

# Läsning är inte min grej!

**Kvalitativa intervjuer med sju långsamma läsare på  
gymnasiets yrkesinriktade program**

**Cecilia Carlund**

---

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	SLP600, Speciallärarprogrammet
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	VT 2013
Handledare:	Staffan Stukát
Examinator:	xx
Rapport nr:	

# Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	vt 2013
Handledare:	Staffan Stukát
Examinator:	Rolf Lander
Rapport nr:	
Nyckelord:	lässvårigheter, svaga läsare, långsamma läsare, gymnasieelever

---

**Syfte:** Uppsatsens mål har varit att tydliggöra läsningen i några ungdomars vardag och framförallt i deras skolgång. Syftet har varit att förklara hur elever, som är långsamma eller otillräckliga i sin läsning, upplever gymnasiets yrkesinriktade program. Aktuella frågeställningar var således: Vad är det som lässvaga elever upplevt som svårt på gymnasiet? På vilket sätt har lässvårigheterna format ungdomarnas skolgång? På vilket sätt kan man stödja elever som är lässvaga?

**Metod:** Kvalitativa öppna intervjuer med sju gymnasieelever på de yrkesinriktade programmen Barn och fritid samt Vård och omsorg.

**Teori:** Målet har varit att redovisa en så verklighetsnära bild av gymnasieelevernas läsning som möjligt, vilket gjort att undersökningen varit inspirerad av en livsvärldsfenomenologisk ansats.

**Resultat:** De intervjuade ungdomarna har i flera fall upplevt att det är läsningen som man ägnar sig åt i skolan som inte fungerat. Sex av de intervjuade har sagt att de läser långsamt, vilket i flera fall har fått till följd att de inte hunnit med det som förväntats av dem. En utväg har då varit att helt strunta i att läsa, men i de flesta fall har de intervjuade försökt hoppa över delar av texten när de inte hunnit med att läsa. Sammantaget har det framförallt varit längre sammanhängande text som utgjort det största hindret för flera av de intervjuade, när det gäller läsning.

De metoder som de intervjuade gymnasieungdomarna kunde se i läsningen av texter i skolan handlade om högläsning och instuderingsfrågor. De ansåg inte att de arbetat specifikt med läsning och olika metoder för att bearbeta text. En av de metoder som använts var alltså högläsning, vilket de flesta av de intervjuade hade blandade känslor inför. Att själva behöva läsa högt var de flesta negativt inställda till, men att däremot någon annan läser högt upplevde de allra flesta som positivt.

Det framkom i intervjuerna att läsning av SMS och sociala medier var väl fungerande och frekvent förekommande. Men även om det finns läsning som fungerat betraktas läsning inte som något de intervjuade förknippat med lust och njutning. En av de intervjuade uttryckte att "läsning är inte min grej" vilket varit sammanfattande för sex av de intervjuade.

# Innehållsförteckning

Abstract

## Innehållsförteckning

<b>1. Inledning och problemområde .....</b>	<b>5</b>
<b>2. Tidigare forskning och litteraturgenomgång .....</b>	<b>7</b>
Svenska ungdomars läsning .....	7
Läsförmågan på gymnasiet .....	8
Läsning och läsförståelse .....	8
Skillnader mellan goda läsare, dyslektiker och svaga läsare .....	9
Vad karaktäriserar en svag läsare? .....	11
Svaga läsare på gymnasiet .....	12
Arbetsätt för ökad läsförståelse .....	13
Strukturerade textsamtal .....	14
Sammanfattning av kunskapsläget och diskussion .....	15
Svenska ungdomars läsning .....	15
Läsning och läsförståelse .....	15
Skillnader mellan goda läsare, dyslektiker och svaga läsare .....	16
Vad karaktäriserar en svag läsare? .....	16
Svaga läsare på gymnasiet .....	17
Arbetsätt för ökad läsförståelse .....	18
<b>3. Syfte .....</b>	<b>19</b>
<b>4. Metod .....</b>	<b>19</b>
Metodval .....	19
Metodologisk anknytning .....	21
Intervjufrågor .....	21
Pilotintervju .....	23
Urval .....	23
Validitet och reliabilitet .....	<b>Fel! Bokmärket är inte definierat.</b>
Värderande ord .....	25
Etik .....	26
Metoddiskussion .....	27
<b>5. Resultat .....</b>	<b>28</b>
Alice .....	28
Betty .....	28
Diana .....	28
Ella .....	28
Fia .....	29
Gina .....	29
Hanna .....	29
Läsinlärning och läsning i yngre åldrar .....	29
Svårt med läsinlärning .....	29
Positiv start på läsningen .....	30
Läsning idag .....	30

Läsning en vanlig vardag .....	31
Läsning av skönlitteratur .....	31
Sociala medier.....	32
Svårigheter .....	32
Läsning i gymnasieskolan .....	33
Läsning i klassrummet .....	34
Högläsning .....	34
Lärarnas roll .....	35
Stöd .....	36
Inlärningsituationer .....	37
Arbetsätt .....	37
I skolan .....	38
Instuderingsfrågor .....	38
Miljön.....	39
Sammanfattning.....	39
Läsinläring och läsning i yngre åldrar .....	39
Läsning idag.....	40
Läsning i gymnasieskolan.....	40
Inlärningsituationer .....	41
<b>6. Resultatdiskussion .....</b>	<b>42</b>
Läsning – en del av livet.....	42
Läsning i gymnasieskolan .....	44
Högläsning .....	45
Lärarnas roll .....	45
Att utveckla läsningen .....	46
Slutsats.....	47
<b>Referenslista.....</b>	<b>49</b>
<b>Bilaga 1 – Förfrågan om intervju .....</b>	<b>51</b>
<b>Bilaga 2 - Intervjuguide .....</b>	<b>52</b>

# 1. Inledning och problemområde

Ett av de mest centrala momenten i vår vardag och i skolan är läsning. Det förväntas av oss alla att vi ska läsa för både njutning, samspel och informationsinhämtande. Fredriksson och Taube (2012) beskriver läsningen som en central förmåga, vilken har betydelse för alla delar av en människas liv. Man kan också se det som Skaftun (2009) som liknar läsning vid ett sätt att navigera i en skrivkulturell livsvärld. Det innebär att man lätt driver vilse och kommer ur kurs om man inte behärskar navigationstekniken, vilket alltså innebär att läsning är en förmåga man måste ha med sig för att kunna fungera i vårt samhälle. Om nu inte läsningen är självklar utan det går långsamt och är mödosamt att läsa, hur klarar man av att navigera då?

Om läsningen kan ses som ett sätt att navigera i vardagen där vi hela tiden omges av skrift, måste skolan vara det ställe där navigationstekniken grundläggs och fördjupas. Om man tycker att den navigationsteknik som läsningen innebär är svår eller motig vad händer då när man sedan länge förväntas behärska den? Kraven på elevers läsförståelse ökar på gymnasiet, skriver Reichenberg (2009). Man förväntas alltså vara en god läsare på gymnasiet. De elever som börjar gymnasiet utan att kunna navigera med rätt metod, hur upplever de skolan?

Det finns elever som benämns som *svaga läsare* eller motsvarande *poor readers*, vilket alltså betyder att man inte läser på ett för åldern tillräckligt fungerande sätt. Hur upplever de här svaga läsarna sin skolgång? Definitionen av begreppen *svaga läsare* och *poor readers* är inte glasklar och kan närmast beskrivas som godtycklig. Ytterligare ord som används för att benämna elever som har brister i sin läsförmåga är *långsamma läsare*, vilket endast definieras med hjälp av hur fort man läser för att kunna förstå i jämförelser mellan jämnåriga. Gemensamt för de svaga läsarna är att de har brister i att förstå vad de läser, vilket kan bero på olika faktorer (Lundberg och Wolff, 2003). Oavsett av orsakerna ger problem med läsförståelsen också ringar på vattnet. Reichenberg (2009) menar att elever som får för lite eller för dålig undervisning i läsförståelse riskerar att tro blint på den auktoritet som en text utgör. Det kritiska förhållningssättet och att inte tro på allt man läser är ytterst viktigt för alla individer, vilket bland annat slås fast i läroplanen för gymnasieskolan:

Eleverna ska också kunna orientera sig i en komplex verklighet med stort informationsflöde och snabb förändringstakt. Deras förmåga att finna, tillägna sig och använda ny kunskap blir därför viktig. Eleverna ska träna sig att tänka kritiskt, att granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ. På så vis närmar sig eleverna ett vetenskapligt sätt att tänka och arbeta (Skolverket, 2011, s. 7).

De ökade kraven på läsningen ställs alltså i alla ämnen på gymnasiet. ”Läsning anses vara en basfärdighet och med detta menas att det är en grundläggande färdighet som har betydelse för hur eleven kommer att lyckas i andra ämnen” skriver Fredriksson och Taube (2012, s. 8). Om det stämmer får kanske elever utan god läsförmåga det svårt att klara sina gymnasiestudier. Om man nu som elev är en svag läsare, hur gör man för att lyckas i sina studier?

Den här undersökningen vill fungera som en inblick i gymnasieskolan, men framförallt i ungdomars läsande vardag. Att lyfta fram elever på gymnasieskolans yrkesinriktade program och deras livsvärld när det gäller läsning och lässvårigheter är den här undersökningens mål.

För att tydliggöra läsningen och olika aspekter av att ha svårt med läsning följer i nästa avsnitt en litteraturgenomgång där också tidigare forskningsresultat ingår. För att tydligare koppla ihop forskning och litteratur med undersökningens metod, men framförallt med syftet avslutas kapitlet med en diskuterande sammanfattning som pekar ut det för undersökningen viktigaste i litteratur och forskning. Den sammanfattande diskussionen av kunskapsläget har ambitionen att koppla ihop litteraturen med verkligheten och är därför en grund till de frågor som ställs i intervjuerna.

Det är således genom kvalitativa intervjuer med sju ungdomar på gymnasiet yrkesinriktade program som livsvärlden blir synlig i den här undersökningen. Genom elevernas berättelser om sin verklighet kan man skapa förståelse för deras läsning och hur de ser på läsning. I förlängningen är förståelse något som alla i skolan behöver sträva efter, anser jag. Förståelsen för elever kanske kan fungera som ett verktyg till att hjälpa till med navigationen i vår skrivkulturella värld?

## 2. Tidigare forskning och litteraturgenomgång

Att kunna läsa flytande så att man förstår vad man läser är en grundläggande färdighet i vårt samhälle, menar bland annat Lundberg och Wolff (2003). En del personer har inte utvecklat den här grundläggande förmågan. Det kan handla om sociala eller kulturella orsaker som gjort att en person inte fått tillräcklig träning att ta till sig en text, menar författarna. Men det kan också handla om att man har ett begåvningshandikapp, ett annat modersmål än svenska eller dyslektiska svårigheter.

Eftersom läsning är en central kunskap och en nödvändig färdighet i skolan följer nedan en redovisning av olika delar som har med läsning, lässvårigheter och skolan att göra. Inledningsvis följer en redogörelse för olika läsundersökningar, därefter granskas begreppet läsning och vad det innebär. Det är sedan på sin plats med en begreppsutredning mellan att vara en så kallad god läsare, en svag läsare och att vara en dyslektiker. En särskild rubrik ägnas åt att visa vad som karakteriserar att en elev är lässvag, vilket sedan följs upp av en inblick i vad som tidigare skrivits om lässvaga ungdomar i gymnasieåldern. Slutligen redovisas några aspekter av hur man kan arbeta i skolan för en ökad läsförståelse. För att visa på de viktigaste delarna samt koppla ihop det aktuella kunskapsläget med den här undersökningen avslutas hela kapitlet med en sammanfattning av kunskapsläget som också innehåller en diskussion omkring hur den genomgångna teorin kan användas i intervjuerna.

### Svenska ungdomars läsning

Den som har problem med att läsa ställs dagligen inför svåra situationer eftersom läsning ingår överallt i vårt samhälle, menar bl.a. Fredriksson och Taube (2012), Lundberg och Wolff (2003). Dagligen översköls vi av skriven information. Det blir också alltmer uppmärksammat av media att svenskarnas läsförståelse blir sämre. Hur ser det då egentligen ut i de läsundersökningar som gjorts? Har svenska elevers läsförmåga förändrats eller är det bara skrämselfpropaganda från media?

I en jämförelse mellan de PISA-undersökningar som fokuserat på svenska 15-åringars läsning, det vill säga undersökningarna år 2000 och 2009, konstaterar Fredriksson och Taube (2012) att antalet svaga läsare har ökat i den senaste undersökningen. ”De svenska elevernas läsning har alltså enligt PISA-undersökningarna blivit signifikant sämre sedan år 2000” (Fredriksson och Taube 2012, s. 162). Skolverkets nationella utvärderingar visar sammanfattningsvis att mellan åren 1995 och 2003 hade en nergång i läsförståelsen konstaterats, skriver författarna. Efter att ha jämfört olika undersökningar av svenska elevers läsning skriver Fredriksson och Taube (2012) att:

Sammantaget är bilden dock entydig vad gäller utvecklingen av svenska elevers läsning. Under 2000-talet har vi sett en klar nedgång i elevernas läsförmåga. Denna nedgång har redan inletts under 90-talet (Fredriksson och Taube 2012, s. 172).

Läsförmågan går alltså ner, vilket är allvarligt eftersom det skrivna ordet inte verkar minska. Idag läser alla nästan hela tiden på telefoner, datorer och surfplattor. Hur kan man då göra för att öka läsförmågan hos svenskarna? En del av de gemensamma orsakerna till att en del av länderna i PISA-undersökningarna lyckats med elevernas läsförmåga är att skolan har höga förväntningar, det råder lust att lära, fasta regler för ordning, samt goda relationer mellan lärare och deras elever, skriver Fredriksson och Taube (2012). Kan man då tolka det som att detta inte finns i den svenska skolan? Antagligen är det inte så enkelt.

Ett exempel på komplexiteten i den minskande läsförmågan i Sverige visar Vinterek (2009) på. I en genomförd undersökning redovisas att upp till 60% av eleverna i årskurs 8 aldrig eller mycket sällan läser sammanhängande text under lektionstid i skolan (Vinterek, 2009). Om de här resultaten betyder att elever i den svenska skolan läser en mycket begränsad mängd text i skolan kan det innebära att det finns elever som inte utvecklar en god läskompetens, skriver Vinterek (2009). Resultaten i undersökningen kan vara "en indikator på att många elever får ytterst lite lästräning av längre textmassor" (Vinterek, 2009, s. 141), vilket i rimlighetens namn borde påverka den allmänna läsförmågan.

## Läsförmågan på gymnasiet

Norlund (2009) redovisar i sin avhandling att lärare i svenskämnet på gymnasieskolan upplever att eleverna läser sämre. Ett sätt som detta yttrar sig på är att ordförståelsen är sämre idag än tidigare, menar de intervjuade lärarna. "Främjande är lärarnas mottaglighet för elevers behov och att de är beredda med interventioner när dessa behövs" (Norlund, 2009, s. 137). Ytterligare en faktor som Norlund beskriver vara främjande är att man i klassrummen arbetar lärarlett med läsning och läsförståelse, detta i sig innebär ett dilemma eftersom lärare i undersökningen uttrycker en osäkerhet om hur man kan göra för att hjälpa elever med lässvårigheter. Att undersöka hur eleverna ser på arbetet med läsning och läsförståelse blir intressant.

## Läsning och läsförståelse

Läsning är ständigt närvarande i vårt liv, varje dag läser vi som människor något. Fredriksson och Taube (2012) skriver att det är budskapet som vi vill förmedla som utgör språkets syfte. Skriftspråket gör att vi kan kommunicera med andra som inte är närvarande varken i tid eller i rum. Läsningen utgör alltså en kanal för att ta del av kommunikation. Det är mötet mellan text och läsare som är läsning, menar Reichenberg (2009). Ytterligare beskrivning av läsningen och dess olika delar är:

On the simple view, then, reading consists of only two parts, decoding and linguistic comprehension, both necessary for reading success, neither sufficient by itself. If reading (R), decoding (D), and linguistic comprehension (L) are each thought of as variables ranging from 0 (nullity) to 1 (perfection), then the simple view of reading can be expressed as  $R = D \times L$ . That decoding and linguistic comprehension are combined multiplicatively captures the relationship of necessity coupled with non-sufficiency: progress in reading requires both components be non-zero. (Hoover and Gough, 1990).

Läsning är alltså en produkt av avkodning och förståelse av språket. Avkodning innebär att man kan identifiera och tyda ord, medan språkförståelsen innebär att man tolkar det som står skrivet (Fredriksson och Taube, 2012). Vidare kan man alltså inte uppnå läsförståelse om



någon av variablerna avkodning och förståelse av språket är noll. Enligt *The Simple View of Reading* (Hoover and Gough, 1990) kan svårigheter i läsning bero på minst tre orsaker, nämligen: bristfällig avkodningsförmåga, bristfällig läsförståelse eller en kombination av bristfällig avkodning och läsförståelse. Man kan också beskriva läsningen genom att avkodningen är den tekniska delen, medan förståelsen är den kognitiva (Høien och Lundberg, 1999). Enligt Fredriksson och Taube (2012) är begreppet dyslexi kopplat till svårigheter med avkodningen, men gränsen mellan vad som betecknas vara dyslexi och vad som kan betecknas som läs- och skrivsvårigheter är inte helt tydlig.

Att avkodning och läsförståelse hör ihop finns det ingen tvekan om. Samtidigt påpekar Lundgren (2007) att det är skillnad på att kunna avkoda bokstäver och kunna förstå en text. I detta sammanhang menar han att det inte finns en absolut turordning från avkodning till förståelse.

God läsförståelse innefattar både och, men om individen har svårt att lära sig avkoda, eller koncentrera sig, får det inte försena hennes möjligheter att tillgodogöra sig verket, eftersom den förmågan i sin tur underlättar avkodningsförmågan och koncentrationen (Lundgren 2007, s. 205).

Som läsare behöver man alltså ibland ha hjälp med förståelsen för att kunna tillgodogöra sig avkodningen, menar Lundgren. En annan förutsättning när man ska lära sig läsa är att man måste kunna skifta fokus mellan språkljud (fonem) och bokstäver (grafem), skriver Fredriksson och Taube (2012). Man måste kunna förstå kopplingen mellan fonem och grafem, det vill säga mellan ljud och bokstäver. Som läsare behöver du alltså veta att varje bokstav har minst ett ljud och att du genom att sammankoppla de här bokstäverna och ljuden bildar ord, meningar och budskap. Den här kunskapen, att avkoda genom sammankoppling av bokstäver och ljud, fokuserar man på i skolans tidiga år.

De barn som har svårigheter med att avkoda en text behöver hjälp. Man tränar i de tidiga skolåren genom olika metoder på avkodning. Samtidigt som man tränar behöver man stöd att förstå genom kompensatoriska hjälpmedel, menar Lundgren. Det är viktigt att inte avkodningen fokuseras så hårt att förståelsen lämnas åt sidan. Både avkodningen och förmågan att tillägna sig en text måste automatiseras. Det är först när både avkodning och förmågan att läsa mellan raderna automatiserats som dessa båda förmågor kan samverka, skriver Lundgren (2007). Läsförståelse handlar alltså om automatiserad förståelse och avkodning.

Ytterligare en förutsättning för att förstå vad en text handlar om är ordförrådet. Man utvecklar sitt ordförråd genom läsning, skriver bland annat Høien och Lundberg (1999). Detta leder självklart till att man inte tillägnar sig nya ord på samma sätt om man undviker läsning. Det räcker dock det inte med att man kan avkoda och har ett bra ordförråd för att förstå en text. Man måste också kunna relatera till sin omvärld och ha en viss bakgrundskunskap för att förstå en text. Sammanfattningsvis kan konstateras att: "Läsförståelse är alltså en aktiv, konstruktiv process, ett samspel mellan läsare och text" (Høien och Lundberg, 1999, s. 152).

## **Skillnader mellan goda läsare, dyslektiker och svaga läsare**

För att kunna precisera vad som kännetecknar goda läsare, dyslektiker samt svaga läsare behövs först en utredning av de olika begreppen och deras innebörd. Det blir ofrånkomligt att

beskriva skillnader och likheter mellan de här begreppen. Samtidigt är syftet att ringa in de svaga läsarna.

Det som karaktäriserar dyslexi är de fonologiska svårigheterna som en dyslektiker har, samt att man kunnat konstatera ärftlighet, menar bland annat Svensson (2009), Fredriksson och Taube (2012). En förenklad definition av dyslexi kan vara att:

*dyslexi är en ihållande störning av skriftspråket, förorsakad av en svaghet i det fonologiska systemet (Høien och Lundberg, 1999, s. 21)*

Det handlar alltså om en svårighet att koppla ihop ljud med bokstäver. Även om avkodningssvårigheter är det primära problemet hos dyslektiker blir läsförståelsesvårigheter ett sekundärt bekymmer, menar bland annat Høien och Lundberg (1999). Den pedagogiska utmaningen blir att kompensera själva funktionsnedsättningen (Lundgren, 2007). Ett sätt att kompensera för dålig läsförståelse är att lyssna på texter (Høien och Lundberg, 1999). Jacobsson (2009) skriver att en person med dyslexi brukar ha markant bättre hörförståelse än läsförståelse. Eftersom en dyslektiker inte kan utveckla en säker ordavkodning utan att träna mycket och länge, leder det inte sällan till att eleven ger upp (Høien och Lundberg, 1999). När läsningen blir för jobbig leder det således ofta till att eleven undviker läsning, vilket i sin tur ger sämre läsförståelse.

”Dyslexi är fortfarande inget väldefinierat begrepp och gränsen mellan att ha dyslexi och att ha läs- och skrivsvårigheter är flytande” (Svensson, 2009, s. 215), vilket även Fredriksson och Taube anser. Lässvårigheter kan ha olika orsaker som kognitiva svårigheter eller bristande språklig stimulans. ”Ofta kan det handla om en interaktion mellan miljö, erfarenhet och biologi” skriver Fredriksson och Taube (2012, s. 23). Även Høien och Lundberg (1999) uppmärksammar att dyslektikerna inte är en homogen grupp.

Dyslexi är ofta betraktat som en funktionsnedsättning eftersom svårigheterna är ihållande (Høien och Lundberg, 1999). Om man betraktar läsning som en funktion kan man också se alla svårigheter med läsning som en funktionsnedsättning. Lundgren (2007) menar att funktioner och funktionsnedsättningar är kopplade till personens fysiologiska och psykologiska förutsättningar, medan aktivitet och delaktighet är kopplade till livssituation. Brister i läsförståelse, ordförråd och bakgrundskunskaper är inga funktionsnedsättningar i sig. Författaren menar istället att det är *aktivitetsbegränsningar* som lätt leder till *delaktighetsinskränkningar* (Lundgren, 2007, s. 31).

Aktivitetsbegränsningar och delaktighetsinskränkningar kan förekomma utan koppling till dyslektiska funktionsnedsättningar. /.../ Ett alltför begränsat ordförråd och oförmåga att förstå vad det står mellan raderna kan alltså i sig leda till ett funktionshinder, som begränsar möjligheterna att delta på jämställd nivå med klasskamraterna. Det finns därför ingen grund för att gradera dyslexi som allvarligare, än andra typer av läs- och skrivsvårigheter. I den konkreta situationen är det förmågan här och nu som balanseras mot de uppgifter som ska utföras (Lundgren 2007, s. 34)

Det handlar alltså om att alla elever som har svårt med läsning också har en funktionsnedsättning, enligt Lundgrens sätt att se det. Detta leder i förlängningen till att alla typer av lässvårigheter ska uppmärksammas och erbjudas kompensation och stöd för att klara sin vardag. I skolan innebär det att kompensatoriska hjälpmedel och stöd bör finnas till alla elever med någon slags lässvårighet.

## Vad karaktäriserar en svag läsare?

Det som karaktäriserar de så kallade lässvaga eleverna är relevant för alla inom skolan, men vad är det då?

I internationella undersökningar har det framkommit att svenska elever har svårt att inferera, läsa mellan raderna och reflektera. Detta gäller både för äldre och yngre elever, skriver Reichenberg (2009), vilket alltså betyder att såväl svaga som medelgoda läsare har svårt att till exempel läsa mellan raderna. Ytterligare kännetecken för olika typer av läsare är att det är först i mellanstadiet man upptäcker elever som har läsförståelsesvårigheter. Anledningen till att de här eleverna inte tidigare blivit uppmärksammade är att skolan fokuserar på att automatisera läsningen under de tidiga skolåren. Det är först när man börjar läsa för att lära sig nya saker som man också arbetar mer medvetet med att utvidga ordförrådet, vilket kan vara en förklaring till att en del elever har bristande läsförståelse menar Wolff (2009).

Ytterligare skillnader mellan goda och svaga läsare kan vara:

Fluent readers are "finished reading" when they have gotten what they need from the written material, not when they have reached the end of the last word (Snow, Griffin & Burns 2005 s. 22).

Att skickliga läsare använder sig av olika metoder och inte anser sig vara klara med en text förrän de förstått och fått ut det de ville av texten, är något som särskiljer en svag läsare från en skicklig menar Snow, Griffin och Burns (2005). Det betyder att en läsare med otillräcklig läsförmåga struntar i om hen förstått, utan fokuserar istället på att bli färdig och nå slutet av texten.

Ungdomar med lässvårigheter har tydliga bestående problem med läshastigheten och noggrannheten i sin läsning, menar Ghelani, Sidhu, Jain och Tannock (2004), vilket alltså har likheter med det Snow et al. (2005) kommit fram till. Det kliniska test som forskarna (Ghelani et al. 2004) genomfört visade att flera av ungdomarna hade svårigheter med uppmärksamheten. Eftersom läsning kräver att man snabbt kan flytta fokus från avkodning till förståelse blir detta ett problem. Forskarna pekar på att det stämmer överens med tidigare forskning: "Several longitudinal studies have contributed to growing evidence for the link between inattention and reading abilities" (Ghelani, Sidhu, Jain, and Tannock, 2004, s.14). Svaga läsare läser alltså långsamt, slarvar sig igenom texten och är ofta okoncentrerade enligt Ghelani et al.

Ett annat sätt att se på vad som karaktäriserar en svag läsare har Paige, Rasinski och Magpuri-Lavell (2012), som menar att läsförståelse hänger ihop med en muntlig, prosodisk komponent. Den prosodiska komponenten handlar om betoningen och melodin i en text, att kunna levandegöra sin högläsning med hjälp av sin röst. Forskarna har i en undersökning kommit fram till att eleverna med högst resultat på en prosodisk värdering av sin högläsning också är eleverna som når bäst resultat på läsförståelsetest. Motsvarande var också de elever med lägst läsförståelse samma som de elever som hade lägst högläsningförmåga. En skicklig läsare läser med flyt och kan också högläsa en text på ett bra sätt.

Läshastighet är inte detsamma som läsflyt, menar Paige et al (2012). Även om läsflyt oftast mäts genom läshastighetstest ger det inte alltid en rättvisande bild. För att få läsflyt krävs en

automatiserad läsning, vilket bäst utvecklas genom en bred och djup upprepad läsning, menar Paige et al. Men flyt i läsningen består inte bara i en automatisk ordavkodning, utan också av en prosodisk läsning som speglar textens mening.

Our report suggests that reading fluency among ninth-grade students is strongly associated with reading proficiency.  
(Paige, Rasinski och Magpuri-Lavell, 2012, s. 73)

God läsförmåga är ett måste, särskilt i utbildning på högre nivå (motsvarande gymnasiet, min tolkning) där en utökad läsförståelse krävs. En orsak till att det finns brister hos flera elever i läsförståelse kan vara att elever inte ges tillräckligt med tid för träning av läsflyt i skolan, skriver Paige et al (2012). Författarna menar att en ökad träning i högläsning och att expressivt uttrycka textens mening leder till ett ökat läsflyt. Läsflyt hänger som tidigare nämnts, enligt Paiges et al, ihop med läsförmågan, vilket i så fall innebär att svaga läsare har bristande flyt i sin läsning.

Ytterligare kännetecken för svaga läsare är att de har svårare än andra att skilja på vad som är väsentligt och oväsentligt i en text, skriver Høien och Lundberg (1999). En svag läsare brister också i förmågan att upptäcka och reparera sina egna misstag och fel i uppfattningen om en text, fortsätter författarna.

Något överdrivet kan vi säga om dåliga läsare: de kan inte läsa översiktligt, de läser sällan om igen, planlägger inte, gör inte anteckningar, stryker inte under, försöker inte att uttrycka textinnehållet med egna ord, sammanfattar inte, kan inte skilja mellan väsentligt och oväsentligt, gör inga medvetna slutledningar, varierar inte läshastigheten medvetet, upptäcker inte att de inte förstår. Hos svaga läsare är den planmässiga bristen på egenkontroll påfallande (Høien och Lundberg, 1999, s. 161).

De metakognitiva processerna hos läsaren blir aktuella när läsningen är svår på något sätt. När man inte förstår måste man sätta in olika åtgärder eller kognitiva strategier, menar Høien och Lundberg. Det kan handla om att stryka under, ställa frågor till sig själv eller sammanfatta texten, man måste helt enkelt vara strategisk menar författarna. Men den strategiska läsningen tar tid och kan vara jobbig, vilket leder till att många svaga läsare slutar innan de nått målet att förstå. Høien och Lundberg skriver att många svaga läsare och dyslektiker är ostrategiska och passiva i sin läsning.

## **Svaga läsare på gymnasiet**

Kraven på elevers läsförståelse ökar på gymnasiet, skriver Reichenberg (2009). Det skulle kunna vara en anledning till att många elever upplever sig som svaga eller långsamma läsare, det ställs helt enkelt högre krav när man befinner sig på gymnasienivå än tidigare. Svaga läsare läser ofta passivt, vilket gör att man inte vet hur man konkret ska göra för att förstå en text. Reichenberg menar att eleverna behöver lärarnas hjälp för att utvecklas till aktiva och kritiska läsare. Att lära sig bli en aktiv och kritisk läsare gör också att man har en metod för hur man tar till sig en text. Kanske blir man då också en bättre läsare? Detta innebär i så fall att lärare både i grundskolan och på gymnasiet behöver bli bättre på att inte bara ställa faktafrågor på en text.

Även i Norge har man uppmärksammat att läsförmågan hos äldre elever behöver bli bättre. Roe (2012) diskuterar de utmaningar man står inför när det gäller norska elevers läsning. Hon pekar på att eleverna saknar träning i att läsa faktatexter med ett vuxet och kanske ett något akademiskt språk. Det saknas också träning i att tillgodogöra sig texter som kräver förståelse och mycket detaljerad faktakunskap. Elever kan inte bara hålla på med roliga och spännande texter, menar Roe. När eleverna kommer upp i högstadiet och äldre skolåldrar bör de gradvis tränas i att läsa texter som ger ett större motstånd eftersom det utvecklar den läsning som man sedan kommer att behöva i vuxenlivet.

På gymnasiet alla program läser man som elev många olika kurser. Forskarna Ghelani, Sidhu, Jain, and Tannock (2004) konstaterar att det krävs av alla ungdomar, till skillnad från yngre skolbarn, att de kan läsa olika texter som tillhör olika genrer. Det är också generellt individuell tystläsning som gäller för ungdomar i skolan, skriver forskarna. Eftersom det finns lässvaga elever i gymnasiet blir de alltså lämnade ensamma med diverse texter, vilket stämmer överens med Norlunds (2009) avhandlingsarbete där hon har intervjuat lärare som arbetar i gymnasieskolan. I avhandlingen framkommer lärarnas allmänna reflektioner omkring läsning. "Eleverna beskrivs av lärarna vara vilsna i läsning och beroende av mycket stöd" (Norlund, 2009, s. 107). Hur lärarna bemöter detta behov visar sig vara olika. Någon låter eleverna läsa hemma, som läxa, med motiveringen att de då får lugn och ro. Lärarna kan också använda sig av tekniken att ställa frågor till eleverna, någon går runt i klassrummet under läsningen och hjälper de elever som har behov av det. Det framkommer också i avhandlingen att:

Läsförståelse med betoning på ordförståelse framstår överhuvudtaget som ett problematiskt fenomen. Att detta ställer till allt större problem för eleverna är något som en anmärkningsvärt stor andel av lärarna tar upp.  
(Norlund 2009, s. 108)

För att möta elevernas svårighet med ordförståelse uppger de intervjuade lärarna att de använder sig av ordboksarbete. Norlund konstaterar att detta ordboksarbete i arbetet med läsning kan ses som ett hinder då det inte finns entydig forskning som belägger att ordboksarbete ökar läsförståelsen.

## Arbetsätt för ökad läsförståelse

En utgångspunkt i arbetet med elever i gymnasieskolan är att alla är unika. Varje elev har både starka och svaga sidor, vilket gör att man som pedagog måste närma sig med flexibilitet och insikt, skriver Høien och Lundberg (1999). I förlängningen går det alltså inte alltid att göra på exakt samma sätt när man vill öka elevernas läsförståelse. Läraren måste anpassa metoderna efter eleverna. Man måste arbeta på bred front, menar Høien och Lundberg, som förtydligar resonemanget med att man förutom att underlätta läsningen med kompensatoriska hjälpmedel också måste skapa meningsfyllda lässituationer för eleverna.

Alla elever finns i klassrummen, och det är också där mycket av stödet måste ske, menar Snow, Griffin och Burns (2005). De mer rutinerade lärarna skaffar sig genom sin praktik erfarenheter som gör att de kan stödja sina elever.

Not only do fully prepared teachers have in-depth knowledge of subject matter and how to teach it effectively, but they know how to diagnose

learning problems, individualize instruction, and provide effective early intervention, thereby avoiding inappropriate referral, unnecessary testing, and misclassification in special education (Snow, Griffin & Burns 2005 s. 164).

Det är den kunskapen och erfarenheten som gör undervisningen till mer effektiv och har en dramatisk effekt på elevernas framgång, menar författarna.

Snow et al. pekar i sin bok på att alla lärare måste hjälpas åt att förbättra elevers läsning. Även med elever i äldre skolåldern måste man arbeta medvetet med läsning i skolan. Att elever som inte hänger med i undervisningen gör det av ovilja är många gånger felaktigt.

If we truly desire to improve the literacy development of adolescents, we must use research to guide best practice and use knowledge about individual students to guide instruction for them. This requires that teachers abandon the assumption that struggling adolescent readers all just need more primary literacy instruction (Snow, Griffin & Burns 2005 s. 170)

Det handlar för lärarna om att med engagemang variera sina undervisningsmetoder så att det passar alla elever, menar författarna.

## **Strukturerade textsamtal**

Professorerna Reichenberg och Lundberg (2011) har på uppdrag från Specialpedagogiska Skolmyndigheten utarbetat en handledning i läsförståelse för grundsärskolans senare år. Syftet med boken, skriver författarna, är att man ”vill visa att även elever med betydande svårigheter kan ha en överraskande utvecklingspotential i fråga om att förstå skrift” (Reichenberg och Lundberg, s. 5). Många barn och ungdomar i Sverige läser passivt, menar författarna. Den passiva läsningen leder till att läsaren inte utökar sitt ordförråd och inte vet hur man ska göra för att tillägna sig en lite svårare text. Samtidigt blir vårt samhälle allt mer uppbyggt kring läsförståelse och författarna konstaterar att: ”Den som inte läser och förstår hamnar utanför” (Reichenberg och Lundberg, s. 12). Skolan måste därför hjälpa eleverna till en bättre läsförståelse, vilket kan sägas gälla för alla elever i alla åldrar.

Att hålla strukturerade textsamtal är ett sätt att hjälpa elever till en aktiv läsning, vilket också är en metod till att förbättra läsförståelsen.

Förutsättningen för en aktiv läsning är således att eleverna är medvetna om att all information inte står explicit uttryckt och att de därför själva måste inferera, det vill säga läsa mellan raderna och fylla i utelämnade tankeled (Reichenberg och Lundberg, 2012, s. 87).

I korthet kan sägas att metoden i strukturerade textsamtal går ut på att man gemensamt i grupp läser och diskuterar utifrån en faktatext. Tillsammans tar man sig genom högläsning, frågor och reflektioner igenom texten. Från början fungerar läraren som drivande i samtalen, men syftet är att eleverna själva ska driva samtalen framåt. Det handlar om att lära sig ett sätt att, med hjälp av andra, kunna ta till sig även svåra faktatexter. Professorerna menar att de strukturerade textsamtalen kan hjälpa elever med bristande avkodning eller långsam läsning till att göra texten meningsfull, istället för att fokusera på sina brister i läsningen. Genom att träna på reflektion med hjälp av frågor förbättras förmågan att inferera, vilket alla elever kan lära sig fastslår Reichenberg och Lundberg.

## Sammanfattning av kunskapsläget och diskussion

En önskan om att koppla ihop forskning och litteratur med verkligheten gör att de intervjuer som genomförts baseras på det som redovisats under ovanstående kapitel. För att tydliggöra metoden ytterligare följer här ett resonemang med intentionen att lyfta fram de centrala aspekterna i forskning och litteratur som sedan blivit till den intervjuguide som använts under intervjuerna med gymnasieungdomarna (se Bilaga 2 – Intervjuguide).

### Svenska ungdomars läsning

Inledningsvis kan man konstatera att läsförmågan i Sverige går ner (Fredriksson och Taube, 2012). Hur medveten är egentligen en gymnasieelev om sin läsning och om hur hen läser? Ett steg i rätt riktning om man ska förbättra något borde väl vara medvetenhet, för givetvis bygger väl skolan på läsning? Eftersom vi hela tiden läser ingår läsning som en naturlig del i samhället, vilket redan konstaterats (se t.ex. Fredriksson och Taube, Lundberg och Wolff, 2003). Intervjuerna behöver alltså knyta ihop fakta med verklighet.

En aspekt på svenska ungdomars sjunkande läsförmåga är att man i skolan tränar för lite på att läsa sammanhängande text i klassrummen (Vinterek, 2009). Under intervjuerna behöver eleverna i relation till Vintereks forskning berätta om hur textläsningen går till i klassrummen. Vilken typ av text läser de mest, enligt deras egen åsikt? Elevernas syn på hur de texter man läser i skolan ser ut och kanske också vilken svårighetsgrad de har, hade givit en fingervisning om elevernas verklighet och en möjlig förklaring eller bidragande orsak till svenska ungdomars sjunkande läsförmåga. Även Norlund (2009) menar att lärarledd läsning är främjande, vilket ger frågan hur det rent konkret går till när man läser i klassrummet på gymnasiet.

### Läsning och läsförståelse

Själva läsningen handlar om avkodning och förståelse, om någon av de här egenskaperna brister kan ingen läsning äga rum (Hoover och Gough, 1990). Kopplat till den här undersökningen blir funderingen om det genom samtal med elever i gymnasiet går att förstå vad det specifikt är som varje enskild elev har svårt med? Lundgren (2007) menar att det är viktigt att grundlägga både förmågan att avkoda och förmågan att förstå tidigt eftersom läsförståelse handlar om både automatiserad förståelse och avkodning. Kanske kan en berättelse om själva läsinläringen ge en ledtråd till om de intervjuade alltid haft svårt med läsning eller om det är en svårighet som uppkommit under senare skolor? I samband med de intervjuades egna berättelser framträder förhoppningsvis också vilken typ av stöd de fått av skolan när det gäller läsningen. Att tidigt kompensera bristande avkodning för elever är viktigt, menar Lundgren. Alltså behöver eleverna tillfrågas om de någon gång fått tillgång till kompensatoriska hjälpmedel som ett stöd för sin läsning. Fast den mer intressanta aspekten blir om ungdomarna upplever att det eventuella stöd de fått av kompensatoriska hjälpmedel har varit meningsfullt och utvecklat deras läsning.

Ytterligare aspekter av läsning visar Høien och Lundberg (1999) när de skriver om hur läsförståelsen hänger samman med ordförståelse. Läser man inte kan man inte tillägna sig nya ord i samma utsträckning som en läsande person. För att förstå en text räcker det dock inte med att avkoda och ha bra ordförståelse, man måste också kunna relatera det lästa till

omvärlden, menar författarna. Som en konsekvens av det Høien och Lundberg skriver blir det intressant att försöka få en bild av elevernas ordkunskap, vad säger de själva om svåra ord? Överhuvudtaget kan man fundera över om det samspel som ska finnas mellan läsare och text, enligt Høien och Lundberg fungerar för gymnasieelever som är svaga läsare.

## **Skillnader mellan goda läsare, dyslektiker och svaga läsare**

Det finns både likheter och skillnader mellan de svaga läsarna och dyslektikerna. Gränserna mellan vad som betecknas vara svaga läsare och dyslektiker är inte helt samstämmig. Klarlagt är ändå att dyslektikerna har en bestående svårighet med att koppla ihop ljud och bokstäver (bland annat Høien och Lundberg, 1999), det handlar alltså framförallt om svårigheter med avkodningen i läsningen. Om en undersökning med de svaga läsarna ska göras gäller det följaktligen att veta vad man letar efter. Samtidigt kanske de intervjuade visar sig vara väldigt olika, men eftersom inte dyslektikerna är en tydligt definierad grupp kanske detsamma gäller för de svaga eller långsamma läsarna? Ska man följa det som Lundgren (2007) menar kan man se det som att alla typer av lässvårigheter kan leda till att det blir ett funktionshinder. Det baserar han på att det är förmågan att utföra uppgifter i nuet som ligger till grund för om man kan sägas ha ett funktionshinder när det gäller läsning. I så fall spelar det inte så stor roll vilken typ av lässvårighet de ungdomar som intervjuats har, utan det är deras egen upplevelse av sin vardag som ska vara vägledande i intervjuerna. Följaktligen får deltagandet i intervjuerna bestämmas av den egna upplevelsen av lässvårigheter. De elever som själva anser att de har någon slags lässvårighet och vill prata om det kan alltså delta i den här undersökningen.

Som en följd av lässvårigheter följer undvikande. Høien och Lundberg (1999) skriver att en dyslektikers svårigheter med avkodningen ofta leder till svårigheter i förståelsen, vilket gör att en dyslektiker ofta undviker läsning vilket i sin tur leder till sämre läsförståelse. Det blir som en ond cirkel, intressant för den här undersökningen blir att ta reda på om detta mönster finns även hos dem som kan betraktas som långsamma eller svaga läsare. Att få del av gymnasieelevernas beskrivningar över hur mycket och hur ofta de läser, kan förhoppningsvis synliggöra ett eventuellt undvikande läsbeteende.

## **Vad karaktäriserar en svag läsare?**

De svaga läsarna har läsförståelsesvårigheter, vilket betyder att de har svårt att inferera och reflektera (Reichenberg, 2009). Svårigheter med läsförståelse uppkommer ofta senare i skollåren eftersom man först i mellanstadiet börjar läsa för att utöka sin kunskap, vilket också hänger ihop med att man utökar sitt ordförråd genom läsning (Wolff, 2009). Alltså behöver undersökningen ta reda på hur länge de intervjuade gymnasieungdomarna haft svårt att läsa. Ett sätt blir att fråga om läsinlärningen för att sedan följa upp med mer precisa frågor om när eleverna upptäckte sina svårigheter. Om de intervjuade haft en relativt enkel läsinlärning med senare uppkomna svårigheter kan det tyda på att man har brister i läsförståelsen och inte i avkodningen.

Att dessutom prata om hur eleverna konkret gör och tänker när de får en text framför sig blir som en naturlig del i samtalet om läsning. Genom en konkret beskrivning från eleverna kan det bli tydligt hur de läser eftersom svaga läsare läser långsamt, slarvar sig igenom texten och ofta är okoncentrerade enligt Ghelani et al. (2004). Förhoppningsvis kan intervjuerna ge en bild över elevernas förmåga till koncentration, ett sätt blir genom att låta de intervjuade



berätta om hur det ska vara runtomkring dem för att de ska kunna koncentrera sig. Att försöka ta reda på om de intervjuade har någon strategi för att öka sin koncentration blir spännande och en utmaning i intervjuerna.

Elever behöver alltså ha strategier för sin koncentration, men det behövs fler strategier exempelvis strategier för läsning. Strategier för att ta sig igenom en svår text är något som de svaga läsarna saknar, menar Høien och Lundberg (1999), som skriver att många svaga läsare är ostrategiska och passiva i sin läsning. De svaga läsarna har ingen back-up för hur man kan göra när man inte förstår, menar författarna. Att låta de intervjuade konkret berätta hur de gör när de får en text framför sig kan ge inblickar i om de lässvaga eleverna har strategier för att läsa även svåra texter. Förhoppningsvis kan elevernas beskrivningar för hur de gör också belysa ytterligare ett kännetecken för svaga läsare, nämligen om de har svårare än andra att skilja på vad som är väsentligt och oväsentligt i en text, som Høien och Lundberg skriver. Frågorna som en konkret berättelse om lästeknik förhoppningsvis ska ge svar på är alltså: Vet ungdomarna hur man gör när man läser? Hur gör eleverna när de inte förstår en text? Hur gör man som elev för att ta ut det viktigaste i en text?

En strategi i läsning skulle kunna vara högläsning, vilket intervjuerna kan låta eleverna reflektera omkring. Forskare (Paige et al, 2012) menar att den svaga läsaren har svårt med högläsning. Vidare menar de att man behöver träna mer högläsning i skolan, eftersom det också ökar läsflytet vilket i sin tur ger ökad läsförmåga. Här finns två intressanta delar, dels vad eleverna själva anser om högläsning och dels om man använder sig av det i gymnasieskolan.

## **Svaga läsare på gymnasiet**

Flera forskare och författare (exempelvis Reichenberg, 2009, Ghelani et al, 2004) menar att kraven på läsförståelse ökar ju äldre man blir. Således borde det vara en skillnad på förväntningarna när en elev börjar på gymnasiet, hur upplever de intervjuade att det är med läsningen och förväntningarna på läsförmågan på gymnasiet? Kan eleverna berätta om det finns någon skillnad i det man läser på gymnasiet mot det man läst i grundskolan? Anledningen till att det kan anses vara intressant för den här undersökningen är det som Roe (2012) skriver om, nämligen att äldre elever behöver träna sig på att använda svårare texter som en anpassning till det kommande vuxenlivet. Hur tränar man på att läsa svårare texter i gymnasiet, anser eleverna?

Ytterligare en intressant aspekt är att få höra gymnasieelevernas uppfattning om hur själva läsningen går till. Forskarna Ghelani et al (2004) menar att äldre elever ofta får läsa individuellt för sig själva, vilket också stämmer överens med Norlunds (2009) avhandlingsarbete där hon har intervjuat lärare som arbetar i gymnasieskolan. Upplever eleverna själva att de ofta läser tyst på egen hand, eller använder man lektionstid till att gå igenom eller hjälpa till med det man ska läsa?

Eftersom Reichenberg (2009) menar att eleverna behöver lärarnas hjälp för att utvecklas till aktiva och kritiska läsare, blir det intressant att få ta del av elevernas egen bild av vilken stöd de får i sin läsning. Vidare menar Reichenberg att eleverna behöver lära sig att bli aktiva och kritiska läsare, vilket i förlängningen gör att man har en metod för hur man ta till sig en text. Genom att låta eleverna berätta hur man arbetar med läsning kan man få en uppfattning om hur gymnasieskolan arbetar för att utveckla de aktiva och kritiska läsare som behövs idag.

## **Arbetsätt för ökad läsförståelse**

För att kunna hjälpa elever till ökad läsförståelse måste man möta varje enskild elev utifrån hans förutsättningar. Oavsett funktionshinder eller inte är utgångspunkten i arbetet att den enskilde eleven både har starka och svaga sidor (Høien och Lundberg, 1999), vilket även en pedagog måste hantera. Det handlar inte bara om att dela ut kompensatoriska hjälpmedel utan också att göra läsningen meningsfull, fortsätter författarna. För den här undersökningen gäller det att i samtal med eleverna försöka få dem att förklara vad som är en meningsfull lässituation.

Dessutom måste det till en medveten träning i att förbättra läsförmågan i klassrummet, menar Snow et al.(2005). Detta kan komma till uttryck genom att lärare använder varierade undervisningsmetoder, förklarar författarna. I intervjuerna behöver alltså eleverna uppmanas till att berätta om hur läsningen går till i klassrummet, men också om det är några speciella sätt som fungerar bättre än andra. Kan eleverna dessutom sätta ord på vad som krävs av lärarna för att hjälpa dem med läsning blir bilden av bemötandet av lässvaga ännu tydligare.

### 3. Syfte

Uppsatsen syftar till att tydliggöra läsningen i några ungdomars vardag och framförallt i deras skolgång. Syftet är att beskriva hur elever, som är långsamma eller otillräckliga i sin läsning, upplever läsningen under sin uppväxt, grundskoletid samt i nuläget på gymnasiets yrkesinriktade program. Genom att lyssna på ungdomarnas berättelser om sin skolgång, och framförallt sin gymnasietid synliggörs läsningen i skolan. Aktuella frågeställningar blir: Vad är det som lässvaga elever upplever som svårt på gymnasiet? På vilket sätt har lässvårigheterna format ungdomarnas skolgång?

### 4. Metod

Nedan följer först en redogörelse för valet av metod. Därefter följer den teoriansknytning som är aktuell för undersökningen. Hur själva undersökningen gått till med intervjufrågor, pilotintervju och urval redovisas i de följande underrubrikerna. Vidare innehåller underrubriken omkring undersökningens validitet och reliabilitet också ett avsnitt där värderande ord som lässvag och långsam läsare granskas. Avsnittet om etik följs av det avslutande delkapitlet metoddiskussion.

#### Metodval

Ett sätt att ta del av elevernas bild av gymnasieskolan är att utföra intervjuer. Fokus i intervjuerna är att få en så ärlig bild som möjligt av hur lässvaga elever upplever sin skoltid. Kvalitativa intervjuer kännetecknas av att man får komplexa och innehållsrika svar på enkla frågor, skriver Trost (2010). I en kvalitativ intervju interagerar och samspelar intervjuare och intervjuad (Kvale och Brinkmann, 2009). Man får kunskaper och synliggör genom den kvalitativa intervjun en annan persons upplevelse av sin omvärld, vilket är syftet med att genomföra intervjuer med de lässvaga eleverna.

Både ett dilemma och en förutsättning är att intervjuaren har en förförståelse. Som lärare och speciallärare i gymnasieskolan har jag en uppfattning om hur de lässvaga eleverna upplever sin skoltid. För att undvika att få sin ursprungliga bild bekräftad utan nyansering är det viktigt att bevaka kvaliteten i sina intervjuer, skriver Lantz (2007). Som intervjuare behöver jag då tänka på att ha syftet med intervjun tydligt i åtanke, men också att vara lyhörd för fördjupade och utvecklade svar (Stukát, 2005). Ett sätt att omsätta detta i intervjusituationen är att aldrig avbryta den intervjuade, men samtidigt fråga och be om utvecklade svar när man inte förstår (se t.ex. Trost 2010).

Att få en känslomässig förståelse för de personer man intervjuar kräver en öppen eller en riktad öppen intervjuform, menar Lantz (2007). Det är nämligen genom de här två intervjuformerna man kan undersöka och dra slutsatser om kvaliteter, vilket förutom känslomässig förståelse kan bidra till att beskriva fenomen på ett mer nyanserat sätt. En tanke om att undersöka ett större antal elever för att öka reliabiliteten fanns på ett tidigt stadium med i uppsatsarbetet. Ett sätt att öka antalet elever är genom att genomföra intervjuer gruppvis.

Periodvis har tankarna om att göra gruppintervjuer kommit och gått. Tanken var då att eleverna själva skulle kunna berika och hjälpa varandra under tiden som intervjuerna ägde rum. Den här tanken har dock fått ge vika, eftersom det etiska kommer i kläm. Trost (2010) skriver att man inte kan begära av dem som blir intervjuade i grupp att de inte ska föra vidare det som sägs i intervjuerna. Som forskare har du tystnadsplikt, vilket gör att de eventuella hemligheter som kommer fram stannar hos forskaren, menar Trost. Det kan man däremot inte garantera i en gruppintervju. Dessutom är det lätt att man inte alltid får en rättvisande bild eftersom deltagarna ofta kan enas om "en åsikt som är 'lämplig' i situationen" (Trost, 2010, s. 46). Kanske hade gruppintervjuer kunnat förändra resultatet, på vilket sätt det kunnat ska är dock omöjligt att förutse. Istället gick informationen till eleverna ut på att undersökningen skulle ske enskilt i intervju- eller samtalsform.

Intervjuerna har dokumenterats med hjälp av anteckningar och ljudupptagningar. Ljudupptagning förhindrar att data reduceras på ett osystematiskt sätt, vilket lätt kan bli fallet vid enbart anteckningar, menar Lantz (2007). Samtidigt påpekar Trost (2010) att man inte bör underskatta minnet av intervjuerna eftersom anteckningar och inspelningar inte kan fungera som ersättare för intrycken intervjuaren får under själva intervjun. Intervjuerna har alltså spelats in, men som en extra säkerhet för intervjuaren har stödanteckningar gjorts.

Det insamlade materialet har transkriberats med hjälp av anteckningar, men framförallt har inspelningarna blivit nedskrivna. Analysförfarandet startar egentligen i tankarna redan i anslutning till intervjuerna, men blir än mer aktuellt i transkriptionsarbetet. I samband med transkription och analys har en viss datareduktion skett.

Datareduktion innebär att på ett systematiskt sätt välja och därigenom också välja bort information inför den fortsatta analysen samt att förenkla och abstrahera rådata (Lantz, 2007, s. 107).

Datareduktionen har varit löpande, det vill säga att en tillbakagång till rådatan har ägt rum löpande under hela bearbetnings- och analysarbetet. Själva merparten av analysarbetet är gjort ett tag efter intervjuerna i enlighet med Trost (2010) som menar att man behöver distans för att kunna genomföra en bra analys. Från början nedtecknades varje intervju för sig, sedan skedde en första indelning efter underrubriker kopplade till intervjufrågorna. Därefter sammanfördes resultatet från de olika intervjuerna med varandra. Datareduktionen har därför ägt rum i olika steg. Ett konkret exempel på datareduktion är att resultatet ursprungligen innehöll mängder av citat och enskilda elevers upplevelser. För att öka läsbarheten och överblicken av resultatet har mycket material från de olika intervjuerna sammanfogats och endast de mest beskrivande citaten finns kvar i den slutgiltiga rapporten.

## Metodologisk anknytning

Målet med undersökningen har hela tiden varit att spegla elevernas verklighet. Ett sätt att spegla den levda verkligheten är att använda sig av en fenomenologisk livsvärldsansats. Just intresset att förstå en annan människas liv och beskriva det utifrån hur hen upplever verkligheten är vad som generellt betecknar fenomenologin som uttryck i kvalitativa studier, menar Kvale och Brinkmann (2009). Fenomenologin som metod har som mål att göra fenomenen full rättvisa, skriver Bengtsson (1998, s. 27), att utan sortering och bedömning beskriva fenomenen. Det gäller alltså att beskriva verkligheten verklighetstroget, vilket också hela tiden varit den här undersökningens absoluta mål.

Svårigheten i att använda en livsvärldsfenomenologisk ansats är att göra den greppbar för andra, men livsvärlden är inte oåtkomlig: ”Den är tvärtom den konkreta verklighet som vi dagligen möter och förhåller oss till, som vi är oskiljaktiga från och delar med andra” (Bengtsson 2005, s. 29-30). Livsvärlden är alltså något som man tar förgivet och inte kan välja bort. Det är en social värld, påpekar Bengtsson (s. 18), där man tillsammans med andra skapat sin tillvaro. För de intervjuade gymnasieeleverna handlar det alltså om det liv de lever med alla möten och händelser i olika skolsituationer. Givetvis utgör inte skolan deras hela livsvärld, än mindre gör de situationer där läsning förekommer det. Samtidigt ger de kvalitativa intervjuerna en god inblick i varje ungdoms levda livsvärld i gymnasieskolan.

Nackdelen med att använda sig av kvalitativa intervjuer är att de kanske inte speglar en hel livsvärld, men till syvende och sist är det hur livsvärlden uppfattas av en individ som utgör en grund i en livsvärldsansats (Bengtsson, 2005). En ytterligare svårighet i en livsvärldsansats är att forskaren måste låta bli att tolka det som undersökningens berättar om, som intervjuare måste man bortse från sin egen förförståelse. Det har inneburit både fördel och nackdel att jag varit ett känt ansikte på de gymnasieprogram där undersökningarna genomförts. Fördelen är att själva urvalsförfarandet varit enklare i exempelvis kontakten med lärarna och i förlängningen också med eleverna. Nackdelen handlar om den förförståelse om både elever, lärare och organisation som jag haft med mig in i intervjuerna. Även om min ambition har varit att fungera som en medvetet naiv intervjuare (Kvale och Brinkmann, 2009) kanske det inte alltid varit fullt möjligt. Eftersom intervjuer dessutom hela tiden innebär ett tolkande i bearbetningsfasen kan den här undersökningen inte göra anspråk på att helt spegla de intervjuades livsvärldar, vilket har lett till valet att presentera undersökningen som inspirerad av en fenomenologisk livsvärldsansats.

## Intervjufrågor

För att inte styra intervjun, men ändå få svar på syftet, har en intervjuguide tillverkats (Bilaga 2 – Intervjuguide). Den koncentrerar sig, i enlighet med Trosts förslag (2010), till ett fåtal områden. För att ytterligare tydliggöra vad intervjuerna har för syfte följs varje temaområde av några frågor. De här frågorna har aldrig varit avsedda att följas till punkt och pricka utan anpassas efter situation och intervjuad, eftersom ”följsamhet är A och O under intervjuarbetet” (Trost 2010, s. 72). Det handlar med andra ord om att en öppen eller en riktad

öppen intervju ger en kontext som kommer inifrån en respondent, det är den intervjuade som bestämmer kontexten, skriver Lantz (2007).

Genom den öppna intervjun är det möjligt att fånga en persons uppfattning och upplevelse av för denne upplevda *kvaliteter*. Det är *den som svarar som definierar* och avgränsar fenomenet (Lantz 2007, s. 30).

Tanken med intervjuerna har hela tiden varit att ringa in den livsvärld som de intervjuade befinner sig i. För att lyckas fånga verkligheten i form av de intervjuades livsvärld, var intervjuerna tvungna att bygga på ett frivilligt berättande. Vilket i sig kan innebära en svårighet, nämligen att hela tiden vara fokuserad på ämnet trots det fria berättandet. En del intervjuer har, kanske på grund av det fria berättandet belyst tankar eller frågor som inte finns med i intervjuguiden. Många av de här, från de intervjuades tolkning av frågorna, har behandlats och bearbetats tillsammans med övrigt resultat eftersom de utgör en del av den enskildes livsvärld.

Det fria berättandet har som tidigare nämnts både sina fördelar och nackdelar. Pilotintervjun (se nedan) tydliggjorde behovet av att koncentrera intervjufrågorna till att handla om läsning. Således användes intervjuguidens (se Bilaga 2 – Intervjuguide) första två områden, om den intervjuade och hur hon upplevt sin skoltid, som en inledande uppvärmning. I flera av intervjuerna var de som gett sitt medgivande till en intervju ivriga att verkligen få prata om sin läsning, varför den inledande delen kunde skippas eller vävas in i övriga frågor.

I kapitlet som behandlar tidigare forskning och litteratur har diverse funderingar dykt upp med anknytning till undersökningen samt kopplingen mellan det aktuella kunskapsläget och verkligheten. Utgångspunkten i intervjuguiden har varit de för syftet intressanta aspekter som finns i tidigare forskning och litteratur. För att ytterligare tydliggöra syftet och intervjuguidens utgångspunkter finns avsnittet *Sammanfattning av kunskapsläget och diskussion*. Den här delen av kapitlet Tidigare forskning och litteraturgenomgång sammanfattar de mest intressanta delarna och lyfter fram de aspekter som behöver en verklighetsförankring. Det är alltså utifrån kapitlet Tidigare forskning och litteraturgenomgång som intervjuguiden tillverkats. För att ge ett konkret exempel (ur ovanstående *Sammanfattning av kunskapsläget och diskussion*, s. 17):

Eftersom Reichenberg (2009) menar att eleverna behöver lärarnas hjälp för att utvecklas till aktiva och kritiska läsare, blir det intressant att få ta del av elevernas egen bild av vilken stöd de får i sin läsning. Vidare menar Reichenberg att eleverna behöver lära sig att bli aktiva och kritiska läsare, vilket i förlängningen gör att man har en metod för hur man ta till sig en text.

För att ta reda på vad eleverna anser om de här frågorna utvecklades intervjufrågorna: Beskriv hur läsningen ser ut under lektionstid; samt På vilket sätt hjälper lärarna till med läsningen? Genom att låta eleverna berätta hur man arbetar med läsning kan man få en uppfattning om hur gymnasieskolan arbetar för att utveckla de aktiva och kritiska läsare som behövs idag. Frågorna är, trots den teoretiska förankringen, avsedda att tolkas av de intervjuade. Det visar sig också i resultatet att olika aspekter kommit fram beroende på vad de intervjuade velat berätta.

Frågorna i Intervjuguiden har fungerat som en utgångspunkt i bearbetningen av resultatet. Det har i sig både varit frustrerande och intressant att olika aspekter av läsningen kommit fram i de olika intervjuerna. En del av de intervjuade har rent konkret tillfört information som man kunde baserat fler intervjufrågor, eller ytterligare undersökningar på. Samtidigt har varje

intervju, förutom pilotintervjun, haft samma grund med avsikten att öppna upp för berättandet om den egna livsvärlden.

## Pilotintervju

En pilotintervju gjordes, den här intervjun finns med i resultatet med det fingerade namnet Alice. Urvalet till pilotintervjun gick till på ett annat sätt än vad som gjordes med övriga intervjupersoner. I pilotintervjun fick jag hjälp av en lärare som handplockade Alice till intervjun utifrån vad läraren trodde skulle passa uppsatsens syfte. Själva intervjun blev inte så öppen och hjärtlig som förhoppningarna varit, varför ett annat urvalsförfarande mer baserat på frivillighet framkom. Eleven Alice som deltog i pilotintervjun hade blivit ombedd av sin lärare att svara på frågor, vilket ledde till att Alice inte självmant berättade speciellt mycket utan mer svarade på mina frågor. Givetvis följde även den här intervjun de etiska principerna för forskning, men trots det blev inte intervjun berättande i sin karaktär. För att få intervjuerna mer berättande och därmed nå upp till uppsatsens syfte var det viktigt att bygga på frivillighet och elevernas egen önskan om att dela med sig till intervjuaren.

Ytterligare en skillnad i förfarandet av pilotintervjun kontra övriga intervjuer har varit i själva transkriberingsarbetet. Pilotintervjun utfördes och transkriberades i sin helhet innan övriga intervjuer påbörjats. Att transkriberingen i pilotstudien gjordes ordagrant fick till följd att intervjufrågorna kunde granskas mer kritiskt och på så sätt även utvecklas. Det blev också tydligt att transkribering i sin helhet tar en ansenlig tid att utföra. Effekten blev att resterande intervjuer fick en tydligare koppling till undersökningens syfte och frågeställningar. Behovet av att göra tidsmarkeringar i den transkriberade texten framstod också som viktigt, vilket i förlängningen förenklar tillbakagången till rådatan.

## Urval

Valet att intervjua elever på gymnasiet har hela tiden varit givet, eftersom min egen praktik finns där. Dessutom har jag vid flera tillfällen reflekterat över att det finns förhållandevis få undersökningar med fokus på elever i gymnasiet. Efter flertalet möten med svensklärare under årens lopp, där vi gemensamt problematiserat en del elevers svårigheter med läsning var syftet klart, men urvalsgruppen alldeles för stor. Eftersom gymnasiet idag är indelat i högskoleförberedande och yrkesförberedande program stod valet mellan de här två inriktningarna. Min egen uppfattning är att det finns fler lässvaga elever på de yrkesförberedande programmen, om detta stämmer eller inte har jag inget belegg för. Däremot var det den här tanken som låg till grund för det strategiska urvalsförfarande som gjorts (Trost, 2010). Jag är dock medveten om att ett strategiskt urvalsförfarande kräver att man får tillgång till någon slags överblick över hela populationen, vilket här inte varit fallet. I detta fall har jag fått använda mig av det som Trost (s. 139-140) kallar ”nyckelpersoner”, vilket är personer som har bakgrundsinformation och på så sätt kan hjälpa till med urvalet. I detta fall har nyckelpersonerna varit lärare och speciallärare vid det gymnasium där intervjuerna genomförts. Lärarna och specialläraren har fungerat som rådgivande, men de har också i ett fall hjälpt till att sammanföra intervjupersonerna med intervjuaren. Konkret var det efter konsultation med specialläraren som två klasser valdes ut. Kriteriet för urvalet av de två klasserna var att det skulle finnas flera elever som var svaga och/eller långsamma läsare.

Lärarna har medverkat genom att de upplåtit lektionstid, samt att de talat i en positiv anda om elevernas val att delta i undersökningen.

Intervjuerna är gjorda på ett gymnasium i en västsvensk småstad. I två klasser, en på Barn- och fritidsprogrammet (BF) och en på Vård- och omsorgsprogrammet (VO), presenterades ämnet muntligt med chans för eleverna att ställa frågor. Därefter lämnades ett informations- och kontaktformulär ut (se Bilaga 1 – Förfrågan om intervju). I formuläret fick de elever som ville medverka lämna kontaktuppgifter, för att sedan bli kontaktade enskilt då bokning av intervjutillfället gjordes. Visst bortfall efter den enskilda kontakten förekom, då elever inte svarade på kontaktförsöket, eller då en gemensam tid för intervju var svår att boka. Totalt anmälde sig fem elever av 25 från VO-klassen, varav tre blev intervjuade. I BF-klassen var gensvaret något större, där anmälde sig sju elever av 23 och slutligen genomfördes tre intervjuer.

Till viss del skulle urvalsförfarandet kunna karaktärisera som ett bekvämlighetsurval, vilket kan beskrivas som att man väljer att undersöka den grupp och/eller den individ som man stöter på (Trost, 2010). Samtidigt har, som tidigare redovisats, urvalet skett med hjälp av rådgivare och elevernas egen upplevelse av att läsning kan vara svårt. Nackdelen med de här urvalsförfarandena är att urvalet kanske inte alls blir representativt, vilket gör att resultatet inte blir generaliserbart. Eftersom mina egna förkunskaper och relationer till lärare och elever på BF och VO har funnits med som förkunskap, har det också varit naturligt att det var de här programmen som stått i fokus i undersökningen. Anledningen till detta val har varit att den erfarenhet jag har från de här båda yrkesförberedande programmen är att det här finns många elever med bristande läsförmåga, samt speciallärarens rekommendation av att de här programmen innehåller många elever som är lässvaga på den aktuella skolan. Urvalet kan inte på detta sätt sägas vara representativt för yrkesförberedande program, men är giltigt för två program på den skola där intervjuerna ägt rum.

Som tidigare beskrivits var det alltså med hjälp av skolans speciallärare som det konstaterades att eleverna i år 2 på BF och VO var de grupper där många elever med skolsvårigheter fanns. Specialläraren ansåg också att det i de här klasserna fanns flera elever som skulle kunna tänka sig att medverka på intervjuer om läsning. De elever som blivit intervjuade har i alla fall utom i pilotintervjun (Intervju 1 med Alice) blivit tillfrågade via ett brev (Bilaga 1 – Förfrågan om intervju). Eleverna har alltså självmant anmält sig till intervjuerna. Frågan är då vilken typ av elever som anmält sig, men kanske framförallt vilka som inte vill bli intervjuade? Nämnas bör även genusaspekten. Könsfördelningen mellan eleverna på de båda programmen BF och VO domineras av kvinnor. Det var inte någon av de manliga elever som jag kom i kontakt med som var villig att medverka på en intervju. Vidare ansträngningar och ett visst mått av övertalning hade kanske kunnat ändra på det, men frivilligheten att dela med sig av den egna upplevelsen omkring läsning hade då blivit lidande.

## **Studiens tillförlitlighet**

Reliabilitet handlar om tillförlitlighet, det vill säga "hur bra mitt mätinstrument är på att mäta – hur skarpt eller trubbigt det är" (Stukát 2005, s.125). I den här undersökningens fall handlar det alltså främst om intervjufrågor och själva intervjuerna. Kvale och Brinkmann (2009, s. 263) skriver att man ofta talar om reliabilitet i förhållande till tid och person. Det man kan fundera över är om en annan intervjuare skulle få samma svar på intervjufrågorna som det



som redovisas i den här undersökningen. Givetvis har reliabiliteten påverkats av att den som utför intervjun inte har någon formell makt över intervjupersonerna, det vill säga att intervjuaren inte kommer utföra någon bedömning exempelvis i form av betygsättning, vilket är positivt för studiens reliabilitet. Negativt skulle det däremot kunna vara att de intervjuade ungdomarna var väl medvetna om att jag som intervjuare har någon slags relation med deras lärare. Trots försäkran om att inte sprida informationen vidare kan den här vetskapen ha lett till att ungdomarna gjorde ett urval i vad de berättade om i intervjuerna. Själva intervjufrågorna har som tidigare beskrivits utvecklats med hjälp av tidigare forskning och litteratur, men också genom en pilotintervju. Reliabiliteten i de här frågorna kan diskuteras och även om intervjufrågorna alltid funnits med som en grund i intervjuerna har ibland elevernas egna berättelser lett till annan information än vad som från början varit tanken, vilket kan sägas minska reliabiliteten. De öppna frågorna och följsamheten under intervjuerna gör att en annan intervjuare eller en annan tidpunkt för intervjuerna mycket väl skulle kunna leda till ett annorlunda resultat. Något som ytterligare skulle ökat reliabiliteten är ett större antal intervjuade elever, varför gruppintervjuer funnits med som möjlig undersökningsform (se ovan under Metodval).

Validiteten eller giltigheten i det som sägs kan alltid diskuteras, menar Lantz (2007). Frågan som alltid är närvarande i en intervjusituation är om folk gör det de säger sig göra. Samtidigt är denna undersökning inte i första hand till för att berätta om hur det verkligen går eller har gått till under olika gymnasieelevers skolgång. Syftet är att beskriva hur några lässvaga elever upplever gymnasieskolan. Det är just de här elevernas livsvärld som undersökningen handlar om, alltså den livsvärld som de är villiga att berätta om för en vuxen. Frågan man ändå måste ställa sig gång på gång är om man verkligen undersöker det som man vill undersöka, menar Stukát (2009). I den här undersökningen handlar det således om frågorna varit väsentliga för syftet och om svaren på frågorna i intervjuerna varit sanningsenliga. Det skulle mycket väl kunna vara så att de intervjuade ungdomarna inte helt och fullt hållit sig till sanningen, mer eller mindre omedvetet.

Ytterligare begrepp som har med studiens kvaliteter att göra är exempelvis trovärdighet. Kvale och Brinkmann (2009, s. 263) skriver att begreppet trovärdighet har sin grund hos en del kvalitativa forskare som vill göra diskussionen om tillförlitlighet mer vardagspråklig. Det är just trovärdigheten som kan ifrågasättas när man genomför en undersökning baserad på ett fåtal kvalitativa intervjuer. ”Trovärdigheten utgör ett av de största problemen med kvalitativa studier och således också kvalitativa intervjuer” (Troost 2010, s. 133). Samtidigt anser jag att trovärdigheten i undersökningen ligger i elevernas upplevelser och deras berättelser från den egna livsvärlden. Eftersom det är respondenten som i intervjusituationen avgör vad hen vill berätta får det givetvis konsekvenser för undersökningens reliabilitet och validitet. Återigen bör syftet vara att ge en inblick i några elevers upplevelser vara i fokus. Samtidigt bör man ha frivilligheten i åtanke som en avgörande faktor för resultatet. Vilka svaga eller långsamma läsare valde att inte delta i intervjuerna? Hur hade bilden förändrats om man plockat ut de elever som lärare och speciallärare ansåg vara svaga eller långsamma läsare?

## Värderande ord

Det ständigt återkommande dilemmat i den här undersökningen handlar om värderande ord. Vad ger egentligen orden *lässvag* och *långsam läsare* uttryck för? Inte heller det engelska ordet *poor readers* kan betraktas som mer positivt laddat, anser jag. Vem är det egentligen som avgör om en elev ska betraktas som något av de här kategorierna eller med någon av de här egenskaperna? Diskussionen om de här orden och det dömande i deras karaktär skulle antagligen kunna fylla en hel uppsats. Jag nöjer mig här med att konstatera att det ligger ett

dilemma i värderingar i ord som *svag* eller *långsam*, vilket även gäller för engelskans *poor*. Redan innan intervjun startat har eleverna fått en stämpel som innebär att de inte är bra på att läsa. Att inte överföra den här negativa värderingen på de intervjuade blev en utmaning. Ett konkret sätt att undvika stämplantet har jag i mitt möte med eleverna medvetet försökt undvika att använda orden *svag* eller *långsam*, samtidigt har jag i själva skrivprocessen med den här uppsatsen inte hittat några andra uttryck som belyser den svårighet jag velat fokusera på. I mötet med eleverna har istället ordval som *gillar inte* eller *är mindre bra på* mestadels använts.

## Etik

Min grundläggande värdering om att möta mina medmänniskor med respekt, har i intervjusituationerna ställts på sin spets. En konsekvens i kontakten med respondenterna har hela tiden varit att: ”De som intervjuas har rätt till sin egen integritet och sin egen värdighet” (Trost 2010, s. 123). Det ställer stora krav på lyhördhet och tydlighet att genomföra intervjuer med elever som är så kallade lässvaga.

Det första dilemmat av etisk karaktär var hur eleverna skulle väljas ut. Efter övervägande valdes de elever som finns i min egen nuvarande verksamhet bort. Att intervju elever som sedan är beroende av mig och mitt stöd för sina studier gjorde att min maktposition kunde påverka eleverna negativt, ansåg jag. Detta stöds också av HSFR:s etiska forskningsprinciper som säger att:

Beroendeförhållanden bör heller inte föreligga mellan forskaren och tilltänkta undersökningsdeltagare eller uppgiftslämnare (<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>).

Valet blev därför att intervju elever där lärarna och en del av eleverna tidigare träffat mig. Trots detta är medvetenheten om det som Kvale och Brinkmann uttrycker som ”den asymmetriska maktrelation som råder mellan intervjuare och intervjuperson” (2009, s. 92) viktig att tänka på i urvalsförfarande och intervjusituationer. För mig var det viktigt med klargörande inför eleverna i form av att jag inte arbetar på den gymnasieskola där undersökningen utfördes och att jag inte för vidare den information jag får av eleverna.

Ytterligare etiska krav är att de intervjuade i studien deltar frivilligt, enligt Vetenskapsrådet (2011). I två klasser har eleverna frivilligt kunna välja om de vill bli intervjuade eller inte genom det brev (Bilaga 1 - Intervjuförfrågan) som delats ut. Alla elever har i inledningen av intervjusituationen blivit informerade om att de när som helst kan välja att avbryta intervjun, samt att de kan välja att avstå från att svara på frågor när de själva vill. Jag har i samtliga fall kontrollerat att eleverna förstått att de inte behöver genomföra intervjun för min skull. Efter eller i samband med informationen har respondenterna bekräftat att de förstått och därefter återigen samtyckt till att medverka, vilket överensstämmer med HSFR:s forskningsetiska principer.

Metoden jag valt är som sagt intervju, vilket medför krav på objektivitet enligt Vetenskapsrådet (2011). En följd av denna objektivitet är tystnadsplikt. Den tystnadsplikt man har som forskare ställer krav på både anonymitet och konfidentialitet, skriver Trost (2010). Detta innebär att de intervjuades identitet inte går att spåra i uppsatsen, vilket är anledningen till att den gymnasieskola jag besökt endast är diffust beskriven. Den information

jag fått ta del av genom intervjuerna har inte heller förts vidare på annat sätt än genom den här rapporten, vilket ibland varit en utmaning då nyfikenheten bland lärare och andra elever emellanåt varit stor. Att inte information som framkommit under intervjuerna förs vidare har de intervjuade eleverna blivit informerade om både skriftligt (se Bilaga 1 - Intervjuförfrågan) och muntligt. Anonymiteten måste vara tydlig genom hela arbetet, menar Vetenskapsrådet, vilket innebär att jag som forskare har fokuserat på det sagda istället för på personerna som står bakom. Alla namn på de intervjuade är också rena påhitt av mig som författare, och har överhuvudtaget ingen verklighetsförankring.

## Metoddiskussion

Metodvalet i den här undersökningen har varit intervjuer som är tillräckligt öppna för att gymnasieungdomarnas egna berättelser om sina livsvärldar ska framträda. Fördelen med det här tillvägagångssättet är att de berättelser som framkommit är det som ungdomarna valt att kommunicera utifrån sin egen upplevelser. Samtidigt hade antagligen bilden blivit totalt annorlunda om intervjuerna skett i grupp eller med andra personer. Som exempel kan nämnas att skolans och/eller lärarnas tankar och upplevelser inte alls kommer till tals i den här undersökningen. Hade syftet varit att få en verklighetstrogen bild över läsningen i gymnasieskolan hade både intervjuer med lärare och observationer behövt utgöra resultatet. Det hade varit intressant att närmare studera läsningen i gymnasieskolan på det här sättet, men i den här undersökningen är det elevernas röster som blir hörda och det är också elevernas livsvärldar som blir synliga. Samtidigt hade lärarnas röster kunnat fungera klagörande i en del av de upplevelser som de intervjuade ungdomarna delger.

Resultatet av undersökningen kan inte på något sätt anses vara allmängiltigt, vilket heller aldrig är syftet med en livsvärldsfenomenologisk ansats (Kvale, 2009). Det är endast sju gymnasieelever, alla tjejer på de yrkesförberedande programmen BF och VO, som intervjuats. För att tydligare kunna se mönster hade ett större antal elever från de här programmen behövt komma till tals. Det hade möjligtvis också behövt ingå en djupare tanke om genus för att kunna göra resultatet mer allmängiltigt. Frågan man alltid behöver ställa sig i intervjuundersökningar är om den intervjuade lever som hen säger. Det hade framträtt en tydligare bild över läsningen i gymnasiet om intervjuerna kompletterats med observationer. Observationer hade också kunnat fungera som kompletterande för att ge en mer heltäckande bild av elevernas livsvärldar.

Vidare hade själva analysen av det insamlade materialet hade kunnat följa någon teori mer än vad som här varit fallet. Anledningen till att analysen istället utgår från flera olika författare och forskares kunskaper är att verkligheten och elevens upplevda livsvärld hela tiden varit i fokus. Bilden av elevernas upplevelser av läsning i vardagen och framförallt i skolan hade kunnat tolkas utifrån diverse teorier, men den verklighet som gymnasieskolan utgör för de intervjuade och många andra kan tolkas på många olika sätt. Samtidigt är det just den verkligheten som finns idag, oavsett vilken tolkning man gör, som speglar elevernas levda livsvärld i samband med läsning.

## 5. Resultat

Inledningsvis följer en presentation av de intervjuade, de fingerade namnen Alice, Betty, Diana, Ella, Fia, Gina och Hanna, är de underrubriker som används. Därefter följer resultatpresentationen under rubrikerna: *Läsinläring och läsning i yngre åldrar*, *Läsning idag*, *Läsning i skolan* samt *Inläringssituationer*.

Rubriken *Läsinläring och läsning i yngre åldrar* handlar om hur de intervjuade upplevde de första åren i skolan och vad de kommer ihåg från när de lärde sig läsa. Hur de intervjuade upplever sin skola och då framförallt sin läsning i äldre åldrar handlar rubriken *Läsning idag* om. Rubriken *Läsning i skolan* vill visa på hur de intervjuade upplever att den läsning som man gör i klassrummet ser ut och fungerar. Slutligen, *Inläringssituationer*, handlar om hur de intervjuade själva anser att de lär sig på bäst sätt. För att få en mer samlad bild över resultatet avslutas kapitlet med en *Sammanfattning*.

### Alice

Intervjun med Alice, som går första året på BF, var en pilotintervju. Alice säger att hon är skoltrött, men att hon ändå gillar skolan för de mer praktiska inslagen som finns på hennes gymnasieprogram. Hon gillar inte att behöva plugga inför prov eller inlämningar, en förklaring som hon ger är att: ”alltså, läsning är inte min grej!”. Hon menar att hon kan läsa på ett tillfredsställande sätt, men att hon inte gillar det. Konsekvensen blir att Alice läser det hon måste.

### Betty

”Jag får liksom inte riktigt in vad som står i texten och sånt” säger Betty när hon ombeds beskriva sin läsning. Hon går andra året på BF och trivs ganska bra i skolan. På senare år har hon börjat fundera över sin läsning och upplever att den inte riktigt fungerar:

Jag har känt att liksom nu på det sista har jag verkligen märkt att jag tycker det är ganska svårt att läsa. Att alltså orden blandas liksom ihop och jag ser ord som inte står där alltså, ja typ så. Och då tycker jag det är jobbigt att läsa, då lägger jag det hellre ifrån mig.

### Diana

”Saken är den att jag är väldigt noggrann när jag läser, och det är nog därför jag läser väldigt långsamt, tror jag” säger Diana när hon ombeds berätta om sin läsning. Hon går andra året på BF med en tydlig målsättning, nämligen att i framtiden bli polis. Skolarbetet är viktigt och det är något som Diana prioriterar i strävan efter att nå sitt mål.

### Ella

”Jag läser inte så fort så, och därför så blir det väl att jag kommer inte in i böckerna för att jag läser så långsamt och därför lägger jag ner det, och ja, jag läser långsamt typ” säger Ella som går andra året på VO. Att hon vet med sig vara en långsam läsare förklarar hon genom att hon

jämfört sig med andra jämnåriga och med sina syskon. Hon är tjej som tycker att vårdämnena är roliga, men kanske den praktik de får genom gymnasiet inom vården är det allra roligaste och det mest lärorika menar Ella.

## **Fia**

Fia är en ambitiös tjej som går i tvåan på VO, hon har som mål att läsa vidare på högskolan. Ett orosmoment för henne är att hon upplever att läsningen inte alltid fungerar på ett för henne tillfredställande sätt: ”Det tar väldigt lång tid för mig att läsa, och ibland när jag läser högt läser jag fel, alltså fel ord typ, och får läsa om. Om man inte typ tar det väldigt lugnt.” Trots en del svårigheter med läsning tycker Fia att det är ganska lätt i skolan.

## **Gina**

Gina som går andra året på BF pratar om att hon är skoltrött. En del av hennes skoltrötthet förklarar hon så här:

Alltså jag tycker ju det är jobbigt att läsa och så och då gör jag ju inte mina uppgifter och läxor och så. Och nu då när det har varit en månad kvar på terminen har jag haft allt efter mig, alla inlämningar och så. Så jag har suttit uppe varje natt och försökt plugga upp det för att verkligen klara mig!

Ginas svårigheter med läsning leder till att hon behöver läsa om en text flera gånger för att kunna förstå den. Detta leder till att hon upplever att det tar lång tid för henne att läsa.

I framtiden tänker Gina att hon inte behöver läsa. Samtidigt, säger hon, att hon ändå är medveten om att man alltid behöver läsa. ”Men alltså jag kan ju ändå läsa böcker för barn och det är det jag behöver, känner jag” hennes framtid finns inom barnomsorgen som hon ser det. Gina är tydlig med att hon inte har några planer på att läsa vidare.

## **Hanna**

”Läsning har varit något som är svårt för mig. Läsning för mig är bara att läsa och läsa för att utvecklas!” säger Hanna. Hon går i år två på VO och lägger ner ganska mycket tid på skolan. Genom att planera och vara väl förberedd klarar hon av skolan med, vad hon säger, ”okej betyg”. För henne är det tydligt att hennes muntliga kapacitet är bättre än det som hon kan prestera skriftligt

## **Läsinlärning och läsning i yngre åldrar**

Hur tidigt kunde man avgöra att de intervjuade skulle uppleva sig otillräckliga eller långsamma i sin läsning på gymnasiet? Är det någon skillnad på om lässvårigheterna upptäcks under de tidiga eller sena skolåren? De tidiga skolåren fokuserar mest på själva avkodandet i läsningen menar exempelvis Lundgren (2007), Wolff (2009) och Fredriksson och Taube (2012), vilket innebär att svårigheter med läsförståelse kanske inte uppmärksammas under de tidiga skolåren.

### **Svårt med läsinlärning**

Det som Alice, Gina och Hanna har gemensamt är att deras svårigheter med läsning startade redan tidigt. När Gina lärde sig läsa tyckte hon att det var jobbigt: ”bokstäverna bytte plats

och det försvann ord och det kom till andra ord som inte fanns med och... ja, det tog lång tid att läsa.” Även Alice läsinlärning gick trögt, i andra klass upptäckte man att hon hade svårt att läsa. Hon fick redan då huvudvärk och mädde dåligt i skolan. Hanna berättar att hon gjorde en läs- och skrivutredning blev när hon gick i tvåan eftersom hela hennes familj har dyslexi.

Skillnaden mellan Alice, Hanna och Gina är att Alice och Hannas svårigheter blev uppmärksammade och att det sattes in olika typer av stöd. Gina har däremot inte fått något stöd trots sina svårigheter vid läsinlärningen. Under de tidiga skolåren tyckte skolan att det var onödigt att göra någon utredning och Gina har fått klara sig utan stöd. Hon berättar om när hon själv upptäckte att hennes läsning inte fungerade på samma sätt som andras:

Då satt vi såhär och skulle läsa högt för varandra och jag tyckte att det var jobbigt. För liksom det var ju svårt och orden, orden liksom hoppade för mig och dom försvann ju vissa bokstäver och så kom det andra bokstäver och så blev det jättejobbigt. Och då förstod jag att det var någonting som inte var rätt (Gina 2013-06-04).

Som en konsekvens av bristerna i sin läsning och för att allt kändes jobbigt slutade Gina att läsa, berättar hon. Alla tillfällen som innebar läsning i skolan, men även hemma, försökte hon välja bort.

## Positiv start på läsningen

Betty, Diana, Ella och Fia har en positiv upplevelse av läsinlärningen och den tidiga läsningen. Diana och Fia berättar att de redan kunde läsa när de började i skolan, men även Betty och Ella upplevde det som roligt att läsa när de var yngre. Ella berättar om sin läsinlärning:

Vi började typ i lågstadiet och läsa. Då hade man typ sån här läsbok, så man hade vissa sidor varje vecka. Och då gick det ändå rätt bra, tyckte jag för jag hade även, för det fanns ju tre olika böcker och jag hade den högsta boken. Då gick det ändå bra och jag kanske utvecklades lite snabbare då än andra i klassen, men sen gick det inte så bra sen (Ella 2013-05-31).

Ella kommer alltså ihåg att hon hade den svåraste boken av ett läromedel där texten var olika lång beroende på hur bra man kunde läsa. Men när är det då läsning blir svår för de här fyra flickorna?

Fia upplever att hon nästan alltid läst långsamt och hon tillägger att hon inte är bra på att stava heller. Betty upplever att läsningen fungerat bra fram till slutet av mellanstadiet eller i början på högstadiet. Det blev svårt att läsa när texterna blev längre, d.v.s. när hon blev lite äldre, under grundskolans senare år vad Betty kan komma ihåg. Hon beskriver att läsningen i början på år sju blev svårare ”när man kommer från mellanstadiet, det är rätt enkel nivå, och så bara alltså det blev så här långa texter och såhär svåra texter”. Ella säger att hon under mellanstadiet började jämföra sig mer med andra och att hon då upptäckte att hon läste långsamt.

## Läsning idag

De intervjuade, utom möjligtvis Fia, upplever inte läsning som lustfylld och skulle nog alla hålla med Alice om att läsning inte är deras ”grej”. I vilket fall som helst måste de ändå läsa i

skolan. Hur läser ungdomar idag? Vad läser de unga idag för typ av text? Hur upplever ungdomar sin läsning? Det är några av de frågor som de intervjuade försökt berätta om för att ge en bild av vilken roll läsningen har i några ungdomars liv.

## Läsning en vanlig vardag

Gemensamt för de intervjuade, utom möjligtvis för Fia, är att de spontant uppger att de läser lite eller inget alls. Det är också flera av de intervjuade som konstaterar att om ungdomar läser längre texter är det oftast skolrelaterat. Det är också den skolrelaterade läsningen som flera av de intervjuade upplever som svår. I skolan läser man läroböcker och andra skoluppgifter, men även viss skönlitteratur. Fias uppfattning är att det man läser i skolan mest består av fakta, medan andra beskriver att skolläsningen består av instruktioner. Hannas beskrivning av vad man läser en vanlig vardag blir:

Men det kan ju va ibland när dom liksom: nu ska ni läsa dom här och dom här sidorna och då orkar man inte det. Eller då känner man den här bördan och man vet att det här kommer ta jättelång tid. Det kan ta nästan en hel dag för mig om det ska va så liksom för att det kan bli så jobbigt (Hanna 2013-06-04).

Det är alltså både svårt och tidskrävande att läsa, menar Hanna, vilket även Gina håller med om. De övriga i intervjuerna tycker också att läsningen ofta innebär att det tar lång tid, men uttrycker inte på samma sätt som Gina och Hanna att det är så svårt att läsa.

Ett exempel på att Gina och Hanna inte läser mer än nödvändigt är att flera av de intervjuade uppger att de bläddrar eller läser tidningen antingen i pappersform eller via telefonen/datorn. Betty, Ella och Fia säger att de tittar i tidningen varje dag. Även Diana nämner att hon läser tidningen ibland, Gina och Hanna nämner däremot inte tidningen som något de läser utan menar att de på fritiden undviker läsning.

Diana nämner film som ett exempel på en annan typ av text. När hon utvecklar sitt resonemang lämnar hon en beskrivning som går ut på att hon läser texten på filmer med annat talat språk än svenska.

Jag läser ju bara texten eftersom att jag har svårt för engelska... och då gäller det ju att läsa ganska fort. Det har jag haft problem med också, men det har blivit bättre nu men innan när jag kollade på engelskfilmer, typ som här i skolan då hann jag aldrig med att läsa texten som var där nere (Diana 2013-05-20).

På frågan om hur länge hon faktiskt hunnit med att läsa text till filmer svarar Diana att det nog började för två till tre år sedan. Innan dess fick hon hoppa över en del för att hinna med, men i och med att hon började gymnasiet upplevde hon en förändring och hon hinner oftast med att läsa textremsan. Hon upplever inte att någon lärare någonsin pratat med henne om att hon inte hinner läsa texten i film eller TV-program.

## Läsning av skönlitteratur

Skönlitteraturen är för de flesta förknippad med skolan. Den enda av de intervjuade som uppger att hon ibland läser skönlitteratur för nöjes skull är Fia. Gina, som säger att hon läser så lite som möjligt, berättar hon att nu har de läst en valfri bok i skolan i ämnet svenska, vilket även Betty och Diana pratar om. Det blev en självbiografisk bok för Ginas del: "Det var tufft, men jag har läst den!" säger hon, inte utan stolthet i rösten. Även Diana pratar om den

skönlitterära bok de precis läst. Hon berättar att vid läsning av skönlitteratur försöker hon hitta en bok som är lättläst och inte innehåller så mycket text.

Bilden som framträder är att de flesta ungdomarna som intervjuats försöker undvika läsning av skönlitteratur om det inte ingår i skolarbetet. Ett exempel på detta är när Gina uppskattar hon hur många skönlitterära böcker som hon läst i sitt liv:

Ja, det är inte många! Jag har ju läst den jag läste nu och en bok i ettan om David Lega... så har jag läst... två eller tre böcker till. Ja, fem böcker kanske. Och sen har jag ju läst sagor så på förskolan, men jag har ju valt att helst inte göra det eftersom jag tycker det är jobbigt (Gina 2013-06-04).

Att vara på praktik och att där läsa för barnen på förskolan är annars det användningsområde som Gina kan se att läsningen är viktigast för henne. Hon försöker välja böcker som hon antingen känner igen från när hon själv var liten eller att hon hinner läsa igenom boken själv innan hon ska läsa högt. Det är också lättare att läsa barnböcker eftersom de är enklare, menar Gina. Hon berättar också att hon tycker det är lättare att läsa om ingen vuxen finns i närheten, utan att hon själv läser för barnen utan att någon annan lyssnar. Om någon vuxen lyssnar blir hon mer stressad då, menar hon.

## Sociala medier

Något som alla de intervjuade läser varje dag är SMS och sociala medier. Alla säger också att läsningen av den här typen av kortare text fungerar tillfredsställande. Det är också den här typen av läsning som kanske förekommer mest. Alice förklarar läsningen av sociala medier med: "Alltså... du läser ju typ hela tiden, eller ja typ". Diana menar att hon och hennes kompisar skickar mer SMS än att skriva på sociala medier, vilket varierar mellan de intervjuade. Gemensamt är att ingen av de intervjuade egentligen ser läsandet av SMS och sociala medier som läsning. Det är något som tillhör deras liv och, som Ella säger, något man gör "hela tiden, typ".

## Svårigheter

Alla de intervjuade säger att de läser långsamt eller att deras läsning inte fungerar ändamålsenligt. Gemensamt för Betty, Diana, Ella och Fia är att det framförallt är den långsamma läsningen som de upplever som ett hinder. Detta gäller inte för Alice som säger att hon inte har några direkta svårigheter med läsning idag. Samtidigt har hon ibland svårt att hänga med och förstå när det är mycket text. Ett exempel som Alice berättar om är det nationella provet i svenska som de precis haft. En av delarna heter läsförståelse och hon kommenterar den såhär:

Jag tyckte det var skitsvårt och det var så mycket också. Och då tröttnade typ, eller alltså jag tröttnar då när det blir för mycket typ. Det var komplicerade texter typ, krångliga texter. Finare ord eller vad man nu ska säga. Frågorna till var också mer krångliga, typ. Det var mer frågor, eller alltså krångligt att berätta om, typ (Alice 2013-04-29).

Alice menar att man inte alls läser den typen av text eller att hon fått göra uppgifter som relaterar till det lästa på samma sätt som det nationella provet testar. Även ordförståelsen blev svår för henne på det nationella provet. Gina berättar också om att ord kan försvåra hennes läsning. Hon förklarar att hon ger upp om en text innehåller för långa eller för krångliga ord. Krångliga ord är för Gina ord som hon inte förstår betydelsen av eller ord som är långa. Vid närmare eftertanke konstaterar Gina att de långa orden är det som är jobbigast. Ytterligare ett



exempel som handlar om ord berättar Hanna om. Det är ämnet medicin som ingår i karaktärsämnet på VO. I detta ämne är det många nya ord, exempelvis medicinska termer, men också helt nya fakta som gör att själva ämnet är svårt, trots att Hanna upplever det som intressant.

Ytterligare svårigheter som de intervjuade upplever vid läsning berättar Diana om. Hon menar att det är textmängden och svårighetsgraden som avgör hur fort hon läser. Hon säger att ju svårare hon upplever en text desto långsammare läser hon eller: ”då måste jag verkligen tänka”. Konkret leder det här till att flera av de intervjuade kan hamna i tidsnöd när det exempelvis är prov, vilket Diana, Ella och Gina pratar om.

De svårigheter Ella upplever i läsningen blev hon medveten om ungefär i sjätte klass. Hon pratar om att det kan finnas flera faktorer till att läsningen blev svår eller jobbig, en sådan faktor skulle kunna vara att texterna blev längre eller mer komplexa. Hanna, som upplever att hon alltid har haft svårt med läsning, tycker att det framför allt är själva läsförståelsen som blir jobbig. Detta yttrar sig i alla ämnen, menar Hanna.

Det är ju just dom här faktasakerna. Att man måste plocka ut fakta. Jag kan ju inte se... alltså om man får frågor och ska plocka ut svaren ur texten, att för mig ska ettan finnas där och tvåan där och trean där, men jag kan ju inte se det. Jag har jättesvårt för att se svaren och det är ju det som blir så jobbigt i skolan för är det många som såna uppgifter liksom som att... ta ut dom här svaren ur boken i texten och jag har jättesvårt och se dom. Och speciellt då om man blandar så att en fråga kommer mycket längre bak än dom andra är så mycket närmare och sådär typ, då blir det... kaos (Hanna 2013-06-04).

För att underlätta Hannas läsning har också utseendet på texten betydelse, till exempel är stor textstil något som gör läsningen enklare. Det är också viktigt att texten upplevs luftig och har ordentliga radavstånd. Hanna menar också att det är viktigt med färgen och kontrasten, hon förklarar att texten behöver vara ordentligt svart och inte lite gråaktig eller lite suddig. Även Betty, Diana, Ella och Gina pratar om att textens utseende kan öka respektive minska deras svårigheter vid läsning. Betty berättar vad hon tycker är viktigt med textens utseende för att hon ska kunna läsa:

Texten ska inte vara alltför liten och sen så, ibland när lärarna skriver ut så kan den va sådär lite huller om buller... och det klarar jag inte av. Och sen gärna att det är nån bild så att det bryter av lite, annars ser man bara en stor text framför sig och det är inte bra (Betty 2013-05-13).

Ibland vid kopierade texter uttrycker både Betty, Gina och Hanna att det blir svårare att läsa om texten är gråaktig och väldigt liten.

## Läsning i gymnasieskolan

Mycket av ungdomars läsning äger rum i skolan. Vad är det för typ av texter man läser i skolan, enligt ungdomarna själva? Genom att de intervjuade berättar hur läsningen rent konkret går till i klassrummet, faller det sig naturligt för dem att värdera vilken typ av läsning i klassrummet som faktiskt fungerar bäst enligt deras egen åsikt.

## Läsning i klassrummet

Hur mycket eller vad man läser i skolan varierar menar flera av de intervjuade. Ella uttrycker det som att olika ämnen gör på olika sätt när man ska läsa. Det man läser under lektionstid består dels av information om vad man ska göra dels av texter med fakta som man ska lära sig, berättar de intervjuade. Det handlar oftast om att man som elev läser tyst för sig själv. Flera av de intervjuade upplever att det man läser ofta finns på tavlan (det vill säga den whiteboard som finns i alla klassrum). Den här typen av text är alltså det som läraren går igenom antingen via powerpoint men mestadels genom att använda tavlan som ett sätt att anteckna och sammanfatta det viktigaste. Betty berättar att när man läser på lektionstid får man ofta en text som man ska läsa, sedan får man frågor till eller också ska man skriva något utifrån den texten man läst. Hennes upplevelse är att man under lektionerna läser mycket på tavlan, men man läser också i skolböckerna eller i material man får av läraren. Instruktionerna sker ofta både muntligt och skriftligt. ”Jag tycker bäst om när det står på tavlan”, säger Betty om instruktioner.

Flera av de intervjuade berättar att läraren ger instruktioner därefter går själva läsningen till på olika sätt. Alice beskriver hur det går till i klassrummet när man ska läsa något:

Antingen läser de för en så att alla är med, eller... Ja de kan läsa ett stycke för en sedan läser man vidare själv. Eller typ så: läs det här och sen svara på frågor. Det är olika från varje lärare. Jag tycker högläsning är bättre, för då kan man typ stanna upp och få en förklaring på nåt man inte fattar typ. Dom tar upp det viktiga i texten också (Alice 2013-04-29).

Alice tycker att läsning på lektionstid fungerar bra och att hon kan koncentrera sig även när det är individuell läsning. En förklaring till att hon kan hålla koncentrationen är att hennes klass består av få elever, menar hon. Eftersom gruppen på gymnasiet är mindre är det också lättare att få hjälp nu till skillnad mot var det var på högstadiet, tycker Alice. Fia går däremot i en större klass och tycker inte om att läsa i klassrummet ”På lektionen, alltså, det är så mycket ljud och det är... Näe”. Hon menar att det blir svårt att koncentrera sig på enskild läsning i klassrummet och föredrar därför att läsa hemma. Även Diana, Gina och Hanna upplever det svårt att läsa enskilt under lektionstid. Anledningen till att det kan vara svårt att koncentrera sig kan vara att andra läser fortare.

Ja, det är väldigt mycket så i klassen att när några är klara så börjar dom bli stökiga för då är dom liksom klara och då är det fortfarande några som sitter kvar och då blir dom störda liksom (Diana 2013-05-20).

## Högläsning

Alla de intervjuade är överens om att högläsning är ett bra sätt att ta till sig en ny text på lektionstid. Samtidigt uttrycker de flesta spontant att de inte själva gillar att läsa högt i klassen, men att det är bra när andra läser högt. Ella säger att man i ämnena svenska och engelska brukar gå igenom innan, alternativt läsa texten högt tillsammans första gången man kommer i kontakt med en text, vilket även Fia och Hanna som också går VO håller med om. De uttrycker att de från början inte alls tyckte om det här sättet att arbeta, men att de nu uppskattar det. Anledningen till att det är bra med högläsning är att man kan stanna upp och förklara, fråga eller utveckla texten efter ett stycke, vilket alla de intervjuade uttrycker sig uppskattande inför.

Hur det rent konkret går till vid högläsning är skiftande. Betty säger: "Ibland så läser vi högt i smågrupper och sånt, det kan vi göra". Hennes uppfattning är att flera personer i klassen blir hjälpta av detta sätt att ta sig igenom och bearbeta text. Ett annat sätt vid högläsning beskrivs av Diana:

Ja, det är väl ibland också som läraren läser för oss, högt. Men oftast så vill vi läsa själva, eller många av oss vill göra det... Jag tycker om när läraren läser för då hänger alla med i samma takt (Diana 2013-05-20).

Eleverna på VO, alltså Ella, Fia och Hanna, uttrycker att läraren styr vilken elev som läser vad vid högläsning. Det är alltså eleverna i klassen som turas om att läsa högt för alla de andra. Ella och Fia uttrycker att det egentligen känns jobbigt att själv läsa högt inför andra. Trots att de båda inte är helt bekväma med att själv läsa högt inser de att det är något som man har nytta av och behöver kunna. Fia berättar att hon oftast försöker skumma igenom texten innan hon ska läsa högt. Vid högläsning för andra fokuserar Fia på att läsa rätt och att de runt omkring ska förstå, detta gör ibland att hon själv inte får ett sammanhang över det hon läser. Hanna däremot väljer bort högläsningen, vilket hon har pratat med lärarna om. Anledningen till det är att hon upplever en ökad osäkerhet vid högläsning. Hennes fokus ligger när hon själv läser högt för andra på att läsa rätt och då blir förståelsen lidande, menar Hanna.

Trots att alla de intervjuade är överens om att högläsning är en fungerande metod är det långt ifrån i alla ämnen som man läser högt. Diana har en uppfattning om att man under tidigare skolor använde sig av denna metod oftare. När hon nu tänker efter kan hon se det som en förklaring till att hon upplevt mer stöd av lärarna i läsning under grundskolan. Det som annars händer är att Diana tvingas hoppa över text för att hinna klart eftersom hon läser mer långsamt än övriga jämnåriga menar hon.

## Lärarnas roll

Ingen av de intervjuade upplever att lärarna på gymnasiet jobbat specifikt med att träna och förbättra elevernas läsförståelse. En strategi som flera av de intervjuade använder sig av är de frågar läraren om de inte förstår. Ibland kan det vara svårt att hinna prata med eller hinna få hjälp av läraren, menar flera av de intervjuade. Alice berättar om fördelarna med att gå i en liten klass, som hon nu gör.

Om man går i en klass med 30 elever hade ju läraren inte tid att sitta med en mer än några minuter. Nu på gymnasiet i den lilla klass jag går i har läraren mer tid att hjälpa alla den tid man behöver. Det är väldigt bra!(Alice 2013-04-29)

Betty däremot menar att det inte händer särskilt ofta att lärarna hjälper till med just läsning, men när det händer kan de hjälpa till genom att läsa ett stycke eller berätta vad texten handlar om. Det är viktigt att läraren är tillåtande, menar Betty, eftersom det då är lättare att fråga. Detta är inte jätteviktigt bland lärare, anser Betty som säger att hon stött på "några stycken" lärare under hela sin skoltid där hon känt att läraren verkligen kommer att hjälpa henne oavsett vad hon tycker är svårt. Just att ta sig tid och lyssna är det viktigaste hos en lärare och det som avgör om en lärare är bra eller inte, menar Betty.

Lärarens inställning är också något som Ella pratar om. Det viktigaste är att lärarna gillar det de gör att det märks att de är intresserade av det de gör. Att kunna smitta av sig på eleverna och kunna variera sin undervisning påverkar om ämnet blir roligt eller inte, menar Ella. Detta i sin tur påverkar även läsningen, vilket är fallet i karaktärsämnen som upplevs intressanta.

Om jag är intresserad av det är det mycket lättare att få in det och läsa det. Eller om det är något annat ämne som jag inte är intresserad av då är det ju svårare, då måste man ju för det första liksom, alltså då kanske man har att man är så trött. Att man orkar inte. Att det är inte intressant någonstans det här ämnet, då får man ju inte den här motivationen (Ella 2013-05-31).

När Ella ombeds att utveckla vad hon menar med ointressanta ämnen förklarar hon att en del ämnen egentligen är intressanta i sig, men att läraren påverkar ämnet så att det blir ointressant. Hon förklarar att läraren gör så att hon får svårt att motivera sig till att slå upp boken och börja läsa, även om hon egentligen tycker ämnet är intressant. Annars är de intervjuade överens om att deras karaktärsämnen är intressanta och att deras lärare i de här ämnena hjälper till med läsförståelsen genom att koppla ihop teori och verklighet. Att lärarna i karaktärsämnena tar upp verkliga exempel eller låter eleverna berätta om sina egna erfarenheter från exempelvis sin praktik ökar läsförståelsen i karaktärsämnena, menar flera av de intervjuade.

## Stöd

I de båda tvåorna på BF och VO finns det en extra lärare/speciallärare med på en del lektioner. De intervjuade har ingen tydlig bild över hur mycket den här extra läraren/specialläraren är med i klassrummen. Förutom stödet i klassrummet kan man bli erbjuden individuellt enskilt stöd en halvtimme i veckan, vilket både Gina och Hanna tackat nej till nu under våren. Alice däremot berättar att hon behöver och även har individuellt enskilt stöd en halvtimme i veckan. Detta stöd ägnas, enligt Alice, åt framförallt engelska där är det bland annat läsning och läsförståelse som är svårt. Betty, Diana, Ella och Fia har däremot inte blivit erbjudna individuellt stöd på gymnasiet.

För Gina, som alltid kämpat med sin läsning gjordes en läs- och skrivutredning när hon började på gymnasiet. Utredningen visade att Gina har läs- och skrivsvårigheter, vilket har lett till att kompensatoriska hjälpmedel blivit installerade på hennes dator. Gina har ännu inte hunnit träna på att använda de här verktygen, men för att underlätta sitt skolarbete är de här kompensatoriska hjälpmedlen något som hon behöver börja använda inser hon. Även Alice och Hanna säger att de har kompensatoriska hjälpmedel installerade på sina datorer, men de använder dem sällan.

Under grundskoletiden är det just Alice och Hanna som haft stöd någon gång under sina nio år i grundskolan. Även Ella blev under skolår åtta och nio uppmärksammas för sin långsamma läsning och fick stöd i en liten grupp. I den lilla gruppen gick läraren igenom mer noggrant hur man kan göra vid läsning av text, sedan fick eleverna träna på en metod att bearbeta och förstå text. Ella sammanfattar den här undervisningen i liten grupp med orden:

Det jag lärde mig var att verkligen veta vad texten handlar om och skriva ner det viktigaste och så, alltså det var inte så mycket vi lärde oss egentligen. Vi satt och läste texter för varandra för att ändå få upp det här att kunna läsa högt inför andra och typ det (Ella 2013-05-31).

# Inlärningsituationer

Det här avsnittet handlar till stor del om metakognition (se Høien och Lundberg, 1999). De intervjuade, som anser sig vara långsamma läsare, på vilket sätt blir de hjälpta i sin inlärnin? Hur kan man i skolan underlätta lärandet för en långsam läsare?

## Arbetsätt

Alla de intervjuade säger att inläsningen inför prov oftast sker på fritiden. Även om man repeterar i skolan är det hemma som själva inläsningen till största del äger rum. Trots att det sker en hel del läsning hemma på fritiden är ändå Ellas uppfattning att man läser mer i skolan, vilket också flera av de andra intervjuade pratar om. Uppskattningsvis lägger Hanna ner ungefär två timmar om dagen efter skolan på att göra skoluppgifter säger hon.

Min psykologilärare sa det till mig förra året. Att du skulle aldrig haft dom betyg du har om du inte pluggat så mycket som du gör. Jag får lägga ner så mycket tid som jag gör på att bara få ett godkänt, medans dom kan lägga ner lika mycket tid och få ett MVG. Det är det som är skillnaden. Jag kämpar lika mycket som dom, alltså säg att två timmar är det vanligaste, men att dom får mycket högre betyg av det medans jag bara får ett E (Hanna 2013-06-04).

Hanna menar alltså att hon lägger ner förhållandevis mycket tid på skoluppgifter under sin fritid, till skillnad mot klasskamrater och jämnåriga kompisar.

Flera av de intervjuade upplever ändå att de ägnar tid åt skolrelaterad läsning hemma nästintill dagligen. En anledning till det är att läsningen hemma fungerar bättre eftersom det är mer ostört, menar Betty, Fia och Hanna. Alice menar att en förutsättning för att hon överhuvudtaget ska kunna läsa hemma är att hon förstår texten och sedan kan sammanfatta eller ta ut det viktigaste. Ett exempel på hur man gör vid läsning hemma inför ett prov kommer från Betty:

Alltså jag brukar läsa några gånger och stryka under sånt som är viktigt. Fast det som är mitt problem är väl att jag gör det för lite, alltså att jag tror jag kan det men jag kan det inte riktigt. Jag kan bara det jag har strukit under, typ men jag kan inte resten (Betty 2013-05-13).

Alla de intervjuade, utom Hanna och Gina, säger att de bearbetar text genom att stryka under. I en del läroböcker får man inte stryka under, då antecknar man istället det viktigaste menar Diana. Även om Ella också arbetar med att stryka under det viktigaste är det andra metoder som fungerar bättre för henne. Inför prov eller inlämningsuppgifter där man ska lära sig av skriven text brukar Ella göra på följande sätt:

Då... (paus) först läser jag igenom den och sen ibland brukar jag läsa den högt. Sen skriver jag ned det viktigaste som finns med i texten för att kunna lära mig det. Och sen så sitter jag och läser igenom det några gånger parallellt med att läsa texten, så (Ella 2013-05-31).

Ytterligare metoder som underlättar inläsning för Ella är att hon själv kan dela upp texten i mindre delar. Diana delar också upp texten efter rubrikerna "Jag tänker nog mycket på överskriften, alltså vad det handlar om" säger hon. Fia brukar försöka sammanfatta, vilket även Alice säger sig göra. Hanna berättar att hennes mamma ofta får sammanfatta texten muntligt för att hjälpa henne.

Just att muntligt få höra eller själv göra textläsning och sammanfattningar är viktigt för Hanna. För att kunna prestera så att hon känner sig nöjd hade hon velat göra prov och läxförhör muntligt, vilket hon ibland får. Hanna berättar att hon ofta tröttnar på att påminna lärarna och istället väljer att skriva exempelvis prov. Det som händer vid skriftliga provtillfällen är att hon lägger mycket energi på att skriva och att hon ska skriva rätt, vilket medför att hon glömmer att få med allt som hon kan.

Men alltså, jag kan ju skriva men jag gör bättre ifrån mig om jag får muntligt. Men lärarna är rent ut sagt ganska lata med det och det är verkligen precis som att det är jobbigt för dom... Det påverkar mina betyg om jag har det skriftligt till det negativa (Hanna 2013-06-04).

Ibland säger lärarna när Hanna ändå har skrivit att det gått bra för henne på provet, samtidigt vet hon att det hade gått ännu bättre vid ett muntligt prov. Hon inser ändå att det kanske inte hade påverkat hennes betyg om hon fått göra muntliga prov, men konstaterar att det i alla fall hade gjort att hon själv fått en känsla av att hon gjort sitt yttersta och kunnat vara nöjd med sitt resultat.

För att kunna prestera på exempelvis prov behövs repetition, vilket de intervjuade är medvetna om. Repetitionen sker på olika sätt. Diana säger att hon brukar läsa igenom all text en extra gång på slutet, däremellan använder hon sig av sina anteckningar eller läser det hon strukit under. Detsamma gäller för Betty, Ella och Fia. Hanna berättar att hennes mamma brukar hjälpa till med att förhöra Hanna på det hon ska kunna, ofta behöver hon bli förhörd flera gånger för att lära sig.

### ***I skolan***

Eftersom flera av de intervjuade menar att mycket läsning sker i skolan har de också en del tankar om vilka sätt som fungerar bäst vid inläring i klassrummen. Diana säger att genomgångar framme vid tavlan är det som gör att hon lär sig bäst. Gemensamt för Betty, Diana och Fia är att de säger sig försöka vara aktiva under lektionerna genom att anteckna under tiden det är genomgång. Anteckningarna fungerar sedan som en repetition när man läser på inför prov eller andra uppgifter.

Betty upplever att anteckningar från genomgångar gör så att texten i en lärobok blir lättare eftersom det man ska läsa om redan är bekant. Diana berättar att det är flera i hennes klass som struntar i att anteckna och bara lyssnar, vilket verkar dumt eftersom man lär sig genom att anteckna menar Diana. Själv vill Diana anteckna med papper och penna, vilket hon är ensam om bland de intervjuade som annars uppger att de antecknar på sin dator.

### ***Instuderingsfrågor***

Jag tycker det är lättast om man får såhär frågor som man ska svara på, så alltså då läser jag den frågan och så pluggar jag in svaret på den frågan. För läser jag rent av texten, så alltså det fastnar inte och så då måste jag ha en fråga som jag kan svara på (Gina 2013-06-04).

Instuderingsfrågor eller frågor som handlar om det viktigaste är något som alla de intervjuade återkommer till flera gånger under sina intervjuer. Alla är överens om att frågor förbättrar och förenklar inläringen. Diana ser också att frågorna kan användas som en repetition inför exempelvis ett prov. För Gina är frågorna nästintill en nödvändighet, annars får hon inte alls

med sig kunskapen. Hon uppger att hon ofta låter bli att läsa om det inte finns frågor som hon kan hänga upp innehållet på. Även Ella och Fia uttrycker att frågorna ger en ökad förståelse för det man ska läsa eller lära sig. Det ökar också förmågan till koncentration, menar Ella, om man läser och svarar på frågor vilket är underlättande vid inläring.

Alltså det kan jag ha svårt med om man inte ställer frågor till en text som man kan öva på. Till exempel om man får instuderingsfrågor, då går det rätt bra. Men om man bara ska läsa på en text, då har jag väldigt svårt att bara få in den texten. För jag måste för min egen skull skriva upp det viktigaste, eller om det finns frågor till den. Om jag bara läser det känns det inte som att jag får med mig det, men om jag läser det och skriver det med mina egna ord – då lär man sig det på ett helt annat sätt (Ella 2013-05-31).

Just att läsa och sedan svara på frågor gör alltså att läsförståelsen ökar, menar flera av de intervjuade.

## Miljön

Betty, Diana, Ella, Fia och Hanna tycker att det är lättare att läsa och plugga hemma än vad det är i skolan. Anledningen till att det är bättre hemma är att det inte finns så mycket som stör.

Alltså det ska vara lugnt runt omkring mig och så... ska jag sitta skönt (skratt). Och så ska man... jag vet inte... det ska inte va någon runtomkring, typ, då blir man störd. Och det ska va tyst, jag har inte musik när jag läser, det vill jag inte ha (skratt) (Fia 2013-05-31).

Fia är den enda av de intervjuade som säger att hon inte vill ha musik när hon läser. Alla de andra pratar om att musiken gör att de kan koncentrera sig bättre.

Om jag inte får ha musik så måste det vara nästan knäpptyst, annars får jag panik typ. Det har blivit bättre med det, men jag har jättesvårt att koncentrera mig om det inte är tyst. Men om jag lyssnar på musik så kan jag koncentrera mig väldigt bra (Hanna 2013-06-04).

Hanna berättar också att hur hon brukar göra för att hon ska kunna koncentrera sig i klassrummet. Hon berättar att för att hjälpa sig själv brukar hon sitta långt fram i klassrummet, annars fokuserar hon lätt på vad klasskamraterna gör istället för det som läraren säger att man ska göra.

## Sammanfattning

### Läsinläring och läsning i yngre åldrar

Det är en skiftande bild som framträder när de intervjuade beskriver läsinläring och läsning i tidiga skolår. Alice, Gina och Hanna beskriver att deras lässvårigheter framträdde tidigt och att de hade svårt vid läsinläringen. Alla de här tre flickorna pratar om att deras mammor varit delaktiga och drivit på skolan för att uppmärksamma och stötta döttrarna i läsningen.

Betty, Diana, Ella och Fia berättar alla om att de upplevde läsinläringen som lustfyllt och ibland till och med enkel. Återkommande hos de här fyra intervjuade är att de i äldre åldrar jämfört sig med andra och insett att läsningen inte alltid fungerat som den borde.

## Läsning idag

Alla de intervjuade, utom Alice, uppger att de läser långsamt och upplever att den långsamma läsningen är ett hinder i deras studiesituation. Samtidigt uttrycker ändå Alice att läsning inte är hennes ”grej”, vilket verkar stämma överens med flera av de intervjuade. Ingen, utom Fia, förknippar läsning med glädje och lust. Sammantaget är det framförallt längre sammanhängande text som utgör det största hindret för flera av de intervjuade. Exempel på vad som upplevs som svårt är när texten är lång eller innehåller svåra ord. Flera upplever också att själva läsa högt för andra är svårt. Det upplevs som svårt att först läsa en text som man sedan ska reflektera omkring, särskilt om man inte får någon tydlig anvisning om vad man specifikt ska reflektera omkring. De intervjuade ungdomarna upplever i flera fall att det är läsningen som man ägnar sig åt i skolan som inte fungerar.

I början av intervjuerna visade det sig att flera av eleverna förknippade läsning med läsandet av skönlitteratur. Just skönlitteratur är något som flera av de intervjuade har en komplicerad relation till. De flesta av de intervjuade uttrycker att de inte läser speciellt mycket. Ett exempel på det är Gina, som uppger att hon kanske har läst fem böcker, förutom bilderböcker, i hela sitt liv. Diana ger också exempel på att långsam läsning kan leda till svårigheter i vardagen när hon beskriver att hon inte hunnit med att läsa textremsan på TV:n förrän hon började i gymnasiet. Hos de flesta av de intervjuade kan man förstå att de har ett undvikande läsbeteende, de läser alltså så lite som möjligt, starkast framkommer det undvikande beteendet hos Gina och Hanna.

Det finns också texter där ingen av de intervjuade uttrycker att deras läsning är hindrande, vilket gäller för SMS och för sociala medier. Alla de intervjuade uttrycker att just läsningen av SMS och sociala medier är vanligt och frekvent förekommande hos dem själva så väl som hos andra ungdomar.

## Läsning i gymnasieskolan

Mycket av läsningen i skolan handlar om att läsa individuellt. Ingen av de intervjuade upplever att man tränat specifikt på läsning i gymnasieskolan. Avsnittet om hur man läser på lektionstid i klassrummen kom till stor del att handla om högläsning och frågor till texten, vilket de intervjuade ofta framhöll som två metoder som främjade deras egen inläring.

Högläsning är något de flesta av de intervjuade har blandade känslor inför. Att själva behöva läsa högt är de flesta negativt inställda till, men att däremot någon annan läser högt upplever de allra flesta som positivt. Ett exempel på att man blir hjälpt av högläsning ger Diana som uttrycker att man i yngre åldrar fick mer stöd i läsningen eftersom läraren läste högt. Även Alice uttrycker att man får mer stöd i läsningen vid högläsning, då hon exemplifierar genom att berätta att lärarna kan stanna upp och förklara om det är något i texten som är oklart.

Det uppstår inte heller oroligheter i klassrummet om man läser högt. Som exempel berättar Diana om att klasskamraterna börjar prata när de läst klart, Diana själv som läser mer långsamt får då svårt att koncentrera sig. Ytterligare en aspekt på tiden är att långa texter leder till att man känner sig stressad, menar Diana. Betty uttrycker också att tiden är viktig när det handlar om läraren och att läraren faktiskt ska ta sig tid att hjälpa till om eleverna behöver det.



## **Inlärningsituationer**

Liksom under rubriken här ovan om hur man läser i skolan, pratar flera av de intervjuade om att arbeta med frågor till en text. De flesta uttrycker sig positivt till att kunna utgå från instuderingsfrågor vid inläsning av en text. Gina menar till och med att frågorna är så avgörande för henne att hon struntar i att läsa på ordentligt om hon inte kan förbereda sig med frågor inför ett prov.

Flera av de intervjuade pratar också om att stryka under eller att anteckna för att förbättra sin inlärnin g. Samtidigt uttrycker exempelvis Betty en viss osäkerhet över sin förmåga att stryka under eftersom hon missar att lära sig helheten, hon kommer bara ihåg det hon strukit under inför exempelvis ett prov. Ella däremot pratar om fördelen med att göra egna sammanfattningar eftersom hon då etablerar inlärnin g genom att tvinga sig själv att använda egna ord.

Ytterligare förbättrande åtgärder för inlärnin g verkar vara användandet av musik. Exempelvis pratar Betty och Gina om att de kan koncentrera sig bättre om de får använda musik, men Fia däremot tycker inte alls att musik fungerar vid just läsning. Hanna berättar om hur hon använder musiken som ett sätt att skärma av för att inte lyssna på klasskamraterna när hon ska läsa.

Läsningen är svår eller långsam för de intervjuade och tiden verkar vara en aspekt som är svår att hantera. Hanna uttrycker tydligt att hon behöver gott om tid för att förbereda sig inför exempelvis ett prov.

## 6. Resultatdiskussion

De gymnasieelever som intervjuats säger att de läser långsamt, vilket inte gäller för den intervjuade Alice. Enligt forskare (Ghelani, Sidhu, Jain, and Tannock, 2004) är ett kännetecken för svaga läsare att de läser långsamt. Kanske är det ändå inte så lätt att fastslå att alla långsamma läsare också kan betecknas som svaga. Det man ändå kan fastslå är att de långsamma läsarna antagligen inte blir färre till antalet, utan istället kan sägas vara en del av det ökande antal svaga läsare som finns i Sverige enligt PISA undersökningarna på 2000-talet (Fredriksson och Taube, 2012). Frågan är hur många av det ökande antalet svaga läsare som kan instämma med Alice i uttrycket att ”läsning är inte min grej”? Rent konkret är det att inferera, läsa mellan raderna och reflektera som de svenska läsarna har svårt med (Reichenberg, 2009), vilket alltså även gäller för de intervjuade gymnasieeleverna. Det är således förmågan till en utökad läsförståelse som ”inte är min grej” för de flesta intervjuade. Förmågan till en utökad läsförståelse, det vill säga med inferering och reflektion, använder man framförallt vid läsning av en längre, sammanhängande text. Det är också i den läsningen som de intervjuade upplever att deras läsning inte fungerar på ett ändamålsenligt sätt. Flera av de intervjuade menar att de upplever det som svårt att exempelvis läsa och reflektera omkring innehållet i en text.

### Läsning – en del av livet

Läsning är en del av livet för alla. Att därför ha en fungerande läsning är viktigt. Läsning kan förklaras som en produkt av avkodning och förståelse (se Hoover and Gough, 1990). För de elever där avkodningen i läsinläringen varit problematisk eller svår verkar svårigheterna kvarstå även i gymnasieåldern. Samtidigt framkommer det under intervjuerna att flera av ungdomarna anser att deras långsamma läsning framkommit och blivit en svårighet i äldre skolåldrar. Vid tillämpning av *The simple way of reading* blir den självklara frågan om det inte är själva läsförståelsen som inte helt fungerar hos dem där den långsamma läsningen blivit tydlig under senare skolår?

Ytterligare en aspekt av de svaga läsarna är att det hänger ihop med koncentrationssvårigheter, skriver Ghelani et al (2004, s.14). De intervjuade konfirmerar det till viss del genom att prata om svårigheterna att läsa i klassrummet. Ett exempel är Diana som menar att det blir stökigt i klassrummet innan hon hunnit läsa klart, även Fia menar att det inte går att läsa koncentrerat i klassrummet. Hanna har, för att kunna hantera sin egen koncentrationsförmåga, utvecklat en egen metod i klassrummet nämligen att sätta sig långt fram. De flesta av de intervjuade menar också att de genom att lyssna på musik koncentrerar sig bättre. Det finns tydliga paralleller till några av de framgångsfaktorer som de länder med goda läsresultat i PISA-undersökningarna pekar på, nämligen fasta regler för ordning samt goda relationer mellan lärare och elever (Fredriksson och Taube, 2012). Som tidigare nämnts pratar just Diana och Fia om att det är så oroligt i klassrummet att man inte kan koncentrera sig. Samtidigt kan konstateras att de intervjuade ungdomarna långt ifrån alltid har svårt att koncentrera sig.

Ungdomarna i intervjuerna är trots olika svårigheter med läsning överens om att deras läsning är fullt fungerande när det gäller den dagliga interaktion som sociala medier och SMS innebär. Alla de intervjuade pratar om att de med hög frekvens läser och använder sig av sociala medier och SMS i sina kontakter med kamrater. Det betyder att den här är typen av läsning, i samtliga fall, verkar fungera på ett tillfredsställande och ändamålsenligt sätt. Här finns paralleller till det Roe (2012) skriver om, nämligen att träning i svårare läsning med ett vuxnare och mer akademiskt språk saknas. Ungdomarna behöver utmanas för att utveckla sin läsning, vilket inte sker om man använder sig av de texter som man redan behärskar. Den läsning som de intervjuade har svårt med eller själva säger sig ha brister i är kopplad till skolan och den läsning man förväntas göra eller klara av i samband med sina studier, vilket också stämmer överens med att kraven på läsförståelse ökar på gymnasiet (Reichenberg 2009). Vid närmare granskning av vilken typ av text utgör svårigheter för de intervjuade handlar det om längre sammanhängande texter. En förklaring till att de längre texterna innebär svårigheter kan, enligt Reichenberg vara att man läser passivt.

Den passiva läsaren tycker att läsningen är svår eftersom man inte vet hur man ska göra för att läsa aktivt. Att man upplever läsningen som svår kan få konsekvensen att man helt enkelt ger upp och undviker att läsa så ofta som det är möjligt (se exempelvis Høien och Lundberg, 1999). Ett tydligt exempel på att det undvikande läsbeteendet kan vara ihållande även i gymnasieåldern är den intervjuade Gina. Hon har först i gymnasieåldern blivit utredd för dyslexi, men resultatet av utredningen visar att hon har läs- och skrivsvårigheter och inte dyslexi enligt Gina själv. Hela livet har hennes lässtrategi bestått av undvikande. Självklart leder detta undvikande till brister i läsförståelsen och blir till det som Lundgren (2007) benämner som aktivitetsbegränsning. Ginas undvikande av läsning kan liknas vid det som Lundgren kallar delaktighetsinskränkning, hon är inte på samma sätt delaktig i den läsande gemenskapen som vad en god läsare är.

Även de övriga intervjuade upplever att deras läsning inte alltid fungerar eftersom de alla (utom den intervjuade Alice) säger sig läsa långsamt. Att den långsamma läsningen är en aktivitetsbegränsning även för de här ungdomarna visar sig exempelvis i att de upplever svårigheter vid högläsning eller att de måste hoppa över text för att hinna klart inom den tid som står till förfogande. Ett skrämmande exempel på hur långsam läsning kan leda till aktivitetsbegränsning är Diana som inte hunnit läsa textremsan i exempelvis film förrän i gymnasieåldern. Att den här typen av aktivitetsbegränsning leder till dåligt självförtroende i samband med läsning är inte konstigt. Det konstiga är däremot att Diana inte blivit uppmärksammat för brist i läsförmågan under sin skoltid.

Oberoende av om läsningen får aktivitetsbegränsningar eller delaktighetsinskränkningar till följd ska alla typer av lässvårigheter ska betraktas på samma sätt, menar Lundgren (s. 34). Han menar vidare att alla som har någon form av lässvårighet behöver erbjudas kompensatoriska hjälpmedel och stöd, vilket inte stämmer överens med verkligheten då fyra av de intervjuade aldrig uppmärksammats för sin långsamma eller otillräckliga läsning i skolan. Det är också anmärkningsvärt att ingen av de intervjuade använder sina kompensatoriska hjälpmedel regelbundet. Skolan behöver uppmärksamma och diskutera om eleverna som låter bli att använda sina kompensatoriska hjälpmedel speglar bristen på träning i användandet, eller om de kompensatoriska hjälpmedlen inte är adekvata för gruppen svaga eller långsamma läsare.

## Läsning i gymnasieskolan

Kravet på att läsa olika typer av texter ökar för elever i äldre skolåldrar, det är också en ökande mängd enskild tystläsning i gymnasiet (Ghelani, Sidhu, Jain, and Tannock, 2004). Elevernas bild av läsningen i gymnasieskolan är att det framförallt är de längre texterna som innebär svårigheter. Den läsning som sker under lektionernas genomgångar är inget som de intervjuade uttrycker vara svårt.

Det man läser under lektionstid består alltså dels av information om vad man ska göra dels av texter med fakta som man ska lära sig, enligt de intervjuade. Mycket av det som framkommer i intervjuerna pekar på att en stor del av det man läser i gymnasieskolan finns på tavlan, vilket innebär att det inte rör sig om längre sammanhängande text. Bristen på längre texter i skolan stöds också av Vinterek (2009) som menar att elever läser en begränsad mängd text i den svenska skolan. Även om den text eleverna läser under lektionstid mest består av instruktioner, anteckningar eller sammanfattningar på tavlan upplever eleverna det här som ett stöd i den egna läsningen. Samtidigt kan man inte komma ifrån att elever behöver träning i att läsa längre sammanhängande text eftersom det ökar läskompetensen (Vinterek 2009). Ingen av de intervjuade upplever att de tränat på att läsa i gymnasiet. Tydligaste exemplet på det är när Alice uttrycker att läsförståelsen på de nationella proven i svenska var alldeles för krånglig. Alice förstår inte att hennes egen läsförmåga inte är tillräcklig, istället skyller hon på att proven var för svåra. Läsförmågan är som tidigare nämnts, men som tål att upprepas, något som försämras hos svenska elever (Fredriksson och Taube 2012, s. 172). Givetvis hänger också läsförmågan ihop med läskompetensen.

Att inte hinna med eller kunna tillgodogöra sig en text blir till en brist i läskompetensen som kan få framtida konsekvenser. De konsekvenser det kan få att inte kunna läsa på ett ändamålsenligt och effektivt sätt berättar den intervjuade Hanna om när hon beskriver hur jämnåriga når ett bättre resultat trots att hon lagt ner lika mycket eller längre tid på sitt skolarbete. Det är för lärarna i gymnasiet en utmaning att hitta ett sätt som kompenserar de brister som Hanna och alla andra gymnasieelever upplever i sin läsning. För att lyckas med det krävs lyhördhet, att man verkligen lyssnar för att förstå vilket både Høien och Lundberg (1999) och den intervjuade Betty menar. Det är just de lärare som är tillåtande som kan ge hjälp när det behövs, anser Betty. Uppseendeväckande är att Betty inte har träffat många lärare under sin skoltid som verkligen förstår hur de kan hjälpa henne. Även i Norlunds (2009) avhandling framkommer det att lärarna helt enkelt inte vet hur de kan hjälpa elever med bristande läsförmåga.

Samtidigt är lärarna oerhört viktiga för läskompetensen, vilket också innebär att läsningen under skoltid är betydelsefull (Norlund, 2009). Det är genom lärarledd undervisning i läsning och läsförståelse som läskompetensen främjas (se exempelvis Snow, Griffin & Burns 2005, Norlund 2009, Reichenberg och Lundberg 2011). Trots att forskningen visar på att man i skolan behöver arbeta medvetet med läsning är de intervjuade eleverna överens om att de inte på gymnasiet arbetat specifikt för att förbättra eller utveckla läsningen.

De texter som ska läsas förväntas eleverna själva kunna ta till sig, vilket innebär att läsning av faktatext ofta sker på egen hand. Läsningen av längre faktatexter sker bland annat läroböcker. Roe (2012) menar att de längre faktatexterna är nödvändiga som en träning inför vuxenlivet. Det man kan fundera över är om forskare och ungdomar har en samstämmig bild över vad som kan anses vara en längre sammanhängande faktatext. I vilket fall som helst råder det

inget tvivel om att de intervjuade tycker att de får lite eller inget stöd i att bearbeta en faktatext. Den hjälp de säger sig få är om de själva frågar läraren. Instuderingsfrågor kan också fungera som ett stöd vid läsning av faktatext, ett exempel på betydelsen av instuderingsfrågor ger Gina när hon uppger att hon i stort sett struntar i läsningen om det inte finns instuderingsfrågor. Samtidigt ger inte instuderingsfrågor eleverna någon hjälp att inferera, vilket enligt Reichenberg och Lundberg (2012) är kännetecknande för en aktiv läsare.

Ett kännetecken för en svag läsare är att man inte kan särskilja det väsentliga från det oväsentliga i en text (Høien och Lundberg, 1999), vilket den intervjuade Betty ger exempel på. Hon menar att trots understrykningar och förberedelser innan prov når hon inte de resultat hon förväntar sig. Istället kan hon bara det hon strukit under, vilket inte alltid är det som provet handlar om enligt Betty. Svaga läsare läser också långsamt och är ofta okoncentrerade enligt Ghelani et al (2004), det är därför intressant att de intervjuade i flera fall ger exempel på att det kan vara svårt att läsa i klassrummet. Kanske gör instuderingsfrågorna att man inte behöver vara lika koncentrerad eftersom man kan koncentrera sig på att hitta svaret på varje fråga istället för att få en förståelse för hela texten. Det kan vara en anledning till att eleverna i så stor utsträckning pratar om instuderingsfrågor. En annan anledning kan vara att de helt enkelt inte förstår att det finns andra metoder för läsning.

## **Högläsning**

Att använda högläsning som metod till att tillgodogöra sig en text är genomgående i intervjuerna. I jämförelse med det som Paige, Rasinski och Magpuri-Lavell (2012) kommit fram till är det slående att ingen av de intervjuade är positivt inställd till att själva läsa högt för andra. Enligt forskarna hänger högläsningens förmågan ihop med läsförståelse och läsflyt. Eftersom de intervjuade alla är svaga läsare visar sig bristerna i läsningen i deras högläsning. I intervjuerna kan man se paralleller till att läsförståelsen blir lidande om de svaga eller långsamma läsarna själva ska läsa högt, vilket hänger ihop med skillnaden mellan skickliga och svaga läsare där de svaga läsarna bara vill bli klara med texten oavsett om förståelsen blir lidande (Snow, Griffin och Burns, 2005). Det kan också finnas samband med brister i förmågan att vid just högläsning skifta fokus mellan avkodning och förståelse, vilket hör ihop med de samband som finns mellan lässvårigheter och förmågan till koncentration (Ghelani et al. 2004).

Trots den egna oviljan och svårigheterna vid egen högläsning hos de intervjuade ungdomarna är de genomgående positiva till högläsning som metod eftersom den bidrar till att man kan utvidga textens betydelse genom förklaringar, samt att klassen eller gruppen har lättare att hålla koncentrationen vid högläsning. Det är också genom att högläsa en text i kortare stycken man genom strukturerade textsamtal kan utvecklas till en aktiv läsare, enligt Reichenberg och Lundberg (2012). En fördel med metoden strukturerade textsamtal är också att man håller ett tydligt fokus på meningsskapande innehåll, vilket gör att eventuella brister i avkodning inte har så stor betydelse.

## **Lärarnas roll**

En framgångsfaktor för att läsningen ska fungera är att lärare och elever har goda relationer (se exempelvis Fredriksson och Taube 2012, Høien och Lundberg 1999). En av de intervjuade, Betty, är tydlig i sin reflektion om hur en bra lärare ska vara för att kunna stödja henne. Att läraren är tillåtande och tar sig tid är avgörande för att Betty ska uppleva att hon får hjälp. Just att vara tillåtande genom att både använda sig av insikt och flexibilitet är något som Høien och Lundberg (1999) också menar är viktigt om man som lärare vill öka elevernas

läsförståelse. Samtidigt återkommer hela tiden vikten av att träna på att läsa längre och sammanhängande text (Vinterek 2009, Roe 2012).

Det framkommer i Norlunds avhandling (2009) att lärarna mycket väl inser att eleverna behöver stöd i läsningen. Det är också i dialogen mellan lärare och elev mycket av stödet i läsningen sker. De intervjuade gymnasieeleverna uppger att de försöker fråga sina lärare om de inte förstår. Eleverna som intervjuats uppger inte att lärarna söker upp dem för att hjälpa till med läsningen. Alice påtalar i sin intervju att gruppens eller klassens storlek har betydelse även för läsförståelsen. Hon menar att det i en större grupp eller klass är svårare att få den hjälp man behöver om det exempelvis är något man inte förstår i läsning av en text. Intressant hade varit att vidare undersöka vilket samband som finns mellan läskompetens och gruppstorlek, men det får bli en senare uppsats. Samtidigt måste man förhålla sig kritisk till att mycket av läsförståelsen hänger på eleverna och deras ambition att be om hjälp. Att en elev som exempelvis Gina, där hon gör allt för att undvika läsning, väljer den för henne enklaste vägen nämligen att strunta i att fråga får oerhörda konsekvenser för henne. Hade läraren istället tagit sig tid och försökt få Gina att förklara vad som är svårt med den specifika uppgiften hade kanske hennes läsning kunnat utvecklas. Även Hanna pratar om besvikelsen över att inte känna sig nöjd efter exempelvis skriftliga prov, det hon uttrycker kan knappast fungera som exempel på lyhörda och flexibla lärare.

Ytterligare aspekter av lärarnas roll är att engagemanget påverkar elevernas läsförståelse. Att lärarnas engagemang påverkar om ämnet blir roligt eller inte, pratar Ella om i sin intervju. Detta i sin tur påverkar även läsningen, vilket är fallet i karaktärsämnen som upplevs intressanta av de flesta intervjuade. I karaktärsämnen lyckas lärarna skapa det som Høien och Lundberg (1999) kallar meningsfyllda lässituationer, vilket påverkar läsförståelsen positivt. I intervjuerna framkommer det att just kopplingen till verkligheten, där teori och praktik hör ihop, är en framgångsrik metod både för inläringen och läsförståelsen. En annan form av engagemang är det som följer med erfarenhet menar Snow, Griffin och Burns (2005). Erfarenheten som man genom att arbeta som lärare får gör att man kan variera undervisningen genom olika metoder, vilket gör att man anpassar undervisningen till olika personer. Att variation i undervisningen är viktigt pratar Ella om när hon menar att en lärare kan påverka så att ett ämne blir ointressant. För henne är det tydligt att ett ointressant ämne påverkar läsförståelsen negativt.

## Att utveckla läsningen

Eftersom svenska elever har svårt med att inferera, läsa mellan raderna och reflektera (Reichenberg, 2009) är detta något som skolan måste utveckla. Betty pratar i sin intervju om att man inte får hjälp med metoder för läsning i skolan, vilket är ett måste menar Reichenberg, om man ska utvecklas till en aktiv och kritisk läsare. Eftersom det är just aktiva och kritiska läsare som är de goda läsarna är det något som lärare måste eftersträva.

Behovet av att få hjälp till ökad läsförståelse är något som framkommer diffust i intervjuerna. En förklaring skulle kunna vara att de flesta intervjuade aldrig fått någon konkret träning eller något konkret exempel på hur man är eller gör för att vara en aktiv och kritisk läsare. De intervjuade saknar kanske förebilder i läsning, vilket kan vara en följd av att man ser läsning som något enskilt. Även Norlunds avhandling (2009) kan sägas belysa detta fenomen när det visar sig att lärare låter eleverna läsa hemma med motiveringen att de då får lugn och ro.

Ingen av de intervjuade har alltså tillräcklig insikt i läsning för att kunna ge exempel på hur man skulle kunna göra för att träna läsförståelse. Ytterligare exempel på det är när Ella berättar om hur hon fick speciell undervisning i läsning under högstadiet. Trots att hon i liten grupp fick träna på hur man konkret kan bearbeta en text tycker hon inte att hon lärde sig något speciellt. Om man sedan uppmuntrat den här kunskapen och arbetat på liknande sätt i gymnasiet kanske Ellas kunskaper om textbearbetning kunnat fördjupas. På det sättet hade man kunna utveckla den läsning som man behöver i sitt vuxna liv, men det är just det som saknas för äldre elever menar Roe (2012).

Svåra ord och förståelsen av ord är något som påverkar läsförståelsen. Ordförståelsen och framförallt bristande ordförståelse är något som lärarna i Norlunds avhandling (2009, s. 108) belyser. Även eleverna i intervjuerna pratar om svåra ord i olika sammanhang. Ett exempel där man måste lära in helt nya ord är ämnet medicin som eleverna på VO läser, i intervjuerna är det alltså Ella, Fia och Hanna. Alla de här tre pratar på olika sätt om detta ämne. Fia säger att det är jätteintressant, medan både Ella och Hanna nämner att ämnet innehåller många nya ord. De här nya orden försvårar läsningen menar båda flickorna, men de lämnar inte direkt egna förslag på hur man ska hantera de här orden. Oavsett ämne är det här något som lärare måste vara uppmärksamma på. Att arbeta med ordförståelse är viktigt, men som Norlund påpekar finns det ingen entydig forskning som visar att ordboksarbete ökar läsförståelsen. Det måste alltså till andra sätt för att öka ordförståelsen. Frågan är bara vilka sätt som fungerar?

Samtliga av de intervjuade eleverna menar att frågor till en text oftast är en bra metod för att tillägna sig texten. De menar att frågorna hjälper dem att få med sig det viktigaste. En del av de intervjuade upplever det svårt att läsa på om de inte fått instuderingsfrågor till texten de ska förstå. Ett exempel på detta är Gina som uppger att saknar strategier för att läsa på en text om det inte finns frågor till den. Behovet av instuderingsfrågor till en text kan tyda på bristande läsförmåga. De intervjuade eleverna vet helt enkelt inte hur man ska göra för att bearbeta text, instuderingsfrågorna blir då till en metod, en slags livlina för att kunna tillgodogöra sig textens innehåll. Frågan är om lärarna är medvetna om vilken betydelse deras frågor har för läsningen?

Ett sätt att dra nytta av både frågor och högläsning är genom strukturerade textsamtal. Reichenberg och Lundberg (2012) menar att metoden strukturerade textsamtal hjälper eleverna till att bli aktiva, vilket alltså har en positiv effekt på läsförståelsen. Kanske är det även lärarnas ambition på det gymnasium där intervjuerna genomförts att genom viss högläsning och genom frågor öka elevernas läsförståelse. Samtidigt verkar inte de intervjuade eleverna se någon progression eller bli mer självständiga i sin läsning. De intervjuade upplever inte att de jobbat med att förbättra sin läskompetens under gymnasietiden, vilket måste betraktas som ett nedslående resultat med tanke på svenska ungdomars minskade läsförmåga.

## Slutsats

Under intervjuerna har bilden av de lässvaga eleverna på gymnasiet framträtt som en ytterst brokig skara som inte alls kan sägas vara en homogen grupp. Det är svårt att kategorisera de lässvaga eleverna, men några gemensamma drag hos de sju intervjuade har ändå framträtt. Först och främst säger de flesta att de läser långsamt, många uttrycker också att de inte vill

läsa högt för andra elever. Samtliga intervjuade är överens om att det är de längre sammanhängande texterna förknippade med skolan som är svåra. Bland de intervjuade finns det också skiftande uttryck för hur lässvårigheterna påverkar dem och deras livsvärld i skolan. Som exempel kan nämnas att undvikande läsbeteende förekommer, vilket får till följd att läsning aldrig förknippas med glädje och lust. Att läsning inte "är min grej" verkar vara ett uttryck som flera av de intervjuade instämmer med. Det här uttrycket kan väl närmast förklaras som att läsning inte är något de intervjuade upplever lustfyllt eller att de förknippar läsning med njutning, vilket gäller för alla de intervjuade utom en.

De intervjuade eleverna verkar trivas på det yrkesinriktade program de valt. En anledning till att de trivs verkar vara blandningen mellan praktik och teori, vilket även har fördelar i deras läsning. Läsningen upplevs mer meningsfull och enklare när den kan kopplas ihop med verkligheten. De intervjuade upplever inte att de fått specifik träning i att bearbeta text under gymnasietiden, vilket är ett måste i förhållande till svenskarnas sjunkande läsförmåga. Att högläsning och instuderingsfrågor är två metoder som eleverna själva anser vara positiva är bra, men långt ifrån tillräckligt när det gäller att utveckla läsarna till aktiva. I användandet av instuderingsfrågor behöver man som lärare vara medveten om att det kan leda till att eleverna endast svarar på frågorna och struntar i sammanhanget, vilket kanske inte är tillräckligt.

För att hjälpa en elev som har svårt med läsningen kan kompensatoriska hjälpmedel vara underlättande. Kompensatoriska hjälpmedel ska vara till för alla med läs- och skrivsvårigheter. Men det räcker inte att dela ut kompensatoriska hjälpmedel till elever utan att träna på användandet eftersom det som har syftet att underlätta då blir krångligt och i förlängningen oanvänt. Trots att tre av de intervjuade hade tillgång till de här hjälpmedlen var det ingen som använde dem. Det som istället framkommer fungera som den bästa hjälpen vid läsning är att läraren läser högt och samtidigt uppmärksammar och förklarar sådant som är svårt i en text.

Lärarnas betydelse för läsningen kan inte nog understrykas. Under lektionstid behöver lärarna genom lyhördhet och flexibilitet visa på olika metoder att bearbeta text. Den aktiva läsaren läser mellan raderna och kan reflektera omkring den text hen läst, lärarna behöver visa hur man kan göra. En sådan metod är att träna eleverna i strukturerade textsamtal, vilket kräver att läraren fungerar som modell eller hjälpande hand till en början för att sedan låta eleverna styra samtalen. Syftet för alla lärare bör vara att utveckla aktiva och kritiska läsare, vilket inte sker utan träning och uppmuntran. Det är lärarna som behöver fungera som ett navigationsverktyg, så att inte gymnasieeleverna tappar förmågan till navigation i den skrivkulturella livsvärld vi alla lever i (Skafun, 2009).



# Referenslista

- Bengtsson, J. (1998) *Fenomenologiska utflykter*. Göteborg: Daidalos
- Bengtsson, J. (red.) (2005) *Med livsvärlden som grund*. Lund: Studentlitteratur
- Fredriksson, U. och Taube, K. (2012) *Läsning, Läsvanor och läsundersökningar*. Lund: Studentlitteratur
- Ghelani, K., Sidhu, R., Jain, U. and Tannock, R. (2004) Reading comprehension and reading related abilities in adolescents with reading disabilities and attention-deficit/hyperactivity disorder. *Dyslexia*, 10: 364–384. Doi: 10.1002/dys.285.
- Hoover, W and Gough, P. (1990) The simple view of reading. *Reading & Writing*. 1990: Volume 2, Issue 2, pages 127 -160. Doi: 10.1007/BF00401799
- Høien, T och Lundberg, I. (1999) *Dyslexi. Från teori till praktik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Kvale, S. och Brinkmann, S. (2009) *Den kvalitativa forskningsintervjun* Lund: Studentlitteratur.
- Lantz, A. (2007) *Intervjumethodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, I. och Wolff, U. (2003) *DUVAN Dyslexiscreening för ungdomar och vuxna.Handledning*. Hogrefe Psykologiförlaget AB.
- Lundgren, T. (2007) *Språk, kunskap och mänskliga förmågor*. Lund: Studentlitteratur
- Norlund, A. (2009) *Kritisk sakprosaläsning i gymnasieskolan. Didaktiska perspektiv på läroböcker, lärare och nationella prov*. Acta Universitatis Gothoburgensis: Göteborgs Universitet.
- Paige, D., Rasinski, T. and Magpuri-Lavell, T. (2012) Is Fluent, Expressive Reading Important for High School Readers? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(1): s.67–76. September 2012 doi:10.1002/JAAL.00103
- Reichenberg, M. och Lundberg, I. (2011). *Läsförståelse genom strukturerade textsamtal – för elever som behöver särskilt stöd*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Reichenberg, M. (2009) Att bygga upp sin läsförståelse medan man laser. I Knudsen, S., Skjelbred, D. och Aamotsbakken, B. (red.) *Lys på lesing. Lesing av fagtekster i skolen*. Oslo: Novus forlag.
- Roe, A. (2012) Ungdom og lesning – hva forteller nasjonale og internasjonale leseprøver? I Bjorvand, A-M., Tønnessen, E. (red.) *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Skaftun, A. (2009) Lesning og ferdighetsmodellering. I Knudsen, S., Skjelbred, D. och Aamotsbakken, B, (red.) *Lys på lesing. Lesing av fagtekster i skolen*. Oslo: Novus forlag.
- Skolverket (2011) *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola*. SKOLFS 2011:144 <http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer>
- Snow, C., Griffin, P. and Burns, S. (2005) Editors. *Knowledge to Support the Teaching of Reading. Preparing Teachers for a Changing World*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Svensson, I. (2009) Dyslexi bland ungdomar och vuxna på särskilda ungdomshem och fängelser. I Samuelsson m.fl. *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket* Stockholm: Natur & Kultur.
- Trost, Jan, 2010. *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2011), *God forskningssed* [http://www.cm.se/webbshop\\_vr/pdf/2011\\_01.pdf](http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/2011_01.pdf), hämtat 2013-05-03.
- Vetenskapsrådet, *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>, hämtat 2013-05-03.
- Vinterek, M. (2009) Läsning av texter i klassrummet. En undersökning om elevers läsvanor. I Knudsen, S., Skjelbred, D. och Aamotsbakken, B, (red.) *Lys på lesing. Lesing av fagtekster i skolen*. Oslo: Novus forlag.
- Wolff, U. (2009) Subgrupper av läsare. I Samuelsson m.fl. *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket* Stockholm: Natur & Kultur.
- Wolff, U. (2010) Subgrouping of readers based on performance measures: a latent profile analysis. *Reading and Writing*. February 2010, Volume 23, Issue 2, pp 209-238 Doi: 10.1007/s11145-008-9160-8.

# Bilaga 1 – Förfrågan om intervju

## Kan du hjälpa mig?

Jag heter Cicci och arbetar som Speciallärare i Göteborg, tidigare arbetade jag här på XXX. Just nu skriver jag en uppsats på Göteborgs Universitet om elever på gymnasiet och deras läsning.

- Är du en person som inte tycker om att läsa?
- Är du en person som tycker att du läser långsamt?

Då vill jag gärna intervju/prata med dig! Tanken är att vi sitter avskilt i 30-60 minuter och pratar om din skoltid och din läsning. Du är givetvis helt anonym i min uppsats och ingen får reda på vad du berättar för mig.

Förhoppningsvis får du mer förståelse för din egen läsning och får insikt i hur du kan göra för att förbättra din studieteknik.

Får jag kontakta dig? (Ringa in ett av alternativen.)

JA, jag ställer gärna upp!

NEJ, jag vill inte vara med!

Namn och

klass: \_\_\_\_\_

telefonnummer/mailadress:

\_\_\_\_\_

# Bilaga 2 - Intervjuguide

## 1. Inledning.

Berätta om dig själv.

## 2. Skoltiden.

Berätta om skolan.

Beskriv din skoltid, t.ex. berätta om klasskamrater, lärare och olika ämnen.

## 3. Läsning - dåtid.

Hur var det när du lärde dig läsa?

Berätta om hur ni gjorde när du lärde dig läsa?

Vad har du tyckt du om läsning genom din skoltid?

## 4. Läsning idag

Hur upplever du läsning nu?

Jämför läsningen genom skoltiden. Vilken skillnad upplever du i läsningen mellan grundskolan och gymnasiet?

Hur ofta läser du?

Vad läser du, kan du ge exempel?

Hur mycket läser du t.ex. på en vanlig vardag?

Kan du berätta om när du upplever att din läsning inte riktigt fungerar?

Berätta om hur du gör när du får en ny text framför dig.

Hur kan du göra om du inte förstår texten du ska läsa?

## 5. Läsning i skolan

Beskriv hur läsningen ser ut under lektionstid.

På vilket sätt hjälper lärarna till med läsning?

Hur har du fått träna läsning på gymnasiet?

Vad tycker du om högläsning?

Hur ska det vara omkring dig för att du ska kunna koncentrera dig?

Försök att beskriva vilken typ av inlärningssituation som fungerar bäst för dig.