



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# “Tid behöver man”

En livsvärldsfenomenologisk intervjustudie om upplevelser av läsning i skolan hos gymnasieelever i läs- och skrivsvårigheter



Cecilia Olausson, Klara Pallander  
Speciallärarprogrammet

Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Kurs: SLS601  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: VT 2025  
Handledare: Inger Berndtsson  
Kurs, Examinator: Girma Berhanu, Jana Hanzel Krátká  
Uppsats, Examinator: Maria Sundqvist

---

Nyckelord: livsvärldsfenomenologi, läs- och skrivsvårigheter, läsning, gymnasieelever, upplevelser

## Abstract

Att kunna delta i olika läsaktiviteter är en bärande förmåga i såväl skola som i samhället i stort. För många elever innebär läsningen ett hinder som skolan är skyldig att beakta. I takt med att eleven blir äldre och börjar i gymnasieskolan höjs svårighetsgraden och kraven på läsförmågan. För elever i läs- och skrivsvårigheter innebär det att de kan ha svårigheter att både tillägna sig kunskap och får en negativ självbild som en konsekvens av många misslyckanden. Syftet med studien var att undersöka hur åtta gymnasieelever i läs- och skrivsvårigheter upplever läsning i skolan. Syftet konkretiserades med hjälp av följande frågor: Hur upplever gymnasieelever i läs- och skrivsvårigheter läsning i skolan? Vad upplever gymnasieelever i läs- och skrivsvårigheter som möjliggörande respektive försvårande förhållanden vid läsning i skolan? Studien utgick från en livsvärldsfenomenologisk ansats. Inom livsvärldsfenomenologin söks förståelse för individens livsvärld och det fenomen som studeras, vilket i föreliggande studie var upplevelser av läsning hos elever i läs- och skrivsvårigheter. För att bättre förstå vad läsning innebär kompletterades livsvärlden med Dukes och Cartwrights (2021) läsmodell the Active View of Reading. Genom åtta kvalitativa livsvärldsintervjuer synliggjordes gymnasieelevers levda erfarenheter av läsning i skolan och de förhållanden som möjliggör eller försvårar deras delaktighet i undervisningen. Resultatet visade att läsning för gymnasieelever i läs- och skrivsvårigheter inte enbart är en teknisk färdighet, utan har en existentiell dimension som påverkar elevernas självbild, motivation och tilltro till den egna förmågan. Fyra centrala teman diskuterades: levd tid i relation till skolans klocktid, självbildens påverkan av läsoplevelser, assisterande teknik som stöd samt samspelet med lärare och klasskamrater. Studien visade att tidspress, otillräckligt stöd och rädslan för att sticka ut begränsar elevernas möjlighet till delaktighet, medan lärarens förståelse, extra tid och assisterande teknik kan stärka deras tilltro till den egna förmågan. Studien bidrar med kunskap om hur lärare i samspel med speciallärare kan forma mer tillgängliga lärmiljöer som tar hänsyn till hela livsvärlden hos gymnasieelever i läs- och skrivsvårigheter.

## Förord

Läsning är en stor del av skoldagen där många elever genomgår en ständig kamp. Under vår mångåriga erfarenhet av att arbeta med gymnasieelever i språkämnen har en nyfikenhet och vilja att stötta elever i läs- och skrivsvårigheter vuxit fram. Det är i detta engagemang för att förstå elevers upplevelser av läsning som studien tar avstamp.

Vi vill rikta ett varmt tack till de elever som så generöst har ställt upp med sin tid och delat med sig av sina erfarenheter. Era röster är viktiga och tack vare era ord har ni vidgat vår livsvärld och gett oss möjligheten att sprida era insiktsfulla berättelser för att öka kunskapen om upplevelser vid läsning i gymnasieskolan hos elever i läs- och skrivsvårigheter. Tack också till vår handledare Inger Berndtsson, kollegor och familj som stöttat oss genom processen.

*Cecilia Olausson och Klara Pallander*

Maj 2025

# Innehåll

<b>1</b>	<b>Inledning .....</b>	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>Syfte och forskningsfrågor .....</b>	<b>8</b>
<b>3</b>	<b>Bakgrund .....</b>	<b>9</b>
3.1	Läsning och läs- och skrivsvårigheter .....	9
3.2	Inkludering, tillgänglig lärmiljö och delaktighet .....	11
3.3	Elevers utveckling mot målen .....	12
<b>4</b>	<b>Tidigare forskning.....</b>	<b>13</b>
4.1	Sökning .....	13
4.2	Upplevelser av läsning i skolan .....	13
4.2.1	Elevers självbild och självkänsla .....	13
4.2.2	Lärares kunskap .....	14
4.2.3	Aktiv självreglering .....	15
4.2.4	Perspektiv på tid vid läsning.....	16
4.2.5	Assisterande teknik.....	16
4.2.6	Läs- och skrivsvårigheter i fenomenologisk forskning .....	17
<b>5</b>	<b>Teoretiska utgångspunkter .....</b>	<b>19</b>
5.1	Livsvärldsfenomenologi .....	19
5.1.1	Levd kropp.....	20
5.1.2	Don.....	20
5.1.3	Levd tid och levt rum.....	20
5.1.4	Intersubjektivitet.....	21
5.2	The Active View of Reading .....	21
<b>6</b>	<b>Metod.....</b>	<b>24</b>
6.1	En livsvärldsfenomenologisk intervjustudie.....	24
6.2	Urval .....	24
6.3	Genomförande .....	25
6.4	Analys och tolkning .....	25
6.5	Giltighet .....	26
6.6	Tillförlitlighet .....	27
6.7	Generaliserbarhet .....	27
6.8	Etik.....	27
<b>7</b>	<b>Resultat.....</b>	<b>29</b>

7.1	Elevpresentation .....	29
7.2	Elevernas berättelser .....	30
7.2.1	Att jämföra sig med andra .....	30
7.2.2	När läraren visar förståelse .....	31
7.2.3	Tidens betydelse.....	33
7.2.4	När tekniken både hjälper och hindrar .....	35
7.2.5	Läsning som en kamp.....	37
7.2.6	När koncentrationen sviker .....	39
7.3	Fördjupad analys och tolkning.....	40
7.3.1	Den läsande kroppen.....	40
7.3.2	Läsning i ett donsammanhang .....	41
7.3.3	Läsning i tid och rum.....	41
7.3.4	Läsning och intersubjektivitet .....	43
<b>8</b>	<b>Diskussion .....</b>	<b>45</b>
8.1	Resultatdiskussion .....	45
8.1.1	Läsning och levd tid .....	45
8.1.2	Självbild och läsningens existentiella dimension .....	46
8.1.3	Tekniken som stöd.....	47
8.1.4	Samspel med andra.....	48
8.2	Metoddiskussion .....	49
8.3	Studiens kunskapsbidrag .....	50
8.4	Förslag till vidare forskning.....	51
	<b>Referenser .....</b>	<b>52</b>
	<b>Bilagor .....</b>	<b>59</b>
	Bilaga 1 .....	59
	Bilaga 2 .....	60

# 1 Inledning

Att behärska läsförmågan utgör en av de fundamentala pelarna i ett demokratiskt samhälle, där skolan har ett betydelsefullt uppdrag att säkerställa och utveckla elevers läsförmåga (Schmidt, 2018). Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) fastslår att skolor är skyldiga att hitta metoder och arbetsätt som syftar till att alla barn, inklusive barn med specialpedagogiska behov, ges möjlighet att tillägna sig undervisningen och nå målen. Sverige har ratificerat Salamancadeklarationen och dess handlingsram genomsyrar Skollagen (SFS 2010:800). Av de elever som är i behov av specialpedagogiskt stöd utgör elever i läs- och skrivsvårigheter en stor andel. Enligt Elliott och Grigorenko (2024) kan uppemot 25% av alla barn befinna sig i lässvårigheter. Jacobson (2020) menar att elever i lässvårigheter är en heterogen grupp där orsakerna till svårigheterna och dess konsekvenser varierar. Läsning är en primär skolaktivitet i vilken det dagligen ställs krav på elever, inklusive elever i läs- och skrivsvårigheter, att delta och prestera (Lithari, 2019). Under skoldagen behöver elever växla mellan olika läsaktiviteter, som läsning av lärobokstexter, skönlitteratur, uppgiftsinstruktioner, anteckningar på tavlan och provfrågor. Eftersom läsning är centralt för en aktiv samhällsmedborgare och skoldagen innefattar många olika typer av läsaktiviteter innebär det att en stor andel elever hamnar i svårigheter. För gymnasieelever ställs förändrade krav på elevens förmåga att självständigt söka information samt förstå och tolka text (Rubin, 2020). Denna höga förväntan på elevernas språkliga förmåga kan innebära en svårighet om den inte kompenseras med hjälp av lärarens pedagogiska kompetens (Rubin, 2020). Därav är det angeläget att ta reda på hur gymnasieelever i läs- och skrivsvårigheter upplever läsning i skolan.

Genom detta examensarbete vill vi undersöka hur gymnasieelever med dokumenterade läs- och skrivsvårigheter upplever läsning i skolan utifrån en livsvärlds fenomenologisk ansats. Examensarbetet tar även stöd i Dukes och Cartwrights (2021) läsmodell *the Active View of Reading* som beskriver läsning som en komplex aktivitet som kräver flera överlappande förmågor hos läsaren. Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM, 2024a) använder hypertyper läs- och skrivsvårigheter för att beskriva alla typer av svårigheter med att läsa och skriva oavsett orsak. Den omfattar både specifika läs- och skrivsvårigheter, dvs. dyslexi och generella läs- och skrivsvårigheter. Dyslexi kännetecknas av en nedsatt språklig funktion som särskilt visar sig i fonologisk hantering av språket och påverkar individens förmåga att avkoda ord (Statens beredning för medicinsk och social utvärdering (SBU), 2014). Sekundärt kan det även innebära svårigheter med läsförståelse (SBU, 2014). Generella läs- och skrivsvårigheter däremot innefattar andra svårigheter med att hantera skriftspråket, till exempel ett annat modersmål, för lite träning, bristande motivation och neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (SPSM, 2024a). Det internationella forskningsfältet inom läs- och skrivsvårigheter, inklusive dyslexi, är omfattande. Cameron (2016) menar att dessa studier tenderar att vara storskaliga och fokusera på det mätbara. Vidare menar Cameron (2016) att det finns begränsat med studier som uppmärksammar de detaljer som framträder när elevers levda erfarenheter undersöks. Även Nevill och Forsey (2023) anser att mer forskning utifrån elevers erfarenheter om praktiken är viktig. Vidare framkommer i studien att det finns en brist på elevers perspektiv på framgångsrika undervisningsmetoder som stöttar vid läs- och skrivsvårigheter. Mer specifikt efterfrågas forskning kring elevperspektivet på motivation vid läsning (Webber m.fl., 2023) samt elevers upplevelser av användandet av lässtrategier (Duke & Cartwright, 2021). De studier som undersöker läsning generellt och i synnerhet utifrån elevperspektivet utgår huvudsakligen från grundskolan (Lindeblad m.fl., 2016; Lithari, 2019; Nevill & Forsey, 2023; O'Brien, 2019) och eftergymnasial utbildning i en internationell kontext (Akpunne m.fl., 2024; Carlsson, 2011; Tops m.fl., 2023).

Denna livsvärldsfenomenologiska studie öppnar för möjligheten att fylla det tomrum på kunskap som handlar om elevers upplevelser av läsning i svensk gymnasieskola. Studien är viktig eftersom den genom gymnasieelevernas berättelser ger ett inifrånperspektiv. Undersökningen kan även fungera som diskussionsunderlag för att fördjupa gymnasieskolans förståelse för läs- och skrivsvårigheter vid läsning. Via studien får lärare, speciallärare och personal i elevhälsoteamet ta del av elevernas livsvärld men även möjlighet att reflektera över hur den skiljer sig från den egna livsvärlden. Som en följd kan skolpersonalens förståelsehorisont flyttas fram. När lärarens livsvärld vidgas skapas bättre förutsättningar för att möta elever i läs- och skrivsvårigheter. Sammanfattningsvis hoppas vi kunna bidra med ökad kunskap om gymnasieelevers upplevelser av läsning i skolan för att förbättra förutsättningarna för en tillgänglig lärmiljö för elever i läs- och skrivsvårigheter i en svensk kontext.

## 2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med undersökningen är att ta reda på hur åtta gymnasieelever med dokumenterade läs- och skrivsvårigheter upplever läsning i skolan. Studien utgår från nedanstående forskningsfrågor:

- Hur upplever gymnasieelever i läs- och skrivsvårigheter läsning i skolan?
- Vad upplever gymnasieelever i läs- och skrivsvårigheter som möjliggörande respektive försvårande förhållanden vid läsning i skolan?

## 3 Bakgrund

En stor andel elever i skolan är i läs- och skrivsvårigheter, vilket kan påverka deras möjligheter att tillägna sig utbildning, framtida karriärmöjligheter och delaktighet i samhället. (Castles m.fl., 2018). “Utöver avkodning och ytlig förståelse, inbegriper läsning tolkning och reflektion samt förmåga att använda läsning för att uppnå sina mål i livet” enligt Programme for International Assessment ([PISA] 2022, s. 10). Följaktligen är det när elever inte uppfyller dessa krav som de bedöms vara i lässvårigheter. Enligt PISA har andelen 15-åriga elever i lässvårigheter ökat från 18% 2018 till 24% 2022 (Skolverket, 2023). I PISA:s rapport (2022) framgår att elevgruppen inte når upp till den grundläggande läsförmåga som anses behövas för lärande. Pojkar och elever med olika migrationsbakgrund presterar sämre än flickor och elever med inhemsk bakgrund. För att elever i läs- och skrivsvårigheter ska lyckas är tidig identifiering samt förståelse för orsakerna till svårigheterna viktigt, eftersom det möjliggör effektiva stödinsatser (Castles m.fl., 2018). Nedan följer en förklaring av läsning, läs- och skrivsvårigheter och hur undervisning kan tillgängliggöras för elever i läs- och skrivsvårigheter. Avslutningsvis förklaras vad skolans styrdokument säger om stöd för elever i svårigheter.

### 3.1 Läsning och läs- och skrivsvårigheter

Inom läsforskningen är the Simple View of Reading av Gough och Tunmer (1986) samt Hoover och Gough (1990) en etablerad lästeori för att förklara att läsning är en produkt av avkodning och språkförståelse. Duke och Cartwright (2021) har vidareutvecklat the Simple View of Reading i läsmodellen the Active View of Reading där de gör gällande att läsning innefattar flera överlappande komponenter och där aktiv självreglering, så som motivation, exekutiva funktioner och strategianvändning har en bärande funktion. Läsning är därmed en komplex aktivitet där nedsatt funktion inom en komponent kan leda till lässvårigheter.

Enligt SPSM (2024a) innefattar begreppet läs- och skrivsvårigheter alla sorters svårigheter med att läsa och skriva. Med andra ord ingår både dyslexi och generella läs- och skrivsvårigheter. Själva dyslexidefinitionen är omdiskuterad inom forskningsfältet (Høien och Lundberg, 2013). I detta examensarbete används en definition av Høien och Lundberg, bearbetad av Statens beredning för medicinsk och social utvärdering (2014).

Dyslexi är en svikt i vissa språkliga funktioner, särskilt de fonologiska (fonologi avser språkets ljudmässiga form), som är viktiga för att kunna utnyttja skriftens principer för kodning av språket. Svikten ger sig först och främst tillkänna som svårigheter att uppnå en automatiserad ordavkodning vid läsning. Men den kommer också tydligt fram genom dålig stavning. Sekundära konsekvenser kan innefatta svårigheter med läsförståelse och begränsad läserfarenhet, vilket kan hämma tillväxten av ordförråd och kunskap om omvärlden. Den dyslektiska svikten går i regel igen i släkten och man har anledning att anta en genetisk disposition som kan medföra neurobiologiska avvikelser. Karaktäristiskt för dyslexi är att svikten är varaktig och svårbehandlad. Även om läsningen efterhand kan bli acceptabel, kvarstår oftast stavningsproblemen. Vid en mer grundläggande kartläggning av fonologisk förmåga finner man att svagheter på detta område ofta kvarstår upp i vuxen ålder. (SBU, 2014, s.33)

Dyslexi samförekommer ofta med andra utvecklingsrelaterade tillstånd som exempelvis språkstörning, dyskalkyli och attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) (Catts m.fl., 2024). Enligt SPSM (2024a) kan god undervisning och adekvata anpassningar minska de negativa effekterna även om funktionsnedsättningen består. Till skillnad från dyslexi innebär generella läs- och skrivsvårigheter andra orsaker till svårigheter att hantera skriftspråket, till exempel ett annat modersmål, bristande undervisning, för lite läserfarenhet och neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (SPSM, 2024a). Druid Glentow (2006) förklarar att lässvårigheter hos elever kan yttra sig i form av exempelvis felläsningar, trötthet, utelämnning- eller omkastning av bokstäver, sönderhackad- och långsam läsning. Elever kan även ha en fungerande avkodning och förmåga att läsa med hastighet men att brister i ordförråd skapar hinder (Druid Glentow, 2006). Enligt Sandström (2014) har många gymnasieelever i läs- och skrivsvårigheter förbättrat sin läsförmåga och uppger inte alltid själva läsningen som problemet. I stället lyfter eleverna sekundära svårigheter som att hinna med och förstå. I examensarbetet används begreppet läs- och skrivsvårigheter utifrån SPSM:s definition och innefattar således både dyslexi och generella läs- och skrivsvårigheter.

Som tidigare nämnts belyser the Active View of Reading att läsning är komplext och att flera involverade faktorer samspelar (Duke & Cartwright, 2021). Följaktligen finns det många förklaringar till att elever kan hamna i lässvårigheter. Jacobson (2020) har tagit fram en modell som tydliggör orsaker till och konsekvenser av läs- och skrivsvårigheter och dyslexi (se Figur 1). Den inre cirkeln innefattar alla personer i läs- och skrivsvårigheter, inklusive personer med dyslexi. De inåtgående pilarna illustrerar olika faktorer som kan orsaka läs- och skrivsvårigheter medan de utåtgående pilarna visar konsekvenser av läs- och skrivsvårigheter. Orsakerna till läs- och skrivsvårigheter kan därmed variera hos olika individer och enskilda faktorer kan både få positiva och negativa konsekvenser. Till exempel kan för lite övning orsaka läs- och skrivsvårigheter trots goda språkliga förutsättningar. Överordnat faktorerna i den yttre cirkeln har Jacobson (2020) placerat arv och miljö, eftersom dessa påverkar övriga faktorer. Modellen för även fram en övergripande ram som betonar samhälleliga och pedagogiska aspekter utifrån ett relationellt perspektiv. Inom det relationella perspektivet förstås elevens svårigheter i relationen mellan elev och miljö (Ahlberg, 2013). Dessa inbegriper samhällets syn på läs- och skrivsvårigheter samt pedagogiska faktorer som lärarens kompetens och skolans organisation. Variationen av individuella och yttre förutsättningar för individen gör att det är angeläget att synliggöra elevens subjektiva upplevelse vid läsning. Eftersom varje elevs upplevelse är unik kan elevens berättelse generera ny kunskap om läsning i skolan.

**Figur 1**

*Modell över ett antal faktorer som beskriver Läs- och skrivsvårigheter och Dyslexi*



*Kommentar: Bearbetad från Modell över ett antal faktorer som beskriver Läs- och skrivsvårigheter och Dyslexi, Jacobsson, 2020. "En modell över läs- och skrivsvårigheter och dyslexi", s. 1. Svenska Dyslexiföreningen. <https://www.dyslexiforeningen.se/utvalda-artiklar>*

### 3.2 Inkludering, tillgänglig lärmiljö och delaktighet

I Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006) och UNESCO:s (2009a; 2009b) policyriktlinjer för inkluderande undervisning förespråkas en bred definition av inkludering som inbegriper organisatoriska, pedagogiska och sociala dimensioner. Inkludering och tillgänglig lärmiljö är nära sammankopplade då en inkluderande miljö är tillgänglig för elever med olika funktionsförmågor (SPSM, 2024b). En tillgänglig lärmiljö innefattar de sociala, pedagogiska och fysiska dimensionerna (Leifler, 2024). Den sociala miljön berör bland annat relationer, både elever emellan och mellan elever och lärare, samt elevers känsla av trygghet och sammanhang. Westling Allodi (2010) menar att den sociala lärmiljön har stor påverkan på elevers mående, motivation och skolprestation, kortsiktigt så väl som långsiktigt. Den pedagogiska miljön inbegriper lärarens didaktiska val i form av exempelvis undervisningsmetoder och bedömningspraktiker i samspel med elevernas agerande (Leifler, 2024). I den fysiska miljön sker undervisning, lärande och sociala interaktioner. Den utgörs av exempelvis rummets utformning, digitala hjälpmedel och ljud.

Rätten till tillgänglighet i skolan och andra verksamheter skrivs fram i FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning (SÖ 2008:26). Vidare klassificeras bristande tillgänglighet i lärmiljön som diskriminering enligt diskrimineringslagen (SFS 2008:567). Följaktligen är ansvariga i skolan skyldiga att kontinuerligt arbeta med att tillgängliggöra lärmiljön. I detta arbete

behöver skolor identifiera behov samt undanröja hinder för lärande, vilket förutsätter god kännedom om olika funktionsnedsättningar och hur dessa påverkar lärandet.

Enligt Skolinspektionens kvalitetsgranskning (2018) innebär delaktighet i skolan att vara en accepterad del av en gemenskap med möjlighet att påverka och bli hörd. Det är betydelsefullt i ett demokratiskt samhälle att olika röster respekteras och kommer till tals (Unicef Sverige, 2020). Dessutom bidrar olika individers perspektiv till mångfald i den kollektiva kunskapen. Genom delaktighet kan elevernas motivation och trygghet öka, vilket har positiva effekter på lärandet. Att tillgängliggöra de sociala, pedagogiska och fysiska lärmiljöerna är en förutsättning för alla elevers möjlighet till delaktighet (Leifler, 2024). Enligt Leifler (2024) känner elever sig delaktiga när de blir socialt accepterade, när de aktivt kan delta i olika moment i undervisningen samt inte hämmas av den fysiska utformningen. Delaktighet är starkt förknippad med läsförmågan och om adekvata kunskaper saknas begränsas möjligheten till delaktighet i samhället (SPSM, 2023). Följaktligen är det betydelsefullt att elever i läs- och skrivsvårigheter ges förutsättningar till delaktighet i undervisningen och får möjlighet att utveckla läsförmågan.

### 3.3 Elevers utveckling mot målen

Enligt gymnasieskolans läroplan (Läroplan för gymnasieskolan [Gy11], 2022) är det skolans ansvar att möjliggöra för eleven att söka sig till olika typer av litteratur som en källa för kunskapsinhämtning. Vidare är det lärarens skyldighet att stötta elever i deras språk- och kommunikationsutveckling. Skollagen (SFS 2010:800) definierar att samtliga elever har rätt till ledning och stimulans för utveckling utifrån individuella förutsättningar. Det innebär att det ställs krav på lärarens kompetens att känna till och utforma undervisningen utifrån elevgruppens och individens behov. Betydelsen av en god klassrumsmiljö och kvalificerade lärare lyfts fram som nyckelkomponenter för elevers läsförståelseutveckling (Kamhi, 2014). För att utveckla elevernas läsförmåga menar Myrberg (2003) att läraren behöver utgå ifrån var eleverna befinner sig, sätta mål och göra en plan för hur eleverna ska nå målet.

Skollagen (SFS 2010:800) definierar också att elever med funktionsnedsättningar ska ges stöd att kompensera för funktionsnedsättningens konsekvenser. I första hand utformas stödinsatserna som extra anpassningar (SFS 2010: 800). En extra anpassning är en mindre insats inom den ordinarie undervisningen. Det finns inget dokumentationskrav på extra anpassningar i gymnasieskolan. För en elev i läs- och skrivsvårigheter på gymnasiet kan extra anpassningar vid läsaktiviteter exempelvis vara extra tid vid examinationer eller inläst text. Om insatsen inte är tillräcklig kan rektor besluta om att upprätta åtgärdsprogram där särskilt stöd skrivs fram (SFS 2010:800). Exempel på särskilt stöd kan vara långvarigt specialpedagogiskt stöd av specialläraren eller anpassad studiegång.

Sammanfattningsvis befinner sig många elever i läs- och skrivsvårigheter och skolan är skyldig att utforma en lärmiljö som bidrar till att alla elever kan nå sin fulla potential. Mot denna bakgrund är det relevant att lyssna in levda erfarenheter av läsning i skolan hos elever i läs- och skrivsvårigheter.

## 4 Tidigare forskning

Nedan följer en tematisk redogörelse av tidigare forskning om läsning vid läs- och skrivsvårigheter, främst utifrån elevers upplevelser. Kapitlet inleds med en beskrivning av sökprocessen och därefter redogörs för elevers upplevelser av läsning utifrån områdena: *elevers självbild och självkänsla, lärares kunskap, aktiv självreglering, tidens betydelse* och *assisterande teknik*. Avslutningsvis redovisas tidigare forskning om elevers upplevelser av läs- och skrivsvårigheter med fenomenologin som teoretisk grund. Studiens syfte är att ta reda på hur elever i läs- och skrivsvårigheter upplever läsning i skolan utan att särskilja på dyslexi och generella läs- och skrivsvårigheter. Används begreppet dyslexi i refererad forskning har vi valt att använda samma begrepp.

### 4.1 Sökning

Inledningsvis gjordes sökningar i de av Göteborgs universitetsbibliotek rekommenderade internationella databaserna Education Collection, Education research complete och Scopus. Aktuella sökord var: dyslexia, reading disability, experience, lived experience, phenomenology, high school, upper secondary school, student och student voice. Utifrån föreliggande studies syfte och forskningsfrågor sållades artiklarna genom att läsa titel och abstract. Vi fann då översiktsstudier som Nevill och Forsey (2023) och Murnan (2023) samt Camerons (2016) fenomenologiska studie. Även om forskningsfältet kring lässvårigheter generellt är stort är det mer begränsat att finna studier utifrån elevperspektivet och om gymnasieskolan. Vi fann det därför användbart att gå till artiklarnas referenslistor för att söka artiklar bakåt i tiden. Vidare använde vi Scopus för att hitta artiklar som refererats i nyare forskning. Genomgående har vi eftersträvat att använda oss av aktuell forskning, företrädesvis från 2020-talet.

Vid sökning av svenska avhandlingar använde vi oss av Digitala vetenskapliga arkivet och avhandlingar.se. Där fann vi flera avhandlingar om läs- och skrivsvårigheter men få aktuella studier som behandlar elevperspektivet. Vi använde sökorden läs- och skrivsvårigheter, dyslexi, fenomenologi, livsvärld, upplevelser, elever, elevperspektiv och gymnasium. Utifrån vårt syfte och forskningsfrågor fann vi Almgrens Bäckes (2024) doktorsavhandling, som belyser hur elever med dyslexi erfar användandet av assisterande teknik relevant. Ekegren Johanssons (2016) avhandling belyser elevperspektivet på läs- och skrivsvårigheter med fokus på elevens möte med skolan. Vår handledare Inger Berndtsson rekommenderade oss två avhandlingar Carlsson (2011) och Nielsen (2005) som undersöker levda erfarenheter av läs- och skrivsvårigheter utifrån livsvärldsansatsen. Dessa studier har sedan fungerat som inspiration för vårt arbete.

### 4.2 Upplevelser av läsning i skolan

#### 4.2.1 Elevers självbild och självkänsla

Internationella studier visar att elever med dyslexi upplever högre grad av ångest och har lägre självkänsla än elever utan dyslexi (Giovagnoli, m.fl. 2020; Nevill & Forsey, 2023; Zuppardo m.fl., 2023). Ångest och bristande självkänsla bottnar i en rädsla av att förnedras eller avvisas av lärare och klasskamrater (Zuppardo m.fl., 2023). Dessa känslor kan särskilt uppstå vid muntliga presentationer eller läsaktiviteter där eleven uppmanas att läsa högt inför andra, läsa på tid eller där läsning är en del av ett socialt sammanhang (Zuppardo m.fl., 2023). Den negativa självuppfattningen är en effekt av att elever med dyslexi inte lyckas prestera enligt förväntningarna i den mängden läsaktiviteter de utsätts för under skoldagen (Lithari, 2019). Vidare nämns att elever med dyslexi

upplever brist på delaktighet i skolmiljön, som en följd av känslan av osäkerhet på sina egna förmågor (Lithari, 2019). Carlsson (2011) förklarar att äldre elevers skoltillvaro kan präglas av en känsla av utanförskap och otillräcklighet efter många års misslyckanden. Åtgärder som föreslås för att stärka självbild och självkänsla hos elever med dyslexi är att arbeta förebyggande i form av strategier för att öka motivation och självkänsla (Zupardo m.fl., 2023). Att utveckla lärares kunskap om hur det är att leva med dyslexi i en skolkontext förs också fram som en viktig åtgärd för att minska risken för att dessa elever utvecklar en negativ självbild som de kan bära med sig hela livet (Lithari, 2019).

Till skillnad från ovan nämnda studier för emellertid Nevill och Forsey (2023) fram att för elever med dyslexi kan diagnosen bidra till ett ökat självförtroende, då eleven ges möjlighet att se svårigheterna ur ett annat perspektiv, vilket kan motverka föreställningen om lathet och dumhet. En diagnos kan även bidra till en känsla av tillhörighet om eleven får möjlighet att identifiera sig med andra som är i samma svårigheter (Ekegren Johansson, 2016). Diagnosens effekt på elevens självförtroende påverkas dock av lärares förmåga att anpassa undervisningen samt huruvida diagnosens innebörd har förklarats tydligt för eleven (Nevill & Forsey, 2023).

Sammantaget har dyslexi å ena sidan en negativ påverkan på elevers självbild och självkänsla i skolmiljön, vilket bottnar i en osäkerhet i att hantera skolans krav vid läsaktiviteter. Å andra sidan kan dyslexidiagnosen bidra med ökat självförtroende om eleven stöttas på ett ändamålsenligt sätt. Åtgärder som föreslås för att stärka självbild och självkänsla hos elever med dyslexi är att arbeta förebyggande med strategier och stöd samt att öka lärares kunskap om dyslexi.

## 4.2.2 Lärares kunskap

Lärares kunskap är en nyckelfaktor för framgångsrik läsundervisning (Tjernberg, 2013). Denna kunskap handlar dels om lärarens teoretiska kunskaper om läsutveckling men kännetecknas även av lärarens förmåga att använda varierade metoder och anpassat material som möter elevernas olika behov. Tjernberg (2013) för även fram vikten av lärarens förmåga att skapa ett tillåtande klimat i klassrummet med positiva förväntningar till elevernas förmåga. På generell nivå gynnas elever i svårigheter av tre undervisningssätt. Dessa är kamratlärande, metakognitiva strategier som tränar elever att reflektera över sitt eget lärande och explicit undervisning (Almqvist m.fl., 2015).

Enligt elever med dyslexi är lärarens förståelse och flexibilitet i att möta eleven som en hel individ och inte bara som en elev med dyslexi en viktig framgångsfaktor (Nevill & Forsey, 2023; Nielsen, 2011). Även de Bour och Kuijper (2020) för fram att stöd till elever i svårigheter inte bara ska utgå från den primära svårigheten utan att även sekundära svårigheter bör tas i beaktande, t. ex. emotionella konsekvenser.

En annan betydelsefull faktor för elever med dyslexi är lärares kunskap och förmåga att tillhandahålla olika metoder för läsundervisning (de Bour & Kuijper, 2020; Nielsen, 2011). Enligt en studie av O'Brien (2019) anser elever med dyslexi att samarbete med klasskompisar i form av pararbete och grupparbete är gynnsamt. Det framgår också att lärarens stöd är viktigt, förutsatt att läraren har förmåga att ge rätt stöd (de Bour & Kuijper, 2020). Enligt Ekegren Johansson (2016) uttrycker gymnasieelever med dyslexi ett behov av att bli sedda och att det förs samtal med eleven kring funktionsnedsättningen. Det kan emellertid vara svårt för lärare att identifiera elever i läs- och skrivsvårigheter. Carlsson (2011) menar att dyslexi har beskrivits som ett dolt handikapp där elevens ansträngningar inte syns på utsidan. Detta kan innebära ett hinder för lärare att upptäcka elevernas svårigheter, vilket också försvåras av att elever inte sällan försöker dölja sina lässvårigheter. Enligt Nevills och Forseys (2023) forskningsöversikt råder enighet att lärares brist på kunskap

skapar hinder för elever med dyslexi och att lärare generellt upplever okunskap i hur man stöttar elever med dyslexi. Sammantaget bedömer Nevill och Forsey (2023) att skolor inte är tillräckligt utrustade för att möta behov hos elever med dyslexi och efterfrågar mer djupgående kvalitativ forskning som kan bidra med förbättrad förståelse av upplevelser hos elever med dyslexi.

Sammanfattningsvis påvisar tidigare forskning att elever med dyslexi betonar lärarens relationella förmåga att se hela eleven och inte bara dyslexin. Lärares kunskap om hur man stöttar elever med dyslexi förs också fram som en viktig faktor, både utifrån ett elev- och lärarperspektiv. Vidare framgår att mer forskning som vidgar förståelsen för elever med dyslexi eftersöks.

### 4.2.3 Aktiv självreglering

Duke och Cartwright (2021) använder begreppet aktiv självreglering för att beskriva hur motivation, engagemang, exekutiva funktioner och strategier påverkar läsningen. Forskning visar att goda läsare är aktiva och har förmågan att upprätthålla motivationen samt tillämpa lässtrategier (Duke & Cartwright, 2021; Georgiou & Das, 2018). Exekutiva funktioner är ett samlingsnamn för förmågor som individen använder för att nå olika mål och innefattar uppdatering av arbetsminnet, inhibering och kognitiv flexibilitet (Georgiou & Das, 2018). Till de exekutiva funktionerna tillhör även uppmärksamhet och planering (Diamond, 2013). Duke och Cartwright (2021) menar att för vissa läsare kan begränsade exekutiva funktioner vara den primära orsaken till lässvårigheter.

Forskarvärlden är överens om att motivation är betydelsefullt för läsutvecklingen (Murnan m.fl., 2023). Murnan m.fl. (2023) konstaterar att studier huvudsakligen har undersökt grundskolelevers motivation men fastslår i sin översiktsartikel att ungdomar med lässvårigheter ofta har låg motivation som en konsekvens av många års kämpande. Hebbecker m.fl. (2019) fann i sin studie av grundskoleelever ett ömsesidigt samband mellan inre motivation och läsförmåga. Följaktligen bör insatser i skolan riktas mot att stärka både läsförmåga och läsmotivation. I en studie av Gilson m.fl. (2018) framkommer att grundskoleelever med lässvårigheter uppskattar texter som intresserar dem. Elevernas motivation gynnas också av gemensam läsning och när läraren erbjuder olika texter i klassrummet samt ger textrekommendationer. Webber m.fl. (2023) efterfrågar fler studier som undersöker ungdomars erfarenheter av motivation i samband med läsning, eftersom elevperspektivet i kombination med rådande lästeorier skulle kunna ligga till grund för läsinterventioner som tilltalar ungdomar.

Ytterligare en aspekt att beakta är elevens tilltro till den egna förmågan. Bandura (1977) använder begreppet self-efficacy för att beskriva människans tro på sin egen förmåga att ta fram de resurser som krävs för att nå ett mål. Ju högre en persons self-efficacy är desto större förmåga har personen att ta sig an eventuella utmaningar (Bandura, 1977). Värt att nämna i det här sammanhanget är Matteuseffekten som innebär att elever som lyckas med läsningen väljer läsning medan elever som misslyckas med läsning väljer bort läsaktiviteter, således växer gapet mellan den som behärskar läsningen och den som möter svårigheter (Stanovich, 1986). Enligt Akpunne m.fl. (2024) har elever med dyslexi lägre self-efficacy i skolsammanhang. Detta får konsekvenser för elever med dyslexi vid exempelvis läsning och läsförståelse, examinationer samt förmåga att avgöra hur lång tid något tar (Akpunne m.fl., 2024).

Duke och Cartwright (2021) framhäver betydelsen av att använda lässtrategier för att skapa mening av en text under läsprocessen. Även om kunskapen om lässtrategier är väl spridd bland allmänheten är det få vetenskapliga studier som intresserar sig för elevernas upplevelser av användandet. I en

studie av Cantrell m.fl. (2016) uppger lågpresterande elever efter deltagande i en årslång lässatsning att de blivit bättre på att använda läsförståelsestrategier och att dessa bidrar till ökad förståelse, vilket i sin tur har en positiv effekt på elevernas läsmotivation.

Duke och Cartwright (2021) förklarar att uppmärksamhetsproblematik är vanligt förekommande hos elever i lässvårigheter. I den komplexa läsprocessen samspelar flera exekutiva funktioner. Inte minst behöver läsarens uppmärksamhet upprätthållas samtidigt som avkodningen möjliggör meningsskapandet. Enligt Nielsen (2005) och Carlsson (2011) har elever i läs- och skrivsvårigheter behov av en lugn miljö vid läsning för att upprätthålla fokus. Vid avsaknad av arbetsro, menar Nielsen (2005) att personer i läs- och skrivsvårigheter själva försöker skapa förutsättningar i rummet, till exempel genom att med sin kropp avskärma sig från omgivningens störningsmoment.

Sammanfattningsvis visar forskning att goda läsare är aktiva och strategiska. Därmed bör insatser i skolan riktas mot att utveckla dessa förmågor. Däremot finns begränsat med forskning som intresserar sig för hur gymnasieelever upplever läsmotivation, fokus vid läsning samt tillämpning av lässtrategier.

#### **4.2.4 Perspektiv på tid vid läsning**

Primärt kännetecknas dyslexi av allvarliga svårigheter med att avkoda ord korrekt och snabbt (Catts m.fl., 2024). I synnerhet menar Catts m.fl. (2024) att långsam avkodning är ett bestående problem. Tops m.fl. (2023) förklarar att en stor andel äldre elever med dyslexi upplever svårigheter med läsförståelse och läsflyt då de fonologiska svårigheterna kvarstår. I studien (Tops m.fl., 2023) som är genomförd på högskolestudenter förs det fram att förlängd tid vid prov och inlämningsuppgifter är den mest använda anpassningen och även den mest effektiva för studenter med dyslexi. Även Callens m.fl. (2012) betonar i sin studie att för snäva tidsbegränsningar är en stor nackdel för elever med dyslexi och menar att skolan bör beakta detta, särskilt i provsituationer. Elever med dyslexi eftersöker inte bara mer tid vid prov och inlämningsuppgifter utan en generellt långsammare arbetstakt i undervisningen, vilket O'Brien (2019) belyser i sin studie som utgår från grundskoleelevers perspektiv. Även i Niensens avhandling (2005) betonas tidens betydelse där personer i läs- och skrivsvårigheter för fram att tid som läsaren själv kan styra över är en avgörande tillgång vid läsning. Vidare konstateras "att den egna tiden ofta hamnar i konflikt med annan tid" (Nielsen, 2005, s. 268). Med andra ord krockar ofta behovet av extra tid vid läsning med lektionstid och andra tidsramar.

Sammantaget spelar tid en avgörande roll för elever i läs- och skrivsvårigheter. Av intresse är att vidare undersöka hur elever upplever och hanterar den konflikt som uppstår mellan egen tid och annan tid.

#### **4.2.5 Assisterande teknik**

Ibland utvecklar elever med svåra läs- och skrivsvårigheter inte läsförmågan till adekvat nivå trots intensiv träning (Torgesen m.fl., 2001). Glappet mellan elevgruppens läsförmåga och skolans krav riskerar då att öka med tiden (Svensson m.fl., 2021). För att motverka konsekvenserna av lässvårigheterna menar Svensson m.fl. (2021) att assisterande teknik kan vara ett alternativ. Med assisterande teknik menas olika typer av produkter som används av personer med funktionsnedsättningar för att stötta individen och motverka hinder för lärande (Svensson m.fl., 2021). Wood m.fl. (2017) menar däremot att det inte finns entydiga vetenskapliga bevis för hur stor effekt assisterande teknik i form av text-till-tal har på läshastighet och läsförståelse hos elever med dyslexi. Effekten tycks

variera mellan olika individer och grupper. En studie av Gurnér m.fl. (2017) visar att text-till-tal har positiv effekt på läsförståelsen för högstadiel elever med lässvårigheter i kombination med hyperaktivitet och koncentrationssvårigheter men mindre effekt hos mellanstadiel elever med samma svårigheter.

Tillgången till assisterande teknik i form av datorer, surfplattor, program och appar är generellt hög i svensk skola och användningen ökar när eleverna blir äldre (Almgren Bäck, 2024). Appar som stödjer läsförmågan, som text-till-tal, kan ses som alternativ för traditionell läsning och är lämplig för elever i läs- och skrivsvårigheter (Svensson m.fl., 2021). Dessutom verkar användning av appar ha en positiv transfereffekt på elevernas läsförmåga vid traditionell läsning (Svensson m.fl., 2021). Vidare har appar som finns för smartphones och surfplattor visat sig vara mer tillgängliga än de program som finns för datorer. Enligt Svensson m.fl. (2021) innebär detta i praktiken att apparna möjliggör för elever i lässvårigheter att tillägna sig innehållet i skriven text, vilket i sin tur kan öka elevernas känsla av självständighet och delaktighet i samhället. Studier visar (Lindeblad m.fl., 2016; Svensson m.fl., 2021) dessutom att assisterande teknik kan leda till att elevernas lust och motivation till att delta i skriftspråkliga aktiviteter ökar, något som kan bidra till en mer positiv inställning till skolan och förbättrad självkänsla.

Svensson m.fl. (2021) menar att elevers användning av assisterande teknik påverkas av teknikens funktionalitet samt av lärares inställning och uppmuntran till användandet. Vidare kan elever undvika att använda assisterande teknik om de inte har accepterat sina svårigheter och om de är rädda för att sticka ut i klassrumsmiljön (Almgren Bäck, 2024). Med andra ord påverkas elevers inställning till assisterande teknik av skolans sociala miljö. Likt Svensson m.fl. (2021) och Lindeblad (2016) menar Almgren Bäck (2024) att assisterande teknik har emotionella och akademiska fördelar för elever i läs- och skrivsvårigheter. Elever upplever att de bättre, snabbare, med mindre ansträngning och mer självständigt kan ta till sig textinnehåll. Enligt Gurnér m.fl. (2017) stämmer elevens uppfattning om hur väl text-till-tal fungerar för dem i stor grad överens med effekten på elevens läsförståelse. Således är det betydelsefullt att eleven får komma till tals vid utformningen av extra anpassningar. I dagens samhälle utvecklas tekniken snabbt och Svensson m.fl. (2021) efterfrågar fler studier om elevers levda erfarenheter av assisterande teknik.

Sammanfattningsvis kan assisterande teknik vara ett komplement vid läsning för elever i läs- och skrivsvårigheter. Hur väl tekniken fungerar för elever tycks variera beroende på teknikens funktionalitet, individuella förutsättningar och den sociala miljön. Fler studier om assisterande teknik där elevens röst kommer till tals behövs.

#### **4.2.6 Läs- och skrivsvårigheter i fenomenologisk forskning**

Utifrån en svensk kontext har vi tagit del av två avhandlingar (Carlsson, 2011; Nielsen, 2005) som med hjälp av livsvärlden undersöker hur personer i läs- och skrivsvårigheter erfar och lär i världen. Enligt Carlsson (2011) bidrar livsvärlden med att bredda horisonten av fenomenet läs- och skrivsvårigheter. Nielsen (2005) anser att forskning om läs- och skrivsvårigheter generellt fokuserar på fenomenet och så som det erfars av forskare och lärare medan erfarenheter hos personer i läs- och skrivsvårigheter hamnar i skymundan. Nielsen (2005) däremot angriper fenomenet utifrån subjektet som erfar svårigheterna. På så sätt vidgas perspektivet och läs- och skrivsvårigheter kan förstås utifrån elevens livsvärld.

Nielsen (2005) har i sin studie intervjuat nio personer i åldrarna 8–53 år i läs- och skrivsvårigheter. Nielsen (2005) menar att hennes studie är den första som undersöker läs- och skrivsvårigheter

utifrån begreppen den levda kroppen, det levda rummet och den levda tiden. I studien konstateras att läsare hamnar i svårigheter när hans perception och motorik inte kan möta skriftspråkets krav. Vidare menar Nielsen (2005) att läsaren behöver finna rätt don eller verktyg för sin kropp att införliva vid läsning och att dessa varierar mellan olika individer. Enligt Nielsen (2005) försöker personer i läs- och skrivsvårigheter aktivt hantera sina svårigheter utifrån sina förutsättningar. Då livsvärldsfilosofin menar att kropp och själ är sammanlänkande påverkas individens självbild av hur väl hen lyckas med detta. De flesta personerna i studien uppvisar en skör självbild. Nielsen (2005) kommer även fram till att personer i läs- och skrivsvårigheter lär sig bäst i meningsfulla läs- och skrivsammanhang. Känslan av meningsfullhet skapas av möjligheten att lära tillsammans, intresse för texten och personens tilltro till sin egen läs- och skrivförmåga. Enligt Nielsen (2005) är även rummet betydelsefullt för personer i läs- och skrivsvårigheter och behov av arbetsro hanteras genom att hitta lösningar för att på olika sätt skärma av omgivningen. Även tid är av betydelse där Nielsen (2005) för fram att den faktiska tidens ramar ofta krockar med personens behov av tid.

Carlsson (2011) undersöker hur vuxenstuderande erfar sina läs- och skrivsvårigheter, hur svårigheterna visar sig samt vad det får för konsekvenser. Enligt studien upplever studenterna svårigheterna på olika sätt vilket gör att skriftspråket behöver hanteras med flexibilitet utifrån studenternas behov. Livsvärlden är ett värdefullt verktyg för att få fatt i dessa individuella upplevelser. Carlsson (2011) kommer fram till att studenter i läs- och skrivsvårigheter upplever en kamp för att hantera skriftspråket som blir synlig i tre sammanflätade dimensioner. Dessa handlar om studenternas kamp för att möta osynliga samhälleliga krav, hantera skriftspråket i undervisningssammanhang och hur studenterna ska hantera känslan av utanförskap. Studenternas kamp pågår i flera dimensioner samtidigt.

Det är begränsat med internationella studier som tar sig an läs- och skrivsvårigheter utifrån en fenomenologisk ansats. Ett av få exempel är Camerons (2016) studie som undersöker levda erfarenheter hos tre universitetsstudenter med dyslexi. Studenterna förde dagbok över levda erfarenheter i universitetsmiljön och intervjuades. Materialet bearbetades utifrån fenomenologisk analys inspirerad av Husserl, Heidegger, Merleau-Ponty och Sartre. I fenomenologisk anda utgår Cameron (2016) från att personen är en del av världen och att världen är en del av personen. Mot denna bakgrund eftersträvas förståelse för hur personerna i studien skapar mening av sina levda erfarenheter. Studenterna upplevde ett hinder mellan att förstå något och att verbalisera detta. Som en konsekvens ledde svårigheten till att studenterna undvek att delta med rädsla för att bli dömda av andra. I jämförelse med andra upplevde studenterna sig som sämre. I undersökningen framkom att studenterna ställde höga krav på sig själva. Följaktligen får de primära svårigheterna av dyslexi konsekvenser även i andra domäner. Studien argumenterar för att dyslexi är en funktionsnedsättning som uppstår i skärningspunkten mellan kognitiva svårigheter, omvärldens förväntningar och individens upplevelser i undervisningssammanhang. Cameron (2016) menar därför att det är lika värdefullt att ta hänsyn till vardagliga erfarenheter hos studenter med dyslexi som de kognitiva orsakerna till funktionsnedsättningen vid utformandet av en tillgänglig lärmiljö.

## 5 Teoretiska utgångspunkter

Nedan följer en redogörelse för de teoretiska utgångspunkter som är centrala i arbetet. Livsvärlds-fenomenologi är studiens huvudsakliga utgångspunkt och fungerar som en övergripande ram. Via livsvärlds-fenomenologin och dess teoretiska begrepp synliggörs elevers upplevelser. Vidare behandlas även the Active View of Reading som bidrar med förståelse för läsning och den komplexa uppsättning förmågor som är involverade i läsförståelse. I kombination kan de teoretiska utgångspunkterna hjälpa oss att få en fördjupad förståelse för elevers upplevelser vid läsning vid läs- och skrivsvårigheter.

### 5.1 Livsvärlds-fenomenologi

Undersökningen utgår ifrån en livsvärlds-fenomenologisk ansats vars teoretiska begrepp används för att studera individens upplevelser av fenomenet läsning i skolan. Livsvärlden som begrepp har getts olika nyanser inom den fenomenologiska filosofin. Bengtsson (2005) menar att dessa betoningar inte ska ses som oförenliga filosofiska utgångspunkter utan som en rörelse med likheter och skillnader. De fenomenologiska inriktningarnas ontologiska och epistemologiska perspektiv, det vill säga synen på verklighet och kunskap, presenteras av Bengtsson (2005) som en livsvärlds-ansats möjlig att använda i pedagogisk forskning. Det är i denna tradition som aktuell studie gör avstamp. Centralt inom fenomenologin är “en återgång till sakerna själva” (Husserl, 2004, s. 92) samt att studera hur något erfars av någon i en viss kontext (Friberg & Öhlén, 2021). Inom fenomenologin är de saker som Husserl åsyftar även sammankopplade med en vändning mot ett subjekt och innebär att sakerna framträder i förhållande till subjektets erfarenhet (Bengtsson, 2005). Fenomen används i betydelsen “det som visar sig” (Bengtsson, 2005, s. 12). En förutsättning för att något ska visa sig är att det finns någon att visa sig för. Följaktligen är objekt och subjekt beroende av varandra. Fenomenologin vill därmed betona att i noggrannhet studera människors förståelse av fenomenet.

Livsvärld är ett centralt begrepp inom fenomenologin (Berndtsson m.fl., 2007) och innefattar ett antagande att människor upplever världen och verkligheten på olika sätt (Bengtsson, 2005). Husserl utformade livsvärldsbegreppet som en kontrast till tidens rådande objektivistiska kunskapssyn (Bengtsson, 2005). Genom livsvärlden ville Husserl betona att världen både är subjektiv och relativ. Det vill säga erfars världen alltid av någon ur ett visst perspektiv och därmed upplevs världen olika. Vår egen värld framstår däremot som direkt och naturlig för var och en av oss (Husserl, 2004). Genom nya erfarenheter utvidgas världen; med andra ord flyttas vår horisont fram. Enligt Husserl (2004) är horisonten gränsen för vårt varande i tid och rum men bortom den finns möjligheten till något mer. Horisonten kan således användas för att beskriva våra levda erfarenheter. På samma sätt som att horisonten kan vidga vår värld menar Carlsson (2011) att negativa erfarenheter även kan krympa den. Individens erfarna livsvärld är emellertid inte isolerad från andras livsvärldar utan delas med andra. Således är livsvärlden i grunden social då människor skapar världen tillsammans. Dessutom är livsvärlden historisk (Bengtsson, 2005). Merleau-Ponty (2022) förklarar att även om vi lever här och nu så påverkas vår livsvärld av tidigare erfarenheter. Historien tolkas således utifrån individens förståelse av världen.

Schütz vidareutvecklar livsvärlden genom begreppet vardagsvärld (Bengtsson, 2005). Den vardagliga livsvärlden består av såväl egna erfarenheter som av erfarenheter som har traderats från exempelvis föräldrar och lärare, vilket sätter livsvärlden i en social och kulturell kontext. Vidare menar Schütz att människan utifrån sin erfarenhet och kunskap oreflekterat uppfattar verkligheten på sitt sätt och tar förgivet att verkligheten är entydig. Enligt Carlsson (2005) förutsätter vår tids kulturella

kontext att alla kan lära sig att läsa och skriva. Lärarens livsvärld är i allra högsta grad färgad av denna skriftspråksnorm som hen omedvetet verkar inom. Om det i lärarens livsvärld saknas insikt om hur stor inverkan skriftspråket har på en elevs vardag begränsas lärarens möjligheter att hjälpa elever i svårigheter. Hos eleven i lässvårigheter består dennes livsvärld troligtvis av att dagligen utsättas för ansträngande läsning och synliggöra sina brister, vilket i sin tur påverkar självbilden. Carlsson (2005) förklarar således att olika livsvärldar kan krocka i skolan och betonar vikten av att som lärare ha förmåga att gå in elevernas olika livsvärldar, likväl som att granska sin egen. Skolan är en avgränsad del av ungdomars livsvärld, i vilken specifika villkor för varandet råder. Bengtsson och Berndtsson (2015) benämner en sådan avgränsning av livsvärlden för regional värld. I skolans regionala värld står utbildningen i centrum. Här finns tydliga förväntningar på roller och normer (Bengtsson & Berndtsson, 2015). I dagens skriftspråkssamhälle är en gymnasieutbildning sällan valbar. Varje individ lever och rör sig mellan olika regionala världar, exempelvis vistas elever både i skolvärlden och hemvärlden. Bengtsson och Berndtsson (2015) förklarar att skolans regionala värld kan vara mer eller mindre främmande för elever.

### **5.1.1 Levd kropp**

Merleau-Pontys begrepp levd kropp har införlivats i livsvärldsansatsen (Nielsen, 2005). Den levda kroppen skiljer sig från den biologiska kroppen på så sätt att den "erfar, förstår och handlar i världen" (Nielsen, 2005, s. 25). Merleau-Ponty tar in subjektet i kroppsbegreppet och särskiljer inte kropp och själ (Berndtsson, 2005). Den levda kroppen ses även som social då den befinner sig i förhållande till andra levda kroppar i en social värld och är således både subjekt och objekt (Bengtsson, 2005). Människan får via sin levda kropp tillgång till världen, vilket innebär att kroppsliga förändringar förändrar världen (Bengtsson, 2005). Om kroppen lär sig en ny färdighet vidgas bilden av världen och det blir svårt att föreställa sig hur det var innan den nya kunskapen fanns (Carlsson, 2005). Att förankra skriftspråkets attribut i den levda kroppen är en förmåga som vidgar världen för eleven. Tillgången till världen kan däremot begränsas för en elev i läs- och skrivsvårigheter, menar Carlsson (2005). Att införliva assisterande teknik, i form av exempelvis inläst text kan ge tillgång till nya världar för elever i läs- och skrivsvårigheter. Initialt finns ett avstånd mellan kroppen och tinget men i takt med att en vana bildas krymper distansen och tinget blir en förlängning av den levda kroppen (Bengtsson, 2005).

### **5.1.2 Don**

Med hjälp av livsvärldsansatsens terminologi kan den assisterande tekniken även kopplas till begreppet don. Don beskrivs av Heidegger som ting som finns till hands för att användas (Bengtsson, 2005). Donen samexisterar och hänvisar till andra don med vilka de skapar donsammanhang. I det läsande klassrummet kan ett donsammanhang för eleven i läs- och skrivsvårigheter bestå av boken som hänvisar till datorn som hänvisar till den inlästa texten, som hänvisar till hörlurarna som hänvisar till eleven som är brukare. För eleven i läs- och skrivsvårigheter räcker det inte att ha tillgång till donen utan hen måste även få lära sig att använda dem.

### **5.1.3 Levd tid och levt rum**

Den levda kroppen är bunden till tid och rum (Merleau-Ponty, 2022). I livsvärldsansatsen är den levda tiden inte det samma som klocktimmar utan här menas den subjektiva upplevelsen av tiden (Berndtsson, 2015). För eleven som kämpar med läsningen kan en läsektion upplevas oändlig i jämförelse med upplevelsen hos den elev som med lätthet hanterar denna förmåga. För en annan

elev kan tiden uppfattas som konstant otillräcklig på grund av långsam läshastighet. Med det sagt är inte den kronologiska tiden oväsentlig. I skolan kan den gemensamma samhällstiden krocka med elevers levda tid (Nielsen, 2005). Skolans organisation bygger på lektioner som har en tydlig början och slut, vilket kan innebära att eleven i läs- och skrivsvårigheter kan uppleva stress under den avgränsade tiden. Vidare handlar den levda tiden inte bara om nuet utan är förbunden med både det förflutna och framtida (Carlsson, 2011). Merleau-Ponty (2022) använder begreppet intentional båg för att beskriva att människans förflutna är en del av nuet som i sin tur påverkar våra framåtriktade handlingar. Det är så väl egna som andras erfarenheter som tillsammans bygger upp den förförståelse som påverkar handlingar och deras utfall. Den levda tiden är sammanlänkad med det levda rummet som den levda kroppen bebor (Merleau-Ponty, 2022). Det levda rummet upplevs olika för varje individ. Rummet har i sin tur skapats för ett särskilt syfte och kommer med förväntningar på människans handlingar i rummet (Berndtsson, 2001). Följaktligen påverkas människans upplevelse av rummet av den ryggsäck med erfarenheter som hen bär med sig och ett rum kan även färgas emotionellt, enligt Carlsson (2011). Det är således enkelt att föreställa sig att klassrummet kan ha negativa konnotationer för gymnasieeleven i läs- och skrivsvårigheter som ofta bär på många års erfarenheter av misslyckanden.

### 5.1.4 Intersubjektivitet

Att människans leverne är socialt är en förutsättning för vår existens och överlevnad (Nielsen, 2005). I livsvärldsansatsen används begreppet intersubjektivitet för att beskriva dessa livsvillkor. Heidegger menar att världen bebos av flera interagerande människor och att denna insikt om världen är väsentlig för all förståelse (Nielsen, 2005). Merleau-Pontys (2022) förståelse av intersubjektivitet förklarar att den levda kroppen inte lever ensam utan är i ständigt beroende av andra kroppar. När levda kroppar möts smälter det individuella samman med det kollektiva och något nytt och föränderligt skapas (Bengtsson, 2001). I detta möte uppstår också förutsättningar för förståelse av och genom varandra (Berndtsson, 2005). Genom kroppen erfar vi således andra kroppar och hur dessa förhåller sig till olika objekt. På så sätt är det genom våra levda kroppar som livsvärlden formas och omformas. I erfandet av varandras levda kroppar spelar språket en stor roll (Berndtsson, 2005). I första hand utbyts erfarenheter i det fysiska mötet, genom gester och verbalt språk, men våra tankar och idéer blir också förkroppsligade i orden som skrivs ner med pennan eller alternativa verktyg. Att erövra skriftspråket är således viktigt för de intersubjektiva relationerna. Nielsen (2005) beskriver att barn lär sig skriftspråket när personer i omgivningen guidar förståelsen. Dessa medmänniskor är dessutom medskapare i den skriftliga kommunikationen som både läsare och skribenter eftersom barnet får syn på sig själv i dessa roller. På så sätt blir läsning och skrivning meningsfullt för barnet. Vidare menar Nielsen (2005) att skriftspråkandet både är grund och mål för intersubjektiviteten. Grund, därför att människan kommunicerar med hjälp av skriftspråket och att behärska skriftspråkandet blir eftertraktat av samhället. Mål, därför att skriftspråket kan utvidga vår intersubjektivitet då det möjliggör kommunikation som transcenderar tid och rum.

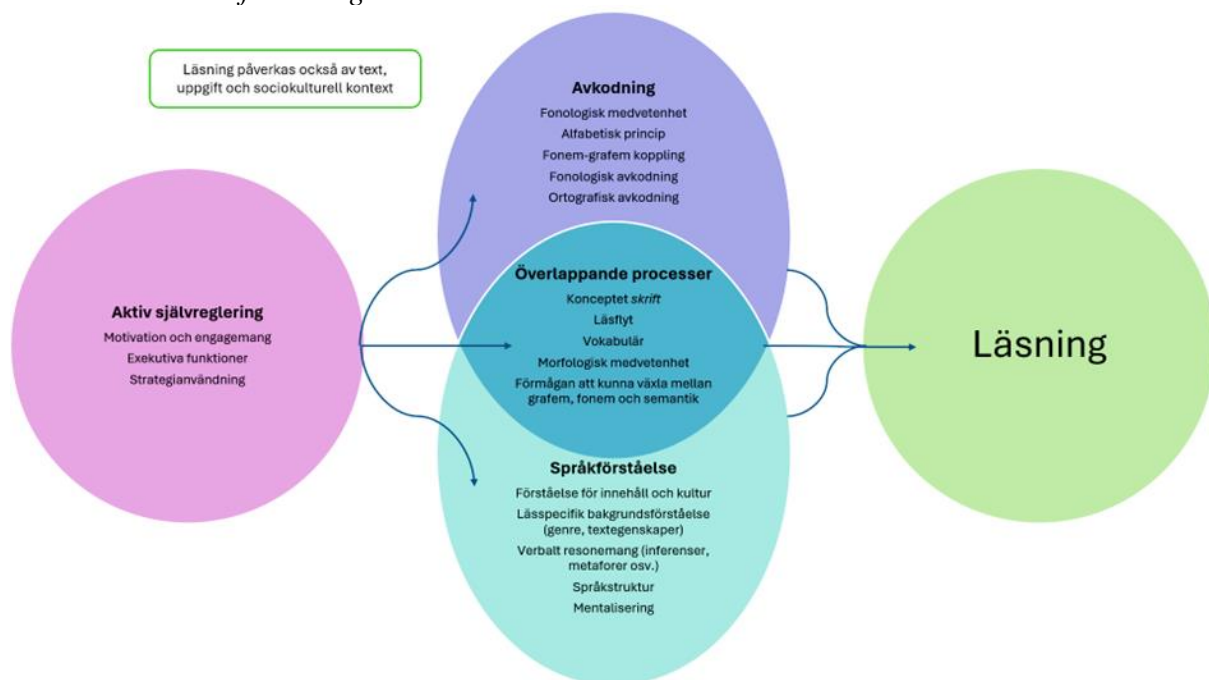
## 5.2 The Active View of Reading

Med utgångspunkt i the Simple View of Reading (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990) har Duke och Cartwright (2021) vidareutvecklat the Active View of Reading (se Figur 2). The Simple View of Reading förklarar att fenomenet läsning (R) består av komponenterna avkodning (D) och språkförståelse (C), vilket skrivs ut med ekvationen  $D \times C = R$  (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Tunmer, 2020). Enligt the Simple View of Reading är avkodning och språkförståelse

separata aktiviteter (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Tunmer, 2020) medan Duke och Cartwright (2021) understryker att de överlappar i olika grad. För att läsa med gott flyt krävs inte bara god avkodning utan läsaren behöver samtidigt kunna bearbeta språket. Följaktligen är läsflyt ett exempel på en överlappande process. Ett annat exempel är när läsaren väljer rätt uttal av en heteronym baserat på sammanhanget i texten. Till skillnad från the Simple View of Reading tar Duke och Cartwright (2021) hänsyn till faktorer utöver avkodning och språkförståelse som påverkar läsningen eftersom studier visar att lässvårigheter kan uppstå även om eleven har åldersadekvat avkodnings- och språkförståelseförmåga. Nedan beskrivs dessa faktorer.

**Figur 2**

*The Active View of Reading Model*



*Kommentar:* Bearbetad från *The Active View of Reading Model*, Duke och Cartwright, 2021. "The Science of Reading Progresses: Communicating Advances Beyond the Simple View of Reading", s. 33. *Read Res Q*, 56(S1), S25–S44. <https://doi.org/10.1002/rrq.411>

Cabell & Hwang (2020) menar att både kulturell kunskap och innehållskunskap påverkar läsförmågan. Följaktligen kan insatser riktade mot att stärka elevernas kunskaper om innehållet vara gynnsamt för läsförståelsen. Med andra ord kan lässvårigheter, enligt Duke och Cartwright (2021), uppstå på grund av kontexten när läsarens kunskaper inte stämmer överens med skribentens eller lärarens förväntningar. Detta perspektiv öppnar upp för problematisering av hur genus, etnicitet, klass och andra sociala bakgrundsfaktorer påverkar läsförmågan.

Duke och Cartwright (2021) poängterar den aktiva läsarens roll i läsandet och inkluderar olika former av självreglering samt användandet av strategier i sin modell. För läsningen spelar individens exekutiva förmågor en avgörande roll (Butterfuss & Kendeou, 2018). Vidare förutspås läsförståelsen av läsarens motivation och engagemang i aktiviteten (Cartwright m.fl., 2020). Avslutningsvis framhäver Duke och Cartwright (2021) läsarens förmåga att använda lässtrategier som en framgångsfaktor vid läsförståelse.

Sammanfattningsvis innehåller läsmodellen the Active View of Reading (Duke & Cartwright, 2021) faktorer som inverkar på läsförståelsen och potentiellt kan orsaka lässvårigheter hos elever. Duke och Cartwright (2021) framhåller att samtliga delar i modellen kan påverkas med hjälp av olika insatser. The Active View of Reading vidgar därmed innebörden av läsbegreppet och kan därför ge en bredare förklaring till elevernas levda erfarenheter av läsning i klassrummet.

## 6 Metod

### 6.1 En livsvärldsfenomenologisk intervjustudie

I en livsvärldsfenomenologisk studie behöver förutsättningar skapas så att fenomenet får utrymme att visa sig i såväl datainsamling som tolkning (Friberg & Öhlén, 2021). Att forska inom ansatsen utmanar även forskaren att hålla livsvärldens ontologiska och epistemologiska antaganden levande genom hela undersökningsprocessen (Berndtsson m.fl., 2007). Därmed behöver dessa antaganden om innebörden av verklighet och kunskap klargöras (Bengtsson, 2005). De ontologiska antagandena innebär att livsvärlden är vår oreflekterade upplevelse av världen (Berndtsson m.fl., 2007) och består i studien av vår livsvärld, som blivande speciallärare, i mötet med elevernas livsvärld. Kunskap om ett fenomen fås genom tolkning av personers levda erfarenheter av fenomenet (Berndtsson m.fl., 2007). För att möjliggöra empiriska pedagogiska studier menar Bengtsson (2005) att ontologin och epistemologin behöver begränsas till den del av verkligheten som ska undersökas. I denna studie är det skolans regionala värld som står i fokus. En utmaning och möjlighet för livsvärldsansatsen är att synliggöra de förgivettaganden vi har kring vår verklighet. Carlsson (2005) förklarar att en livsvärldsanalys kräver att forskaren har förmågan att distansera sig från ett välbekant fenomen och låta elevernas verkligheter få utrymme. Studien syftade till att undersöka levda erfarenheter av läsning i skolan hos elever i läs- och skrivsvårigheter. Livsvärldsfenomenologin var därmed vårt verktyg för att synliggöra upplevelser av läsning.

Enligt Berndtsson m.fl. (2007) kännetecknas livsvärldsfenomenologin som metod av öppenhet och flexibilitet. Inom livsvärldsansatsen finns ett metodologiskt friutrymme som innebär att forskarens metodval baseras på att gå tillbaka till sakerna och synliggöra dessa på ett rättvisande sätt (Bengtsson, 2005). För att få tillgång till elevernas livsvärldar behövde vår livsvärld möta elevernas. Utifrån studiens syfte och forskningsfrågor bedömdes halvstrukturerade livsvärldsintervjuer vara en lämplig metod för att fånga elevernas levda erfarenheter. Livsvärldsintervjuer utgår ifrån att ta reda på intervjupersonens subjektiva upplevelse av ett fenomen (Kvale & Brinkmann, 2014).

### 6.2 Urval

Studien hade ett målstyrt a priori-urval. Enligt Bryman (2018) innebär det att intervjupersonerna väljs utifrån relevans för forskningsfrågorna och att bestämda urvalskriterier fastställs från undersökningens start. I föreliggande studie var två kriterier aktuella. Dels skulle intervjupersonerna gå på gymnasiet; dels skulle skolan ha dokumenterat att eleven är i läs- och skrivsvårigheter. En heterogen grupp av intervjupersoner har eftersträvat gällande ålder, kön och programtillhörighet. Kontakten med intervjupersonerna togs genom ett nätverk för specialpedagoger och speciallärare i kommunen vi verkar i, vilket innebär att det målstyrda urvalet kombinerades med närhetsprincipen för ett bekvämlighetsurval. Trost (2010) beskriver att det finns en risk med att använda andra för att komma i kontakt med intervjupersoner. I föreliggande studie kan det handla om att nätverket kan ha styrt urvalet genom att exempelvis ha valt ut elever som ansågs särskilt lämpade för intervjuer. För att upprätthålla distans och objektivitet hade inte intervjuare och intervjupersoner en etablerad relation sedan tidigare, vilket Kvale och Brinkmann (2014) anser leder till hög vetenskaplig kvalitet. Kvale och Brinkmann (2014) menar att antalet intervjupersoner beror på studiens syfte. Sammanlagt tillfrågades 31 elever att delta i undersökningen. Trots instruktionen att vi skulle återkomma till eleverna när de fått fundera över sitt deltagande svarade tio elever att de ville delta direkt. Då vi ville uppmärksamma ett begränsat antal livsvärldar har intervjuer genomförts med de åtta första elever som besvarade förfrågan.

## 6.3 Genomförande

En temainriktad intervjuguide (Bilaga 1) utformades med utgångspunkt i syfte och forskningsfrågor, vilket Kvale och Brinkmann (2014) förklarar är att föredra vid halvstrukturerade intervjuer. Tillsammans med vår handledare diskuterade vi hur intervjufrågorna på bästa sätt skulle kunna fånga elevernas livsvärldar. Kvale och Brinkmann (2014) menar att en intervjuguide utifrån teman erbjuder flexibilitet och möjligheten att ställa följdfrågor i syfte att fånga intervjupersonens berättelse på ett djupare plan. På så sätt fick elevernas berättelser bestämma intervjuernas riktning. Speciallärare och specialpedagoger i nätverket mejlades för att komma i kontakt med elever i läs- och skrivsvårigheter. Ett missivbrev (Bilaga 2) skickades till eleverna via mejl, i vilket eleverna informerades om anonymitet, studiens syfte och att deltagandet är frivilligt. Kvale och Brinkmann (2014) påtalar att intervjuerna i ett tidigt skede behöver ta ställning till hur mycket information som ska delges i förväg. Enligt Trost (2010) finns en risk att intervjuerna blir styrda om intervjupersonerna tar del av intervjuguiden i förväg. Följaktligen var intentionen att undvika detta, vilket efterlevdes i alla intervjuer förutom en där eleven efterfrågade intervjufrågorna inför intervjutillfället. Vid återkoppling om deltagande bestämdes tid och plats för intervjuerna utifrån elevernas önskemål, vilket enligt Wide och Hakeberg (2021) kan skapa trygghet för eleverna samt öka deras möjlighet att medverka. Samtliga intervjuer genomfördes sedan på elevens skola. Utifrån Brymans (2018) rekommendation genomfördes två pilotintervjuer med ungdomar i vår närhet för att säkerställa intervjuguidens innehåll och testteknik. Därefter redigerades intervjuguiden något. Intervjuerna genomfördes individuellt med en elev och en intervjuare. Ljudet spelades in med mobiltelefon. Dessutom fördes anteckningar över våra iakttagelser och reflektioner för att fånga det förgivettagna. Intervjuerna varade mellan 26 - 45 minuter. Transkribering gjordes i anslutning till intervjuerna.

## 6.4 Analys och tolkning

I analys- och tolkningsfasen antogs en livsvärldsfenomenologisk ansats med inspiration från hermeneutiken. Hermeneutiken intresserar sig för att tolka och förstå innebörden av ett fenomen genom individens utsagor (Ödman, 2017). Bengtsson (2005) menar att hermeneutiken kan vara värdefull i bearbetningen av resultatet för att vidga kunskapen om andras livsvärldar. Den kunskapsökande processen jämförs med en spiral där nya perspektiv påverkar forskarens förståelse (Ödman, 2017) och där spiralmetaforen illustrerar att tolkning är en pågående process som stundtals pausas (Berndtsson, 2001). Enligt Berndtsson m.fl. (2007) sammanfogas forskarens tolkning med elevernas tolkning av den egna livsvärlden. I mötet med andra livsvärldar och tolkningen av denna kan forskarens förståelsehorisont förflyttas (Bengtsson, 2005). Som gymnasielärare och blivande speciallärare träffar vi ofta elever i läs- och skrivsvårigheter; däremot har ingen av oss personliga erfarenheter av att leva i läs- och skrivsvårigheter. Att beakta vår förförståelse i tolkningsarbetet är relevant då den både kan bidra till ökad förståelse men Ödman (2017) menar att det också finns också en risk att förförståelsen genererar fördomsfullt tänkande. Inom kvalitativ analys är en vanlig metod att utifrån helheten bryta ner materialet i mindre delar för att sedan skapa en ny helhet (Friberg & Öhlén, 2021).

I analys- och tolkningsfasen lästes intervjuerna var för sig varpå initiala tolkningar skrevs ner. Utifrån Jacobssons och Skansholms (2019) rekommendation söktes efter nyckelord och meningsbärande enheter, vilka skrevs i marginalen. I analysarbetet tolkades både elevernas berättelser om läsupplevelser samt våra iakttagelser av elevernas sätt att berätta samt icke-verbala språk under intervjuerna. I nästa moment färgkodades elevernas utsagor tematiskt utifrån funna mönster med relevans för studiens syfte och forskningsfrågor. Därefter samtalade vi om intervjuerna i sin helhet

och jämförde de teman vi identifierat individuellt för att fånga gemensamma nämnare. I nästa steg gjordes en tredje genomläsning av materialet tillsammans för att finna nya mönster. I enhet med hermeneutisk tradition lästes intervjuerna därmed flera gånger för att identifiera nya teman. I arbetet hittades nya teman och andra gick in i varandra. Analysprocessen pendlar således från helhet till delar (Kvale & Brinkmann, 2014). Materialet mynnade ut i sex teman utefter det som framkom som viktigast för eleverna: *Att jämföra sig med andra*, *När läraren visar förståelse*, *Tidens betydelse*, *När tekniken både hjälper och hindrar*, *Läsning som en kamp* samt *När koncentrationen sviker*. I analysen framkom att svaren på forskningsfrågorna överlappade och att respektive tema besvarade samtliga forskningsfrågor. Detta kan bero på att forskningsfrågorna försökte fånga upplevelser av ett komplext fenomen. Vi valde också att presentera elevernas berättelser utifrån dessa teman i stället för att separera elevernas livsvärldar. Dessa teman ansågs vara viktiga för att fånga berättelserna ur ett helhetsperspektiv. Även om varje elevs upplevelse och berättelse var unik delade eleverna liknande erfarenheter kring läsning. Dessa erfarenheter ville vi förmedla till läsaren. I nästa steg av analysen kopplades dessa teman till de livsvärldsfenomenologiska aspekterna levd kropp, levd tid, levt rum, don, horisont och intersubjektivitet. För att fördjupa förståelsen av läsning sammanflätades även resultatet med Dukes och Cartwrights (2021) läsmodell *the Active View of Reading*. De olika bitarna sammanvävdes till en helhet.

## 6.5 Giltighet

Validitet och reliabilitet används för att beskriva en studies sanningshalt (Berndtsson, 2001). Nedan följer en diskussion kring hur vi applicerade dessa begrepp i vår livsvärldsfenomenologiska studie. I kvalitativa intervjustudier handlar validitet eller giltighet om att säkerställa att studiens moment undersöker det den avser att undersöka (Kvale & Brinkmann, 2014). I föreliggande studie innebar det att avgöra hur väl undersökningen fångade och skildrade livsvärlden hos gymnasieelever i läs- och skrivsvårigheter. Kvale och Brinkmann (2014) menar att validitet behöver vara en aktiv del i hela forskningsprocessens sju steg: tematisering, planering, intervju, utskrift, analys, validering, rapportering. Den noggranna redogörelsen av forskningsprocessen är avgörande för att läsaren ska kunna bedöma om tolkningar är rimliga och trovärdiga. En livsvärldsansats innebär nämligen att ingen tolkning är objektiv eller kontextlös (Bengtsson, 2005). Således sker all tolkning utifrån forskarens horisont (Carlsson, 2005). I en livsvärldsanalys är följaktligen multipla tolkningar möjliga. Kvale och Brinkmann (2014) varnar emellertid för snedvriden och selektiv tolkning. Därför är ett kritiskt förhållningssätt där forskaren reflekterar över sin roll väsentlig genom hela processen. I studien eftersträvades att redogöra för elevernas livsvärldar på ett rättvisande sätt. Berndtsson (2001) menar att ”ett spänningsfält i mötet mellan forskare och respondent” (2001, s. 134) ligger i livsvärldsansatsens natur och påverkar hur väl livsvärlden kan fångas. Vidare menar Berndtsson (2001) att människor alltid medvetet eller omedvetet döljer delar av livsvärlden, vilket i sin tur spelar roll för undersökningen. Även om det tycks vara svårt, om ens önskvärt, att fånga en människas hela livsvärld menar Berndtsson (2001) att det är viktigt att det fenomen som undersöks kan komma fram. I aktuell studie menar vi att detta möjliggjordes tack vare vår praktiska och teoretiska kunskap om gymnasieelever i läs- och skrivsvårigheter som gymnasielärare och blivande speciallärare med inriktning mot språk- läs- och skrivutveckling. Vi har heller inte funnit någon anledning till att ifrågasätta elevernas utsagor. Utifrån detta ansåg vi att elevernas berättelser gav uttryck för deras livsvärld. Enligt Jacobsson och Skansholm (2019) stärks en studies kommunikativa validitet av samarbete och granskning. Aktuell studie granskades av handledare och medstudenter. Den kommunikativa validiteten stärktes ytterligare då vi var två medskribenter till uppsatsen.

## 6.6 Tillförlitlighet

Enligt Kvale och Brinkmann (2014) innebär studiens reliabilitet eller tillförlitlighet dess konsistens. Livsvärldsansatsens kontextbundenhet medför problem att replikera undersökningen. Följaktligen behöver tillförlitlighet diskuteras i andra termer där återigen redogörelsen av forskningsprocessen är central. Enligt Jacobsson och Skansholm (2019) är tydlighet i intervjusituationen viktig för att få rätt svar. Vidare kan resultatet påverkas om förutsättningarna för genomförandet är problematiska eller om intervjupersonerna inte vill delta i undersökningen. Intervjuerna föregicks av två pilotintervjuer. Jacobsson och Skansholm (2019) förespråkar pilotintervjuer för att träna intervjuteknik samt identifiera eventuella brister i intervjuguiden. Dessutom menar Berndtsson (2001) att inledande forskningsfrågor behöver formuleras så att livsvärlden kan bli synlig. För att i möjligaste mån försäkra oss om att vi har förstått elevernas berättelser korrekt har vi samarbetat vid analys och tolkning, vilket stärker trovärdigheten.

## 6.7 Generaliserbarhet

En studies generaliserbarhet handlar om huruvida resultatet kan överföras till liknande kontexter (Kvale & Brinkmann, 2014). Enligt Jacobsson och Skansholm (2019) erbjuder en intensiv design med datainsamling från få källor möjligheten att studera ett fenomen på djupet. Å andra sidan är generaliserbarheten begränsad. Med hänsyn till att vi fick ett gott gensvar från eleverna på intervjufrågan var vår upplevelse att det fanns ett intresse att delta i studien. Däremot kan man ställa sig frågan vilka elever det var som valde att ställa upp i undersökningen. Det är rimligt att tro att det i första hand var elever som är bekväma med att tala om sina läs- och skrivsvårigheter och som har förmågan att göra detta. Värt att beakta är att det var fler elever på studieförberedande program än från yrkesförberedande program som deltog i studien, men det kan också bero på att det fanns fler studieförberedande program representerade i vårt nätverk. Föreliggande studie intresserar sig för hur några elever i läs- och skrivsvårigheter upplever läsning utan att göra anspråk på att deras livsberättelser gäller för andra. Studiens syfte innefattar varken generaliserbarhet eller replikerbarhet i traditionell vetenskaplig mening. Däremot menar Berndtsson (2001) att generaliserbarheten inom livsvärldsansatsen kan förstås som ”kunskapsutveckling inom ett visst område [...]” (s. 136) där personer som får till sig kunskapen bättre kan ”möta och förstå liknande fenomen i omvärlden” (s. 136). Följaktligen var förhoppningen att kunna bidra med ökad förståelse och kunskap om förutsättningar för tillgänglig lärmiljö för elever i läs- och skrivsvårigheter genom att belysa några personers livsvärldar.

## 6.8 Etik

Unga individer med funktionsvariationer är en utsatt grupp i samhället och därför behövs särskild hänsyn beaktas vid planering, genomförande och tolkning (Etikprövningsmyndigheten, 2024). Studien krävde en medvetenhet om att eleverna delade med sig av sina svårigheter vilket ställde höga krav på att skapa trygghet. Likväl är det angeläget att elever i läs- och skrivsvårigheter får komma till tals i forskningen. Studien utgick från Vetenskapsrådets (2024) forskningsetiska principer. Dessa kan sammanfattas i fyra huvudkrav som beaktades i studien. (i) Informationskravet innebar att både det specialpedagogiska nätverket samt eleverna informerades om studiens syfte. Etikprövningsmyndigheten (2024) rekommenderar att barn i åldern 15–17 år får samma information som vuxna. Vissa begrepp behövde förklaras då elever i språkliga svårigheter deltog. (ii) Samtyckeskravet handlade om att deltagandet var frivilligt samt att eleverna meddelades att de kunde avbryta sin medverkan. Intervjusituationen genomsyrades av lyhördhet inför elevens fortsatta deltagande. Det innebar en beredskap att frånga intervjuguiden för att lyssna in elevens behov av att

till exempel byta samtalsämne eller hämta stöd. Vårdnadshavares samtycke behövde inte inhämtas då intervjupersonerna var över 15 år och förstod innebörden av forskningen (SFS 2003:460). (iii) Konfidentialitetskravet innebar att intervjupersonernas identitet inte kunde spåras. I studien beaktades kravet särskilt då ungdomar i svårigheter berättade om sina levda erfarenheter. I studien gavs eleverna fingerade namn och information om elevens skola eller program uteslöts. Känsliga personuppgifter hanterades enligt Göteborgs universitets riktlinjer (Göteborgs universitet, 2024). (iv) Nyttjandekravet handlade om att undersökningens insamlade data endast användes i forskningssyftet. Efter avslutad studie raderades allt arbetsmaterial.

Värt att beakta är maktobalansen som finns mellan intervjuare och intervjuperson där intervjuaren har en dominerande position och tolkningsmonopol (Kvale & Brinkmann, 2014). Trost (2010) menar att maktobalansen förstärks om flera forskare deltar vid intervjuerna. För att säkerställa elevernas trygghet valdes därför att en av oss blivande speciallärare utförde intervjun.

## 7 Resultat

I kapitlet redovisas elevernas berättelser utifrån relevansen för studiens syfte och forskningsfrågor i två steg. Initialt presenteras elevsvaren i teman baserade på de mönster som framkommit. I nästa avsnitt tolkades resultatet med hjälp av livsvärldsfenomenologin och the Active View of Reading. Syftet med undersökningen var att ta reda på hur gymnasieelever med dokumenterade läs- och skrivsvårigheter upplever läsning i skolan. Studien utgick från nedanstående forskningsfrågor:

- Hur upplever gymnasieelever i läs- och skrivsvårigheter läsning i skolan?
- Vad upplever gymnasieelever i läs- och skrivsvårigheter som möjliggörande respektive försvårande förhållanden vid läsning i skolan?

I analysarbetet har det framkommit att svaren på forskningsfrågorna överlappar. Varje tema beskriver gymnasieelevernas upplevelser vid läsning samt redogör för möjliggörande och försvårande förhållanden inom temat.

### 7.1 Elevpresentation

Nedan följer en kort presentation av eleverna som intervjuats. Eleverna har getts fingerade namn.

**Anna** går i årskurs 1 på studieförberedande program på gymnasiet. Anna har svenska som modersmål. Anna berättar att hon alltid har kämpat med läsningen som hon tycker är både tråkig och eländig. När Anna började gymnasiet genomfördes en läs- och skrivutredning som visade på läs- och skrivsvårigheter.

**Beata** går i årskurs 2 på studieförberedande program på gymnasiet. Hon har svenska som modersmål. Beata har alltid upplevt läsning som jobbig och tråkig och har sedan lågstadiet upplevt att hon är i läs- och skrivsvårigheter. Vid gymnasiestarten initierades en läs- och skrivutredning.

**Cesar** går tredje året på studieförberedande program på gymnasiet. Cesar är född i Sverige och har svenska som andraspråk. Cesar berättar att läsningen alltid har varit ansträngande. Hans läs- och skrivsvårigheter bekräftades när han började på gymnasiet.

**Diana** går tredje året på studieförberedande program på gymnasiet. Hon har svenska som modersmål. Diana berättar att hon alltid har kämpat med läsningen och att hennes läs- och skrivsvårigheter uppmärksammades av skolan på gymnasiet i år 2.

**Elias** går i årskurs 1 på yrkesförberedande program på gymnasiet. Elias är född i Sverige i en flerspråkig familj. Han har alltid upplevt läsning som ansträngande och tråkigt. Elias berättar att skolan uppmärksammade hans läs- och skrivsvårigheter i lågstadiet och att han under skolgången bland annat har fått stöd i läsningen av en speciallärare.

**Frida** går tredje året på studieförberedande program på gymnasiet. Hon har svenska som modersmål. Frida har alltid upplevt läsning som något svårt och har alltid undrat varför. Hennes läs- och skrivsvårigheter uppmärksammades av skolan under högstadiet.

**Gustav** går tredje året på studieförberedande program på gymnasiet. Hans modersmål är svenska. Skolan uppmärksammade att Gustav behövde extra lästräning i lågstadiet. Han berättar att han fått hjälp av speciallärare vid upprepade tillfällen i grundskolan. I samband med gymnasiestarten initierades en pedagogisk läs- och skrivutredning av skolan.

**Hedda** går i årskurs 1 på studieförberedande program på gymnasiet. Hon har svenska som modersmål. Hon har alltid upplevt läsning som besvärligt och skolan uppmärksammade hennes svårigheter i tidig ålder varpå extra anpassningar sattes in.

## 7.2 Elevernas berättelser

### 7.2.1 Att jämföra sig med andra

Det första temat som framträdde i intervjuerna har vi valt att kalla *Att jämföra sig med andra* då det framkommer att samtliga elever upplever att de är svaga läsare och att detta särskilt blir framträdande i relation till hur de uppfattar andra elevers läsförmåga. Eftersom läsning är en central aktivitet i skolans regionala värld innebär det att elevernas livsvärld kännetecknas av upplevda tillkortakommanden. Jämförelsen med andra vid läsning i skolan skapar huvudsakligen försvårande förhållanden för eleverna. I jämförelsen med andra upplever de flesta eleverna en känsla av skam och oro för vad andra ska tänka om dem om de blottar sina svagheter. Som följd blir det viktigt att dölja sina svårigheter för både klasskamrater och lärare, ibland på bekostnad av att kunna tillägna sig undervisningen. Anna säger:

Jag skäms för både klasskompisar och mina lärare. Jag vet att jag hela tiden vill sitta längst bak i klassrummet för att ingen ska se var jag är någonstans i arbetet och jag kommer aldrig någonstans egentligen. Fast jag egentligen är en sån elev som behöver sitta längst fram.

Ett av elevernas återkommande exempel på när de jämför sig med klasskompisar är vid högläsning. Flera elever berättar att upplevelsen av att ha varit tvungen att läsa högt inför andra har satt djupa spår. Trots att några elever menar att det är mindre vanligt med högläsning på gymnasiet så lever det obehagliga minnet kvar. Anna säger: "Det är jättehemskt att läsa, ja det är det hela tiden, men den allra hemskaste situationen är när jag läser högt för någon. När jag tvingas". Även Hedda beskriver att hon känner sig utsatt och iakttagen vid högläsning: "Det tar ju lång tid och sen så stannar jag upp på vissa ord och så väntar alla och alla kollar på en". Utifrån elevernas berättelser framgår det att högläsning är en situation där eleverna tvingas blotta sina svårigheter för omgivningen. För att dölja lässvårigheterna tar eleverna till olika knep som innefattar att memorera texten och lämna klassrummet. Gustav är en av eleverna som berättar att han undviker att läsa högt inför andra för att undslippa känslan av att vara annorlunda från klasskamraterna. Han säger "att man går väl i väg lite strategiskt innan man ska börja läsa" och "man vill ju inte sticka ut". I elevernas berättelser framkommer att de tycker att högläsning som undervisningsmetod är förkastlig eftersom all tankeverksamhet går till att fokusera på hur den egna läsinsatsen ska uppfattas av andra och att de därför går miste om textens innehåll. Diana beskriver:

Det får ju mig känna mig som sämre än alla andra eller så här, varför kan inte jag läsa så här bra? Ja liksom lite press också. Jag tar verkligen inte in vad man läser i den boken. Det är mer att jag tänker nu ska jag läsa, nu är det min tur, även om det är två meningar alltså. Jag räknar ut redan i förväg att de här meningarna kommer hamna på mig så läser jag de 50 gånger om för att jag ska kunna läsa dem snabbt och att det ska gå över. Hellre än att tänka på vad andra läser och ta in det de säger.

I intervjuerna framkom även att upplevelsen vid läsning än mer kännetecknades av en känsla av annorlundaskap i tidigare skolår. Diana förklarar att hon jämförde sig mer med andra när hon var yngre och att hon då kunde lägga mycket energi på att fundera över vad hon trodde att andra kunde och vad hon inte kunde. Numera har hon större tilltro till den egna förmågan och jämför sig inte i samma utsträckning då hon inser att elevers arbetstempo inte behöver spegla kunskaperna. Diana säger:

Jag har ju bevisat för mig själv nu gång på gång att jag klarar det. Men det är inte hela världen om jag går ut sist från ett prov. Jag gör provet ändå som alla. De gör också provet. Och de som går ut först behöver inte alltid vara bäst. Ja, men innan har jag väl känt då så här 'fan vad snabb han var' och så har jag inte ens hunnit läsa femte frågan och de är klara med 20 stycken. Ja, det var mycket så jag tänkte innan, men att med åren så har jag också känt så här att de behöver verkligen inte vara bra för att de går ut först.

Diana förklarar också att acceptansen för svårigheterna har blivit större av vetskapen om att hon inte är ensam i lässvårigheter och önskar att hon hade haft den insikten som barn:

Man kan känna sig ensam för att det ser ut så, men det är inte så. Det finns fler som har det så. Jag hade behövt höra det när jag gick i typ högstadiet eller så här lågstadiet eller mellanstadiet. Att fler kämpar med läsningen.

Elevernas berättelser visar också att både behovet av att undanhålla lässvårigheterna för andra och upplevelsen av skam har minskat i takt med att några av eleverna har blivit äldre. Även om Frida och Hedda jämför sig med andra och upplever att jämförelsen är tuff så menar de inte att detta innebär att de skäms över sina lässvårigheter. "Jag har nog aldrig känt att jag har skämts över det eller något. Nej, jag har alltid varit väldigt öppen med detta" säger Frida. Gustav berättar att han tidigare har försökt att undanhålla sina lässvårigheter för både lärare och klasskompisar men att han i dag är mer öppen och att han finner ett lugn i detta: "Det är skönt på något sätt att folk vet att man har svårt". I dag kan Gustav till och med se att läs- och skrivsvårigheterna har en positiv effekt på hans inställning till att ta sig an olika uppgifter i och utanför skolan i jämförelse med andra. Han menar att han tack vara läs- och skrivsvårigheterna har lärt sig att inte ta saker för givet och att hårt arbete lönar sig.

I dag ser jag det som att det är lite som en superkraft för det gör att ingenting har kommit gratis [...] det är något som har gynnat mig i dag. Jag har ett annat mindset än vad många andra har. Jag har fått kriga mig igenom det mesta när det kommer till skolan och allting sånt.

## 7.2.2 När läraren visar förståelse

Resultatets andra tema handlar om *När läraren visar förståelse* för elever i läs- och skrivsvårigheter. Det framkommer i resultatet att kommunikationen mellan lärare och elev samt lärarens förmåga att gå in i elevens livsvärld skapar möjliggörande förhållanden. Majoriteten av eleverna upplever att lärarna visar förståelse för elevernas lässvårigheter men de ger en varierad bild av hur förståelsen yttrar sig, vilket redogörs för nedan.

Flera elever upplever ett behov av att lärarna visar förståelse för elevernas läs- och skrivsvårigheter. Kommunikation och samspel med lärarna leder till att eleverna känner sig sedda och får sina behov tillgodosedda och skapar således möjliggörande förhållanden vid läsning för elever i läs- och skrivsvårigheter. Frida säger: "Går man till dem och pratar så brukar man få mycket mer förståelse".

Lärares kommunikation och förståelse för svårigheten blir synligt för Diana genom att lärarna "lyssnar mer eller så har de faktiskt försökt engagera sig om man faktiskt ber om någonting". Diana upplever att denna kommunikation fungerar bättre på gymnasiet än i grundskolan då hon via samspelet med läraren kan resonera om olika sätt att redogöra för sina kunskaper. Till skillnad från Diana så upplever Hedda att lärarna var mer aktiva i att tillhandhålla stöd i grundskolan än i gymnasieskolan. Enligt Hedda så är det egna ansvaret större på gymnasiet och hon önskar mer stöd och större engagemang från lärarna. Utifrån elevernas resonemang framgår att de flesta lärare är tillmötesgående men att det krävs att eleven tar initiativ till kommunikationen.

Trots att Diana kan kommunicera med lärarna om hur olika situationer, exempelvis prov och tillgång till inläst text, kan lösas utifrån hennes läs- och skrivsvårigheter upplever hon att undervisningen i stort inte formas utifrån elever i svårigheter. Hon anser att skolan är enformig och att det finns en förväntan på att alla elever ska arbeta på samma sätt och hinna lika långt, vilket försvårar hennes upplevda delaktighet:

Det känns ju generellt sett som att skolan är liksom enformig, att alla ska kunna göra samma sak. Det blir ju lite att man känner att, det blir jobbigt när man inte hänger med bara för att man har lite svårare när man egentligen tycker om ämnet. Det kanske hade varit lättare att få lära sig det på ett annat sätt.

Utifrån Fridas perspektiv är det däremot eleven som behöver anpassa sig till situationen. Hon förklarar att läraren utformar undervisningen för klassen och att det sedan är upp till individen att ta till sig innehållet: "Om jag då har lite svårare att ta upp information så ligger det ju hos mig och inte hos läraren, för den säger ju samma sak till allihop". Diana och Frida ger uttryck för en tudelad syn på lärarens uppdrag och undervisning där Diana eftersöker lärarens förmåga att anpassa undervisningen medan Frida tar på sig ansvaret för sina svårigheter och menar att det är eleven som behöver anpassa sig.

Samtliga intervjuade elever har dokumenterade läs- och skrivsvårigheter som bör ha kommunicerats till undervisande lärare utifrån skolornas rutiner. Ceasar och Elias resonerar kring sina lärares medvetenhet och förståelse för svårigheterna. Ceasar upplever att hans lärare känner till hans läs- och skrivsvårigheter: "Lärarna är medvetna om att jag brukar lyssna och då brukar de säga till mig om det finns texter att lyssna på. Och så vet de att jag behöver tid". Han beskriver även att han känner sig trygg med att be om hjälp när han inte förstår. Även Elias uppfattar att lärarna är medvetna om hans svårigheter men för fram att de behöver påminnas om hans behov av extra anpassningar. För Elias är denna kommunikation med lärare en naturlig del av vardagen. "Man är ju så van vid att kunna säga till om det, så jag tänker inte så mycket på det direkt". Samtidigt beskriver han upplevelsen av att en lärare är väldigt aktiv i ett ge honom stöd och anpassningar i positiva ordalag "men det känns faktiskt bra att hon ger mig den hjälpen som behövs". Elias har även förslag på vad lärare kan tänka på i arbetet med läsning med elever i läs- och skrivsvårigheter för att läsningen ska upplevas bättre "Ha tålmod. Mycket tålmod. Man kanske inte förstår på första läsningen."

Anna har varierade upplevelser av att lärare visar hänsyn och förståelse för hennes lässvårigheter och blir bekräftad när läraren i sin återkoppling utgår ifrån där hon befinner sig och fokuserar på de framsteg hon har gjort. För Anna har lärarens bemötande en stor betydelse för hennes självkänsla och ger exempel på hur det känns när samspelet fungerar: "Det värmer till lite för att det blir liksom så här. Hon fattar mig och fattar att jag försökte. Jag kunde kanske inte hela vägen fast jag kunde ändå". Ibland upplever Anna emellertid bristande förståelse när hon har svårt att komma i gång med läsningen. Annas upplevelser är att lärarna misstar hennes passivitet för ovilja när den egentligen är ett uttryck för frustration inför läsningen:

Ja, men det är väl när jag inte börjar jobba som är nästan på alla lektioner, så känns det som att lärarna förmodligen tänker att jag är en sextonårig tjej som inte vill läsa. För att jag sitter där och gör annat, men egentligen så försöker jag verkligen samla mig och öppna den här boken men kan inte. Jag tror att de tittar lite på mig och tänker. Då känner jag ju så här att förståelsen inte riktigt är i rummet för det blir nästan lite sura miner.

Hon förklarar vidare att det hon hade behövt från läraren i den situationen är tydligare instruktioner i hur hon ska jobba med läsning. Anna säger:

I det läget hade jag typ behövt att läraren hade kommit till mig och sagt nu börjar vi. Du ska göra det här, tydligt förklara liksom. Då är det nog lite lättare så att jag inte känner mig så dum när jag sitter där och inte fattar någonting.

Sammanfattningsvis ger Anna uttryck för att lärarna kan visa förståelse för henne genom att bekräfta hennes utmaningar vid läsning.

### 7.2.3 Tidens betydelse

Det tredje temat som framträder i resultatet är *Tidens betydelse*. Detta tema behandlar hur tiden påverkar elevernas möjligheter att tillgodose sig läsning i skolan. Centralt för temat är att elevernas behov av tid krockar med skolans tidsramar. Ytterligare en tidsaspekt som behandlas i denna del är hur elevernas upplevelser vid läsning påverkas av tidigare erfarenheter samt tankar om framtiden.

Samtliga elever uttrycker att läsning är en tidskrävande aktivitet och att bristen på tid är ett försvårande förhållande. Gemensamt för eleverna är att de behöver extra tid för såväl läsningen som bearbetningen av det lästa, vilket Anna beskriver på följande sätt:

Det är inte bara att sätta sig och läsa och det är inte bara att förstå en text. Nej, utan tid behöver man. [...] Vi [Jag och klasskamraterna] hamnar på samma startsträcka men deras [klasskamraternas] mål är mycket närmre än mitt för jag måste ha mer tid att fatta och tid för att lagra. Från det att jag har läst till att det ska ner på papper tar också väldigt lång tid. Och när jag ser att mina klasskompisar är typ klara med både läsning och skrivning och jag har bara läst.

I ovanstående citat framgår också att Anna jämför sitt behov av tid med klasskompisarnas tidsbehov. Anna menar att eleverna har samma tid att förhålla sig till under lektionerna men att tiden för läsning sällan är tillräcklig för henne. Att alltid vara den som inte hinner med i klassens tempo innebär för några elever en känsla av stress. Elias beskriver att det är viktigare för honom att följa klassens tempo än att få en djupare förståelse för texten, vilket framgår av följande citat: ”Det är egentligen att man blir mer stressad för att alla börjar bli klara. Jag vill läsa ut det snabbt då. Ja, så att det kan bli klart”. Läsningen blir därmed ett moment som ska ”bli klart” för att inte ”sticka ut”, och att förstå texten blir ett sekundärt mål. Flera elever berättar att de försöker att delta i diskussioner utan att fullt ut ha hunnit ta del av de texter som ska diskuteras. Ceasar berättar: ”Ibland om det är en gruppdiskussion så fortsätter jag att läsa, men de börjar diskutera eller så slutar jag läsa och bara hänger med så gott det går. Men då har man inte samma förståelse för vad det är man diskuterar om”. Således inverkar tidsbristen på möjlighet till delaktighet i undervisningen för elever i läs- och skrivsvårigheter.

Av elevberättelserna framgår att samtliga elever uppger att lektionstiden sällan räcker till för att göra klart lektionsarbete med fokus på läsning. Eleverna hanterar detta på olika sätt. Några elever berättar att de inte gör något åt det faktum att de inte har hunnit klart. Exempelvis säger Beata ”Jag hoppar över det och sen så går jag till nästa lektion och hoppas på att det blir bättre då”. Det här ger uttryck för att Beata upplever att hon inte har några rutiner för att ta igen det hon inte hinner på lektionstid. Å andra sidan uppger andra elever att de ägnar mycket fritid åt att studera och hinna i kapp det de inte hinner läsa klart på lektionerna. Frida upplever emellertid att det är svårt att få ett sammanhang när hon ska ta igen det hon inte har hunnit med under lektionen:

Ja, jag försöker ju det [läsa i kapp], men det är också svårt. Det blir inte det sammanhanget man hade fått om man har läst allt samtidigt. Nej, för då har man ju redan gått vidare och så får man gå tillbaka sen när man kommer hem, så det blir inte riktigt bra.

Även Diana berättar att studierna är tidskrävande och att de går ut över det sociala umgänget men att hon också får stöd av kompisar som erbjuder sig att hjälpa till.

Jag hinner inte vara lika mycket med kompisar. Och de frågar ’Ska vi ses? Jag bara nej jag måste plugga. De bara har du inte gjort det än? Jag kan hjälpa dig’. Det gör väl alltså generellt och man har ju inte lika mycket tid att umgås med alla man vill eller göra allting man vill kanske. Det blir mycket att man måste prioritera och att man måste ta varje glapp man har för att plugga.

Enligt eleverna möjliggör extra tid läsningen. I intervjuerna framgår att eleverna har anpassningar där de erbjuds längre tid men att det främst tillmötesgås vid examinationer. Längre tid blir viktigt för att kompensera för elevernas långsamma lästempo. Ceasar beskriver att extra tid vid prov är värdefullt för att han ska få rätt förutsättningar att visa vad han kan:

Jag måste läsa flera gånger så det tar ju tid helt enkelt innan jag förstår frågan. Vissa behöver mer tid än andra. Det har hänt många gånger att jag fått bättre resultat än mina klasskamrater på uppgifter, men jag behöver mycket längre tid. Det är svårt och det tar tid men det betyder inte att man är sämre.

Elevernas tillgång till extra tid vid examinationer kan även variera mellan olika ämnen. Hedda förklarar att hon har möjlighet till förlängd tid vid prov i alla ämnen förutom i matematik. Det ser hon som ett hinder: ”På senaste matteprovet hann jag inte med de sista uppgifterna för att det var så många läsuppgifter”. Ytterligare en aspekt av tid som framhålls av Frida är att vetskapen om att ha tillgång till mer tid vid examinationer underlättar arbetet och skapar trygghet och minskar stress: ”Det är inte säkert att jag alltid behöver det men jag har ändå den möjligheten och det känns väldigt bra [...] Om jag inte hade haft den extra tiden hade jag känt mig stressad under provet”.

Tiden blir även synlig i ett livsvärldsperspektiv, där elevernas tidigare erfarenheter påverkar deras upplevelser i nuet. Som yngre funderade eleverna ofta över varför andra kunde hantera läsningen men inte de. Ceasar förklarar att han som barn inte reflekterade över orsakerna till sina skolvårigheter utan ”trodde att det var normalt” att kämpa med läsningen trots en groende känsla av att något inte stämde. Flera elever framhåller att tidpunkten för när läs- och skrivsvårigheterna bekräftades har spelat en betydande roll för deras upplevelse. Ceasar målar upp en bild av ”före” och ”efter” upptäckten av läs- och skrivsvårigheterna. Han uppger att sedan läs- och skrivsvårigheterna bekräftades har det inneburit tillgång till assisterande teknik och längre tid men även en ökad förståelse för de egna svårigheterna. Ceasar säger:

Det är ganska stor skillnad sen när de upptäckte det. Då fick jag tillgång till Legimus och för att kunna lyssna på texter och jag fick förlängd tid på prov och det har underlättat mycket. I grundskolan så satt jag alltid kvar sist i klassen när det var något prov, men ibland hann jag inte klart med provet liksom.

Cesar berättar även att hans studieresultat har blivit mycket bättre efter att hans läs- och skrivsvårigheter identifierats. Han säger att han tror att "mina betyg hade kunnat sett rätt annorlunda ut faktiskt om jag hade haft hjälp tidigare". Även Anna berättar att identifikationen av läs- och skrivsvårigheterna har lett till ökad självinsikt.

Eftersom jag också fick reda på att jag har svårigheter nu i gymnasiet, så var det väldigt svårt för mig att acceptera det när jag var yngre. Jag liksom tänkte att jag är bara trött, att jag är sämst, men nu fattar jag ju att jag har ju inte börjat på samma start som de andra.

Några elever ser även tillbaka i tiden med viss ånger. Gustav fick, likt Anna, sina läs- och skrivsvårigheter bekräftade under gymnasietiden, och berättar att han inte hade valt att gå ett studieförberedande program om han hade vetat vilka krav som programmet ställer på läsförmågan. Gustav berättar:

Hade jag fått göra om gymnasievalet idag så tror jag inte jag hade valt en sån här linje utan jag tror jag hade valt något yrkesförberedande så man får använda liksom kroppen och händerna med. Man känner väl att hade man gjort det så hade man ju inte haft samma problem kanske. Nu har man ju valt en linje där det är väldigt mycket att läsa och skriva. Och ja, då blir det ju jobbigare.

Frida uttrycker också ånger men över att hon själv inte tagit reda på orsakerna till sina svårigheter i ett tidigare skede i livet och tar på sig ansvaret för detta. "Det var mina lärare på högstadiet som kom till mig och sa att vi skulle kolla upp det. Ja, så det var ju inte jag själv [...] man kanske själv hade kunnat fatta tidigare så att jag hade kunnat få hjälp tidigare". Frida förklarar att det troligtvis var svårt för lärarna att se hennes ansträngningar: "Jag tror att jag själv inte visade det utåt riktigt".

Tiden blir även relevant när eleverna blickar framåt. Gustav förklarar att framtida studier inte är aktuellt på grund av hans läs- och skrivsvårigheter: "Jag kommer ju inte plugga vidare på högskola. Det tror jag inte". För Frida påverkar läs- och skrivsvårigheterna hennes tankar om framtida yrkesval där hon tror att hon kommer att välja bort yrken som kräver mycket läsning:

Till exempel om jag vill bli jurist eller något. Då är det ju väldigt långa texter. En hel lag liksom och så där så det kanske inte är något jobb som jag hade valt. Alltså jag är medveten om att det kommer vara långa texter och allt sånt där och jag kommer att skriva mycket och jag kommer få läsa mycket och så där.

## 7.2.4 När tekniken både hjälper och hindrar

Resultatets fjärde tema behandlar elevernas upplevelser av assisterande teknik vid läsning, vilket vi har valt att kalla *När tekniken både hjälper och hindrar*. I temat redogörs också för möjligheter och försvårande förhållanden med assisterande teknik för elever i läs- och skrivsvårigheter. Samtliga elever framhäver att assisterande teknik är en förutsättning för framgångsrik läsning hos elever i läs- och skrivsvårigheter men det finns också praktiska hinder. Utifrån elevernas berättelser framkommer att tillgången till assisterande teknik förutsätter att skolan har identifierat svårigheterna, därmed blir identifikationen betydelsefull för att eleverna ska få tillgång till detta stöd. I synnerhet menar eleverna att inläst text är ett värdefullt hjälpmedel. Cesar säger "Det brukar gå bättre när

jag får lyssna på texten så när jag inte har tillgång till att lyssna om det är längre text, då brukar det vara jobbigt”. Diana har samma upplevelse, vilket framgår av citatet nedan:

Om jag inte får några hjälpmedel, alltså uppläst text eller så, så känns det jobbigt tycker jag. Får jag det högläst så känns det ju mycket enklare att hänga med och kolla i texten samtidigt som jag hör den. Ja, då lär jag mig ändå bäst.

Enligt eleverna är behovet av inläst text störst vid längre texter. Några elever förklarar att textens längd är det som avgör om de aktivt väljer att använda hjälpmedlet. Elias säger:

Jag behöver det inte om det inte är överdrivet långa texter. Alltså, det är när det kommer till de längre texterna där man börjar stressläsa lite grann. Men om det är kanske något litet stycke, kanske på sex meningar så är det ju rätt så lugnt.

Några elever beskriver att de behöver ta större ansvar på gymnasiet än i grundskolan i att aktivt använda assisterande teknik på lektionerna. Beata eftersöker ett större engagemang från lärarna men hon liksom flera andra elever berättar att när de själva tar initiativ till att använda hjälpmedel är det sällan som lärare motsätter sig detta. Beata förklarar:

Lärarna säger ju inte så här ‘Ja, du kan lyssna’. De uppmanar inte till det utan bara ger en texten. Det var typ det, men jag tror inte det varit någon gång som det har sagt ‘Nej, du får inte lyssna’.

Gustav berättar att uppläst text bidrar till ökad förståelse eftersom han inte behöver fokusera på själva avkodningen. Däremot påverkas förståelsen negativt om han antecknar samtidigt som han lyssnar. I stora drag är assisterande teknik hjälpsamt men han berättar att verktyget kan vara osmidigt, exempelvis stämmer inte sidor överens och det tar tid att hitta texten på rätt ställe. Gustav berättar:

Det tar ju lite tid när man hela tiden måste slå upp i telefonen och liksom leta fram till kapitel och så vidare. Man läser från vissa sajter och där är ju liksom böckerna förnyade och då kanske inte sidorna stämmer. Då måste man ju hitta det samtidigt medan de andra har läst igenom halva texten och liksom kommit i gång.

Även Hedda beskriver att det är besvärligt att använda tekniken i klassrummet och efterfrågar mer användarvänlig teknik som finns tillgänglig i mobiltelefonen:

Det är ju väldigt smidigt att ta fram telefonen och koppla in hörlurar i stället för att hålla på med datorn för att datorn tar mycket längre tid, så det är oftast det som är problemet. Man måste dra fram datorn och då ska man hitta rätt och då har typ halva tiden gått.

Följaktligen upplever eleverna att inläst text ökar möjligheterna till delaktighet vid läsning i skolan. Samtidigt beskriver flera elever att de trots detta inte kan delta i undervisningen fullt ut eftersom bristande funktionalitet medför att det tar längre tid att använda sig av assisterande teknik i jämförelse med att läsa med ögonen.

## 7.2.5 Läsning som en kamp

Det femte temat som identifieras i resultatet är *Läsning som en kamp*. Temat beskriver elevernas upplevelse av läsning som en kamp med texten men också en inre kamp där de brottas med bristande motivation och tilltro till den egna förmågan. I intervjuerna framkommer att alla elever upplever läsning som en mödosam och många gånger tråkig aktivitet som de helst skulle undslippa. Gustav säger lite ironiskt att ”läsning är inte lycka direkt”. Hedda förklarar: “Det är lite som att man försöker lära sig att läsa varje gång man läser”. Vidare beskriver Anna att hon känner frustration och helst vill undan lässammanhang:

Jag känner att jag läser fel. Jag blir frustrerad, jättesur. Det blir jag. Alltså hur kan det bli så här. Jag läser en mening och så läser jag om och om och då sitter jag där och vill nästan få ett utbrott för att jag kommer ingenstans. Ja, det spelar liksom ingen roll hur mycket en lärare säger någonting för att spärren är där. Jag vill liksom ut. Jag vill inte. Jag vill gärna ta avstånd från att läsa då. Jag kan inte beskriva känslan riktigt. Det blir så här ‘Åh nu igen, ska vi läsa nu igen’.

Eleverna förklarar att det är svårt att känna motivation inför något som de upplever som svårt. Ceasar säger: “Jag känner ett visst motstånd för jag vet vad som kommer”. Frida berättar att motivationen för läsning i skolan är låg och förklarar att det är kopplat till hennes egen läsförmåga “Jag vet ju själv att jag tycker att det är svårt och då bygger jag upp det i mig själv, att jag inte tycker det är jättekul för jag vet att jag har svårt för det”. Beata beskriver att hennes lässvårigheter påverkar hennes motivation för skolan i stort. “Man har inte så mycket motivation i skolan. Nej, ingen motivation för att lära mig för det är verkligen så här att inget går in i huvudet”. Sammanfattningsvis innebär bristande motivation ett försvårande förhållande vid elevernas läsning.

Även om eleverna generellt har låg läsmotivation lyfter de fram möjliggörande aspekter. Enligt Frida ökar motivationen när hon har möjlighet att lyssna samtidigt som hon läser “Om jag bara ska läsa då känns det jättetufft, men om jag lyssnar också så känns det nog lite bättre”. Frida för även fram, tillsammans med andra elever, att skönlitteratur upplevs som mindre motiverande än faktatexter om ett aktuellt och relevant ämne. De poängterar att de blir mer intresserade av läsningen om ämnet är engagerande. Textegenskaper som större textstorlek, korta stycken och korta kapitel påverkar också motivationen. Frida förklarar att det är särskilt mödosamt att läsa romaner som är överkliga, innehåller många karaktärer, långa kapitel och flera berättarperspektiv. Frida beskriver sin upplevelse av en bok hon läser i skolan just nu:

Jag tycker det är svårt att hålla koll på vem som är som är vem hela tiden och så berättas det från olika perspektiv. Och så är det ju både människor och vampyrer liksom, så det blir olika synvinklar hela tiden. Ja, jag tycker den är väldigt svår att förstå faktiskt. Ja och så är det mycket text också. Om det är mindre text på varje sida då känner jag så här, då var det lite lättad i kroppen.

Av elevernas berättelser framgår även att undervisningens upplägg påverkar motivationen och den upplevda delaktigheten. Några elever tycker att det är motiverande att läsa en text om läraren inleder med att läsa högt eller om de kan ta stöd i varandra i läsningen. Beata berättar: “Jag tycker också om att läraren läser högt för hela klassen och sen säger att vi ska läsa en bit hemma. Då blir det lite variation”. Hon för även fram att samarbete med andra möjliggör motivation och förståelse för texten:

Om vi ska läsa enskilt, då fattar jag inte så mycket när jag läser men om man kan diskutera med kompisar om vad som händer, då säger det mig mer om förståelsen, än om jag läser den och blir förvirrad och bara gissar mig fram.

För Frida innebär samarbetet med andra även att få hjälp av en klasskompis som läser högt för henne. Detta arbetsätt har emellertid begränsningar, enligt Frida, då det inte fungerar i det ordinarie klassrummet utan kräver att eleven och kompiserna har tillgång till ett gruppum. Frida berättar:

Min kompis brukar ibland läsa högt för mig. Ja, så då läser vi tillsammans så att jag slipper hamna efter. Ja, och då får jag höra det högt och kan läsa. Så har vi faktiskt gjort några gånger. Ja, när det går, men det är inte heller säkert att det går om det är tyst läsning liksom. I klassrum så går det ju inte riktigt. Nej, men om man sitter utanför eller i något gruppum eller något, ja så kan man göra det. Det är också ett sätt.

Få elever kan ge exempel på positiva läsoplevelser i skolan. Läsning i skolan tycks i alltför stor utsträckning vara kopplad till den kamp som eleverna utkämpar. Enligt Elias ”har det aldrig hänt”. Han säger att han inte kan komma på någonting som skulle kunna frambringe motivation till att läsa i skolan: “Nej. Alltså, jag kommer verkligen inte på någonting”. Elias och Hedda berättar däremot att de har upplevt lustfylld läsning på fritiden. Elias minns tillbaka på en bok som hans mamma köpte till honom: “Mamma hade köpt hem en bok som jag gillade rätt så mycket. Tror det var i fyran. Det var en massa myter, om hur pyramiderna byggdes och om Bermudatriangeln. Älskade verkligen att läsa den boken. Var jättekul faktiskt”. Hedda uttrycker att hon under en period har läst mycket på fritiden. Hon berättar ”jag brukade läsa mycket engelska böcker förut, romanceböcker. Det var ändå kul så då fick jag motivation”.

Eleverna hanterar motståndet som uppstår i mötet med texten med olika inställning, strategier och varierad tilltro till den egna läsförmågan. Några elever tycker att förförståelse om textens ämne underlättar läsningen. Gustav menar att det är svårare att tillägna sig innehållet när textens ämne inte har bearbetats i undervisningen och han helt måste förlita sig på textens innehåll.

För Ceasar är det viktigt att kunna förbereda sig inför läsningen och han uppskattar därför att en god planering från läraren finns tillgänglig. Däremot berättar han att en sådan planering oftast saknas, vilket påverkar hans upplevda delaktighet vid läsning i skolan. Ceasar och flera andra elever beskriver att de med åren har hittat fungerande arbetsätt vid läsning. Ceasar berättar att han har en repertoar av strategier för olika texter och kontexter. “Det är något som jag har utvecklat genom åren”. För Ceasar är läsningen ett hinder men han visar ändå på en tilltro till sin förmåga att inhämta kunskap i skolan i stort. Under rätt förutsättningar, så som extra tid och inläst text, har han tilltro till sin förmåga: “Ja, då kan jag”. Även Diana har en positiv tilltro till att hantera läsförmågan och tycker att skillnaderna gentemot andra elever har minskat i takt med att hon har blivit äldre. Hon säger “Jag har bevisat för mig själv nu gång på gång att jag klarar det”. Precis som Diana har Frida märkt att hon har utvecklat sin läsning och berättar att läsningen går lättare efter varje ny bok hon har läst. Däremot beskriver hon fortfarande sin läsförmåga i negativa ordalag. I jämförelse med ovanstående elever beskriver andra att de saknar lässtrategier. Anna upplever frustration över detta:

Jag bestämmer mig direkt, att nu läser jag den. Liksom direkt och så försökte jag men tappar jag bort mig eller hamnar på fel mening och så då ger jag upp direkt. Jag har inte så mycket strategier just nu och det har jag nog aldrig haft.

## 7.2.6 När koncentrationen sviker

Det sjätte och sista temat har vi valt att kalla *När koncentrationen sviker*. I temat behandlas elevernas upplevelse av koncentrationssvårigheter vid läsning i skolan men även att läsning är en mentalt och fysiskt ansträngande aktivitet för elever i läs- och skrivsvårigheter.

Samtliga elever upplever läsning i skolan som ansträngande och att koncentrationen ofta sviker. Frida berättar att läsning både är mentalt och fysiskt jobbigt. Enligt Frida kräver läsningen ett stort engagemang:

Jag blir trött i huvudet. Jag måste ju verkligen engagera mig jättemycket när jag läser. Jag tror många i klassen kan säkert bara läsa och förstå liksom enkelt men jag måste ju verkligen sätta mig in i det och verkligen inte ha något störmoment för att kunna förstå. Det är ju ofta som jag märker att när jag sitter och läser att jag somnar till.

Även i Ceasars fall förs tröttheten fram och läsningen får än mer fysiska uttryck: "Ibland är det till och med att jag mår lite illa när jag läser längre texter". Han utvecklar och säger att "jag får lite huvudvärkliknande, svårt att koncentrera och tappar fokus".

Nästan alla elever anser att behovet av arbetsro och tystnad i klassrummet vid läsning är viktigt och att dess avsaknad innebär ett försvårande förhållande. Beata uttrycker frustration: "Om kompisar pratar bredvid och det blir högljutt i klassrummet. Alltså, det går inte då, när jag äntligen försöker och sen pratar alla i klassrummet". Även Frida berättar att det är viktigt för henne att ha en miljö utan störningsmoment när hon ska läsa men förklarar att det inte bara handlar om att det behöver vara tyst. Frida störs även av att det är många personer i rummet samtidigt. Några elever beskriver att det tar lång tid att komma in i texten igen när de tappar fokus på det lästa. Samtidigt uppger flera elever att de är i behov av pauser för att kunna upprätthålla koncentrationen. Ceasar beskriver detta behov men att lektionens upplägg kan hindra hans möjligheter till att ta pauser:

Jag brukar dela upp texten som i mindre delar som jag tar i mitt eget tempo liksom. Stannar upp om det blir för jobbigt och liksom tar en kort paus och sen fortsätta [...]. Om det är någon bok vi läser så kan jag ta pauser. Men om vi får ut en text som vi ska läsa och sedan diskutera med någon, ja då går det inte ta paus. Om jag tar paus eller inte, så är alla andra klara före mig. Men alltså ibland går det ju inte att ta pauser.

Ceasar beskriver även att han har lättare att fokusera vid läsning om det inte pågår flera aktiviteter parallellt under lektionen. Vidare menar Anna att ett försvårande förhållande är om läsmomentet kommer långt in på lektionen:

Om man har en väldigt lång genomgång och sen ska läsa och svara på frågor. Då har jag det lite svårt med koncentrationen och med läsningen. Det gör att jag hittar liksom inte mina krafter. Mina krafter är slut redan vid att lyssna.

Lektionsupplägget påverkar även Gustav som blir trött och tappar koncentrationen när han läser flera texter efter varandra. Det visar sig genom att "man zonar väl ut lite" och att det blir svårare att förstå innehållet. Gustav, tillsammans med andra elever, för även fram att inläst text möjliggör för dem att upprätthålla koncentrationen. När Gustav läser med ögonen berättar han att han behöver läsa om texten flera gånger. "Jag måste ju läsa igenom den typ 14 gånger för att förstå. Särskilt när texterna är längre så blir det som att bokstäverna liksom fladdrar runt".

## 7.3 Fördjupad analys och tolkning

I detta avsnitt sammanfogas resultatets första del med de livsvärldsfenomenologiska aspekterna levd kropp, don, levd tid, levt rum, horisont och intersubjektivitet. Centralt för livsvärldsansatsen är att individens upplevelse av världen både är subjektiv och delad eftersom vi upplever världen utifrån våra egna perspektiv men vi delar också gemensamma erfarenheter och situationer med andra människor (Bengtsson, 2001). Det betyder att vi både tolkar världen individuellt och är en del av den gemensamma verkligheten. Genom intervjuerna har vi fått möjligheten att gå in i varje elevs livsvärld och ta del av hur läsning i skolan visar sig för dem. Även om elevens upplevelse är unik framgår det i elevernas berättelser att det finns gemensamma nämnare. Livsvärlden är uppsatsens huvudsakliga teoretiska grund. För att bättre förstå vad läsning innebär kompletteras den med Dukes och Cartwrights (2021) läsmodell *the Active View of Reading*.

### 7.3.1 Den läsande kroppen

Den levda kroppen är en sammanflätning av kropp och själ enligt Merleau-Ponty (2022). Nielsen (2005) menar att olika sammanvävda faktorer påverkar hur vi ser på oss själva samt att elever i läs- och skrivsvårigheter ofta uppvisar en skör självbild. I intervjuerna framkommer att eleverna i varierad grad har upplevt skam i skol- och lässammanhang, vilket vi även återkommer till under rubriken *Levd tid och levt rum*. Merleau-Ponty (2022) menar också att kroppen både är subjekt och objekt på samma gång. I läsandet fungerar kroppen som subjekt utifrån den som läser. Samtidigt framgår det i intervjuerna att eleverna ser sig själva som objekt i relation till hur de upplever att klasskompisarna ser på dem. Eleverna upplever sig vara iakttagna och i blickfånget för andra i rummet. I jämförelsen med andra är eleverna angelägna om att inte sticka ut eller blotta sina svårigheter.

Enligt Merleau-Ponty (2022) är kroppen vårt redskap för att erfara världen. Med andra ord är det genom kroppen vi läser och förstår det lästa. Utifrån *the Active View of Reading* (Duke & Cartwright, 2021) består läsning delvis av den tekniska aspekten som innebär att avkoda grafem till fonem. I normtypiska fall sker detta med hjälp av våra ögon men elever i läs- och skrivsvårigheter kan även behöva tillägna sig texten med hjälp av öronen. I intervjuerna framkommer att elevernas textförståelse ökar om de får kombinera att läsa med ögon och öron. Utifrån intervjuerna sker detta primärt med hjälp av assisterande teknik. Bengtsson (2005) menar att hjälpmedel kan bli en förlängning av den levda kroppen när det hanteras vanemässigt. Den assisterande tekniken möjliggör därmed för eleven att få tillgång till nya världar.

För elever i läs- och skrivsvårigheter är det många gånger påtagligt att vi läser med kroppen då läsningen kan orsaka fysiskt och psykiskt obehag. Duke och Cartwright (2021) understryker betydelsen av exekutiva förmågor vid läsning, som inbegriper förmågan att upprätthålla uppmärksamheten på en viss aktivitet. I våra intervjuer uppger samtliga elever att de upplever trötthet och koncentrationssvårigheter i samband med läsning. I vissa fall framkommer det även att elever får huvudvärk, mår illa och somnar till.

### 7.3.2 Läsning i ett donsammanhang

Heidegger använder begreppet don för att beskriva de saker som finns tillgängliga för att användas av brukare (Bengtsson, 2005). Vid läsning är texten det centrala donet för läsaren. Utifrån resultatet lyfter eleverna texten som ett problematiskt don; men för eleven i läs- och skrivsvårigheter existerar även texten i ett donsammanhang, bestående av exempelvis inläst text, dator, hörlurar, mobiltelefon och appar. Eleverna i läs- och skrivsvårigheter, som är brukare av donen, för fram att detta donsammanhang primärt möjliggör läsningen men att det i vissa fall kan skapa försvårande förhållanden. Här hänvisar eleverna till teknikens användarvänlighet som begränsande. I några fall väljer eleverna bort den inlästa texten då det anses för krångligt och tidskrävande att starta i gång tekniken. För eleven som läser texten i boken kan det vara tillräckligt att slå upp rätt sida för att börja läsa medan eleven i läs- och skrivsvårigheter många gånger behöver hantera flera don som inte alltid är samstämmiga. Trots att eleverna i läs- och skrivsvårigheter belyser vissa begränsande aspekter med assisterande teknik bör det understrykas att de framhäver textens donsammanhang som en av de främsta möjliggörande faktorerna vid läsning.

Eleverna förklarar att inläst text både bidrar till ökad förståelse och motivation. Således påverkas elevens tilltro till den egna förmågan när eleverna får tillgång till assisterande teknik. Utifrån livsvärldsansatsen kan detta beskrivas med hjälp av horisontbegreppet. Husserl (refererad i Berndtsson, 2001) menar att vi erfar världen utifrån ett givet perspektiv men när perspektivet ändras förskjuts horisonten. Berndtsson (2001) använder begreppet handlingshorisont för att förklara att individens handlingsutrymme ökar. Med andra ord öppnar den assisterande tekniken för en vidgad handlingshorisont för elever i läs- och skrivsvårigheter medan dess avsaknad krymper horisonten. Användningen av assisterande teknik vid läs- och skrivsvårigheter kan jämföras med hur Berndtsson (2005) beskriver att tekniska hjälpmedel bidrar till ökad självständighet hos synskadade personer. På samma sätt kan assisterande teknik innebära en frigörelseprocess för eleven i läs- och skrivsvårigheter.

Med andra ord är de don som ingår i textens donsammanhang viktiga för elevernas förmåga att tillägna sig text samt för att eleverna ska motiveras att ta sig an utmaningen som läsning innebär. Detta kan förklaras med the Active View of Reading (Duke och Cartwright, 2021) i vilken det framgår att motivation och avkodning påverkar läsförståelsen. När motivationen höjs och förutsättningarna för avkodning ändras, i och med att eleverna läser med öronen i stället för ögonen, resulterar det i bättre textförståelse för eleverna i intervjustudien.

### 7.3.3 Läsning i tid och rum

Kroppens erfارande är enligt Merleau-Ponty (2022) bundet till tid och rum. Inom livsvärldsansatsen åsyftas den subjektiva upplevelsen av tid och skiljer den från den faktiska tidens indelningar i klocktimmar (Berndtsson, 2015). Nielsen (2005) förklarar att skolans tidsramar ofta krockar med elevens behov av tid. Lektionen är också förlagd till ett klassrum som måste lämnas fritt åt andra vid lektionens slut. Det här är mönster som även framkommer under intervjuerna med gymnasieeleverna.

Samtliga elever för fram krocken mellan den levda tiden och lektionstiden som ett försvårande förhållande vid läsning, vilket tar sig i uttryck på olika sätt för eleverna. Eleverna menar att de sällan hinner med att slutföra sin läsning under lektionen, som för några elever genererar en känsla av stress och skam samt att de jämför sig med andra. Flera elever berättar att de anstränger sig för att följa det kollektiva tempo som hålls av klassen vid läsning för att inte utmärka sig. Detta sker

ofta på bekostad av läsförståelsen för elever i läs- och skrivsvårigheter. Krocken mellan levd tid och lektionstidens slut hanteras på olika sätt av eleverna. Vissa väljer att släppa taget om texten medan andra tar med den hem efter skoldagen. På så sätt suddas gränsen mellan skola och fritid ut med hänsyn till både tid och rum. Som en konsekvens kan elevers sociala umgänge påverkas. Å andra sidan framgår det att elever i läs- och skrivsvårigheter kan få hjälp av jämnåriga för att komma ifatt med läsningen, även utanför skoltid.

Med andra ord sammanflätas skolans regionala värld med hemmets för elever i läs- och skrivsvårigheter. Den regionala världen kännetecknas enligt Bengtsson och Berndtsson (2015) av de förväntningar och specifika villkor som råder i en viss miljö. Det framgår i intervjuerna att flera elever upplever läsning olika beroende på vilken regional värld de befinner sig i. Det är få elever som har upplevt en positiv läsupplevelse i skolan. Några har däremot upplevt lustfylld läsning på fritiden. En av eleverna belyser att hon fann det engagerande att läsa romaner på engelska tillhörande en viss genre, vilket hemmets regionala värld möjliggjorde. Elevens läslust i hemmet kan förklaras men hjälp av flera faktorer i the Active View of Reading (Duke & Cartwright, 2021). Dessa inbegriper att läsförmågan påverkas av motivation, den sociala kontexten och genrekunskap.

Eleverna uppger att de är i behov av extra tid och att detta behov oftast tillgodoses av lärare vid examinationer. När lärare bekräftar elevens levda tid kan elevens stress minska. I intervjuerna framgår att endast vetskapen om extra tid kan ha en lugnande effekt på eleven.

En persons levda tid innefattar inte bara nuet utan påverkas även av tidigare erfarenheter som i nästa led påverkar framtiden (Merleau-Ponty, 2022). Den levda tiden är även sammankopplad med det levda rummet. Merleau-Ponty (2022) använder begreppet intentional båge för att förklara detta. I skolans värld innebär det att erfarenheterna hos eleven i läs- och skrivsvårigheter påverkar hur hen upplever klassrummet och lärandesituationen i nuet och framtiden. Samtliga elever beskriver i intervjuerna hur de som yngre fick kämpa i skolan i allmänhet och med läsning i synnerhet. Det framgår att eleverna bär på en ryggsäck av negativa skol- och läsupplevelser. Utifrån Merleau-Pontys filosofi kan detta förklara elevernas motstånd till läsning, bristande motivation samt att flera elever fortfarande känner ett starkt obehag inför högläsning. Som nämnts påverkar den levda tiden i nuet även förväntningar på framtiden. I intervjuerna framgår att några elever troligtvis kommer att välja bort yrken som innebär mycket läsning samt framtida studier på grund av sina läs- och skrivsvårigheter.

Flera elever beskriver tiden för konstaterandet av läs- och skrivsvårigheterna som en brytningspunkt med ett före och efter. Skolans uppmärksammade av läs- och skrivsvårigheterna har haft en positiv inverkan på eleverna då det både har inneburit tillgång till anpassningar samt ökad förståelse för de egna svårigheterna. Enligt Husserl (2004) framstår den egna livsvärlden som naturlig. Av intervjuerna framgår att flera elever trodde att deras upplevelse av läsning var gemenemans. Exempelvis berättar Ceasar att han som barn tyckte att det var normalt att kämpa med att läsa och reflekterade inte över de bakomliggande orsakerna eller att andra barn kunde ha annorlunda erfarenheter. I takt med att Ceasar har blivit äldre och fått fler erfarenheter ser han på sina svårigheter med andra ögon. Husserl (2004) förklarar att via ny kunskap och nya erfarenheter flyttas individens horisont fram. I samband med att elevernas läs- och skrivsvårigheter bekräftades av skolan har deras egen förståelsehorisont förskjutits. I ljuset av den nya kunskapen vidgas elevernas livsvärld. Detta blir även synligt i elevernas berättelser i form av att några uttrycker ånger över historiska beslut, till exempel val av gymnasieprogram och att eleven själv borde ha synliggjort sina svårigheter tidigare för att få hjälp.

Människans levda tid är sammanflätad med det levda rummet som bebos av den levda kroppen (Merleau-Ponty, 2022). Det levda rummet finns för människan i ett specifikt syfte (Berndtsson, 2001). Klassrummet är en plats för undervisning där exempelvis klassrummets möblemang och aktiviteter signalerar förväntningar på lärares och elevers beteenden och handlingar. I intervjuerna framgår att klassrummet är platsen där elevernas svårigheter blir synliga för andra och det är där som eleverna kämpar för att dölja sina svårigheter. Detta kan illustreras med hjälp av Anna som väljer en placering långt bak i klassrummet så att varken klasskompisar eller lärare ska uppmärksamma hennes långsamma lästempo. I intervjuerna framgår också att nästan alla elever upplever rummet som en försvårande miljö där de har svårt att koncentrera sig och hitta arbetsro vid läsning. Eleverna beskriver att de har ett behov av att skärma av visuella intryck i klassrummet. Upplevelsen av rummet påverkas också av att andra elever med ett snabbare arbetstempo stör, både för att de pratar när de har läst klart och för att eleverna i läs- och skrivsvårigheter jämför sig med dem.

### 7.3.4 Läsning och intersubjektivitet

I föregående avsnitt framgår att flera kroppar samexisterar i det levda rummet. Merleau-Ponty (2022) använder begreppet intersubjektivitet för att förklara mänsklighetens sociala existens. Eleverna belyser att interaktionen med andra både kan ha negativa och positiva konsekvenser. Flera elever lyfter att samarbete med andra höjer motivationen samt ökar förståelsen av det lästa då var och en bär med sig sin förståelse av det lästa in i mötet. Enligt Bengtsson (2001) skapas nya förutsättningar i mötet mellan levda kroppar.

Bengtsson (2001) menar att det individuella och det kollektiva sammanflätas. Varje elev är både en individ och en del av klassen på samma gång. I intervjuerna framgår att eleverna behöver förhålla sig till det kollektiva som sker vid läsning i klassrummet, men eleven i läs- och skrivsvårigheter räds också känslan av att utmärka sig och döljer svårigheterna för omgivningen. Eleverna poängterar särskilt att de inte kan hålla kollektivets gemensamma tempo på grund av individuella faktorer hos eleven. En elev menar att lärarnas undervisning måste utgå från kollektivets förutsättningar och att det därför är hon som individ som ska anpassa sig till dessa förhållanden. Med andra ord förväntar hon sig inte extra anpassningar från läraren och tar själv på sig ansvaret för att tillägna sig lektionsinnehållet. En annan elev för fram att hon finner tröst i det kollektiva efter insikten om att det finns flera elever som befinner sig i samma svårigheter som hon.

I skolans regionala värld interagerar eleverna inte bara med andra elever utan också lärare. Majoriteten av eleverna anser att de flesta av deras lärare visar förståelse för läs- och skrivsvårigheterna, men att det många gånger krävs att eleven tar initiativ till kommunikation med läraren för att få rätt stöd. Några elever menar att det inte är några problem att be om hjälp medan en annan upplever att hon får ”sura miner”. Enligt Berndtsson (2005) är det i mötet med andra som förutsättningarna skapas för att förstå varandra. I samspelet mellan elev och lärare kan eleven ge läraren en inblick i elevens livsvärld om vad det innebär att leva i läs- och skrivsvårigheter. Det kan i sin tur leda till att lärarens förståelsehorisont flyttas fram.

Det intersubjektiva mötet äger även rum mellan individen och texten (Nielsen, 2005). Följaktligen är skriftspråket avgörande för de intersubjektiva mötena och individens delaktighet i skola och samhälle. I intervjuerna framgår att eleverna upplever att de inte tar del av texter i samma omfattning som deras klasskamrater. Eleverna för fram att de inte hinner läsa klart och att det oftast innebär att de deltar i undervisningen så gott det går ändå. Således går eleverna miste om de tankar och erfarenheter som skrivits ned i texter.

Några elever belyser att förförståelse av textens ämne möjliggör läsningen och följaktligen inter-subjektiva möten mellan läsare och text. Mer specifikt tycker eleverna att det underlättar när textens ämne bearbetas tillsammans med andra elever och lärare i undervisningen inför läsningen. Exempelvis uppger en elev att det är hjälpsamt om han kan koppla texten till något man har pratat om eller sett en film om i klassrummet. Han kontrasterar detta med att enbart läsa flera texter på ett och samma tema. Betydelsen av förförståelse bekräftas i *the Active View of Reading* (Duke & Cartwright, 2021). I modellen framgår att språkförståelse, vari ämneskunskaper är en aspekt, är en av de nödvändiga faktorerna som behövs för läsförståelse.

## 8 Diskussion

I kapitlet diskuteras hur resultatet förhåller sig till bakgrund och tidigare forskning utifrån studiens syfte och forskningsfrågor. Därefter följer metoddiskussion där studiens styrkor och svagheter synliggörs. Kapitlets tredje del redogör för studiens kunskapsbidrag och dess praktiska implikationer för gymnasieskolan. I den avslutande delen ges förslag på vidare forskning.

### 8.1 Resultatdiskussion

Jacobson (2020) förklarar att orsaker till och konsekvenser av läs- och skrivsvårigheter varierar mellan individer och bäst kan förstås utifrån de pedagogiska förutsättningarna och samhälleliga förväntningarna. I dagens samhälle ställs höga krav på vår skriftspråkliga förmåga och är en del av vår livsvärld. För elever i läs- och skrivsvårigheter innebär det en ständig kamp för att kunna leva upp till dessa krav (Carlsson, 2011). I föreliggande studie har vi fått ta del av livsvärlden hos åtta gymnasieelever i läs- och skrivsvårigheter. Utifrån elevernas berättelser diskuteras deras upplevelser av läsning i skolan samt möjliggörande och försvårande förhållanden. Resultatet visar att läsning för elever i läs- och skrivsvårigheter är en komplex och existentiell erfarenhet som rör sig bortom den praktiska färdigheten. Genom livsvärldsfenomenologisk analys har det framkommit att eleverna upplever tidspress och otillräcklighet men också en tilltro den egna förmågan när läraren besitter pedagogisk kompetens för att möta eleven i svårigheter och erbjuder olika former av stöd, exempelvis assisterande teknik. Med stöd i the Active View of Reading (Duke & Cartwright, 2021) fås en förståelse för läsningens komplexitet och hur olika förmågor samspelar, vilket kan förklara elevernas upplevelser och vägleda lärare i att utforma tillgängliga lärmiljöer. Diskussionen fokuserar på fyra centrala aspekter: *Läsning och levd tid*, *Självbild och läsningens existentiella dimension*, *Tekniken som stöd* och *Samspel i klassrummet*.

#### 8.1.1 Läsning och levd tid

I resultatet framkommer att eleverna konstant upplever ett glapp mellan sitt eget tempo och rytmen i skolan. Läsningen sker ofta under tidspress vilket leder till stress, bristande förståelse och en känsla av att alltid ligga efter. Enligt the Active View of Reading kan en god läsare aktivt reglera sin läshastighet efter textens komplexitet och läsningens syfte (Duke & Cartwright, 2021). På grund av sina lässvårigheter upplever eleverna i föreliggande studie att de alltid läser långsamt, vilket har en negativ inverkan på läsförståelsen och möjligheten att följa klassens tempo. Elevernas erfarenheter kan förstås genom Merleau-Pontys (2022) begrepp levd tid. Elevens subjektiva upplevelse av tid krockar med skolans klocktid, vilket är en upplevelse hos elever i läs- och skrivsvårigheter som även bekräftas av Nielsens (2005) forskning. Elevernas upplevda behov av extra tid i aktuell studie stämmer även överens med forskning om konsekvenser av läs- och skrivsvårigheter (Callens m.fl., 2012; Catts m.fl., 2024; Tops m.fl., 2023). Forskning för fram att extra tid är en anpassning som primärt används och beaktas vid examinationer (Callens m.fl., 2012; Tops m.fl., 2023) medan O'Briens (2019) studie visar att elever också efterfrågar ett långsammare arbetstempo i klassrummet. Det här kom även fram i föreliggande studie. Å andra sidan är extra tid vid examinationer särskilt beaktansvärt för att säkerställa att elevernas kunskaper synliggörs och inte missgynnas vid betygsättning och hindras i framtida möjligheter. Utifrån Salamancadeklarationen är detta också en skyldighet som skolor har (Svenska Unescorådet, 2006). Även när läraren beaktar elevens behov av extra tid medför det praktiska svårigheter då skolan som organisation behöver förhålla sig till strikta tidsramar. Denna studies resultat visar att eleverna antingen väljer att inte

läsa klart eller läser ifatt på fritiden. Oavsett hur eleverna gör påverkar det deras möjlighet att tillägna sig textinnehållet och deras delaktighet i undervisningen. Att tillgodose elevernas tidsbehov blir ett dilemma för läraren då den faktiska tiden krockar med levd tid. Resultatet visar också att eleverna upplever trötthet och koncentrationssvårigheter i samband med läsningen, vilket innebär att eleverna inte har orken att läsa under längre tid. Enligt the Active View of Reading har läsarens koncentration en stor betydelse för läsningen (Duke & Cartwright, 2021). Således är det inte förvånande att eleverna lyfter koncentrationssvårigheter i samband med läsning som ett stort hinder. Pauser kan då vara en möjliggörande aspekt men som följd tar läsningen ännu längre tid, vilket i sin tur förstärker elevernas negativa inställning till läsning. Elevernas negativa läsupplevelser blir begripliga utifrån Merleau-Pontys (2022) begrepp levd kropp där kropp och själ är sammanflätade.

Enligt Merleau-Ponty (2022) färgas vår upplevelse av nuet av tidigare erfarenheter. I samspelet med eleven behöver lärare därför förstå att elever i läs- och skrivsvårigheter sannolikt har fått kämpa med läsningen genom hela sin skoltid vilket påverkar deras motivation och självbild. Läraren blir därmed en del av elevens levda värld och kan både möjliggöra och begränsa tillgången till kunskap. Castles m.fl. (2018) menar att tidig identifiering är viktigt för att eleverna ska få rätt stöd. I föreliggande studie är det många elever vars läs- och skrivsvårigheter har identifierats först på högstadiet och gymnasiet och därmed har eleverna gått miste om förståelse och adekvat stöd i tidigare skolår. Resultatet visar att samtliga elever bär med sig negativa skol- och läsupplevelser och att läsning fortfarande har negativa konnotationer för eleverna. Vidare framgår att de negativa erfarenheterna även påverkar elevernas handlingshorisont gällande vad de tror sig klara av i framtida studier och yrkesval. Följaktligen är det viktigt att skolan verkar för att stärka elever i läs- och skrivsvårigheter i deras strategier och hantering av texter. Enligt PISA ska läsningen kunna användas för lärande samt att nå sina livsmål (2022). Här kan the Active View of Reading guida läraren och specialläraren i vilka förmågor elever i läs- och skrivsvårigheter behöver utveckla för att främja läsförståelsen. Detta för att eleverna ska ges möjlighet att vara läsande samhällsmedborgare.

### **8.1.2 Självbild och läsningens existentiella dimension**

Resultatet visar att läsning i skolan påverkar hur eleverna ser på sig själva och får således en existentiell betydelse. Eleverna har låg tilltro till den egna läsförmågan och jämför sig med andra elever vid läsning i skolan. Även tidigare forskning för fram att elever i läs- och skrivsvårigheter brottas med en skör självbild (Giovagnoli m.fl., 2020; Nevill & Forsey, 2023; Nielsen, 2005; Zupardo m.fl., 2023). Av resultatet framkommer att den ständiga tidspressen är en av orsakerna som leder till en känsla av stress och skam hos eleverna då de inte hinner slutföra läsningen men ser hur klasskompisarna klarar av uppgiften. Kroppen och elevens svårigheter blir synlig i relation till andra, vilket kan förstås utifrån livsvärldsbegreppet intersubjektivitet (Merleau-Ponty, 2022). Individens självbild formas i samspelet med andra. Således är det inte bara den bristande läsförmågan som påverkar självbilden utan även upplevelsen av att vara annorlunda i samvaron med klasskamraterna.

I resultatet framkommer att de flesta elever försöker att dölja sina svårigheter för att inte vara avvikande. För vissa elever kan det till och med vara viktigare att inte sticka ut än att tillägna sig undervisningen. Detta framkommer även i Zuppardos m.fl. (2023) forskning som visar att elever i läs- och skrivsvårigheter är rädda för att blotta sina svårigheter inför andra. Eleverna i föreliggande undersökning för särskilt fram högläsning som en problematisk aktivitet, vilket bekräftas av Zuppardos m.fl. (2023) studie. Följaktligen är högläsning ett didaktiskt moment som läraren behöver planera noggrant och eftertänksamt med elever i läs- och skrivsvårigheter i beaktande.

Av resultatet går att utläsa att för flera elever har självbilden förändrats i takt med fördjupad förståelse för de egna läs- och skrivsvårigheterna samt skolans identifiering och dokumentation av läs- och skrivsvårigheterna. Tidpunkten för bekräftandet av svårigheterna framställs av eleverna som en skärningspunkt för en förändrad livsvärld med ett före och efter. Tiden efter bekräftandet kännetecknas av att eleverna upplever större acceptans både från sig själva och skolan. Nevill och Forsey (2023) bekräftar att en diagnos kan öka självförtroendet. Följaktligen tycks identifieringen var betydelsefull för eleven då den leder till konkreta förändringar i skoltillvaron som i sin tur påverkar elevens tilltro till den egna förmågan. I aktuell studies resultat framgår att elevernas upplevda handlingshorisont i skolsammanhang varierar. Vissa elever beskriver låg motivation och låg tilltro till den egna förmågan i skolan medan andra tror på sig själva. De elever som tror på sig själva uppger också att de lägger mycket tid på skolan, arbetar strategiskt och att de är i behov av anpassningar för att lyckas. I jämförelse uppger elever med låg tilltro till den egna förmågan att de saknar strategier och sällan arbetar i kapp det de inte hinner med på lektionen. Läsarens engagemang, motivation och strategianvändning lyfts även som viktiga komponenter vid läsning i the Active View of Reading (Duke & Cartwright, 2021). Enligt Akpunne m.fl. (2024) har elever med dyslexi låg tilltro till den egna förmågan. Föreliggande studies resultat visar däremot på en varierad bild där det verkar finnas ett samband mellan identifierade svårigheter, skolans insatser, elevens motivation och strategianvändning samt tilltron till den egna förmågan i skolsammanhang.

### 8.1.3 Tekniken som stöd

Av resultatet framgår att assisterande teknik, i synnerhet inläst text i form av talsyntes och ljudböcker är avgörande för att eleverna ska kunna delta i undervisningen på lika villkor. Resultatet visar att inläst text bidrar till ökad förståelse, motivation och koncentration. Eleverna beskriver inte bara den assisterande tekniken som ett verktyg utan som ett stöd som skapar delaktighet och en känsla av kontroll. Studiens resultat överensstämmer med andra studier som betonar att den assisterande tekniken kan ha en stöttande funktion med positiv effekt på elevernas upplevda delaktighet och motivation (Lindeblad m.fl., 2016; Svensson m.fl., 2021). Assisterande teknik kan förstås i termer av don och donsmanhang, begrepp som Heidegger använder för att beskriva ting som brukas av människor (Bengtsson, 2005). Den assisterande tekniken förekommer i samma donsmanhang som texten där tekniken möjliggör läsningen. Det handlar inte bara om att få information uppläst utan tekniken bidrar till att elevens horisont förskjuts när eleven kan ta del av skriftspråket. Därmed kan assisterande teknik bidra till självständighet och frigörelse (Berndtsson, 2005). Följaktligen är assisterande teknik viktigt för att tillgängliggöra den pedagogiska, fysiska och sociala lärmiljön för elever i läs- och skrivsvårigheter. Den assisterande tekniken har emellertid inte bara fördelar. I resultatet i föreliggande studie framkommer att tekniken kan upplevas så pass svårhanterlig att den väljs bort. Även Svensson m.fl. (2021) menar att elever undviker att använda krånglig teknik samt att de ibland föredrar appar på telefonen framför datorn. Det här kan vara ett försvårande förhållande för elever där mobilförbud råder och ett potentiellt problem om den mest användarvänliga tekniken endast finns tillgänglig för mobiltelefoner.

Utifrån begreppet levd kropp (Merleau-Ponty, 2022) kan den assisterande tekniken bli en förlängning av kroppen som kompenserar för elevens bristande avkodningsförmåga. I resultatet framgår att gymnasieelever i läs- och skrivsvårigheter många gånger är i behov av att läsa med öronen för att kunna ta del av skriftspråket. Denna förlängning av den levda kroppen är en del av elevernas vardagliga livsvärld som påverkar deras möjlighet att hantera skolans krav. Som tidigare nämnts belyser the Active View of Reading betydelsen av att vara en aktiv läsare (Duke & Cartwright, 2021). När eleven har tillgång till inläst text kompenseras den mödosamma avkodningen vilket möjliggör för eleverna att arbeta med strategier och språkförståelse. Almgren Bäck (2024) kommer

i sin avhandling fram till att elever undviker att använda assisterande teknik om de inte har accepterat sina svårigheter eller oroar sig för omgivningens reaktioner. Ingen av eleverna i föreliggande studie uppger att de undviker att använda assisterande teknik på grund av dessa orsaker. Värt att beakta är att eleverna i Almgren Bäck's (2024) avhandling är mellan 9-12 år medan vi har intervjuat elever mellan 16-19 år. I föreliggande studies resultat framkommer att några elever upplever att de har lärt sig att acceptera sina svårigheter med ålder och mognad. Att aktuell studies elever är äldre än Almgren Bäck's (2024) skulle kunna vara en bidragande faktor till att resultaten skiljer sig åt.

#### **8.1.4 Samspel med andra**

En framträdande aspekt i resultatet är att elevernas upplevelse av läsning även påverkas av samspelet med andra. I detta samspel ingår både lärare och klasskamrater. Resultatet visar att eleverna har ett behov av att prata med lärarna om sina svårigheter även om några uppger att de försöker dölja sina ansträngningar med läsningen i undervisningssituationen. Elevernas berättelser visar att kommunikationen med läraren är betydelsefull för att få förståelse och tillgång till extra anpassningar som assisterande teknik och extra tid. Eleverna efterfrågar lärares lyhördhet och tycker i stor utsträckning att de möter lärare som tillgodoser detta. Även gymnasieeleverna i Ekegren Johansson's (2016) intervjustudie värdesätter kommunikation och bekräftelse från läraren. Enligt Nevill och Forsey (2023) orsakar brist på kunskap om läs- och skrivsvårigheter hinder för eleverna och många lärare upplever otillräckliga kunskaper inom området. Aktuell studies resultat visar däremot att eleverna generellt inte uppfattar att lärarna är okunniga. Tvärt om uppger de att de oftast får förståelse när de är öppna med sina svårigheter och behov. Däremot framkommer i resultat att eleverna många gånger behöver vara initiativtagare och påminna lärarna för att få tillgång till extra anpassningar. Det här kan skapa problem för elever som inte har accepterat sina svårigheter eller som har svårt för att kommunicera vad de behöver. Carlsson (2011) beskriver dyslexi som ett dolt handikapp vilket försvårar för läraren att upptäcka svårigheterna. Utifrån detta ställs det krav på läraren att även uppmärksamma de elever som döljer sina svårigheter.

Trots att resultatet visar att eleverna oroar sig för att sticka ut inför klasskamraterna framkommer även att samspelet med andra är ett möjliggörande förhållande vid läsning för elever i läs- och skrivsvårigheter. När klasskamrater läser högt för elever i läs- och skrivsvårigheter möjliggör det för dem att hålla klassens tempo och gemensam bearbetning av det lästa bidrar till ökad förståelse. Sammantaget leder samspel vid läsning till ökad motivation för elever i läs- och skrivsvårigheter under förutsättning att de inte behöver läsa högt själva. Aktuellt resultat stämmer överens med studier som visar att personer i läs- och skrivsvårigheter finner meningsfullhet i gemensamt lärande (Gilson m.fl., 2018; Nielsen, 2005; O'Brien, 2019).

Ett annat perspektiv på samspel handlar om hur läraren arbetar med planering, framförhållning och förförståelse. Några elever uppger att dessa aspekter möjliggör hur väl de kan ta till sig undervisningen och texten. En elev uppger specifikt att han förbereder sig inför läsmoment om läraren har delat planeringen. Behovet av förförståelse bekräftas i Dukes och Cartwright's (2021) läsmodell. Även om det i föreliggande studie bara är en elev som uppger att han på eget bevåg förbereder sig inför läsning är det viktigt att lärare har god planering som möjliggör detta.

Sammanfattningsvis framgår det i resultatet att elevernas bristande läsförmåga påverkar deras upplevda delaktighet när de inte kan delta i undervisningsmoment som inbegriper läsning. Följaktligen är lärarens skyldighet att skapa förutsättningar som motverkar funktionsnedsättningens konsekvenser (SFS 2008:800).

## 8.2 Metoddiskussion

I detta kapitel förs en diskussion av metoden i vår livsvärldsfenomenologiska studie. Studiens syfte var att undersöka hur åtta gymnasieelever i läs- och skrivvärldigheter upplever läsning i skolan. Nedan diskuteras huruvida studien och dess resultat bedöms vara giltigt och tillförlitligt i relation till syftet och forskningsfrågorna. Livsvärlden har funnits med i studiens samtliga steg och ansatsen valdes eftersom en studie med livsvärlden som grund, enligt Berndtsson (2001), tar avstamp i människors levda erfarenheter samtidigt som det finns en utvecklad teori. Denna grund har varit utgångspunkt för att förstå hur elever i läs- och skrivvärldigheter upplever fenomenet läsning i skolans regionala värld. Kritiska röster menar däremot att livsvärldsfenomenologin är alltför subjektiv och fokuserar på det unika i olika individers berättelser. Berndtsson (2001) bemöter kritiken och menar att en livsvärldsfenomenologisk studie fokuserar på både människa och värld eftersom människans varande i världen är en ontologisk förutsättning för livsvärlden.

I studien genomfördes kvalitativa halvstrukturerade livsvärldsintervjuer i syfte att fånga elevernas livsvärld och deras syn på upplevelser av läsning i skolan. Fördelen med halvstrukturerade intervjuer är att man tillåts gå på djupet och ställa följdfrågor till eleverna utifrån deras berättelser i motsats till en strukturerad intervju (Bryman, 2018). Inom livsvärldsansatsen är det vanligt att kombinera intervjuer med andra metoder som observationer samt att ta del av dokumentation. Detta hade kunnat bidra till att få syn på outtalade aspekter i elevernas livsvärldar. Trots att metodtriangulering kan leda till högre giltighet valdes metoden bort på grund av studiens begränsade omfång. För studiens giltighet var det avgörande att vi lyckades fånga elevernas livsvärldar. Under intervjusituationen innebar det att frågeställningar måste fånga elevernas upplevelser av fenomenet läsning men också att eleverna hade friutrymme att välja vad de vill dela med sig av. Vi kan därmed inte säkerställa att eleverna inte ljög eller utelämnade väsentliga delar. Däremot har vi inte funnit någon anledning till att eleverna medvetet skulle vilja förvanska sina berättelser. Kvale och Brinkmann (2014) menar att studiens giltighet även påverkas av att intervjusituationen ställer höga krav på intervjuarens förmåga att skapa trygghet och ställa rätt frågor till eleverna. Utifrån vår förförståelse som gymnasielärare och blivande speciallärare med inriktning mot språk- läs- och skrivutveckling kom vi in i intervjusituationen med en förförståelse som underlättar interaktionen med eleverna. Dels är vi vana att samtala med gymnasieelever, dels är vi förtrogna med deras livsvärld vilket gjorde det lättare att förstå och ställa relevanta följdfrågor. Vår erfarenhet och kunskap kan emellertid ha påverkat studiens giltighet i intervjusituationen då det fanns en risk med ledande frågor som bekräftade det vi redan visste.

Även vid bearbetning, analys och tolkning är vår förförståelse en relevant aspekt att beakta. Ödman (2017) varnar för fördomsfull tolkning som bekräftar forskarens tidigare förförståelse. I stället förrespråkas öppenhet genom hela processen. I analysarbetet har vi genom hela processen försökt att vara öppna för nya tolkningar och motstridiga resultat. Däremot är det viktigt att vara medveten om att vår tolkning utgår ifrån vår förståelsehorisont. Huruvida elevernas utsagor kan tolkas på ett annat sätt går inte att utesluta. Det var däremot en fördel i tolkningsarbetet att vi var två medskribenter som har bidragit både enskilt och gemensamt. Tillsammans har vi också valt de ord som skriver fram vår tolkning, vilka i sin tur ligger till grund för läsarens tolkning av texten. Resultatet presenteras först tematiskt utifrån elevernas berättelser. Vi funderade länge på om varje elevs livsberättelse skulle ha redovisats var för sig men fann många gemensamma nämnare i deras berättelser som vi ville skriva fram tematiskt till läsaren. I ett andra skede sammanflätades resultatet med livsvärldsbegreppen och the Active View of Reading för en fördjupad tolkning med teoretisk förankring. Ett alternativ hade varit att föra samman de båda resultatdelarna men risken är då att teorin i alltför stor grad hade styrkt resultatet på bekostnad av att presentera elevernas upplevelser.

Studiens tillförlitlighet påverkas av att den inte går att replikera, då elevernas berättelser är bundna till intervjusituationens kontext. Replikerbarhet är inte heller studiens syfte. Studien eftersträvar

inte heller att frambringa generaliserbar kunskap som gäller för alla elever i läs- och skrivsvårigheter, eftersom det utifrån studiens epistemologiska antaganden inte finns en objektiv sanning. Även om studien inte går att generalisera för alla så har gemensamma nämnare i elevernas berättelser framkommit, vilket är en kunskap som inte ska förringas.

I studiens urval kombinerades ett målstyrt urval med närhetsprincipen för ett bekvämlighetsurval. Med hjälp av ett nätverk av speciallärare och specialpedagoger kom vi i kontakt med elever i läs- och skrivsvårigheter. Det finns en risk att nätverket kan ha valt ut elever som de ansåg särskilt lämpade för studien, till exempel elever som är talföra eller som de vet är bekväma med att prata om sina svårigheter. Vi tog kontakt med samtliga elever som stod på listan från nätverket och lät de elever som först besvarade förfrågan delta. Målsättningen var att få en heterogen grupp avseende kön, ålder och programtillhörighet. Bredden uppnåddes i stor utsträckning förutom att endast en elev från yrkesförberedande program finns representerad. Det är möjligt att större variation hade kunnat erhållas om urvalet haft ett annat förfarande; däremot innebär urvalssättet att elevernas deltagande utgår från frivillighet då ingen behövde känna sig pressad att ställa upp efter påminnelser från oss. Värt att beakta är också att de elever som tackade ja till deltagandet troligtvis har accepterat sina svårigheter och var bekväma med att prata om dessa.

### 8.3 Studiens kunskapsbidrag

Med livsvärlden som grund har vi genom åtta berättelser fått syn på hur gymnasieelever i läs- och skrivsvårigheter upplever läsning i skolans regionala värld. I gymnasieelevernas berättelser framkommer vad de upplever som möjliggörande och försvårande förhållanden vid läsning i skolan. Eleverna ger uttryck för sina individuella upplevelser, vilket inte behöver innebära att deras erfarenande är universellt gällande. Däremot har gymnasieelever i läs- och skrivsvårigheter i flera avseenden liknande erfarenheter både gällande individuella förmågor och skolans förutsättningar, vilket innebär att deras berättelser kan ge vägledning för hur skolan kan bemöta elever i läs- och skrivsvårigheter.

I likhet med Nielsens (2005) forskning upplever eleverna i denna studie att deras levda tid krockar med skolans tidsramar. Studiens första kunskapsbidrag handlar om att eleverna upplever att denna krock skapar en känsla av utanförskap vid läsning i skolan. För elever i läs- och skrivsvårigheter med långsam läsning tycks det i många avseenden vara primärt att följa klassens tempo, vilket får konsekvensen att de inte läser klart texten innan de påbörjar nästa moment. För att tillgodose elevers rätt till delaktighet i undervisningen (SÖ 2008:26) behöver läraren ha med sig den här kunskapen in i sin planering. Specialläraren spelar en viktig roll i att analysera elevens tidsbehov samt i att vara en länk mellan elev och lärare där elevens behov både kommuniceras och säkerställs. Begränsad tid är följaktligen ett försvårande förhållande som är problematiskt att förhålla sig till eftersom skolans tidsramar sätter gränser för både elever och lärare. Specialläraren kan därför vara den som erbjuder tid när elevens och lärarens levda tid krockar med skoltiden. På ett annat plan behöver skolan arbeta med att stärka självkänslan hos elever i läs- och skrivsvårigheter då de lägger mycket energi på att dölja sina svårigheter vid läsning i klassrumsmiljön. För specialläraren är det viktigt att sprida kunskap om att elever i läs- och skrivsvårigheter kan bära på en ryggsäck av skolmisslyckanden samt att stötta lärarna i hur de kan bemöta dessa elever som ofta har en skör självbild.

I enhet med tidigare forskning (Almgren Bäck, 2024; Lindeblad m.fl., 2016; Svensson m.fl., 2021) visar denna studie att assisterande teknik är ett möjliggörande förhållande för elever i läs- och skrivsvårigheter. Med andra ord möjliggör textens danssammanhang läsningen. Almgren Bäck (2024) för däremot fram att grundskoleelever kan undvika tekniken med rädsla för att sticka ut, vilket inte framgår i föreliggande studie. Studiens andra kunskapsbidrag är därmed att trots att

gymnasieelever i läs- och skrivsvårigheter räds annorlunda verkande assisterande teknik inte bidra till denna upplevelse. I stället uppger eleverna att det är teknikens oanvändarvänlighet som skapar försvårande förhållanden. I speciallärarens uppdrag ingår att undanröja hinder i lärmiljön (SFS 2022:1609) och kan därmed implementera assisterande teknik och säkerställa att elever i läs- och skrivsvårigheter vet hur tekniken fungerar både på individ och gruppnivå. Vidare kan specialläraren handleda kollegiet i användning av assisterande teknik.

Enligt tidigare forskning är kommunikation med lärarna ett möjliggörande förhållande för elever i läs- och skrivsvårigheter (Ekegren Johansson, 2016). Möjligheterna i det intersubjektiva mötet mellan lärare och elev framkommer även i aktuell studie. Dessutom uppger eleverna att de i stor utsträckning får förståelse för sina svårigheter och att lärarna försöker att möta deras behov. Detta är därmed studiens tredje kunskapsbidrag då tidigare forskning (Nevill & Forsey, 2023) för fram att elever ofta tycker att lärares kunskap om läs- och skrivsvårigheter brister, vilket skapar hinder för dem. Å andra sidan uppger eleverna i denna studie att de ofta behöver vara initiativtagare till kommunikationen med lärarna. Följaktligen visar föreliggande studies resultat att lärare behöver vara mer uppmärksamma på att de elever som inte är så kommunikativa också får sina behov tillgodosedda. Specialläraren får här en tudelad uppgift som består i att både vara elevens språkrör i pedagogiska situationer och att handleda eleven i att själv kunna kommunicera sina behov i takt med ålder och mognad för ökad självständighet.

Sammantaget kan denna studie utifrån livsvärldsfenomenologin och the Active View of Reading ge en fördjupad förståelse av hur gymnasieelever i läs- och skrivsvårigheter upplever läsning i skolan samt vad de upplever som möjliggörande och försvårande förhållanden. Som framgår i resultatdiskussionen bekräftar studien i stora drag det rådande forskningsläget. På så sätt kan denna studie bidra till det samlade kunskapsfältet om hur gymnasieelever i läs- och skrivsvårigheter upplever läsning i skolan med hänsyn till tid, självbild, assisterande teknik och samspel med andra i svensk kontext. Utifrån denna nya förståelsehorisont får lärare, speciallärare och övrig skolpersonal bättre förutsättningar att tillgängliggöra lärmiljöer som möjliggör delaktighet för gymnasieelever i läs- och skrivsvårigheter, inte bara i skolans regionala värld utan i hela elevens livsvärld.

## 8.4 Förslag till vidare forskning

Som tidigare nämnts är läs- och skrivsvårigheter ett välbeforskat område (Cameron, 2016) däremot finns få studier som utgår från elevers upplevelser generellt och i synnerhet gymnasieelevers upplevelser av läsning. Därför vill vi föreslå mer forskning utifrån gymnasieelevers perspektiv men även forskning utifrån elever i andra ålderskategorier. I föreliggande studie får vi endast ta del av åtta elevberättelser; följaktligen vore det givande att göra en mer omfattande studie där fler röster får komma till tals. Dessutom kan liknande studie göras med metodtriangulering där intervjuer kompletteras med exempelvis observationer och dokumentation för att komma närmare elevernas livsvärld. Vidare kan studier undersöka hur gymnasieelever i läs- och skrivsvårigheter upplever läsning i andra regionala världar utanför skolan. Ett annat förslag till vidare forskning handlar om hur sen identifiering av läs- och skrivsvårigheter påverkar elevers skoltillvaro i dag i ljuset av deras tidigare erfarenheter. Det hade även varit intressant att undersöka hur lärare och skolledare förhåller sig till det faktum att skolans tidsramar krockar med elevernas behov av tid.

## Referenser

- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik - att brygga broar*. Stockholm: Liber.
- Akpunne, B. C., Idowu, O., Kumuyi, D. O., & Akpunne, E. N. (2024). Assessing the relationship between dyslexia, psychological distress, and academic self-efficacy among Nigerian university undergraduates. *Journal of Education and Health Promotion*, 13(1), 315–315. [https://doi.org/10.4103/jehp.jehp\\_1652\\_23](https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_1652_23)
- Almgren Bäck, G. (2024). *Förebygga, överbrygga, utveckla: Tal-till-text och dess potential att främja elevers textproduktion i grundskolan* (Linnaeus University Dissertations; 536) [Doktorsavhandling, Linnéuniversitetet,] Linnaeus University Press. <https://doi.org/10.15626/LUD.536.2024>
- Almqvist, I., Malmqvist, J. & Nilholm, C. (2015) *Vilka stödinsatser främjar uppfyllelse av kunskapsmålen för elever i svårigheter? En syntes av metaanalyser*. Delrapport från SKOLFORSK-projektet: Tre forskningsöversikter inom området specialpedagogik/inkludering. Stockholm: Vetenskapsrådet. S 1-122. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:877682/FULLTEXT01.pdf>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bengtsson, J. (2005). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (2:a upplagan) (s. 9-58). Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (2001). *Sammanflätningar: Husserls och Merleau-Pontys fenomenologi* (3:e upplagan). Daidalos.
- Bengtsson, J., & Berndtsson, I. (2015). Lärande ur ett livsvärldsperspektiv. I J. Bengtsson & I. Berndtsson (Red.), *Elevens och lärarens lärande i skolan – livsvärldsliga grunder* (s.15-34). Gleerups.
- Berndtsson, I. (2001). *Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning och blindhet* (Gothenburg Studies in Educational Sciences, 159) [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Gothenburg University Publications Electronic Archive. <http://hdl.handle.net/2077/15271>
- Berndtsson, I. (2015). Kroppslighet och existens i lärande. I J. Bengtsson & I. Berndtsson (Red.), *Elevens och lärarens lärande i skolan – livsvärldsliga grunder* (s.131-152). Gleerups.
- Berndtsson, I. (2005). Tekniska hjälpmedel, synskadade och samhället. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (2:a upplagan) (s. 81-103). Studentlitteratur.
- Berndtsson, I., Claesson, S., Friberg, F., & Öhlén, J. (2007). Issues about thinking phenomenologically while doing phenomenology. *Journal of Phenomenological Psychology*, 38(2), 256–277. <https://doi.org/10.1163/156916207X234293>
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3:e uppl.). Liber.

- Butterfuss, R., & Kendeou, P. (2018). The role of executive functions in reading comprehension. *Educational Psychology Review*, 30(3), 801–826. <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9422-6>
- Cabell, S.Q., & Hwang, H. (2020). Building content knowledge to boost comprehension in the primary grades. *Reading Research Quarterly*, 55(S1), S99–S107. <https://doi.org/10.1002/rrq.338>
- Callens, M., Tops, W., & Brysbaert, M. (2012). Cognitive profile of students Who enter higher education with an indication of Dyslexia. *PloS One*, 7(6), e38081–e38081. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0038081>
- Cantrell, S. C., Pennington, J., Rintamaa, M., Osborne, M., Parker, C., & Rudd, M. (2016). Supplemental Literacy Instruction in High School: What Students Say Matters for Reading Engagement. *Reading & Writing Quarterly*, 33(1), 54–70. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/10573569.2015.1081838>
- Cameron, H. E. (2016). Beyond cognitive deficit: the everyday lived experience of dyslexic students at university. *Disability & Society*, 31(2), 223–239. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/09687599.2016.1152951>
- Carlsson, N. (2005). Livsvärldar på kollisionkurs i skolan. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (2:a upplagan) (s. 105-133). Studentlitteratur.
- Carlsson, N. (2011). *I kamp med skriftspråket. Vuxenstuderande med läs- och skrivsvårigheter- i ett livsvärldsperspektiv* (Gothenburg Studies in Educational Sciences, 306) [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Gothenburg University Publications Electronic Archive. <http://hdl.handle.net/2077/24959>
- Cartwright, K.B., Lee, S.A., Taboada Barber, A., DeWyngaert, L.U., Lane, A.B., & Singleton, T. (2020). Contribution of executive function and intrinsic motivation to university students' reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 55(3), 345–369. <https://doi.org/10.1002/rrq.273>
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5-51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Catts, H.W., Terry, N.P., Lonigan, C.J. et al. Revisiting the definition of dyslexia. *Ann. of Dyslexia* 74, 282–302 (2024). <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1007/s11881-023-00295-3>
- De Bour, A., & Kuijper, S. (2020). Students' voices about the extra educational support they receive in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 36(4), 625–641. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1790884>
- Diamond, A., & Fiske, S. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64(1), 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Druid Glentow, B. (2006). *Förebygg och åtgärda läs- och skrivsvårigheter. Metodisk handbok*. Natur & Kultur.

Duke, N.K., & Cartwright, K.B. (2021). The Science of Reading Progresses: Communicating Advances Beyond the Simple View of Reading. *Read Res Q*, 56(S1), S25–S44.  
<https://doi.org/10.1002/rrq.411>

Ekegren Johansson, E. (2016). *Jag vill bli bemött för den jag är: ungdomars perspektiv på att vara elever med läs- och skrivproblematik* (Mälardalen University Press Licentiate Theses, ISSN 1651-9256; 229) [Licentiatavhandling, Mälardalens högskola]. Digitala Vetenskapliga Arkivet. [diva2:915060](https://doi.org/10.1002/rrq.411)

Elliott, J. G., & Grigorenko, E. L. (2024). Dyslexia in the twenty-first century: a commentary on the IDA definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 74(3), 363–377.  
<https://doi.org/10.1007/s11881-024-00311-0>

Etikprövningsmyndigheten (2024, 22 november) *Vad är viktigt att tänka på när barn och unga ska inkluderas i forskning?* <https://etikprovningmyndigheten.se/>

Friberg, F., & Öhlén, J.K. (2021). Fenomenologi. I G. Klingberg & U. Hallberg (Red.), *Kvalitativa metoder. Helt Enkelt!* (s. 165-185). Studentlitteratur.

Georgiou, G.K., & Das, J.P. (2018). Direct and indirect effects of executive function on reading comprehension in young adults. *Journal of Research in Reading*, 41(2), 243–258.  
<https://doi.org/10.1111/1467-9817.12091>

Gilson, C. M., Beach, K. D., & Cleaver, S. L. (2018). Reading Motivation of Adolescent Struggling Readers Receiving General Education Support. *Reading & Writing Quarterly*, 34(6), 505–522. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/10573569.2018.1490672>

Giovagnoli, S., Mandolesi, L., Magri, S., Gualtieri, L., Fabbri, D., Tossani, E., & Benassi, M. (2020). Internalizing Symptoms in Developmental Dyslexia: A Comparison Between Primary and Secondary School. *Frontiers in Psychology*, 11, 461–461.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00461>

Gough, P.B., & Tunmer, W.E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>

Grunér, S., Östberg, P., & Hedenius, M. (2017). The Compensatory Effect of Text-to-Speech Technology on Reading Comprehension and Reading Rate in Swedish Schoolchildren With Reading Disability: The Moderating Effect of Inattention and Hyperactivity Symptoms Differs by Grade Groups. *Journal of Special Education Technology*, 33(2), 98-110.  
<https://doi.org/10.1177/0162643417742898> (Original work published 2018)

Göteborgs universitet. (2024, 16 december). *Säkerhetsåtgärder*. [https://studentportal.gu.se/dina-studier/rattigheter-och-skyldigheter/personuppgifter-inom-studierna/sakerhetsatgarder?f\\_un=1&i\\_psp=1#vad-ar-kansliga-personuppgifter](https://studentportal.gu.se/dina-studier/rattigheter-och-skyldigheter/personuppgifter-inom-studierna/sakerhetsatgarder?f_un=1&i_psp=1#vad-ar-kansliga-personuppgifter)

Hebbecke, K., Förster, N., & Souvignier, E. (2019). Reciprocal Effects between Reading Achievement and Intrinsic and Extrinsic Reading Motivation. *Scientific Studies of Reading*, 23(5), 419–436. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1598413>

- Hoover, W.A., & Gough, P.B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127–160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Hoover, W. A., & Tunmer, W. E. (2020). *The Cognitive Foundations of Reading and Its Acquisition: A Framework with Applications Connecting Teaching and Learning* (1st Edition 2020, Vol. 20). Springer International Publishing AG. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-44195-1>
- Husserl, E. (2004) *Idéer till en ren fenomenologi och fenomenologisk filosofi*. (J. Jacobsson, övers.). Thales. (Originalarbete publicerat 1913).
- Høien, T., & Lundberg, I. (2013). *Dyslexi: från teori till praktik (andra utgåva)*. Natur Kultur.
- Jacobson, C. (2020). *En modell över läs- och skrivsvårigheter och dyslexi*. Svenska Dyslexiföreningen. Hämtad 2025-05-09 från <https://www.dyslexiforeningen.se/utvalda-artiklar>
- Jacobsson, K., & Skansholm, A. (2019). *Handbok i uppsatsskrivande för utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur.
- Kahmi, A., (2014). Perspectives on Assessing and Improving Reading Comprehension. I Kamhi, A., & Catts H. (2014). *Language and Reading Disabilities* (3rd Edition). (s. 171-188). Pearson Education.
- Kahmi, A. & Catts. H. (2014). Reading development. I Kamhi, A., & Catts H. (2014). *Language and Reading Disabilities* (3rd Edition). (s. 26-46). Pearson Education.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3:a uppl.). Studentlitteratur.
- Leifler, E. (2024). *En skola där elever lär, lever och utvecklas tillsammans*. Skolverket. <https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P05142913>
- Lindeblad, E., Nilsson, S., Gustafson, S., & Svensson, I. (2016). Assistive technology as reading interventions for children with reading impairments with a one-year follow-up. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 12(7), 713–724. <https://doi.org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/17483107.2016.1253116>
- Lithari, E. (2019). Fractured academic identities: dyslexia, secondary education, self-esteem and school experiences. *International Journal of Inclusive Education*, 23(3), 280–296. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1433242>
- Läroplan för gymnasieskolan* (rev. uppl.). (2022). Skolverket. <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-program-och-amnen-i-gymnasieskolan/laroplan-gy11-for-gymnasieskolan>
- Merleau-Ponty, M. (2022). *Varseblivningens fenomenologi* (J. Jakobsson, övers.). Bokförlaget Daidalos. (Originalarbete publicerat 1945).
- Murnan, R., Parsons, S. A., & Verbiest, C. (2023). Striving adolescent readers' motivation. *Literacy Research and Instruction*, 62(2), 127-154. <https://doi.org/10.1080/19388071.2022.2115957>

Myrberg, M. (Red.). (2003). *Att skapa konsensus om skolans insatser för att motverka läs- och skrivsvårigheter*. (Konsensus-projektet, 2003:09). Institutionen för Individ, Omvärld och Lärande, Lärarhögskolan Stockholm.

Nevill, T., & Forsey, M. (2023). The social impact of schooling on students with dyslexia: A systematic review of the qualitative research on the primary and secondary education of dyslexic students. *Educational Research Review*, 38, 100507. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100507>

Nielsen, C. (2005). *Mellan fakticitet och projekt. Läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem* (Gothenburg Studies in Educational Sciences, 234) [Doktorsavhandling, Göteborgs universitet]. Gothenburg University Publications Electronic Archive. <http://hdl.handle.net/2077/8472>

Nielsen, C. (2011). The Most Important Thing: Students with Reading and Writing Difficulties Talk About their Experiences of Teachers' Treatment and Guidance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(5), 551–565. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.555921>

Nilsen, S. (2020) Inside but still on the outside? Teachers' experiences with the inclusion of pupils with special educational needs in general education, *International Journal of Inclusive Education*, 24:9, 980-996, DOI: [10.1080/13603116.2018.1503348](https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1503348)

O'Brien, T. (2019). Developing an Inclusive Pedagogy - Listening to the Views of Children with Dyslexia. *REACH Journal of Special Needs Education in Ireland*, Vol. 32.1, 50–60. <https://reach-journal.ie/index.php/reach/article/view/17/16>

Rubin, M. (2020). Språklig och pedagogisk sårbarhet i gymnasieskolan. I B. Bruce (Red.), *Från sårbarhet till hållbarhet i lärande och undervisning* (s. 127-140). Studentlitteratur AB

Sandström, M. (2014). Läs- och skrivsvårigheter hos gymnasieelever. I S. Fischbein (Red.), *Ungdomar läser och skriver: specialpedagogiska perspektiv* (s.105-119). Studentlitteratur AB.

Schmidt, C. (2018). Barns läspraktiker i ett demokratiskt samhälle. *Utbildning & Demokrati*, 3, 77–99. DOI: <https://doi.org/10.48059/uod.v27i3.1109>

SFS 2003:460. *Lag om etikprövning av forskning som avser människor*. <https://rkrattsbaser.gov.se/sfst?bet=2003:460>

SFS 2008:567. *Diskrimineringslag*. <https://rkrattsbaser.gov.se/sfst?bet=2008:567>

SFS 2022:1609. *Examensordningen speciallärarexamen*. <https://svenskforfattningssamling.se/sites/default/files/sfs/2022-12/SFS2022-1609.pdf>

SFS 2010: 800. *Skollag*. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svenskforfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svenskforfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800)

Skolinspektionen. (2018). *Att skapa förutsättningar för delaktighet i undervisningen* (diarienummer: 400-2016-11440). [https://skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2018/delaktighet/delaktighet-i-undervisningen\\_2018-05-29.pdf](https://skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2018/delaktighet/delaktighet-i-undervisningen_2018-05-29.pdf)

Skolverket. (2023). PISA 2022: 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap [PISA 2022: 15-year-olds' knowledge in mathematics, reading comprehension and science] (Rapport 2023:15). <https://www.skolverket.se/publikationer>

Specialpedagogiska skolmyndigheten (2024a, 6 februari). *Läs- och skrivsvårigheter*. SPSM. <https://www.spsm.se/funktionsnedsattningar/las--och-skrivsvarigheterdyslexi/>

Specialpedagogiska skolmyndigheten (2023). *Tillgänglig lärmiljö för vuxna med dyslexi och eller läs- och skrivsvårigheter*. SPSM. <https://webbutiken.spsm.se/tillganglig-larmiljo-for-vuxna-med-dyslexi-och-eller-las-och-skrivsvarigheter/>

Specialpedagogiska skolmyndigheten (2024b, 3 oktober). *Tillgänglig utbildning*. SPSM. <https://www.spsm.se/stod-och-rad/skolutveckling/tillganglig-utbildning/#internalNav0>

Stanovich, K. E. (1986). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360–407. <https://doi.org/10.1598/rrq.21.4.1>

Statens Beredning för Medicinsk Utvärdering (SBU). (2014). *Dyslexi hos barn och ungdomar - tester och insatser: En systematisk litteraturöversikt* [Swedish Council on Health Technology Assessment] (Rapport 225). <https://www.sbu.se/sv/publikationer/SBU-utvarderar/dyslexi-hos-barn-ochungdomar---tester-och-insatser/>

Svenska uneskorådet. (2006). *Salamancadeklarationen och Salamanca +10*. <https://unesco.se/wp-content/uploads/2013/09/Salamancadeklarationen-och-Salamanca-+-10-ers%C3%A4tter-1-2001.pdf>

Svensson, I., Nordström, T., Lindeblad, E., Gustafson, S., Björn, M., Sand, C. & Nilsson, S. (2021). Effects of assistive technology for students with reading and writing disabilities. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 16(2), 196–208. <https://doi.org/10.1080/17483107.2019.164682>

SÖ 2008:26 *Konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning och fakultativt protokoll till konventionen om rättigheter för personer med funktionsnedsättning*. Utrikesdepartementet. <https://www.mfd.se/contentassets/ee1ba448dc83409bad672030b288b7d5/konventionen-om-rattigheter-for-personer-med-funktionsnedsattning.pdf>

Tjernberg, C. (2013). *Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande: En praxisorienterad studie med utgångspunkt i skolpraktiken* (Specialpedagogiska institutionen) [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. Stockholms Universitet Publikationer. [urn:nbn:se:su:diva-88780](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:se:su:diva-88780)

Tops, W., Jansen, D., Ceulemans, E., Petry, K., Hilton, N. H., & Baeyens, D. (2023). Participation problems and effective accommodations in students with dyslexia in higher education. *European Journal of Special Needs Education*, 38(3), 317–333. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2089507>

Torgesen JK, Alexander AW, Wagner RK, Rashotte CA, Voeller KK, Conway T. (2001) Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *J Learn Disabil*. 2001 Jan-Feb;34(1):33-58, 78. doi: 10.1177/002221940103400104

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer* (4. Uppl.). Studentlitteratur.

UNICEF Sverige. (2020). *Handbok för barns delaktighet och inflytande*. [https://downloads.ctfassets.net/g18rzq2xcs2o/2TqqMVVM8VSVxew7Rl0C6r/6f3db7c6827df5565191f1a904385453/Unicef-Handbok-2020-barns delaktighet och inflytande webb.pdf](https://downloads.ctfassets.net/g18rzq2xcs2o/2TqqMVVM8VSVxew7Rl0C6r/6f3db7c6827df5565191f1a904385453/Unicef-Handbok-2020-barns_delaktighet_och_inflytande_webb.pdf)

UNESCO. (2009a). *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>

UNESCO. (2009b). *Defining an Inclusive Education Agenda: Reflections Around the 48th Session of the International Conference on Education*. Genève: UNESCO, International Bureau of Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186807>

Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningssed*. [https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-  
rapporter/2024-10-02-god-forskningssed-2024.html](https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningssed-2024.html)

Webber, C., Wilkinson, K., Duncan, L., & McGeown, S. (2023). Approaches for supporting adolescents' reading motivation: existing research and future priorities. *Frontiers in Education (Lausanne)*, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1254048>

Westling Allodi, M. (2010). Goals and values in school: a model developed for describing, evaluating and changing the social climate of learning environments. *Social Psychology of Education*, 13, 207–235.

Wide, U., & Hakeberg, M. (2021). Individuella intervjuer. I G. Klingberg & U. Hallberg (Red.), *Kvalitativa metoder. Helt Enkelt!* (s. 77-93). Studentlitteratur.

Wood, S. G., Moxley, J. H., Tighe, E. L., & Wagner, R. K. (2017). Does Use of Text-to-Speech and Related Read-Aloud Tools Improve Reading Comprehension for Students With Reading Disabilities? A Meta-Analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 51(1), 73-84. [https://doi-  
org.ezproxy.ub.gu.se/10.1177/0022219416688170](https://doi.org.ezproxy.ub.gu.se/10.1177/0022219416688170) (Original work published 2018)

Zupardo, L., Serrano, F., Pirrone, C., & Rodriguez-Fuentes, A. (2023). More Than Words: Anxiety, Self-Esteem, and Behavioral Problems in Children and Adolescents With Dyslexia. *Learning Disability Quarterly*, 46(2), 77–91. <https://doi.org/10.1177/07319487211041103>

Ödman, P-J. (2017). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik* (3:e uppl.). Studentlitteratur.

# Bilagor

## Bilaga 1

### Intervjuguide

Syftet med undersökningen är att ta reda på hur åtta gymnasieelever med dokumenterade läs- och skrivsvårigheter upplever läsning i skolan. Studien utgår från nedanstående frågeställningar:

- Hur upplever gymnasieelever i läs- och skrivsvårigheter läsning i skolan?
- Vad upplever gymnasieelever i läs- och skrivsvårigheter som möjliggörande respektive försvårande förhållanden vid läsning i skolan?

<b>Tema</b>	<b>Frågor</b>
<b>Inledning</b>	1. Berätta lite om dig själv. Bakgrundsfrågor om ålder, kön, program, årskurs och modersmål.
<b>Tankar kring läsförmågan</b>	2. Vad tänker du om läsning? Din läsförmåga? 3. Vad innebär det att ha lässvårigheter för dig?
<b>Läsning i skolan</b>	4. Kan du beskriva i vilka situationer du läser i skolan? 5. Kan du berätta om hur det känns för dig när du ska läsa i skolan? 6. Skulle du kunna berätta hur läsning ofta går till under lektionstid? 7. Berätta hur du gör när du får en ny text framför dig? 8. Kan du berätta om hur du märker att lärare visar förståelse för och tar hänsyn till dina svårigheter vid läsning? 9. Upplever du att du kan delta i undervisningen på samma villkor som dina klasskompisar? På vilket sätt?
<b>Gynnsamma och missgynnsamma förutsättningar</b>	10. Kan du berätta om när du tycker att läsning i skolan fungerar bra eller går lättare? Vad skulle motivera dig att läsa i skolan? 11. Kan du berätta om en situation när läsning har varit besvärligt för dig i skolan?
<b>Avslutning</b>	12. Finns det något som du vill säga till andra i läs- och skrivsvårigheter? Har du några tips till dem? Om du kan gå tillbaka i tiden, vad hade du velat säga till dig själv? 13. Vad mer behöver jag veta för att jag bättre ska kunna förstå din upplevelse av läsning i skolan?

## Bilaga 2

### Information till elever

#### ***Inbjudan att delta i en studie om gymnasieelever i läs- och skrivsvårigheter och deras upplevelser av läsning i skolan.***

Vi är två studenter på speciallärarprogrammet med inriktning språk- läs- och skriv på Göteborgs universitet. Vi vill fråga dig om du vill delta i ett forskningsprojekt. I det här dokumentet får du information om projektet och om vad det innebär att delta.

Syftet med studien är att ta reda på hur gymnasieelever i läs- och skrivsvårigheter upplever läsning i skolan. Vi söker därför gymnasieelever i läs- och skrivsvårigheter att intervjuas och har fått dina kontaktuppgifter av specialpedagogen/specialläraren på din skola.

Intervjun kommer att ta ca 45-60 minuter att genomföra och kommer att spelas in. Intervjun sker förslagsvis på din skola i ett ostört rum vid en tid som vi bestämmer gemensamt. Din medverkan är frivillig och du har möjlighet att avbryta när du önskar utan att ange anledning.

Den inspelade intervjun kommer att omvandlas till text. Därefter analyseras och sammanställs materialet i en uppsats. När studien är avslutad raderas inspelade intervjuer och anteckningar. Du kommer att vara anonym under hela processen, vilket innebär att inget material kommer att kunna kopplas till dig. Uppsatsen kommer att publiceras i DiVA (digitala vetenskapliga arkivet) och i GUPEA (Göteborgs universitets databas). Dina personuppgifter hanteras enligt bestämmelser för GDPR och Göteborgs universitet.

Vi hoppas på ditt deltagande och kontaktar dig igen inom kort då du har fått chans att fundera. Då kan du också ställa frågor till oss om studien.

Tack på förhand!

Vänliga hälsningar,

Cecilia Olausson och Klara Pallander  
[gusolausce@xxx.se](mailto:gusolausce@xxx.se), [gusroskl@xxx.se](mailto:gusroskl@xxx.se)

Inger Berndtsson, Göteborgs universitet (handledare)  
[inger.berndtsson@xxx.se](mailto:inger.berndtsson@xxx.se)