



Examensarbete, 15 hp, VT 2019
Speciallärarexamen mot specialisering
Språk-, läs- och skrivutveckling
Fakulteten för Lärarutbildning
Avd. f. utbildningsvetenskap, inriktning grundskola,
gymnasium och specialpedagogik

Tankar om talböcker

Elevperspektiv på Legimus

Thoughts about Talking Books
A student perspective on Legimus

Camilla Brink

Fakulteten för lärarutbildning

Författare

Camilla Brink

Titel

Tankar om talböcker
Elevperspektiv på Legimus

Engelsk titel

Thoughts about Talking Books
A student perspective on Legimus

Handledare

Barbro Bruce

Bedömande lärare

Lisbeth Amhag

Examinator

Carin Roos

Sammanfattning

Syftet med studien är att ur ett elevperspektiv undersöka vilka hinder samt möjligheter som kan identifieras i elevers användande av talböcker samt att få en uppfattning om hur elever uppfattar lärares attityd och kompetens inom detta område. Den metod som jag använt är enkäter som besvarats av elever i åk 4-9 som har ett Legimuskonto. Resultatet av enkätsvaren redovisas som tabeller och diagram samt genom redovisning av ett representativt urval av citat från respondenternas svar. Resultatet tolkas utifrån ett sociokulturellt perspektiv (Vygotskij, 2001) samt utifrån en teori om stigmatisering (Goffman, 2014). Sammanfattningsvis visar resultaten att respondenterna i denna studie till största delen är positivt inställda till att använda talböcker. De menar att talböcker gör det lättare att förstå texter och ger dem möjlighet att uppleva spännande böcker som de annars hade haft svårt att läsa. Att kunna läsa samma böcker som sina klasskamrater ansågs också som en viktig aspekt. Trots den i grunden positiva inställningen hos flertalet respondenter framkom ett antal negativa faktorer såsom bristen på inlevelse hos inläsaren, att det är pinsamt att använda talböcker samt att de uppfattar det som att deras lärare tycker att fysiska böcker är bättre. Då det gäller hur respondenterna uppfattar lärares attityd och kompetens inom detta område visar resultaten på stora variationer.

Ämnesord

Assisterande verktyg, attityd, elevperspektiv, kompensatoriska hjälpmedel, Legimus, stigmatisering, talbok

Author

Camilla Brink

Title

Thoughts about Talking Books
A student perspective on Legimus

Supervisor

Barbro Bruce

Assessing teacher

Lisbeth Amhag

Examiner

Carin Roos

Abstract

The purpose of this study is to analyze the obstacles and possibilities that can be identified in students' use of Talking Books and to get a sense of how students perceive teachers' attitudes and skills in this area. The method I used was a questionnaire answered by students in grade 4-9 that has a Legimus account. The result of the questionnaire is presented in tables and diagrams as well as a representative selection of quotes from the respondents. The results are interpreted based on a socio-cultural perspective (Vygotskij, 2001) as well as a theory of stigmatization (Goffman, 2014). In summary, the results show that respondents in this study for the most part are in favour of using Talking Books. They allege that Talking Books make it easier to understand texts and give them the opportunity to experience exciting books that they otherwise would have difficulty reading. Being able to read the same books as their classmates was also considered an important aspect. Despite the positive attitude of the majority of respondents, a number of negative factors was identified, such as the lack of expression in the reciter, the feeling that it is embarrassing to use Talking Books and the sense that their teacher thinks printed books are a better option. When it comes to how respondents perceive teachers' attitudes and skills within the field, the results show great variations.

Keywords

Assistive technology, attitude, compensatory aids, Legimus, stigmatization, student perspective, talking book.

Innehåll

1. Inledning	6
1.1 Problemområde	6
1.2 Syfte och frågeställningar	7
1.3 Definitioner av centrala begrepp	7
1.4 Styrdokument	8
2. Tidigare forskning	10
2.1 Läsning	10
2.2 Läsnesättning	10
2.3 Läsnesättning i det livslånga lärandet	12
2.4 Socio-emotionella effekter av läs- och skrivsvårigheter	13
2.5 Läsning med öronen	14
2.6 Talböcker som kompensation	16
2.7 Talböcker som intervention vid läs- och skrivsvårigheter	17
3. Teoretiska utgångspunkter	19
3.1 Sociokulturellt perspektiv	19
3.2 Stigma	20
4. Metod	22
4.1 Metodval	22
4.2 Urval	22
4.3 Datainsamlingsmetod	23
4.4 Genomförande	24
4.5 Forskningsetiska överväganden	25
5. Resultat	27
5.1 Fördelar med talbok	28
5.2 Nackdelar med talboksanvändning	29
5.3 Motiv och argument till att använda talböcker mer	31
5.4 Elevernas inställning till talböcker	34
5.5 Elevernas tankar om lärarnas attityd och kompetens i talboksanvändande	35
5.6 Andra alternativ	37
5.7 Slutsatser	38
6. Diskussion	41
6.1 Metoddiskussion	41
6.2 Resultatdiskussion	42
6.3 Sammanfattning	48

6.4 Specialpedagogiska implikationer	49
6.5 Förslag till fortsatt forskning	49
Referenser	51
Bilaga 1	55
Bilaga 2	61

1. Inledning

I mitt arbete som grundskollärare har jag alltid haft ett särskilt intresse för läs- och skrivinlärning och de elever som stöter på problem inom detta område har alltid legat mig varmt om hjärtat. Utifrån detta intresse föddes tanken att vidareutbilda mig till speciallärare inom språk-, skriv- och läsutveckling för att på ett bättre sätt kunna möta och stötta dessa elever. Detta, i kombination med ett brinnande intresse för böcker och att väcka läslusten hos mina elever, blev starten till detta examensarbete. Min erfarenhet är att det är svårt att motivera elever som har en läsnedsättning att läsa, men med stöd av talboken kan även denna grupp elever uppleva litteraturens möjlighet till språkutveckling, kunskapsutveckling och fantastiska upplevelser. Av den anledningen ville jag ta reda på vilka hinder och möjligheter eleverna ser i att använda talböcker och på vilket sätt vi lärare påverkar denna användning.

Speciallärare inom språk, skriv och läs har ett särskilt uppdrag att stötta de elever som på något sätt får problem i dessa avseenden. Detta innebär att ge eleverna de bästa förutsättningarna att uppnå en god läsförmåga, men även att ge dem möjlighet att kompensera för eventuella brister inom detta område. Att använda talböcker är ett sätt att kompensera vid lässvårigheter.

1.1 Problemområde

Att kunna ta till sig en text är en nödvändighet i dagens moderna samhälle. Det är i allra högsta grad en demokratifråga och skolan måste på alla sätt verka för att eleverna ges de bästa förutsättningar att bli fullvärdiga medlemmar i vårt samhälle. *Hur* en person tar till sig texter kan dock variera beroende på vilka kanaler som fungerar bäst för denna individ. I skolan läggs stort fokus på att eleverna ska bli goda läsare och som en del i detta tränas ofta avkodning målmedvetet de första skolåren. Vad händer då om avkodningen förblir mödosam och energikrävande trots intensiva insatser för att förbättra den? Är lärare då beredda att tänka nytt och tänka om? Finns det alternativa och likvärdiga sätt att ta till sig text?

Trots att läsnedsättning av olika skäl och i olika former är mycket vanligt förekommande, är endast ca 1 % av Sveriges befolkning registrerade användare av *Legimus* (som ger personer med en läsnedsättning möjlighet att låna talböcker gratis). Denna siffra fann jag anmärkningsvärt låg första gången jag såg den och frågan jag ställde mig var hur elever uppfattar användandet av talböcker samt om lärarens attityd och kompetens påverkar detta användande.

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att ur ett elevperspektiv undersöka vilka hinder samt möjligheter som kan identifieras i användande av talböcker.

Frågeställningar

- Vilka möjligheter ser elever, som har ett Legimuskonto, med talboksanvändande?
- Vilka hinder ser dessa elever med talboksanvändande?
- Vilken kompetens upplever dessa elever att lärarna har om talböcker?
- Vilken inställning upplever dessa elever att lärarna har till talböcker?

Avsikten med studien är att försöka hitta generella mönster för hur elever i denna ålder upplever talböcker för att på så sätt kunna stötta denna grupp av elever på bästa sätt i användandet av detta alternativa verktyg. I denna studie är elevernas röster centrala. Att få ett elevperspektiv på ett hjälpmedel som i många fall kan behövas hela livet är av yttersta vikt, då en tidig och positiv start i detta användande torde öka möjligheten till att detta hjälpmedel blir en naturlig del av deras liv även i vuxen ålder. Precis som alla andra grupper i samhället så är gruppen barn med läs- och skrivsvårigheter inte homogen, utan behov och preferenser skiftar inom gruppen.

1.3 Definitioner av centrala begrepp

Läsning: Skolverket (2016, s. 19) ger följande definition: ”Läsförmåga definieras som två samspelande övergripande processer - god avkodningsförmåga och god läsförståelseförmåga. Avkodningsförmåga handlar om läsningens tekniska sida medan läsförståelseförmåga handlar om tolkandet och meningsskapandet. Dessa bör stå i balans med varandra, d.v.s. olika läsfärdigheter har automatiserats.”

Läsnedsättning/Dyslexi/Läs- och skrivsvårigheter: En läsnedsättning kan ha många orsaker. Den kan bero på olika funktionsnedsättningar såsom synnedsättning, intellektuell funktionsnedsättning eller en neuropsykiatrisk funktionsnedsättning. En annan orsak till en läsnedsättning är dyslexi. I Sverige beräknas 5-8 % av befolkningen ha dyslexi, vilket oftast manifesteras i svårigheter med avkodning och stavning (Dyslexiföreningen, 2019).

Kompensatoriska, alternativa och assisterande verktyg: Dessa begrepp är olika namn på tekniska lösningar som hjälper personer med läs-och skrivsvårigheter att kringgå sina svårigheter. I detta arbete kommer alla dessa begrepp användas beroende på i vilket sammanhang de används. Ett av de alternativa verktyg som finns för elever som har en

läsnedsättning är talböcker. Att lyssna på en talbok ger individen en möjlighet att ta till sig en text utan krav på avkodning.

MTM: Myndigheten för tillgängliga medier är en statlig myndighet vars uppdrag är att ge personer med olika sorters läsnedsättning möjlighet att ta till sig text på det sätt som fungerar bäst för dem. Dessa tillgängliga medier innefattar talböcker, punktskriftsböcker, e-textböcker, taktila bilderböcker samt teckenspråkig litteratur.

Talbok: En talbok är en inläst version av en utgiven bok. Talboken är endast avsedd för personer med en läsnedsättning och produceras med allmänna medel utan upphovsrättsinnehavarens tillstånd. Läsnedsättningen ska ha sin grund i en funktionsnedsättning såsom generella läs- och skrivsvårigheter, specifika läs- och skrivsvårigheter/dyslexi, synnedsättning, intellektuell funktionsnedsättning eller neuropsykiatrisk funktionsnedsättning. Denna läsnedsättning innebär att personen har svårigheter att läsa tryckt text. Det digitala bibliotek som tillhandahåller talböcker kallas *Legimus*. För att få ett Legimuskonto krävs ingen diagnos, men den person som vill ha tillgång till Legimus ska kunna göra det troligt att de inte kan läsa tryckta böcker. Registreringen sker på ett folkbibliotek, skolbibliotek, sjukhusbibliotek, högskolebibliotek, skoldatatek eller liknande. En person som har fått ett konto i Legimus kan låna direkt ur det digitala biblioteket. Alla talböcker produceras i Daisy-format vilket är ett digitalt format som strukturerar ljud, text och bild på ett sätt som gör det enklare att söka i texten. Till vissa böcker finns möjlighet att få se texten samtidigt som den blir uppläst (www.mtm.se).

Ljudbok: Ljudböcker är kommersiellt producerade inläsningar av böcker i olika genrer som kan köpas eller lånas som fysiska CD-skivor eller som ett abonnemang på en streamingtjänst. Skillnaden mellan en ljudbok och en talbok är juridisk. En ljudbok är en kommersiell produkt som kan lånas eller köpas av alla. Därför gäller vanliga upphovsrättsliga lagar för dessa. (www.mtm.se). Utbildningsförlaget *Inläsningstjänst* erbjuder inlästa läromedel och skönlitteratur till grundskolan och gymnasieskolan mot en kostnad.

1.4 Styrdokument

En stor del av kunskapsinhämtningen i skolan sker med hjälp av olika texter. För att de som har någon form av läsnedsättning ska ha likvärdiga förutsättningar att ta till sig kunskap krävs en öppenhet och ett intresse från speciallärarens sida att hitta alternativa vägar till denna kunskap. Vikten av att vara öppen för olika sätt att nå målet skrivs tydligt fram i Lgr 11:

Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns också olika vägar att nå målet. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla. (Lgr 11, s. 8)

Talböcker ger elever möjlighet att få uppleva skönlitteratur som är åldersadekvat och intellektuellt stimulerande, vilket är av stor vikt för att utveckla läslust. Att stimulera elevers läslust är angeläget då läsning är det effektivaste sättet att utöka sitt ordförråd och utveckla sitt språk. Att detta är av största vikt framgår med all tydlighet i Lgr11 (Skolverket, 2011), se följande citat:

Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. Genom språket utvecklar människor sin identitet, uttrycker känslor och tankar och förstår hur andra känner och tänker. Att ha ett rikt och varierat språk är betydelsefullt för att kunna förstå och verka i ett samhälle där kulturer, livsåskådningar, generationer och språk möts. (Lgr 11, s. 222)

Arbetet med att stimulera elevernas språk bör därför genomsyra hela skolans verksamhet och speciallärarens fördjupade kunskaper om barns och elevers språk- och begreppsutveckling och hur denna stimuleras på bästa sätt, kan vara ett betydelsefullt stöd i detta arbete. (SFS 2011:186).

För de elever som har en funktionsnedsättning som påverkar deras inlärningsituation framgår det tydligt i skollagen (2010:800) att de har rätt till stöd för att i möjligaste mån motverka de negativa konsekvenser detta kan få för elevens inlärnin g och utveckling. Detta belyses med följande citat ifrån skollagen:

Elever som till följd av en funktionsnedsättning har svårt att uppfylla de olika kunskapskrav eller kravnivåer som finns ska ges stöd som syftar till att så långt som möjligt motverka funktionsnedsättningens konsekvenser. (Skollagen, 2010:800, kap.3 § 3)

I detta arbete har speciallärare en viktig roll då det framgår i examensordningen att speciallärare ska bidra till att undanröja hinder och svårigheter i lärmiljön (SFS 2011:186). Att använda assisterande verktyg, såsom talböcker, kan vara *ett* sätt att undanröja hinder och svårigheter i lärmiljön vilket ökar chanserna till att varje elev får möjlighet att "... utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter" (Lgr 11, s. 10).

2. Tidigare forskning

Nedan redovisas forskning med relevans för studiens syfte och frågeställningar uppdelat på ett tematiserat sätt. Läsning och olika former av läsnedsättningar beskrivs, då en läsnedsättning är en förutsättning för att få tillgång till talböcker. Vidare har stor vikt lagts på att belysa olika aspekter av talböcker.

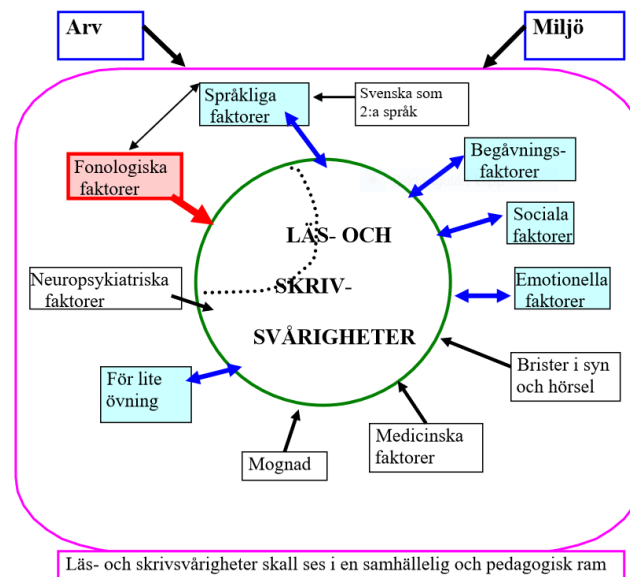
2.1 Läsning

En modell som det ofta refereras till i läsforskning är ”The Simple View of Reading”. Den beskriver läsning (L) som en produkt av avkodning (A) och förståelse (F): $L=A \times F$. Formeln visar att variationer i läsförståelse bestäms utifrån produkten av avkodning och språkförståelse. Det innebär att vid avsaknad av någon av dessa komponenter, eller båda, kan en individ inte uppnå läsförståelse (Gough & Tunmer, 1986). Vid avkodning kopplar läsaren ett eller flera grafem till ett språkljud och därefter ljudas dessa samman. Detta kallar Lundberg (2010) för alfabetisk-fonemisk läsning. Efterhand lär sig läsaren känna igen vissa återkommande regelbundenheter i orden. Detta leder till att fler och fler ord kan avkodas utan ljudning. Då eleven uppnått det ortografiskt-morfemiska stadiet så flyter läsningen på utan större ansträngning och uppmärksamheten kan därför riktas mot att tolka och förstå texten. Avkodningen är därmed automatiserad (Lundberg, 2010). Även Elbro (2004) framhåller vikten av att elevens läsning blir automatiserad så att fokus flyttas från *att* de läser till *vad* de läser. Detta är viktigt för att inte avkodningen ska ta uppmärksamheten från förståelsen av innehållet. Eileen och Nes (2007) menar att kärnan i läsningen är förståelsen av vad som förmedlas och inte avkodningsaktiviteten eller vilket medium som används. Ett sådant perspektiv förenklar inkluderingen av elever med läs-och skrivsvårigheter. Det innebär att de som inte kan läsa visuell text kan lyssna på innehållet, de som föredrar att läsa tryckt text kan göra det på datorn eller i en traditionell bok och den elektroniska texten kan förstoras för de som behöver det.

2.2 Läsnedsättning

Jacobson (2006) menar att av alla vuxna i Sverige når ca 20-25 % inte upp till den nivå som krävs för att de ska klara av vardagskraven i läsning och skrivning. Han framhåller att det finns många olika faktorer som påverkar vår läsförmåga. På ett övergripande plan handlar det om att vårt genetiska arv och den miljö vi befinner oss i, påverkar våra förutsättningar att uppnå en god läs-och skrivförmåga. Utifrån dessa övergripande förutsättningar har Jacobson formulerat ett antal faktorer som kan associeras med läs-och skrivsvårigheter. Han menar att språkliga faktorer, begåvning, emotionella och sociala faktorer, mognad, syn-och hörselnedsättningar, medicinska och neuropsykiatriska faktorer, för lite övning i att läsa samt fonologiska faktorer

kan påverka en persons läs-och skrivutveckling. Varje faktor kan vara både positiv och negativ och de kan dessutom samvariera (Jacobson, 2006).



Figur 1 Modell över ett antal faktorer som beskriver läs- och skrivsvårigheter och dyslexi (Jacobson, 2006)

Läsvårigheterna kan ha sin grund i svårigheter med avkodningen eller svårigheter med språkförståelsen eller en kombination av dessa två. Lundberg (2010) menar att vid dyslexi är läsvårigheterna vanligtvis kopplade till avkodningen. Avkodningen är ofta långsam, knagglig och kräver mycket energi. I de fall där eleven även uppvisar svårigheter med förståelsen är detta ofta sekundära konsekvenser av den mödosamma avkodningen. Att identifiera orden är så krävande för läsaren att lite eller inget utrymme blir kvar till förståelseprocessen. Dock kan problematiken vara den omvända och primärt ligga på läsförståelsen, d.v.s. eleven har god avkodningsförmåga, men stora svårigheter med läsförståelsen. Detta kallas specifika läsförståelseproblem och har sin grund i bristande vokabulär och arbetsminne samt svårigheter med komplexa kognitiva processer såsom att t.ex. göra inferenser (Elwér, 2009). Läsförståelseprocessen kräver att läsaren är aktiv och skapar bilder i minnet utifrån den information som ges i texten samt kopplar detta till egna erfarenheter. Elbro (2004) menar att denna process är densamma oavsett om informationen ges muntligt eller skriftligt. Skillnaden är att i ett samtal underlättas förståelsen genom användandet av stödjande element såsom gester och prosodi. Det är dock inte bara avsaknaden av stödjande element som skiljer skriftligt språk från talat språk. Det skriftliga språket är betydligt mer komplext och syntaktiskt kompakt med fler ovanliga ord och färre upprepningar (Elwér, 2009).

De elever som upplever läsningen som svår och mödosam tenderar att undvika situationer där läsning krävs. Detta leder till att de inte får den träning som de behöver för att förbättra sin

läsförmåga. Då träningen till stor del uteblir får det konsekvenser för elevens läsflyt, läshastighet, ordförråd, läsförståelse m.m. Samtidigt har de goda läsarna en uppåtgående spiral. Då de inte behöver lägga så stor energi på att avkoda kan de istället ha fokus på innehållet vilket bidrar till att intresset för läsning ökar. Detta i sin tur leder till att de läser mer vilket, förutom ytterligare automatisering av avkodningen, även utvecklar deras ordförråd, syntaktisk medvetenhet samt generella kunskaper. Skillnaderna mellan grupperna blir på detta sätt större och större över tid. Detta fenomen kallas ”Matteus-effekten” och syftar på en text i bibeln som handlar om att de rika blir rikare och de fattiga blir fattigare (Stanovich, 1986). Av denna anledning är det viktigt att lärare arbetar för att stimulera elevernas läslust då det ofta finns ett direkt samband mellan läslust och läsförmåga (Mossige, Røskeland & Skaathun, 2008). Efterhand som eleverna blir äldre ökar kraven på läsförmåga och de förväntas ha uppnått en läsnivå som ger dem möjlighet att ta till sig skriftlig kunskap. I USA talas det om ”The fourth-grade slump”, vilket innebär att för elever som inte uppnått en åldersadekvat läsförmåga i årskurs fyra börjar lässvårigheterna påverka även de andra ämnena i skolan. Detta beror på att fokus, som nämnts tidigare, skiftar från att ”lära sig att läsa” till att ”läsa för att lära”. Texterna är mer informationstäta, innehåller ett mer avancerat ordförråd samt kräver en större förförståelse (Chall & Jacobs, 2003).

2.3 Läsnedläggning i det livslånga lärandet

Eriksson Gustavsson (2009) och Cain (2010) hänvisar till ett flertal studier som visar att många av de elever som har läs- och skrivsvårigheter under de första skolåren även uppvisar dessa svårigheter i vuxen ålder. Dessa svårigheter riskerar att styra viktiga val som görs i livet såsom val av fortsatta studier och val av yrke. Fouganthine (2012) och Eriksson Gustavsson (2009) refererar till en studie av Olofsson (2002) som menar att han i en uppföljningsstudie av en grupp vuxna dyslektiker kunde konstatera att alla valt ett gymnasieprogram som krävde så lite läsning och skrivning som möjligt. Han konstaterade vidare att ingen hade gått vidare till universitetsstudier. Liknande resultat visar Fouganthines (2012) studie av vuxna dyslektikers livssituation. I hennes studie framkommer att en majoritet av personerna i undersökningsgruppen anser att deras läs- och skrivsvårigheter har varit ett stort hinder när det gäller utbildning. I en jämförelse mellan kontrollgrupp och undersökningsgrupp framkommer att 17 % av deltagarna i undersökningsgruppen har läst vidare på högskola eller universitet, medan motsvarande siffra för deltagarna i kontrollgruppen är 50 %. MacCullagh, Bosanquet och Badcock (2016) konstaterar att högre utbildning för dyslektiker inte är omöjligt, men kan vara svårare och kräver en större arbetsinsats än för många andra. I en studie av Olofsson, Taube

och Ahl (2015) konstateras att hälften av studenterna med dyslexi behövde längre studietid för att klara utbildningen på högskola. Sammanfattningsvis framträder en bild av att de dyslektiska svårigheterna till stor del kvarstår i vuxen ålder samt att de i allra högsta grad påverkar studierna. Ingen av studierna lägger dock någon vikt vid kompensatoriska hjälpmedel såsom talböcker.

2.4 Socio-emotionella effekter av läs- och skrivsvårigheter

Att inte lyckas tillägna sig tillräckligt god läs- och skrivförmåga under skoltiden ökar risken för att en person ska utveckla känslor av underlägsenhet och en känsla av att inte kunna påverka riktningen i livet (Myrberg, 2007; Taube, 2009). Detta bekräftas i en forskningsöversikt gjord av Burden (2005) där det framgår att tidiga och kvarvarande problem med läsningen har tydliga samband med negativ självbild samt att denna effekt kvarstår under lång tid. Taube (2009) menar att självbilden inte är medfödd utan den växer fram allteftersom personen upplever framgångar och misslyckanden i livet. Även värderingar från betydelsefulla vuxna, såsom föräldrar, lärare och kamrater, har stor betydelse. Liknande tankar har Humphrey (2004) som menar att lärare och jämnåriga kamrater är betydelsefulla i utvecklandet av den akademiska självbilden. Läraren har en stor inverkan genom sin position som expert och auktoritet inom området, medan jämnåriga kamrater spelar en avgörande roll då de dels utgör en jämförelseram men även genom att förmedla förväntningar. Detta styrks av Lundh Hampson (2013) som på uppdrag av MTM undersökt vad barn tycker om utbud, utformning och förmedling av talböcker. Studien bygger på ett antal samtal i fokusgrupper. Barnen ger i dessa samtal uttryck för att personer i barnens närhet har stor betydelse för hur barnen använder talböcker. Swalander (2009) menar att en elev som inte har en känsla av självvärde riskerar att utveckla strategier som innebär att de i möjligaste mån undviker aktiviteter som kräver läsning och skrivning, då dessa upplevs som negativa. Burden (2005) konstaterar att detta ökar elevens sårbarhet för stress och ångest i skolsituationen. Av den anledningen framhåller han vikten att ge eleverna möjlighet att utveckla mer konstruktiva strategier samt stöd i att utveckla en känsla av att de kan påverka sin situation. En sådan strategi skulle kunna vara att använda talböcker och annan assisterande teknik.

Huruvida assisterande teknik kan påverka måendet hos dyslektiska elever har Milani m.fl. (2010) undersökt. De konstaterar att då dessa elever får tillgång till talböcker minskar deras oro och beteendestörningar. Vidare förbättras deras skolresultat och motivationen till skolarbetet ökar. Ett ökat användande av assisterande teknik i svensk skola skulle kunna vara en, av flera, tänkbara förklaringar till de resultat som Lindeblad, Svensson och Gustafson (2016) redovisar.

Deras resultat motsäger till stor del tidigare forskning avseende mående hos elever med dyslexi. I deras studie undersöks hur elever med dyslexi eller andra grava lässvårigheter skattar sitt psykiska mående avseende självbild, oro samt symptom på depression. Resultatet visar inga skillnader mellan denna grupp elever och en kontrollgrupp. Forskarna framför ett antal förklaringsmodeller till dessa resultat. De menar att en aspekt kan vara lärarnas ökade kunskap om dyslexi som har lett till effektivare pedagogiska strategier. Vidare funderar de på om den tekniska utvecklingen har gett eleverna större möjligheter att lyckas i en skolkontext och slutligen resonerar de om huruvida det finns en ökad toleransnivå i det svenska samhället gentemot läs- och skrivsvårigheter.

Även Lundh Hampson och Johnson (2014) resonerar om vilka normer och ideal som finns avseende traditionell läsning respektive läsning av talböcker. De menar att oavsett hur användarvänliga talböckerna är så kommer användandet av dessa att kompliceras om omgivningen ser på detta med misstänksamhet och skepsis. I en studie av Lundh Hampson (2013) framkommer att en del av barnen i undersökningen upplever en viss stigmatisering då de använder talböcker i sammanhang där den tryckta boken är norm. De menar vidare att denna stigmatisering kan minska om de använder en mindre spelare som inte drar uppmärksamhet till sig och som är mer lik exempelvis lyssnande på musik. Barnen i samma studie uttrycker att talböcker kan ses som en slags genväg eller till och med som fusk vilket tyder på att läsning av tryckt text ses som ett slags ideal. Det framkommer även att bemötandet från professionella, såsom lärare och bibliotekarier, är av största vikt och att ett negativt bemötande kan få konsekvenser lång tid framöver. Av elevernas berättelser framgår tydligt att omgivningens attityder har en avgörande betydelse för deras upplevelse av läsning.

2.5 Läsning med öronen

Moore och Cahill (2016) menar att forskning sedan flera årtionden tillbaka, har fastslagit att den tid som elever ägnar sig åt att läsa har en positiv effekt på deras kognitiva utveckling såväl som deras framgång i studier. De hävdar vidare att den tid som barn och ungdomar lägger på att läsa tryckta böcker minskar, samtidigt som intresset för ljudböcker ökar. Moore och Cahill (2016) menar att när vi lyssnar på böcker uppnås flera positiva effekter såsom en djupare förståelse samt att förmågan att förstå och analysera litteratur utvecklas. De menar vidare att genom att lyssna på böcker ges läsaren möjlighet att uppleva böcker som ligger över deras läsnivå, fungerar som modeller för flytande läsning samt ger svaga läsare möjlighet att utveckla sin läsning om de samtidigt följer med i texten.

Liknande tankar har Wolfson (2008) som hävdar att genom att lyssna på böcker ges modeller för flytande läsning, träning på att läsa kritiskt, förståelse, ett ökat ordförråd, utveckling av talspråket, förbättrad förståelse samt ökad motivationen att ta sig an en bok. Vidare betonas att genom att avlägsna det hinder som avkodningen kan vara för en person med avkodningssvårigheter så ges läsaren möjlighet att fokusera på innehållet och en möjlighet att få erfara upplevelsen av att läsa samma böcker som jämnåriga kamrater. Liknande tankar har Wengelin (2013) som även framhåller möjligheten att ljudböcker främjar läslusten när eleven får möjlighet att förvärva samma kunskaper som sina klasskamrater och uppleva skönlitterära böcker som är åldersadekvata. Dalby (1992) menar att det saknas en viktig komponent i "The simple view of reading". Han tillförde därför motivation som ytterligare en komponent av stor vikt vid läsning. Motivation kan, i samband med lärande, bestå av yttre såväl som inre faktorer. Förväntningar från personer i omgivningen såsom föräldrar, lärare och kompisar räknas som yttre faktorer medan inre faktorer handlar om den inre drivkraft som en individ har. Att hitta texter som motiverar till läsning är en utmaning för alla lärare då en positiv upplevelse av läsning kan föda ett intresse för mer läsning (Skolverket, 2017). Moore och Cahill (2016) konstaterar att enligt "The simple view of reading" är läsförståelse en produkt av avkodningsförmåga och språkförståelse. Genom att ge de elever som kämpar med avkodningen möjlighet att lyssna på böcker ökar deras språkförståelse, vilket därmed stödjer läsförståelseförmågan.

Lundberg (2010) och Wengelin (2013) menar att det dock inte är självklart att elever som får text uppläst kan ta den till sig. Många har svårt att förstå den skriftspråkliga särarten gällande ordval, formuleringar och sammanhang. Lundberg (2010) menar att det därför finns en övertro till att informationsteknik ska öppna nya vägar för personer med lässvårigheter. Eileen och Nes (2007) har genomfört en studie för att undersöka hur Daisy-tekniken fungerar i en skolkontext. Resultatet visar att majoriteten av användarna har generella läs- och skrivsvårigheter eller dyslexi. En typisk användare, enligt Eileen och Nes, (2007), lyssnar på talböcker självständigt i hemmet samt för att göra läxor. Det sker relativt frekvent – ofta flera gånger varje vecka. Studien visar också att det stöd eleven får i att använda tekniken är mycket begränsat, oorganiserat och endast väldigt grundläggande. Lärarna har vanligtvis inte fått någon träning på att använda tekniken. Trots detta uppger hälften av dem att de försöker stötta eleverna när de använder talböcker. Macaruso och Hook (2007) menar att en intervention, såsom användandet av alternativa verktyg, inte kommer att gynna eleverna om denna inte implementeras på ett adekvat sätt. De menar att det finns tre avgörande utmaningar för en

lyckad implementering varav den första är att det måste finnas tillräcklig teknisk support. De menar att lärare är tveksamma till att lägga ner tid på att lära sig dessa program då de riskerar att stöta på tekniska problem och därmed hamna i en återvändsgränd. Nästa viktiga förutsättning är att lärarna låter de assisterande verktygen blir en naturlig del av läsundervisningen. Detta kan vara en utmaning för lärare som har ett pressat tidsschema och begränsade kunskaper om dataprogrammen. Den sista och, enligt Macaruso och Hook (2007), helt avgörande faktorn är att de används i tillräcklig omfattning. I deras studie konstateras att detta underlättas om den tekniska utrustning som krävs finns tillgänglig för eleverna i klassrummet.

2.6 Talböcker som kompensation

Jacobson, Björn och Svensson (2009) refererar till forskningsprojektet "Läsutveckling i Kronoberg" (Jacobsson, 1998) där det konstateras att för tre av fem elever som vid åtta års ålder identifieras som svaga läsare kvarstår svårigheterna slutet av årskurs 9. Endast en av fem lässvaga elever uppnår en åldersadekvat ordavkodningsförmåga i slutet av grundskolan. Trots att flertalet av dessa elever har fått omfattande specialpedagogiska insatser så kvarstår alltså problematiken.

Även betygen i SO och NO påverkas negativt, visar en jämförelse mellan gruppen lässvaga elever och en begåvningsmatchad grupp utan läs- och skrivsvårigheter. Forskarna diskuterar huruvida teknik kan ge elever med läs- och skrivsvårigheter bättre förutsättningar att nå sin fulla inlärningsmässiga potential. En utgångspunkt i resonemanget är att informations- och kommunikationsteknik är en tänkbar väg för att möjliggöra och underlätta lärande. De menar att tanken med kompensation är att försöka utjämna effekterna av funktionsnedsättningen. Man försöker på så sätt gå runt svårigheterna (Jacobson m.fl. 2009). Denna uppfattning stöds av elevernas i en studie av Hampson Lundh (2013) där barnen framhåller att talboken ger dem möjlighet att överbrygga sina lässvårigheter och ta del av texter som de annars hade haft svårt att tillgodogöra sig.

Liknande tankar framförs i en studie som gjorts av Eileen och Nes (2007), där eleverna framför att talböckerna hjälper dem att lära sig mer, lättare och mer effektivt. Højen och Lundberg (2013) menar att kompensatoriska hjälpmedel kan vara aktuella då ordavkodningen är så resurskrävande att lite eller inget utrymme kvarstår för att kunna uppnå förståelse. McKenna och Walpole (2007) menar att kompensatoriska hjälpmedel inte används i den utsträckning som krävs för att elever med läs- och skrivsvårigheter ska få möjlighet att utvecklas på bästa sätt. Dessa forskare konstaterar att specialundervisningen generellt har varit sen med att utnyttja teknikens potential och menar att all digital teknik som ger användaren möjlighet att förstå text

genom att stödja någon del i läsprocessen ska anses vara ett kompensatoriskt hjälpmedel. De poängterar att kompensatoriska hjälpmedel inte ska ersätta specialundervisningen utan snarare vara ett komplement till denna.

2.7 Talböcker som intervention vid läs- och skrivsvårigheter

Vilka effekter kan användandet av talböcker, och annan teknik som möjliggör för eleven att lyssna på text, få för elevens läsning och andra skolrelaterade förmågor? Studier visar att elever som får lyssna på texten samtidigt som de läser får en förbättrad avkodning både gällande läsflyt och korrekt avkodning i jämförelse med elever som läste på traditionellt sätt (Esteves & Whitten, 2011; Grunér m.fl., 2018; Hawkins m.fl., 2015; Milani m.fl., 2010). Trots dessa dokumenterat goda effekter av att läsa texten samtidigt som man lyssnar visar en studie av Hampson Lundh (2013) att de barn som ingår i deras studie använder denna funktion i relativt liten utsträckning. Esteves och Whitten (2011) poängterar att tiden som läggs på tystläsning kan användas på ett bättre sätt för de elever som har läs- och skrivsvårigheter. Dessa forskare framhåller att tyst läsning med stöd av talbok kan fungera som en slags *scaffolding* genom att det ger eleven möjlighet att läsa böcker som ligger strax över sin läsnivå. Med *scaffolding* menas ett stöd som ges av en mer kompetent person (Wood, Bruner & Ross, 1976). Vidare understryker Esteves och Whitten (2011) att då läsning med stöd av talböcker förbättrar läsflytet, så ökar även elevens läsförståelse, då mindre kraft behöver läggas på avkodningen.

Hawkins m.fl. (2015) menar att då många skolor har begränsade resurser så är det av stor vikt att undersöka vilka metoder som är effektiva i förhållande till den undervisningstid som läggs ner. Dessa forskare har undersökt vilken effekt läsning med stöd av talsyntes har på läsflyt och läsförståelse. De har även undersökt hur effektivt detta är i förhållande till undervisningstid i jämförelse med läsinlärningsmetoden ”upprepad läsning”. Denna läsinlärningsmetod innebär att eleven läser samma text ett antal gånger, tills han eller hon uppnått godtagbart läsflyt (Lundberg, 2010). Studien av Hawkins m.fl. (2015) visar att båda metoderna gav förbättrad läsning, men om hänsyn tas till vilken arbetsinsats det krävs av läraren vid upprepad läsning så anser forskarna att det är mer effektivt att eleverna läser med talsyntes. Forskarna framhåller dock att denna metod inte passar alla.

Detta antagande stöds av McKenna och Walpole (2007) som framhåller att trots att forskning kan visa att ett kompensatoriskt hjälpmedel är effektivt i en speciell population under vissa omständigheter så finns det inga garantier för att denna teknik fungerar för en specifik individ. McKenna och Walpole (2007) menar att det är lärarens ansvar att utvärdera tillgängliga forskningsresultat innan de överväger att använda en teknik samt att utvärdera effekterna av

denna teknik för den enskilda individen. Dessa forskare menar vidare att kompensatoriska hjälpmedel ger en unik möjlighet att diagnostisera vari elevens svårigheter ligger. Dess förmåga att stödja vissa delar i läsprocessen, medan andra delar utvärderas, kan leda till insikter om elevens läsutveckling. Som exempel kan läraren observera när eleven läser med stöd av uppläst text. Då eleven på detta sätt får stöd i avkodningen, kan deras läsförståelse utvärderas utan att påverkas av elevens avkodningsförmåga.

3. Teoretiska utgångspunkter

I detta arbete har jag valt att utgå från ett sociokulturellt perspektiv. Nedan beskriver jag centrala tankar och viktiga begrepp som förknippas med detta perspektiv. Vidare har Goffmans (2014) tankar om stigmatisering varit av betydelse i detta arbete och därför redovisas även Goffmans syn på stigma och skam i detta kapitel.

3.1 Sociokulturellt perspektiv

Den vetenskapliga teori som detta arbete utgått ifrån är den sociokulturella teorin som har en tydlig upphovsman i den ryske utvecklingspsykologen Lev S Vygotskij (1896-1934). Han menade att människan påverkas av biologiska, sociala, kulturella och historiska aspekter. Detta innebär att all inlärning och utveckling sker i en kontext där alla dessa förutsättningar samverkar och påverkar. Vygotskij (2001) betonar även fantasins betydelse för lärandet. Han hävdar att fantasin ligger till grund för varje kreativ skapelse inom alla områden, från konst till teknik. Säljö (2015) menar att människan är en hybridvarelse såtillvida att hon använder *artefakter* (redskap) som stöd i olika situationer. I vardagen använder vi både fysiska och mentala artefakter. Fysiska artefakter såsom en penna, telefon och en hammare ger oss möjlighet att utföra aktiviteter som vi inte hade kunnat göra om vi endast hade varit hänvisade till våra biologiska förutsättningar. Mentala artefakter hjälper oss på olika sätt i vårt tänkande och i kommunikation med andra. Exempel på mentala artefakter kan vara olika begrepp, såsom temperatur, procent och friktion. De gör det möjligt att beskriva, kommunicera och analysera omvärlden. I ett sociokulturellt perspektiv uttrycks detta som att redskapen *medierar* våra handlingar d.v.s. fungerar som instrument som vi använder och behöver (Säljö, 2015).

Den viktigaste medierande artefakten är, enligt Vygotskij (2001), det mänskliga språket som ger oss möjlighet att ta del av, samt lära oss av andra människors erfarenheter och kunskaper. Människor som tänker eller räknar ut saker använder språk. Detta språk är för det mesta verbalt, men kan även vara matematiskt, musikaliskt, visuellt o.s.v. (Säljö, 2013). Vygotskij (2001) menade att språket både kan vara vänt utåt i kommunikation med andra människor eller inåt mot den egna individen i form av tänkande och inre dialog. Ytterligare en dimension utav språket är människans möjlighet att bevara språkligt formulerade erfarenheter och kunskaper genom utvecklandet av ett skriftspråk. Skriftspråket är, av flera anledningar, grundläggande för lärande bland annat för att den ger en unik möjlighet att bevara och sprida information (Säljö, 2015)

En vidare tolkning av artefaktens viktiga roll i samband med läsning är just redskapet talbok som är en vidareutveckling av den tryckta boken. Precis som många andra artefakter i vår

vardag har boken utvecklats och förändrats utifrån ett upplevt behov. Talboken ger personer med en läsnedsättning ett stöd (scaffolding) i att ta till sig text. Som nämnts tidigare så är språket på många sätt grundläggande för lärande och tänkande och för personer som har begränsad förmåga att läsa tryckt text ger talböcker en möjlighet att utveckla språket och utöka sina kunskaper på ett alternativt sätt.

Vygotskij (2001) menar att människan ständigt utvecklas och när vi kan eller behärskar något så är detta en plattform för fortsatt lärande. Nya kunskaper och färdigheter kommer då inom räckhåll, men barnet behöver fortfarande stöd utifrån. Denna skillnad mellan vad barnet klarar av själv och de uppgifter som barnet kan lösa tillsammans med någon mer kompetent kallar Vygotskij för *den proximala utvecklingszonen*. Han menar att för att ett barn ska bli en del av en sociokulturell gemenskap krävs att en vuxen, eller en annan person med större kunskaper än barnet själv, lotsar barnet mot relevanta kunskaper. Denna stöttning kallas ofta *scaffolding* och innebär att en mer kompetent person ger ett fysiskt eller intellektuellt stöd så länge det behövs. Målet är att den lärande efter hand blir mer och mer självständig, för att så småningom behärska färdigheten på egen hand (Wood m.fl., 1976). Genomgående i det sociokulturella perspektivet är att social interaktion spelar en avgörande roll i allt lärande och att människor ständigt tar till sig erfarenheter och insikter från andra. Att göra kunskap till sin egen kallas i det sociokulturella perspektivet för *appropriering*. Lärarens ansvar blir därmed att stötta appropriering inom den proximala utvecklingszonen (Säljö, 2015).

3.2 Stigma

Goffman (2014) menar att stigma är när en person inte svarar upp mot de normer och värderingar som värdesätts i samhället vilket leder till avsaknad av socialt erkännande.

Enligt Goffman (2014) finns det tre grunder till stigmatisering. Den första är olika former av kroppsliga missbildningar. Den andra handlar om brister i den personliga karaktären och den tredje kallar Goffman för ”tribala” då de har sin grund i religion, nation eller ras. I min tolkning kan en läsnedsättning vara ett stigma både av den första och andra sorten. Läsnedsättningen kan ses som en kroppslig/genetisk svaghet, såsom dyslexi, eller som en brist i den personliga karaktären då en svag läsförmåga kan tolkas som att personen inte har tränat tillräckligt mycket på att läsa.

Persson (2012) menar att det som är stigmatiserande inte är konstant utan varierar beroende på tid och miljö. Sett ur ett läsnedsättningsperspektiv så kan man anta att bristande läsförmåga inte var stigmatiserande i Sverige i början på 1800-talet då endast en minoritet av befolkningen var

läskunniga. I dagens Sverige är det ett krav att kunna läsa för att klara av sin vardag, vilket gör att de som inte kan läsa på ett tillfredställande sätt avviker från normen i samhället. Goffman (2014) konstaterar att stigmatisering handlar om förhållandet mellan individen och samhällets förväntningar och föreställningar.

Skam är en känsla som ofta förknippas med stigmatisering och Goffman (2014) menar att för att undvika skam försöker individen kontrollera informationen om sig själv. Det innebär i praktiken att en person på olika sätt försöker dölja det som uppfattas som en brist i t.ex. personlighet eller förmåga. I det avseendet kan användandet av talböcker ses som ett blottande av en brist då själva användandet förutsätter att personen har en bristande läsförmåga. Persson (2012) har en teori om att en större öppenhet runt sitt stigma kan leda till att omgivningen vänjer sig och därmed blir mer toleranta.

4. Metod

I följande kapitel redovisas de metodologiska val som gjorts och hur studien har genomförts. Dessa kopplas till relevant litteratur. Vidare klargörs hur de forskningsetiska principerna har tagits i beaktande.

4.1 Metodval

Studien som genomförts var kvantitativ med kvalitativa inslag. Undersökningen bestod av en enkätundersökning som besvarades av elever som har en läsnedsättning och som är registrerade användare av Legimus. Valet av undersökningsmetod var långt ifrån självklar då en skriftlig enkät kan upplevas väldigt svår att ta sig an för en person med läs- och skrivsvårigheter. Alternativet var intervjuer eller fokussamtal, men då jag ville ha möjlighet att dra generella slutsatser utifrån en större population så föll valet trots allt på enkäter som undersökningsmetod. Till största delen bestod enkäten av frågor med fasta svarsalternativ och frågor som besvarades med siffror på en s.k. Likertskala. Denna del av enkäten resulterade i numeriska data och är därför av kvantitativ art (Backman, 2016; Dahmström, 2011). Tufte (2011, s. 72) förtydligar detta på följande sätt ” ...kvantitativ metod i samhällsvetenskaplig forskning bygger på beräkningar av sociala fenomen”. Han menar vidare att en styrka med kvantitativa studier är att det finns möjlighet att undersöka hur utbrett ett fenomen är. Vissa frågor gav respondenten möjlighet att svara med egna ord och denna del representerar den kvalitativa delen av studien, då den resulterar i verbala formuleringar (Bryman, 2011).

Enligt Bryman (2011) finns det ett antal fördelar och nackdelar med online-enkäter i jämförelse med enkäter som besvaras på papper med penna och som skickas som brev via posten. En fördel kan vara att kostnaderna blir mindre med online-enkäter, då det inte krävs porto, kuvert och fysiska brev. Responser tenderar att bli snabbare och det finns en större möjlighet att utforma enkäten på olika sätt. Vidare menar Bryman (2011) att en online-enkät fylls i mer fullständigt samt att respondenterna är mer benägna att svara på öppna frågor. Nackdelar kan vara lägre svarsfrekvens på online-enkäter och att respondenterna kan tvivla på att svaren är helt anonyma då de skickas med mail. Gemensamt för både online-enkäter och postenkäter är att den som skickat undersökningen inte kan vara säker på att rätt person har svarat på frågorna (Bryman, 2011).

4.2 Urval

Sverke (2004a) menar att urvalet i kvantitativa studier är av stor vikt då dessa som regel görs för att uttala sig om vad som kännetecknar en population. Respondenterna i denna studie bestod av elever som läsåret 2018/2019 går på mellan- och högstadiet i Skåne och Blekinge län samt

är registrerade användare av Legimus. Denna åldersgrupp valdes utifrån en tanke om att elever från och med årskurs fyra ofta övergår från att *lära sig att läsa* till att *läsa för att lära*. Detta innebär att alternativa verktyg ofta behövs i ökad omfattning från årskurs fyra och uppåt. Vidare grundläggs, i dessa åldrar, vanor av att använda alternativa verktyg som på många sätt kan påverka eventuella fortsatta studier. Enkäten skickades ut till 10 399 personer varav 372 (4 %) svarade. Detta innebär ett bortfall på 10 027 svar (96 %). Bryman (2011) menar att bortfall är ett problem som måste beaktas i samband med enkätstudier.

Fördelningen mellan könen är relativt jämn såtillvida att 47 % av respondenterna identifierar sig som kille och 51 % som tjej. 2 % av respondenterna vill inte ange könstillhörighet. Denna fördelning är inte riktigt representativ för hur fördelningen ser ut på nationell nivå där andelen killar som är registrerade Legimusanvändare är 59 % och andelen tjejer är 41 %.

Vidare fick respondenterna ange vilken årskurs de går i för att få en uppfattning om spridningen i ålder.

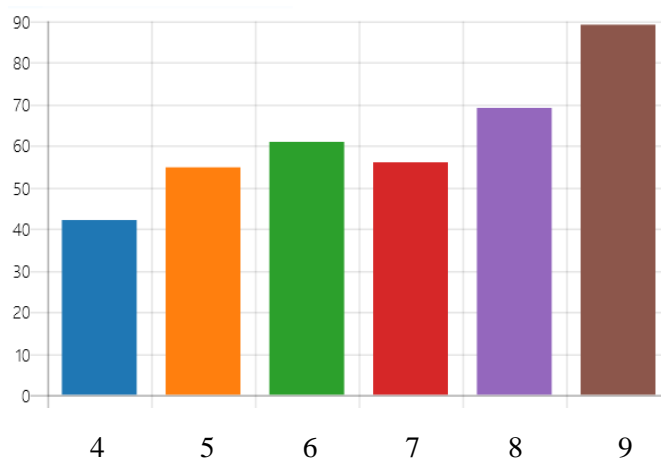


Diagram 1. Respondenterna – eleverna - uppdelade utifrån årskurs.

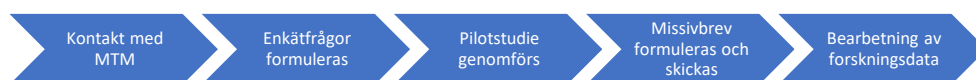
Alla årskurser i målgruppen finns representerade och med undantag för årskurs 7 ökar deltagandet med stigande ålder.

4.3 Datainsamlingsmetod

För att hitta generella mönster i hur elever uppfattar talböcker och användandet av dessa valdes enkät som datainsamlingsmetod (Stukát, 2011). Enkäten hade kvantitativ karaktär med kvalitativa inslag. Kvantitativa studier handlar om insamling av numeriska data (Bjereld, Demker & Hinnfors, 2018; Bryman, 2011; Sverke, 2004b). Stukát (2011) menar att i en kvantitativ studie samlar forskaren in en stor mängd data som sedan analyseras för att finna

generaliserbara mönster. Den vanligaste källan till kvantitativa data är tester och enkäter (Sverke, 2004b). Enkäten innehöll olika svarsalternativ, såsom fasta svar, Likertskalor samt öppna svar. En Likertskala används för att undersöka ett attitydcluster och är vanligtvis fem- eller sjugradig. I denna undersökning har jag valt att använda en femgradig skala. En av frågorna var helt öppen utan några svarsalternativ, medan vissa av frågorna med fasta svarsalternativ gav möjlighet att ge ett eget svarsalternativ utöver de föreslagna. Bryman (2011) anser att det finns flera fördelar med öppna svar såsom att det kan ge möjlighet till oförutsedda och oväntade svar. Negativt är att det är tidskrävande att bearbeta de inkomna svaren. Öppna svar kan, enligt Bryman, även avskräcka respondenterna från att svara på enkäten då dessa kräver en större insats. Detta har jag tagit i beaktande i valet att endast ha en helt öppen fråga. Resultatet kommer till största delen att redovisas i diagram för att på ett överskådligt sätt kunna urskilja mönster. Tufte (2011) menar att fördelningen som framkommer i enkäten med fördel kan framställas grafiskt med någon sorts diagram. De öppna svaren har tematiserats och redovisas genom citat. De data som samlats in är primärdata då de har samlats in av mig. Fördelen med att använda primärdata är, enligt Dahmström (2011), att avgränsningarna kan anpassas efter den aktuella frågeställningen.

4.4 Genomförande



Figur 2. Studiens genomförande.

Efter en fortbildningsdag om talböcker i MTM:s regi i Malmö hösten 2018, väcktes ett intresse för att ta reda på hur elever ser på talböcker och hur de uppfattar att skolan stöttar i användandet av dessa. Kontakt togs med MTM och de konstaterade att det finns väldigt lite svensk forskning om talböcker och uttryckte att de tyckte att min forskningsidé verkade intressant. Efter att jag formulerat mitt syfte och mina forskningsfrågor samt bestämt metod och målgrupp började arbetet med att utforma enkätfrågorna (Bilaga 1). Dessa utformades utifrån studiens frågeställningar och stor vikt lades vid att frågorna skulle vara lätta att läsa och förstå, då målgruppen består av barn och ungdomar med en läsnedsättning. Enkätformuläret skapades i programmet Forms som ingår i Office 365.

Innan enkäten skickades ut till den valda målgruppen gjordes en liten pilotstudie, genom att två elever i de aktuella åldrarna svarade på frågorna samtidigt som de gav feedback på frågornas utformning och innehåll. Utifrån dessa synpunkter gjordes sedan några små justeringar i valet

av ord och svarsalternativ. Bryman (2011) poängterar att pilotundersökningar är av extra stor vikt vid enkätundersökningar eftersom det inte finns någon intervjuare närvarande som kan ge information vid eventuella oklarheter. Valet av elever i pilotstudien skedde utifrån ett bekvämlighetsurval då dessa elever fanns tillgängliga i närmiljön och var motiverade till att delta. Enligt Bryman (2011) är ett bekvämlighetsurval acceptabelt då det gäller en pilotstudie men mer tveksamt vid huvudstudien.

Ett missivbrev (Bilaga 2) formulerades och ett medvetet val var att tona ner fokus på respondenternas läsnedsättning då det fanns farhågor om att detta skulle kunna medföra ett lägre deltagande i studien. Istället lades fokus på talboken som en väg mot läs-, skriv- och språkutveckling. Missivbrevet, som innehöll en länk till enkäten, skickades via e-mail till elever och vårdnadshavare. Detta ombesörjde MTM för att garantera respondenternas anonymitet. Enkäten besvarades digitalt och skickades sedan tillbaka elektroniskt.

Inledningsvis skickades enkäten ut till elever på mellan- och högstadiet i en kommun i Blekinge, men då endast 11 av 134 tillfrågade besvarade enkäten, trots påminnelse, togs beslutet att vidga det geografiska urvalet för att få ett bättre underlag, då det var önskvärt att kunna dra generella slutsatser av resultatet. På MTM:s inrådan utvidgades det geografiska området till Skåne och Blekinge vilket resulterade i 372 svar.

Då frågorna var av olika karaktär så bearbetades svaren på olika sätt. De svar som bestod av olika svarsalternativ räknades och sammanställdes i programmet, vilket resulterade i olika diagram. Den öppna frågan resulterade i en tematiserad sammanställning med öppna utsagor och de påståenden som besvarades med ett svar på en skala räknades ihop som ett genomsnittligt värde. Alla procentsatser räknades ut manuellt. För att se spridningen mellan kön och åldrar så inleddes enkäten med frågor om elevens kön och i vilken årskurs vederbörande går. Två av frågorna i enkäten redovisas inte i resultatdelen. Den ena är fråga 15 som handlar om var respondenterna har registrerat sitt Legimuskonto. Denna fråga redovisas inte eftersom svaren inte är relevanta för frågeställningarna. Den andra frågan som inte redovisas är nr 16 och den riktade sig till de personer som slutat använda Legimus. Då svaren tydligt visar att respondenterna missuppfattat frågan ger den missvisande resultat.

4.5 Forskningsetiska överväganden

Alderson och Morrow (2011) samt Creswell och Creswell (2018) menar att de etiska principerna är till för att skydda deltagarna i studien, men även för att skydda forskarna och den institution som står bakom studien. Vetenskapsrådet (2017) har sammanfattat de

forskningsetiska principerna i fyra allmänna huvudkrav. Dessa inbegriper informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet. I min studie kommer dessa att tas i beaktande genom att deltagare och deras vårdnadshavare får information i ett missivbrev som skickas tillsammans med länken till enkäten. I missivbrevet framgår studiens syfte och vad insamlad data kommer att användas till, att deltagande är frivilligt och att deltagarna är helt anonyma. Det finns även kontaktuppgifter till mig så att respondenter eller vårdnadshavare har möjlighet att ta kontakt och ställa eventuella frågor. Ett antal respondenter och vårdnadshavare utnyttjade denna möjlighet att skicka ett e-mail för att be om ytterligare information eller för att visa sitt intresse. MTM skrev en kort förklaring i missivbrevet till hur utskicken distribuerats och klargjorde att jag inte hade fått tillgång till några namn eller personliga uppgifter. Alla utskick skickades av MTM.

5. Resultat

I detta kapitel redovisas de resultat som studien genererat och mina tolkningar av dessa. Tolkningarna är baserade på ett sociokulturellt perspektiv (Vygotskij, 2001) samt en teori om stigma (Goffman, 2014). Viktiga begrepp utifrån det sociokulturella perspektivet blir därför artefakter, proximala utvecklingszonen, appropriering samt mediering (Säljö, 2013; Säljö, 2015; Vygotskij, 2001; Wood m.fl.,1976)) samt stigmatisering och skam från teorin om stigma (Goffman, 2014). Resultatet från enkäten redovisas till största delen i form av tabeller och diagram. Ett urval av de öppna svaren redovisas i form av citat. I citaten har vissa felstavningar korrigerats för läsbarhetens skull.

Hur ofta använder du Legimus för att lyssna på böcker?

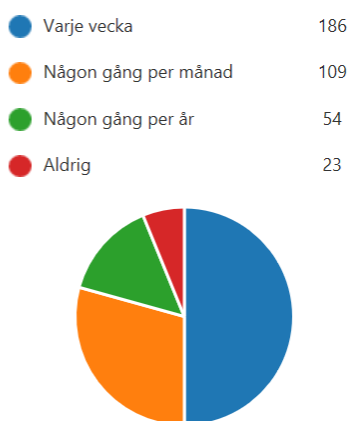


Diagram 2. Frekvensen av elevernas Legimusanvändning.

För att ta reda på hur respondenternas talboksanvändning ser ut så ställdes några inledande frågor om detta. På frågan om hur ofta de använder Legimus så svarade 50 % av respondenterna att de använde det varje vecka, 29 % använder Legimus varje månad, 15 % någon gång per år och 6 % använder det aldrig.

Tittar du på texten samtidigt som du lyssnar på talboken?

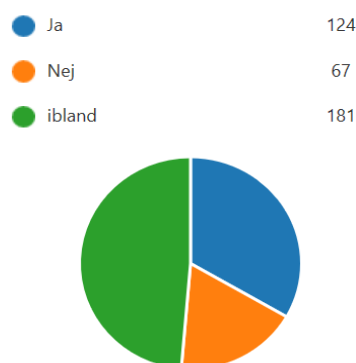


Diagram 3. Elevernas tankar kring att titta på texten samtidigt som han/hon lyssnar på boken.

På frågan om huruvida respondenterna tittar på texten samtidigt som de lyssnar på talboken så visar svaren att 82 % av respondenterna använder den funktionen i varierande omfattning.

5.1 Fördelar med talbok

För att förstå vad som motiverar elever till att använda Legimus ställdes en fråga om vilka fördelar eleverna ser med att använda talböcker. Denna fråga kunde respondenterna besvara med flera olika svarsalternativ vilket innebär att den totala procentsatsen överstiger 100 %. Det fanns även ett öppet alternativ för de som hade ytterligare något argument som inte fanns med bland svarsalternativen.

Vad är fördelarna med att lyssna på böcker?

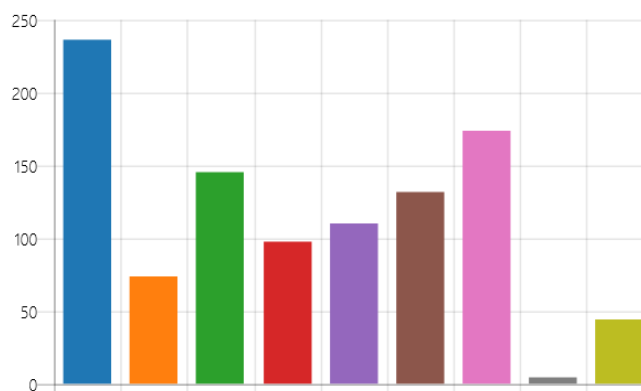


Diagram 4. Elevernas argument för att lyssna på talböcker.

Den i särklass största fördelen som eleverna identifierade var att det är lättare att förstå texter. Andra viktiga faktorer var att eleverna kan lyssna på spännande böcker som de annars hade haft svårt för att läsa, att de kan lyssna samtidigt som de gör något annat samt att de får möjlighet att ta del av samma böcker som deras kompisar läser. Knappt en tredjedel tror att lyssna på

talböcker ökar deras chanser till ett högre betyg och cirka en fjärdedel av respondenterna tror att de blir bättre läsare av att lyssna på talböcker. Var femte elev anser att det finns många böcker att välja mellan. Sammanfattningsvis kan det konstateras att respondenterna till största delen är positiv till att använda talböcker då endast 1% svarade att det inte finns några fördelar. I de öppna svaren återfinns personliga reflektioner om talböckernas betydelse för respondenterna. Nedan följer ett urval av dessa reflektioner:

Det går snabbare för mig att förstå och jag behöver inte anstränga mig så mycket för att läsa. (Flicka, åk 9)

Älskar att läsa böcker, men (det) är alldeles för svårt på grund av min dyslexi. Legimus ger mig en möjlighet att läsa böcker ändå. (Flicka, åk 9)

Jag lär mig snabbare och lättare genom att lyssna på ljudböcker. (Flicka, åk 9)

Jag har problem med läsning och kanske dyslexi och då är det bra att lyssna på böcker för då kan man lyssna och snacka med sina vänner om de böcker de läser fast man inte behöver läsa de jättetjocka böckerna. (Pojke, åk 7)

Jag har autism + läs-och skrivsvårigheter (mamma hjälper mig att svara på enkäten). Jag älskar böcker men kan inte läsa mer än några rader innan bokstäverna börjar hoppa och byta plats. Med talböcker kan jag få del av alla böcker som finns vilket annars hade varit omöjligt. (Flicka, åk 8)

Jag ökar mitt ordförråd. Jag kan välja svårare böcker med mer innehåll och gestaltningar så jag blir även bättre på att formulera mig i skrift och att fantisera. (Flicka, åk 6)

Man förstår orden bättre när man hör dom. (Pojke, åk 7)

Jag har dyslexi och har svårt att läsa. Nu kan jag läsa allt. (Pojke, åk 4)

Legimus är en superbra app, då den bland annat ger folk med svårigheter en chans att hänga med på lektionerna så att dom inte kommer efter. (Pojke, åk 9)

Jag har svårt att läsa (dyslexi) och då jag fick Legimus så blev det SÅ mycket roligare med böcker. Jag lyssnade på över 90 böcker mina första 8 månader. (Flicka, åk 4)

5.2 Nackdelar med talboksanvändning

Nedan redovisas respondenternas tankar om vad som kan vara negativt med att använda talböcker. Även här fanns möjlighet att svara med flera olika svarsalternativ vilket innebär att den totala procentsatsen överstiger 100 %. Det fanns även ett öppet alternativ för de som hade ytterligare något argument som inte fanns med bland svarsalternativen.

Vad är mindre bra med att lyssna på talböcker?

Tråkigt	32
Det är svårt att koncentrera sig	63
Det finns inga bra böcker	15
Pinsamt	40
Krångligt	37
Har ingen utrustning att spela...	4
Man lär sig inte läsa lika bra	42
Mina lärare tycker att vanliga...	23
Man måste gå till biblioteket f...	21
Dåliga uppläsare	108
Det finns inget negativt med a...	131
Annat	40

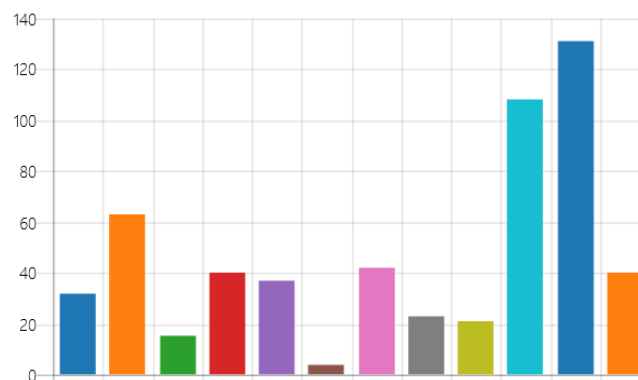


Diagram 5. Elevernas uppfattning om vad som kan vara negativt med att använda talböcker.

På frågan om vad som är mindre bra med talböcker svarade över en tredjedel av respondenterna att det inte finns något negativt med att använda talböcker. Detta var i det i särklass vanligaste svaret bland respondenterna. Bland de negativa faktorerna kom dåliga uppläsare som den faktor som flest uppfattade som negativ. I en skolkontext finns några faktorer som kan vara av extra intresse. En av tio respondenter anser att de inte lär sig läsa lika bra om de använder talböcker. Ungefär lika många upplever att det är pinsamt att använda talböcker. Några uppfattar det som att lärare tycker att vanliga böcker är bättre. Svårigheter att koncentrera sig då man lyssnar på talböcker upplevs av ungefär en femtedel av respondenterna. Andra negativa faktorer var upplevelse av att det var krångligt att använda samt att de måste gå till biblioteket för att registrera sig på Legimus. Ett fåtal menar att det inte finns några bra böcker och att de inte har någon utrustning att spela upp talboken på. Även på denna fråga fanns möjlighet att ange andra negativa faktorer som inte fanns angivna bland svarsalternativen. Följande kommentarer kan vara intressanta ur ett skolperspektiv.

Det blir svårt om man glömmer sina hörlurar hemma. Då kan man inte ha boken på högtalare i klassrummen. Ibland kan det vara jobbigt att ha t.ex Legimus, för många kommenterar att jag inte borde ha det eftersom jag inte har någon direkt lässvårighet. Men de förstår inte hur mycket Legimus har hjälpt mig, speciellt då jag älskar att läsa men upplever vissa störningsmoment som då gör att det ibland kan vara väldigt svårt att använda vanliga böcker. (Flicka, åk 9)

Att det ibland är svårt att hitta bra böcker för mina lärare kan inget om Legimus. (Flicka, åk 4)

På min skola har vi inte så att alla kan få ha varsin platta, så ibland får någon vara utan. Ibland fungerar heller inte inloggningen på skolan. (Pojke, åk 5)

Man hör inte vad andra säger medan man lyssnar på den. (Flicka, åk 5)

Alla böcker finns inte och då kan jag inte använda det till skolarbete. (flicka, åk 8)

Det som inte är bra är att många inte läser utan bara lyssnar vilket gör att man får en sämre läsförmåga. (Flicka, åk 8)

5.3 Motiv och argument till att använda talböcker mer

En majoritet av respondenterna tog chansen att framföra sin åsikt om vad som skulle kunna få dem att använda talböcker i större utsträckning. Svaren har delats in i olika teman utifrån de svar som gavs.

Inläsning

Bättre inläsare var det som flest personer ansåg skulle kunna bidra till att de hade använt Legimus mer. Många av svaren var likartade och sammanfattningsvis så handlar det till största delen om att respondenterna önskar att uppläsningen sker med större inlevelse. Flera menar att detta är avgörande för huruvida de lyssnar på en bok eller inte.

Att folk som talar in böckerna, har en intressant röst. (Flicka, åk 8)

Om en riktig människa läser in böckerna. (Flicka, åk 7)

Mer inlevelse i böckerna så att jag lär mig det själv. (Pojke, åk 9)

Att det finns en uppläsare som har inlevelse i sin läsning tror jag skulle göra det roligare att lyssna på flera böcker och därmed använda talböcker mer.
(Flicka, åk 9)

Jag tycker att det ska låta som en riktig människa som läser, för ibland kan det bli lite likt en robot. (Flicka, åk 7)

Använder talböcker jättemycket när det gäller böcker, men när det är läroböcker/fakta är det oftast datorröster vilket gör att det är jättesvårt att hänga med då det inte finns något flyt eller inlevelse i rösten. (Flicka, åk 9)

Urval av böcker

En annan aspekt som ett stort antal respondenter finner viktigt är att det finns ett stort urval av böcker och att nya böcker finns tillgängliga snabbt efter utgivning. De menar vidare att det bör finnas text till alla böcker så att man kan följa med i den samtidigt som man lyssnar på boken.

Att det kom in fler nya böcker. (Flicka, åk 7)

Använder det dagligen. Kan ibland vara svårt att hitta nya böcker att lyssna på.
(Flicka, åk 5)

Större utbud av böcker med text på Legimus. (Pojke, åk 6)

Sökfunktionen

Ett antal respondenter upplever att det kan vara svårt att hitta böcker som de är intresserade av att läsa på Legimus. De menar att sökfunktionen kan vara krånglig och att det finns förbättringsområden. Anmärkningsvärt är att det krävs helt korrekt stavning för att hitta en bok i Legimus app, framförallt då de som är berättigade till att låna talböcker alla har någon form av skriftspråklig sårbarhet. Ytterligare en aspekt är möjligheten att se bokens omslag. För många människor är bokens omslag viktigt eller till och med avgörande då de ska välja en bok. Att få se framsidan på boken även i Legimus app skulle eventuellt kunna locka fler till att låna böcker.

Man vill kunna söka på genre, istället för titel, när man inte vet vad boken heter.
(Flicka, åk 6)

Man måste stava titeln till 100% rätt för att man ska kunna hitta den i Legimus.
(Flicka åk 8)

Om man inte var tvungen att veta vad boken heter för att söka upp den.
(Flicka, åk 7)

Om det finns bilder på böckerna man söker. (Pojke, åk 4)

Appen är lite svårt att använda. Det är svårt att hitta rätt bok. Man måste skriva exakta namnet för att få fram boken. Det gör det lite krångligare att hitta bok som man behöver. (Flicka, åk 9)

Boktips

Flera respondenter önskar att de fick fler boktips från Legimus. De menar att detta skulle locka dem att låna fler böcker. Även här framkommer önskemål om uppdelning i genre.

Berättar och ger ut mer reklam om vilka böcker som kommer att komma.
(Flicka, åk 8)

Mail med boktips i olika kategorier. (Pojke, åk 8)

Att få rekommendationer på böcker i Legimus som kommer upp som notiser.
(Pojke, åk 6)

Skolans roll

Ett stort antal respondenter har haft åsikter om hur skolan skulle kunna bidra till att underlätta talboksanvändandet för de som är berättigade till det. Många menar att läraren behöver påminna om att använda Legimus och att lärarens inställning och kunskap är viktig. Det framkommer

även önskemål om att lärarna ska informera om att Legimus finns då detta inte är kunskap som föräldrar i allmänhet har.

Om min lärare påminner mig mer. (Pojke, åk 5)

Lärarna i skolorna borde berätta om talböcker och att informera om att man kan få lov att använda dom om man behöver. Skolorna är dåliga på att informera om talböcker. (Flicka, åk 5)

Lärarens inställning. (Pojke, åk 7)

Fler lärare som kan Legimus. (Flicka, åk 4)

När man har dyslexi så är det viktigt att kunna få så mycket hjälp och stöd som möjligt, men utbildning bland lärare saknas. Man måste som förälder kämpa för mycket för att ens barn ska få hjälp... (Förälder till flicka, åk 4)

Stöd av läraren. (Pojke, åk 6)

Bra genomgång innan, lättare hantering, påminnelse från läraren m.m. (Pojke, åk 5)

Om det uppmuntrades mer från skolans håll. Vi fick veta det av en lärare vars egna barn hade svårt med läsandet o då tipsade oss om detta. Men inga lärare efter det har kommit med det förslaget. (Pojke, åk 5)

Stigmatisering

Några av eleverna ger en bild av stigmatisering då det gäller användandet av talböcker. De menar att detta skulle kunna minska om fler använde det. De ger uttryck för en känsla av utanförskap och att de ibland känner sig ifrågasatta.

Att alla elever kan använda Legimus så att jag inte känner (mig) ensam och annorlunda än mina klasskamrater. (Flicka, åk 8)

Att alla elever kunde använda det. (Pojke, åk 9)

Om fler andra gör det också. (Pojke, åk 8)

Göra det mer normalt. (Pojke, åk 9)

Tid till talboksanvändande

Flera elever efterlyser mer tid i skolan till att läsa talböcker. Dessa svar indikerar att talboken inte har blivit en naturlig del av undervisningen.

Bättre möjligheter i skolan till att använda det. (Flicka, åk 5)

Ha mer tid avsatt i skolan för att lyssna på böcker. (Pojke, åk 6)

Att skolan tar in det mer under skoltid. (Flicka, åk 6)

5.4 Elevernas inställning till talböcker

Eleverna fick i denna del av enkäten möjlighet att ge sin syn på olika påståenden genom att svara på en skala från 1 till 5, där 1 betyder att det inte stämmer alls och 5 att det stämmer helt och hållet.

Det första påståendet handlar om huruvida respondenterna upplever att talböcker är ett bra alternativ till vanliga tryckta böcker.

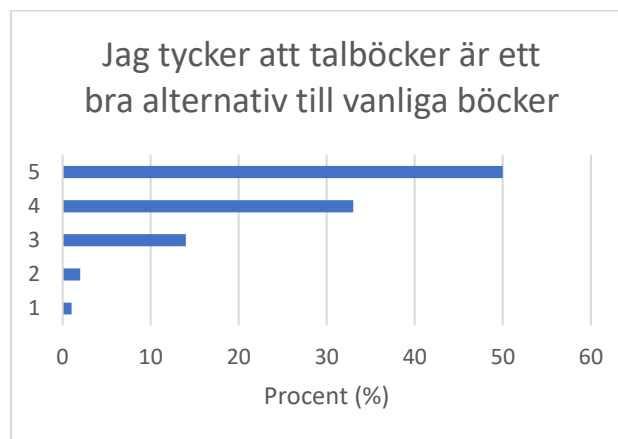


Diagram 6. Elevernas uppfattning om huruvida talböcker är ett bra alternativ till vanliga böcker.

Svaren resulterade i ett medelvärde på 4,25, vilket innebär att en tydlig majoritet av respondenterna är positiva till talböcker som ett alternativ. Som diagrammet tydligt visar så var det anmärkningsvärt få som hade en negativ inställning till talböcker.

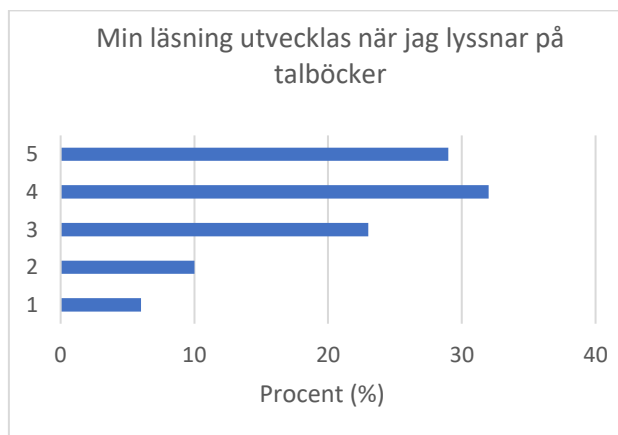


Diagram 7. Elevernas uppfattning om huruvida deras läsning utvecklas när de lyssnar på talböcker.

Även då respondenterna skulle skatta huruvida deras läsning utvecklas då de använder talböcker så är svaren till största delen positiva. En majoritet av eleverna upplever att läsningen förbättras. På detta påstående blir det genomsnittliga omdömet 3,67.

5.5 Elevernas tankar om lärarnas attityd och kompetens i talboksanvändande

Följande påståenden handlar om hur respondenterna upplever lärares kompetens och attityd inom detta område. Även på dessa påståenden gavs svaren på en skala 1 till 5, där 1 betyder att det inte stämmer alls och 5 att det stämmer helt och hållet. Det poängterades i instruktionen att det var respondentens upplevelse jag var intresserad av.

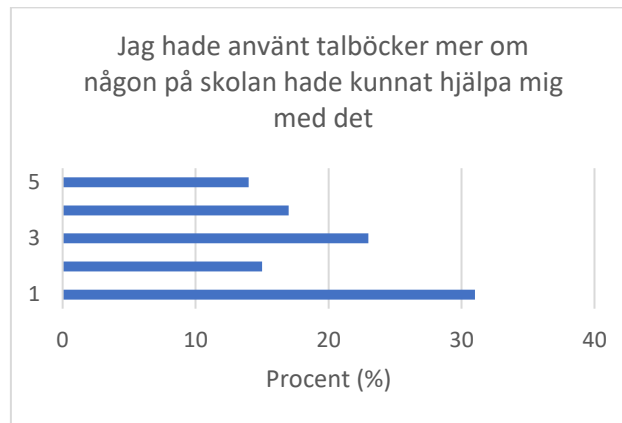


Diagram 8. Elevernas tankar kring om de skulle ha använt talböcker mer om någon på skolan kunnat hjälpa dem med det.

Elevernas uppfattning om huruvida de hade använt talböcker mer om någon på skolan hade kunnat hjälpa dem med detta visar en stor spridning i svaren. Ungefär 45 % av respondenterna har svarat de två lägsta alternativen på skalan, vilket innebär att de *inte* hade använt Legimus mer om någon på skolan kunnat hjälpa dem med det. Detta kan tolkas som att de antingen redan har någon på skolan som kan hjälpa dem eller att de inte upplever att de behöver någon hjälp. Samtidigt svarar strax över 30 % av respondenterna med de två högsta svarsalternativen, vilket innebär att de hade använt talböcker mer om någon på skolan hade kunnat hjälpa till med detta. Sammanfattningsvis skulle resultatet kunna indikera att stödet ser väldigt olika ut på olika skolor, men även att olika personer behöver olika mycket stöd i användandet av Legimus. Det genomsnittliga värdet hamnar på 2,67, vilket därmed ligger strax under medelvärdet.

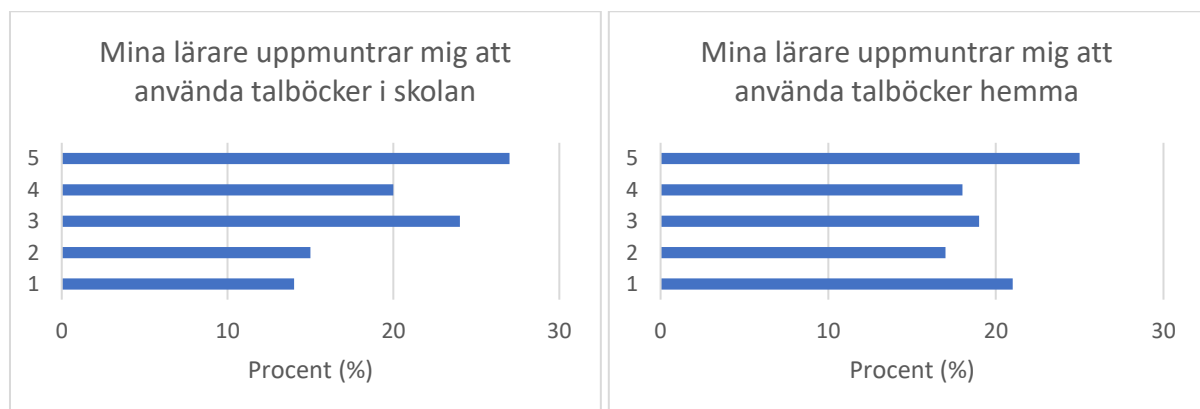


Diagram 9. Elevernas tankar om huruvida deras lärare uppmuntrar dem till att använda talböcker i skolan.

Diagram 10. Elevernas tankar kring huruvida deras lärare uppmuntrar dem till att använda talböcker hemma.

På påståendet ”Mina lärare uppmuntrar mig att använda talböcker i skolan” syns en stor spridning i svaren, dock med en dragning åt de högre svarsalternativen. Detta resultat ger en bild av att många lärare uppmuntrar sina elever att använda talböcker i skolan, men att det även finns ett ansevärt antal lärare som inte gör det. Det genomsnittliga värdet ligger på 3,3. Detta resultat kan jämföras med huruvida respondenterna upplever att lärarna uppmuntrar till att läsa talböcker hemma. På detta påstående uppvisas ett något lägre resultat och resulterar i ett medelvärde på 3,1. Detta innebär att eleverna upplever att lärarna är något bättre på att uppmuntra till talboksanvändande i skolan än på fritiden. På det senare påståendet svarar närmre 40 % med de två lägsta svarsalternativen, vilket innebär att de inte upplever att deras lärare uppmuntrar dem att använda talböcker i någon högre grad hemma, medan strax över 40 % svarar med de två högsta svarsalternativen och därmed menar att deras lärare uppmuntrar dem till att använda talböcker hemma. Den stora spridningen indikerar att det skiljer sig mycket åt mellan olika lärare huruvida man uppmuntrar till talboksanvändning hemma.

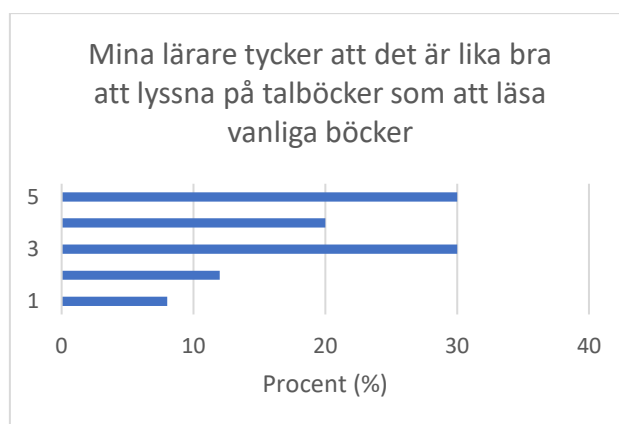


Diagram 11. Elevernas uppfattning om lärares attityd till talböcker jämfört med vanliga böcker.

På påståendet ”Mina lärare tycker att det är lika bra att lyssna på talböcker som att läsa vanliga böcker” blir det genomsnittliga värdet 3,52. På denna fråga har en stor andel svarat 3 på skalan, vilket kan tolkas som att de inte har någon uppfattning om hur läraren ser på användandet av talböcker, men det kan även betyda att de uppfattar att läraren är neutral i denna fråga. En lika stor andel har svarat det allra högsta alternativet på skalan, vilket tyder på att de uppfattar det som att deras lärare tycker att det är lika bra att lyssna på böcker som att läsa traditionella böcker.

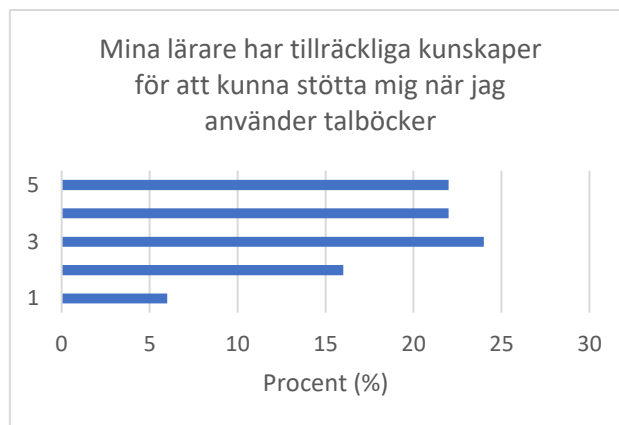


Diagram 12. Elevernas upplevelser av lärares kompetens om talboksanvändning.

Påståendet ”Mina lärare har tillräckliga kunskaper för att kunna stötta mig när jag använder talböcker” resulterar i det genomsnittliga omdömet 3,17, vilket alltså ligger strax över medel. I denna fråga är spridningen stor och resultatet relativt jämnt fördelat mellan de olika svarsalternativen, med undantag för svarsalternativ 1. Detta resultat indikerar att kunskaperna om talböcker skiljer sig mycket åt mellan olika lärare, men att en relativt stor andel av respondenterna ändå är nöjda med det stöd som lärarna ger.

5.6 Andra alternativ

Då flera företag erbjuder abonnemang på ljudböcker som till viss del konkurrerar med talböckerna så var det av intresse att undersöka huruvida eleverna använde sig av några sådana tjänster.

Det finns företag som erbjuder ljudböcker mot att man betalar en avgift varje månad, till exempel Storytel, Bookbeat och Nextory. Använder du ljudböcker från ett sådant företag?

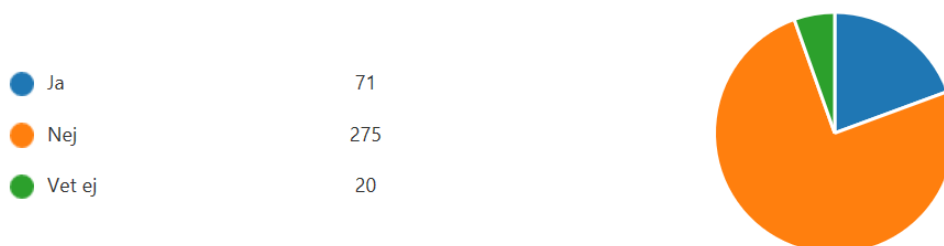


Diagram 13. Huruvida eleverna använder sig av något ljudboksabonnemang.

En klar majoritet (74 %) svarade nej på frågan om de använde ljudböcker från ett sådant företag. Av resterande respondenter uppgav 19 % att de använde en sådan tjänst, medan 5 % inte hade vetskap om huruvida de använde någon utav dessa tjänster. Detta resultat skulle kunna tyda på att de känner sig nöjda med det Legimus erbjuder, alternativt att respondenterna inte är särskilt

intresserade av att lyssna på böcker och att de själva eller deras vårdnadshavare därför inte är beredda på att lägga pengar på detta.

5.7 Slutsatser

Studiens resultat visar på att eleverna använder talböcker i stor utsträckning och att en stor andel väljer att använda den funktion som ger dem möjlighet att följa med i texten samtidigt som de lyssnar på boken. Talboken fungerar därmed som en slags *scaffolding* (Wood m.fl., 1976), på så sätt att den ger stöd av en mer kompetent person, vilket i detta fall är inläsaren. Detta stöd ger eleverna möjlighet att läsa böcker som ligger inom *den proximala utvecklingszonen* (Vygotskij, 2001). Respondenternas uppfattning är till största delen positiv och de menar att det finns många fördelar med att använda talböcker. Tydligast framträdde elevernas upplevelse av att de förstår texter bättre då de använder talböcker. Talboken är därmed en artefakt (Vygotskij, 2001) som ökar elevernas möjlighet att förstå och ta till sig texter. Att kunna fokusera på textens betydelse ökar elevens chanser och möjligheter att ta till sig, *appropriera* (Vygotskij, 2001) innehållet då de inte behöver lägga så mycket kraft på att avkoda texten.

Andra viktiga fördelar som identifierades var möjligheten att lyssna på spännande böcker som de annars hade haft svårt att läsa och att de såg det som positivt att de kan göra annat samtidigt som de lyssnar på böcker. Talboken fungerar därmed som ett *medierande redskap*, vilket ger eleverna större möjligheter att ta till sig texter. Det framkom även, både i de fasta svarsalternativen och i det öppna alternativet, att den sociala aspekten är av stor vikt. Respondenterna poängterar vikten av att kunna läsa samma böcker som sina jämnåriga kamrater för att kunna samtala om det de läst och diskutera innehållet på lika villkor. Vygotskij (2001) framhåller att all inläring och utveckling sker i en social kontext, vilket i detta sammanhang betyder att det är av stor vikt att eleverna får möjlighet att delta i diskussioner om innehållet i böcker som är åldersadekvata och relevanta för dem.

Ur ett inlärningsperspektiv konstateras att en tredjedel av respondenterna menar att de ökar sina chanser att få ett bättre betyg om de lyssnar på talböcker och andra menar att de även blir bättre läsare av att lyssna på talböcker. I det öppna svaret svarar en av respondenterna att hon, genom att läsa mer avancerade böcker, förbättrar sin förmåga att formulera sig i skrift. Detta kan ses som en form av *scaffolding* (Wood m.fl., 1996), då eleven får en modell för hur hon kan uttrycka sig i skrift som hon sedan kan använda i det egna skrivandet. På den öppna frågan framhåller ett stort antal respondenter lärarens roll för att ge eleverna möjlighet att använda talböcker på ett bra sätt. De menar att det är viktigt att läraren påminner eleverna om att använda talböcker, att de motiverar till talboksanvändande samt att lärarens inställning och kunskaper är viktiga.

På påståendet ”Jag tycker att talböcker är ett bra alternativ till vanliga böcker” svarade 83 % av respondenterna 4 eller 5 på Likertskalan, vilket innebär att de är positiva till att använda talböcker som ett alternativ till vanliga böcker.

Även då respondenterna får möjlighet att framföra åsikter om vad som är mindre bra med talböcker framträder en positiv bild av talboksanvändande. Fler än var tredje elev menar att det inte finns något negativt med att använda talböcker. Det som trots allt sticker ut som en negativ faktor är uppläsarens brist på inlevelse i boken. Detta återkommer även som den i särklass viktigaste aspekten då respondenterna svarar på vad som skulle kunna få dem att använda talböcker mer. Ett stort antal upplever att inläsarna låter som robotar och att det är svårt att följa med i berättelsen då det, enligt deras uppfattning, inte finns någon inlevelse i rösten. En elev framför att han skulle behöva lyssna på böcker lästa med inlevelse för att själv kunna lära sig läsa på det sättet. Elevens uttalande kan tolkas som en önskan om att få en modell för hur han skulle kunna läsa med mer inlevelse. Här skulle talboken kunna fungera som *scaffolding* (Wood m.fl., 1976), då han med stöd av talboken skulle kunna träna på detta för att sedan klara av göra det på egen hand. Även önskemål om ett större utbud av böcker framkommer på den frågan. Vidare kan det konstateras att några respondenter anser att de inte lär sig läsa lika bra om de använder talböcker och att vissa tycker att det är pinsamt. Just utanförskapet och att vara annorlunda framkommer i ett antal av de svar som inkom på den öppna frågan. Flera menar att det hade varit ett mindre motstånd mot att använda talböcker om fler hade gjort det och de ibland känner sig ifrågasatta då de använder talböcker i skolan. Denna *stigmatisering* kan ha sitt ursprung i en känsla av *skam* och en vilja att försöka dölja sina tillkortakommanden. Goffman (2014) menar att för att undvika skam så försöker individen kontrollera informationen om sig själv. I detta sammanhang så skulle det betyda att om fler använde talböcker så skulle det inte vara lika tydligt vilka som behöver använda det p.g.a. att de har en läsnedsättning.

När det gäller elevernas tankar kring lärarnas kompetens om talböcker så framträder en bild av att denna skiljer sig mycket åt. En stor andel av respondenterna menar att lärarna har den kompetens som behövs och att de får det stöd de behöver, medan flera andra upplever att lärarna har bristande kompetens inom området och att de hade använt talböcker mer om de hade haft någon på skolan som hade kunnat hjälpa dem med det. Huruvida de som är nöjda redan har det stöd de behöver eller om de inte känner något behov av ett stöd framgår inte i undersökningen.

Även gällande hur de uppfattar lärarnas inställning till talböcker så skiljer sig elevernas uppfattning åt. Ungefär hälften av alla elever har svarat att deras lärare uppmuntrar dem att använda talböcker i skolan, medan en tredjedel av eleverna menar att deras lärare inte

uppmuntrar detta. I jämförelse med huruvida lärarna uppmuntrar eleverna till att använda talböcker hemma så visar denna undersökning att lärarna är något mer aktiva då det gäller att uppmuntra till att använda talbok i skolan, och i något lägre grad uppmuntrar till användande hemma. På frågan om respondenterna upplever att lärarna tycker att det är lika bra att lyssna på böcker som att läsa tryckta böcker så har en tredjedel svarat mittenalternativet på skalan vilket kan tolkas som att respondenterna inte har en uppfattning om detta *eller* att respondenterna upplever att lärarna varken är positiva eller negativa i frågan.

6. Diskussion

I detta kapitel börjar jag med att diskutera mina metodval och därefter diskuteras studiens resultat kopplat till aktuell forskning och litteratur. De teoretiska ramverk som använts för att analysera resultatet är Vygotskijs (2001) sociokulturella perspektiv samt Goffmans (2014) teori om stigma. Fokus kommer att ligga på talboksanvändande i en skolkontext och därför kommer åsikter som handlar om inläsningens kvalitet, bokutbud, tekniska problem m.m. endast diskuteras om det finns någon specialpedagogisk koppling. Jag avslutar med specialpedagogiska implikationer och förslag till vidare forskning.

6.1 Metoddiskussion

Syftet med studien var att undersöka hur elever upplever användandet av talböcker i en svensk skolkontext idag. Metoder som övervägdes var intervjuer, fokussamtal samt enkäter. Det finns fördelar och nackdelar med alla dessa metoder, men avgörande var att jag ville ha möjlighet att hitta generella mönster (Stukát, 2011) samt undersöka hur utbrett olika fenomen är (Tufté, 2011). Av den anledningen föll valet på enkät. Valet att göra en enkät var dock inte okomplicerat då målgruppen har en läsnedsättning, vilket ofta innebär ett motstånd mot skriftspråkliga aktiviteter. Ett alternativ hade kunnat vara att komplettera enkäterna med ett antal intervjuer för att få fördjupade kunskaper om hur elever uppfattar användandet av talböcker i en skolkontext. Detta var dock inte möjligt inom ramen för detta examensarbete. Bryman (2011) menar att bortfall är ett problem som måste beaktas i samband med alla enkätstudier. I första skedet skickades 134 enkäter ut i en kommun, men då endast 11 svar kom tillbaka, trots påminnelse, fick det geografiska området utvidgas och enkäten skickades ut till 10 399 personer. Detta resulterade till slut i 372 svar, vilket jag ansåg var tillräckligt många för att kunna urskilja mönster och tendenser. Bortfallet var 96 % och detta kan ha många olika orsaker. Dels har målgruppen en läsnedsättning vilket kan innebära ett undvikande av uppgifter som innefattar läsning och skrivning och dels så kan det vara så att de mailadresser som angetts inte används i någon större utsträckning. I många fall har endast elevernas skolmail angetts och dessa används förmodligen i varierande omfattning beroende på ålder och skola. Givetvis kan ett ointresse för ämnesområdet också ha bidragit till en låg svarsfrekvens. För att garantera respondenternas anonymitet sände MTM ut missivbrevet, med länken till enkäten, till den utvalda målgruppen. MTM valde att lägga till information i brevet om i vilken utsträckning de medverkat i undersökningen. Målgruppen var elever som läsåret 2018/2019 går i årskurs 4-9 i Skåne och Blekinge län samt är registrerade användare av Legimus. Denna åldersgrupp valdes utifrån en tanke att elever från och med årskurs fyra ofta övergår från att lära sig att läsa till att

läsa för att lära (Chall & Jacobs, 2003). Detta innebär att assisterande verktyg ofta behövs i ökad omfattning från årskurs fyra och framåt.

Vidare grundläggs, i dessa åldrar, vanor av att använda assisterande verktyg som på många sätt kan påverka eventuella fortsatta studier. Det geografiska valet stod MTM för då de menade att det var en hanterbar mängd utskick och att det kunde vara logiskt med tanke på att högskolan ligger i Skåne och jag bor i Blekinge. I efterhand kan jag se att det hade varit en fördel om det hade varit ett slumpmässigt urval från hela landet om mer generella slutsatser skulle kunna dras utifrån resultatet.

Vid utformandet av enkäten togs hänsyn till målgruppens läsnedsättning såtillvida att instruktioner och frågor var korta, enkla och innehöll inga komplicerade eller svårlästa ord. Vikt lades även vid att enkäten inte skulle vara för lång och därmed inte ta så lång tid att besvara. Målet var att det maximalt skulle ta fem minuter att besvara enkäten. Denna tidsgräns hölls av de flesta respondenter.

Innan enkäten skickades ut till respondenterna genomfördes en liten pilotstudie där två elever (en från mellanstadiet och en från högstadiet) fick svara på frågorna och ge feedback på frågornas utformning och innehåll. Bryman (2011) menar att pilotstudier är av extra stor vikt vid enkätundersökningar eftersom det inte finns någon intervjuare närvarande som kan ge information vid eventuella oklarheter. Deltagarna i pilotstudien gav konstruktiv kritik och några små justeringar genomfördes innan enkäten skickades ut till respondenterna.

6.2 Resultatdiskussion

Trots att en stor andel av befolkningen har en läsnedsättning som påverkar deras vardag och viktiga val i livet, så är det endast 1 % av alla i svenskar som är registrerade användare av talböcker. Talböcker ger personer med en läsnedsättning möjlighet att lyssna på böcker som annars hade varit svåra att läsa i tryckt form p.g.a. det funktionshinder som läsnedsättningen utgör. Min upplevelse som lärare stämmer med denna statistik såtillvida att få elever använder talböcker i skolan. Detta väckte mitt intresse för att ta reda på vad detta beror på och om lärarnas kompetens och attityd påverkade användandet av talböcker i skolan.

Elevers inställning till talböcker

Det första som kan konstateras i denna studie är att respondenterna i huvudsak är positivt inställda till att använda talböcker som ett *medierande redskap*. Av respondenterna svarade 50 % att de använder talböcker varje vecka och 29 % använder det varje månad. Endast 6 % svarade att de aldrig använder Legimus. Denna positiva inställning är genomgående i hela

studien. På frågan om vad som är mindre bra med att använda talböcker svarade 36 % att det inte finns något negativt med att använda talböcker och på påståendet ”Jag tycker att talböcker är ett bra alternativ till vanliga böcker” blir medelvärdet 4,25. Dessa resultat tyder på en mycket positiv inställning till talböcker generellt i denna grupp respondenter. Det kan diskuteras om detta resultat är representativt för hela gruppen Legimusanvändare eller om det tvärtom är det frekventa användandet av Legimus som påverkar benägenheten att svara på denna enkät. Då det inte finns några liknande undersökningar att jämföra med är det svårt att dra några säkra slutsatser om huruvida dessa respondenter är representativa för populationen, men utifrån min erfarenhet så bör tolkningen av resultatet ske med viss försiktighet.

Följa med i texten samtidigt som man lyssnar

Vidare visar denna studie på att en klar majoritet (82 %) använder den funktion som ger dem möjlighet att följa med i texten samtidigt som de lyssnar på den. Motsatt resultat visar en studie av Lundh Hampson (2013) där det tvärtom framgår att eleverna som deltar i den studien använder denna funktion i relativt liten utsträckning. Om resultatet i min studie är representativt för populationen är detta positivt då forskning visar på att då personer med en läsnedsättning lyssnar på text samtidigt som de följer med i den tryckta eller digitala texten förbättras både läsflyt och korrekt avkodning (Esteves & Whitten, 2011; Grunér m.fl., 2018; Hawkins m.fl., 2015; Milani m.fl., 2010). Talboken fungerar därmed som *scaffolding* (Wood m.fl., 1976), genom att den ger stöd av en mer kompetent person, vilket i detta fall är inläsaren.

En vanligt förekommande aktivitet i många svenska skolor är, enligt min erfarenhet, tyst läsning. Detta innebär att eleverna sitter för sig själva och tyst läser en bok som de själva eller deras lärare valt åt dem. Esteves och Whitten (2011) menar att tiden som läggs på tyst läsning kan användas på bättre sätt för de elever som har läs- och skrivsvårigheter. De menar att då läsning med stöd av talböcker förbättrar flytet, så ökar även elevens läsförståelse, då mindre kraft behöver läggas på avkodningen. Detta kan ses som en slags *scaffolding* (Wood m.fl., 1976) där stödet inte ges av en fysisk person utan av en artefakt (Vygotskij, 2001). Talboken ger läsaren möjlighet att läsa böcker som hade varit svårt eller omöjligt utan detta stöd. En av respondenterna uttrycker detta på följande sätt: ”Älskar att läsa, men är alldeles för svårt på grund av min dyslexi. Legimus ger mig möjlighet att läsa ändå”. En annan ger uttryck för hur Legimus kan fungera som modell och *scaffolding* (Wood m.fl. 1976) för läsandet och att det därför är viktigt att inläsningen är bra. Han vill ha mer inlevelse i böckerna så att han lär sig det själv. För de flesta elever kan detta stöd minska efterhand som den egna läsningen förbättras vilket är helt i linje med *scaffolding* där stödet minskar efterhand som den lärande blir säkrare

och klarar mer och mer på egen hand (Wood m.fl., 1996). För vissa kvarstår dock dessa svårigheter och talboken blir ett redskap som används hela livet.

Att läsa samma böcker som klasskamraterna

Att ha möjlighet att läsa samma böcker som sina jämnåriga kamrater framhålls som viktigt av ett flertal respondenter. På frågan om vad som är fördelarna med att lyssna på talböcker så svarade 36 % att det var en av fördelarna. Wolfson (2008) och Wengelin (2013) menar att talböcker ger eleverna möjlighet att uppleva böcker som jämnåriga kamrater läser och som är åldersadekvata. En av respondenterna uttrycker det som: "Jag har problem med läsning och kanske dyslexi och då är det bra att lyssna på böcker för då kan man lyssna och snacka med sina vänner om de böcker de läser fast man inte behöver läsa de jättetjocka böckerna" Att få möjlighet att vara med och diskutera böcker som kompisarna läser är viktigt för att känna sig delaktig och inkluderad i gruppen. Vygotskij (2001) menar att all inläring och utveckling sker i ett socialt sammanhang och i interaktion med andra. Det är även viktigt att läsa böcker med ett innehåll som är intressant och åldersadekvat för att hitta läslust och motivation. Att, på grund av en läsnedsättning, endast vara hänvisad till att läsa böcker anpassade till yngre barn kan framkalla en känsla av *skam*, vilket ökar risken för *stigmatisering* (Goffman 2014).

Talböcker och lärande

I studien framkommer att knappt en tredjedel av respondenterna tror att talböcker ökar deras chanser till ett högre betyg och en fjärdedel tror att de blir bättre läsare av att lyssna på talböcker. Moore och Cahill (2016) menar att forskning sedan flera årtionden tillbaka, har fastslagit att den tid som elever ägnar sig åt att läsa har en positiv effekt på deras kognitiva utveckling såväl som deras framgång i studier. Detta torde i stora delar gälla även när de lyssnar på böcker eftersom de kognitiva färdigheter som krävs i stort sett är de samma. Den enda färdighet som inte används när en person lyssnar på en talbok är avkodning. Liknande tankar har Elbro (2004) som menar att läsförståelseprocessen kräver att läsaren är aktiv och skapar bilder i minnet utifrån den information som ges i texten samt kopplar detta till egna erfarenheter. Denna process är densamma oavsett om informationen ges muntligt eller skriftligt. Fantasins betydelse för lärandet framhålls av Vygotskij (2001) som menar att den ligger till grund för alla kreativa skapelser. Eileen och Nes (2007) menar att kärnan i läsningen är förståelsen av vad som förmedlas och inte avkodningsaktiviteten eller vilket medium som används. Wolfson (2008) slår fast att genom att lyssna på böcker ges modeller för flytande läsning, träning på att läsa kritiskt, förförståelse, ökat ordförrådet, utveckling av talspråket samt förbättrad förståelse. Talböcker ger eleven möjlighet att läsa böcker inom *den proximala utvecklingszonen*

(Vygotskij, 2001), vilket innebär möjlighet att läsa böcker som kräver lite mer av eleven än han eller hon klarar av på egen hand. Med stöd av talboken så har eleven dock möjlighet att ta till sig texten. Jacobson m.fl. (2009) menar att informations- och kommunikationsteknik är en möjlig väg för att underlätta och möjliggöra lärande. I min studie uttrycks detta på följande sätt av några elever:

Jag lär mig snabbare och lättare genom att lyssna på ljudböcker.

Legimus är en superbra app, då den bland annat ger folk med svårigheter en chans att hänga med på lektionerna så att dom inte kommer efter.

Liknande tankar framförs i studier av Hampson Lundh (2013) och Eileen och Nes (2007).

Stigma

Stigma är, enligt Goffman (2014), när en person inte svarar upp mot de normer och värderingar som värdesätts i samhället. En känsla som ofta förknippas med *stigmatisering* är *skam* och Goffman menar att för att undvika skam försöker individen kontrollera informationen om sig själv. I praktiken innebär detta att individen på olika sätt försöker dölja det som uppfattas som en brist. Taube (2009) menar att självbilden inte är medfödd utan den växer fram allt eftersom personen upplever framgångar och misslyckanden i livet. Att inte lyckas tillägna sig tillräckligt god läs-och skrivförmåga under skoltiden ökar risken för att utveckla känslor av underlägsenhet (Myrberg, 2007; Taube, 2009) och skam (Goffman, 2014). Av den anledningen är det av största vikt att ge eleverna möjlighet att utveckla konstruktiva strategier samt stöd i att utveckla en känsla av att de kan påverka sin situation (Swalander, 2009). En sådan strategi skulle kunna vara att använda assisterande teknik som *medierande redskap* (Vygotskij, 2001). Att använda assisterande verktyg kan enligt Milani m.fl (2010) minska oro och beteendestörningar samt förbättra skolresultat och studiemotivation. I min studie angav 11 % att de tycker att det är pinsamt att använda talböcker. Liknande upplevelser framkommer i Lundh Hampsons (2013) studie där barnen menar att de upplever en viss stigmatisering då de använder talböcker i sammanhang där den tryckta boken är norm. De uttrycker även att talböcker kan ses som en slags genväg eller till och med fusk. I min studie uttrycker eleverna att det hade underlättat om fler hade använt talböcker: ”Att alla elever kan använda Legimus så att jag inte känner (mig) ensam och annorlunda än mina klasskamrater” och ”Att alla elever kunde använda det”. Dessa formuleringar tyder på att eleverna upplever någon form av stigmatisering då de använder talböcker och att detta användande skulle kunna normaliseras om fler lyssnade på böcker. Goffman (2014) menar att för att undvika skam försöker individen kontrollera informationen om sig själv. Det innebär i praktiken att de på olika sätt försöker dölja det som uppfattas som

en brist i t.ex. personlighet eller förmåga. I det avseendet kan användandet av talböcker ses som ett blottande av en brist då själva användandet förutsätter att personen har en bristande läsförmåga. Persson (2012) menar att en större öppenhet runt sitt stigma kan leda till att omgivningen vänjer sig och därmed blir mer toleranta. Att ljudböcker har blivit allt vanligare kan resultera i att även talböcker blir allt mer accepterat som ett alternativ till tryckta böcker, vilket i förlängningen borde minska stigmatiseringen runt talböcker.

Det kan tyckas vara en liten andel som upplever att det är pinsamt, men en intressant reflektion kan vara huruvida denna andel hade varit större om alla de som valde att inte medverka hade gett sin syn på saken. Kan känslan av att det är pinsamt att använda talböcker delvis förklara det höga bortfallet. Eller är det som Lindeblad m.fl. (2016) har kommit fram till i sin studie, att elever med dyslexi och andra grava läs- och skrivsvårigheter inte uppvisar några skillnader i psykiskt mående i jämförelse med en kontrollgrupp. Ur ett inkluderingsperspektiv skulle det självklart vara önskvärt att alla elever skulle få tillgång till Legimus för att på så sätt minska den stigma som kan finnas runt ett kompensatoriskt hjälpmedel såsom talböcker. Dilemmat här blir att väga dessa fördelar mot de upphovsrättsliga rättigheter författare har att få betalt för sina verk.

Elevperspektiv på lärarnas attityd och kompetens

På de båda påståendena som handlar om huruvida respondenterna upplever att lärarna uppmuntrar till talboksanvändning i skolan respektive hemma visar svaren på en stor spridning, vilket kan tolkas som att det finns stora skillnader i detta avseende. Sammanfattningsvis visar dock svaren att eleverna upplever att lärarna är något bättre på att uppmuntra till talboksanvändning i skolan i jämförelse med i hemmet. En förklaring till detta kan vara en begynnande insikt hos lärare att talböcker kan vara ett stöd i lärandet och fungera som *scaffolding* (Wood m.fl., 1976), men att de kanske inte på samma sätt förstått vinsten med att lyssna på talböcker för upplevelsens skull. Vidare genererade påståendet ”Mina lärare tycker att det är lika bra att lyssna på talböcker som att läsa vanliga böcker” ett stort antal teorier som är mittenalternativet på skalan. Detta kan tolkas som att respondenterna inte har någon uppfattning om lärarens åsikter, men det kan också innebära att de anser att läraren är neutral i frågan. Humfrey (2004) menar att läraren har en stor inverkan på elevens akademiska självbild, vilket i detta sammanhang skulle innebära att om läraren visar en positiv attityd gentemot talböcker så ökar chansen för att även eleverna anser att talböcker är ett bra alternativ till tryckta böcker. Persson (2012) framhåller att det som är *stigmatiserande* inte är konstant utan varierar beroende på tid och miljö. Utifrån detta kan det konstateras att lärarens inställning är viktig för huruvida

eleven ska uppleva stigma vid användandet av talböcker p.g.a. att det bryter mot normen i klassrummet eller om användande av talböcker istället ses som en naturlig del i undervisningen.

Även påståendet ” Jag hade använt talböcker mer om någon på skolan hade kunnat hjälpa mig med detta” resulterade i en stor spridning mellan svarsalternativen. Detta skulle kunna indikera att stödet ser väldigt olika ut på olika skolor, men även att olika personer behöver olika mycket stöd i användandet av talböcker. Ungefär 45 % av respondenterna har svarat de två lägsta alternativen på skalan, vilket innebär att de *inte* hade använt Legimus mer om någon på skolan kunnat hjälpa den med det. Detta resultat kan tolkas som att de antingen redan har någon på skolan som kan hjälpa dem eller att de inte upplever att de behöver någon hjälp. Samtidigt svarar strax över 30 % av respondenterna med de två högsta svarsalternativen, vilket innebär att de hade använt talböcker mer om någon på skolan hade kunnat hjälpa till med detta.

Eileen och Nes (2007) studie visar att det stöd eleven får i att använda tekniken är mycket begränsat, oorganiserat och endast väldigt grundläggande. De menar att lärarna vanligtvis inte har fått någon träning i att använda tekniken, men att de trots detta försöker stötta eleverna i möjligaste mån. I ett sociokulturellt perspektiv skulle detta kunna uttryckas som att lärarna inte ha fått möjlighet att *appropriera* denna kunskap (Vygotskij, 2001). Att den tekniska supporten är tillräcklig är, enligt Macaruco och Hook (2007), en av tre avgörande faktorer för en lyckad implementering av assisterande verktyg. Enligt min erfarenhet saknas det ofta teknisk support ute på skolorna och detta kan bidra till att lärare undviker assisterande verktyg som kräver teknisk kompetens.

Den andra framgångsfaktorn som Macaruco och Hook (2007) nämner är att lärarna låter de assisterande verktygen bli en naturlig del av undervisningen. De menar att detta kan vara en utmaning för lärare som har ett pressat tidsschema och begränsade kunskaper om dataprogrammen. I en sådan situation är det förståeligt att läraren föredrar att arbeta på det sätt som han eller hon känner sig mest trygg med och som inte resulterar i en ökad arbetsbelastning. Detta kan dock få stora konsekvenser för eleverna, då det som nämnts tidigare, är av största vikt att dessa hjälpmedel blir en naturlig del av undervisningen för att minska risken för stigmatisering (Goffman, 2014).

Den sista och avgörande faktorn är att det assisterande verktyget används i tillräcklig omfattning. Denna uppfattning delar McKenna och Walpole (2007) som fastslår att kompensatoriska hjälpmedel inte används i den utsträckning som krävs för att elever med läs- och skrivsvårigheter ska få möjlighet att utvecklas på bästa sätt. De konstaterar att

specialundervisningen generellt har varit sen att utnyttja teknikens potential. Denna uppfattning stöds av ett antal respondenter som menar att:

Lärarna i skolorna borde berätta om talböcker och att informera om att man kan få lov att använda dom om man behöver. Skolorna är dåliga på att informera om talböcker.

När man har dyslexi så är det viktigt att kunna få så mycket hjälp och stöd som möjligt, men utbildning bland lärare saknas. Man måste som förälder kämpa för mycket för att ens barn ska få hjälp...

Utvecklingsförslag

Värt att nämna är att en stor andel av respondenterna önskar bättre inläsning av böckerna. Detta kan tyckas vara en obetydlig fråga, men för en elev i språklig sårbarhet kan det vara avgörande för huruvida han eller hon anser sig ha nytta av talböcker eller inte. På frågan om vad som skulle få respondenterna att använda talböcker mer så svarade 55 personer att inläsarnas röst, betoning och inlevelse var av avgörande betydelse.

Att det finns en uppläsare som har inlevelse i sin läsning tror jag skulle göra det roligare att lyssna på flera böcker och därmed använda talböcker mer.

Jag tycker att det ska låta som en riktig människa som läser, för ibland kan det bli lite likt en robot.

En annan detalj som framkommit i undersökningen är svårigheter att söka böcker. Den klart största målgruppen för talböcker är personer med dyslexi eller andra läs- och skrivsvårigheter. För en majoritet av dessa användare är rättstavning en betydande svårighet. Trots detta kräver sökfunktionen i Legimus app fullständigt korrekt stavning för att kunna hitta en bok.

Man måste stava titeln till 100% rätt för att man ska kunna hitta den i Legimus.

Appen är lite svårt att använda. Det är svårt att hitta rätt bok. Man måste skriva exakta namnet för att få fram boken. Det gör det lite krångligare att hitta bok som man behöver.

6.3 Sammanfattning

Sammanfattningsvis så framträder i denna studie en positiv bild av att använda talböcker. En stor del av respondenterna menar att talböcker har stor betydelse för deras möjlighet att ta till sig text och för deras läsutveckling. En annan, men minst lika viktigt, aspekt är elevernas upplevelse av att få möjlighet att läsa samma böcker som sina jämnåriga kamrater, med ett innehåll som de finner intressant och som är åldersadekvat. Att kunna läsa och diskutera samma böcker som sina klasskamrater ger en känsla av delaktighet och gemenskap.

De negativa aspekter av talboken som respondenterna identifierade var bland annat att de upplever att inläsarna läser entonigt och utan inlevelse. Några menade att de inte lär sig läsa lika bra om de använder talböcker och andra framhöll att det är pinsamt att använda talböcker. Svårigheter att koncentrera sig då de lyssnar på talböcker var ytterligare ett hinder som uppmärksammades av respondenterna.

Elevernas upplevelser av lärares attityder och kunskaper uppvisar stora variationer. Detta resultat indikerar att förutsättningarna för eleven skiftar beroende på vilken lärare eleven har. Även lärarens förutsättningar att stötta i talboksanvändandet skiftar troligtvis mellan olika skolor och kommuner beroende på hur skolans tekniska förutsättningar ser ut, vilken kompetensutveckling de fått samt om det i arbetstiden finns utrymme att introducera och stötta talboksanvändandet på ett konstruktivt sätt.

En klar majoritet av respondenterna använder den funktion som ger dem möjlighet att följa med i texten samtidigt som de får den uppläst, vilket ger dem goda förutsättningar att förbättra sin läsning genom det stöd (*scaffolding*) som talboken ger.

6.4 Specialpedagogiska implikationer

Specialläraren bör verka för att talboken blir en naturlig del av undervisningen i klassrummet och att lärare och elever inser vilka möjligheter talboken ger elever med läs-och skrivsvårigheter. Vidare bör fokus ligga på att minska den stigma som finns runt läs-och skrivsvårigheter och talböcker (Lundh Hampson, 2013). Det måste vara tydligt att talböcker är lika lite fusk som att bära glasögon eller att läsa punktskrift. Det måste även vara klart uttalat att lyssna på text bara är ett annat sätt att ta den till sig. Genom att låta alla elever använda ljudböcker från exempelvis Inläsningstjänst minskar stigmatiseringen för de elever som använder talböcker.

Lärarnas kunskaper om talböcker behöver öka för att de ska kunna stötta sina elever då de använder talböcker. Det måste även finnas fungerande rutiner för hur föräldrar och elever får information om att talböcker är ett alternativ vid läsnedsättning. Vidare bör specialläraren utarbeta fungerande rutiner för i vilken ålder och i vilka situationer talboken ska börja användas i undervisningen som ett komplement till tryckta böcker. Detta är viktigt för att inte läsnedsättningen ska få konsekvenser i andra ämnen och på elevens språkliga utveckling.

6.5 Förslag till fortsatt forskning

I denna studie har fokus legat på att ta reda på elevers upplevelse av att använda talböcker i skolan. Intressant hade varit att få lärares syn på detta hjälpmedel och hur de skattar sin

kompetens inom detta område. Vidare skulle det vara intressant att genomföra en studie som fokuserar på de elever som *inte* är frekventa användare av talböcker trots att de har rätt till det. Vad beror det på? Vilka erfarenheter har de av att använda talböcker? Vad skulle kunna utvecklas?

Forskning om talböcker och dess möjligheter i en skolkontext är i princip obefintlig, vilket ger utrymme för många nya spännande forskningsfrågor.

Referenser

- Alderson, P., & Morrow, V. (2011). *The ethics of research with children and young people. A practical handbook*. London Sage.
- Backman, J. (2016). *Rapporter och uppsatser* (3: uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Bjereld, U., Demker, M., & Hinnfors, J. (2018). *Varför vetenskap?* (4:e Uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2:a uppl.). Stockholm: Liber.
- Burden, R. (2005). *Dyslexia and self-Concept: the search for a dyslexic identity*. London: Whurr.
- Cain, K. (2010). *Reading development and difficulties*. Chichester: BPS Blackwell.
- Chall, J., & Jacobs, V. (2003). Poor children's fourth-grade slump. *American Educator*, 44(1), 14-15.
- Creswell, J.W. & Creswell, J.D. (2018). *Research design. Qualitative, Quantitative and Mixed methods approaches* (5:e uppl.). London: Sage.
- Dahmström, K. (2011). *Från datainsamling till rapport – att göra en statistisk undersökning* (5:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Dalby, M.A. (1992). *Bogen om läsning*. Köpenhamn: Danmarks pedagogiska institut.
- Dyslexiföreningen, 2019. *Vad är dyslexi?* Hämtad 2019-04-11, från <https://www.dyslexiforeningen.se/vad-ar-dyslexi>
- Eriksson Gustavsson, A-L. (2009). Dyslexi och vuxna. I S Samuelsson m fl., *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket* (s. 199- 211). Stockholm: Natur & Kultur.
- Eileen, M. & Nes, S. (2007). *Appraising and evaluating the use of Daisy. For printdisabled students in Norwegian primary-and secondary education*. Master thesis, Department of informatics university of Oslo.
- Elbro, C. (2004). *Läsning och läsundervisning*. Stockholm: Liber.
- Elwér, Å. (2009). Specifika läsförståelseproblem. I S. Samuelsson m.fl., *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket* (s.162-181). Stockholm: Natur & Kultur.
- Esteves, K.J., & Whitten, E. (2011). Assisted reading with digital audiobooks for students with reading disabilities. *Reading Horizons*, 51(1), 21-41.
- Fouganthine, A. (2012). *Dyslexi genom livet. Ett utvecklingsperspektiv på läs-och skrivsvårigheter* (Doktorsavhandling, specialpedagogiska institutionen Stockholms universitet) Stockholm: Universitetsservice.
- Goffman, E. (2014). *Stigma. Den avvikandes roll och identitet* (4:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.

- Gough, P. & Tunmer, W. (1986). Decoding, Reading and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10.
- Grunér, S., Östberg, P., & Hedenius, M. (2018). The compensatory effect of text-to-speech technology on reading comprehension and reading rate in swedish schoolchildren with reading disabilities: The moderating effect of inattention and hyperactivity symptoms differs by grade group. *Journal of Special Education Technology*. 33(2), 98-110. Doi: 10.1177/0162643417742898
- Hawkins, R.O., Marsucano, R., Schmitt, A.R., McCallum, E., & Musti-Rao, S. (2015). Comparing the efficiency of repeated reading and listening-while-reading to improve fluency and comprehension. *Education and Treatment of Children*. 38(1), 49-70. Doi: 10.1353/etc.2015.0005
- Humphrey, N. (2004). The death of the feel-good factor? Self-esteem in the educational context. *School Psychology International*, 25, 347-360.
- Højen, T & Lundberg, I. (2013). *Dyslexi. Från teori till praktik* (2:a uppl.). Stockholm: Natur & Kultur.
- Jacobson, C. (2006). Hur kan vi se på läs-och skrivsvårigheter? *Dyslexi – aktuellt om läs och skrivsvårigheter*. Nr 4/2006.
- Jacobson, C., Björn, M., & Svensson, I. (2009). Dyslexi och kompensatoriska/alternativa hjälpmedel. I Samuelsson m.fl., *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket* (s. 295-321). Stockholm: Natur & Kultur.
- Lindeblad, E., Svensson I., & Gustafson, S. (2016). Self-concepts and psychological well-being assessed by Beck youth inventory among pupils with reading difficulties. *Reading Psychologi*, 37(3), 449-469. Doi: 10.1080/02702711.2005.1060092
- Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur & kultur.
- Lundh Hampson, A. (2013). *Talande böcker och läsande barn. Barn berättar om talboksanvändning*. Myndigheten för tillgängliga medier. Stockholm: MTM
- Lundh Hampson, A., & Johnson, G, M. (2014). The use of digital talking books by people with print disabilities: a literature review. *Library Hi Tech*, 33(1), 54-64. Doi: 10.1108/LHT-07-2014-0074
- Macaruso, P., & Hook, P, M. (2007). Computer assisted instruction: Successful only with proper implementation. *Perspectives on Language and Literacy*, 43-46.
- MacCullagh, L., Bosanquet, A., & Badcock, N, A. (2016). University students with dyslexia: A qualitative exploratory study of learning practices, challenges and strategies. *Dyslexia*, 23(1), 3-23. Doi: 10.1002/dys.1544

- McKenna, M. C., & Walpole, S. (2007). Assistive technology in the reading clinic: Its emerging potential. *Reading Research Quarterly*, 42(1), 140-145. Doi: 10.1598/RRQ.42.1.6
- Milani, A., Lorusso, A. L., & Molteni, M. (2010). The effects of audiobooks on the psychosocial adjustment of pre-adolescents and adolescents with dyslexia. *Dyslexia*, 16(1), 87-97. Doi: 10.1002/dys.397
- Moore, J., & Cahill, M. (2016). Audiobooks: Legitimate "reading" material for adolescents *School Library Research*.
- Mossige, M., Røskeland, M., & Skaathun, A. (2008). *Flera vägar mot mål*. Stockholm: Liber.
- Myrberg, M. (2007). *Dyslexi - en kunskapsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Olofsson, Å., Taube, K. & Ahl, A. (2015). Academic Achievement of university students with dyslexia. *Dyslexia*, 21(4), 338-349. Doi: 10.1002/dys.1517
- Persson, A. (2012). *Ritualisering och sårbarhet – ansikte mot ansikte med Goffmans perspektiv på social interaktion*. Malmö: Liber.
- SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2011:186. *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2016). *Att läsa och förstå. Läsförståelse av vad och för vad?* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2017). *Utmaning och motivation i läsundervisningen*.
<https://larportalen.skolverket.se>
- 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.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap(2:a uppl.)*. Lund: Studentlitteratur.
- Sverke, M. (2004a). Design, urval och analys i kvantitativa undersökningar. I B. Gustavsson (Red.), *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen (3:e uppl.)* (s. 21-45). Lund: Studentlitteratur.
- Sverke, M. (2004b). Kvantitativa metoder: Om konsten att mäta det man vill mäta. I B. Gustavsson (Red.), *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen (3:e uppl.)* (s.47-69). Lund: Studentlitteratur.
- Swalander, L. (2009). Självbild, motivation och dyslexi. I S. Samuelsson m.fl, *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket* (s. 183-198). Stockholm: Natur & Kultur.

- Säljö, R. (2013). *Lärande och kulturella redskap: om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2015). *Lärande. En introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups utbildning AB.
- Taube, K. (2009). Läs- och skrivförmåga, självbild och motivation. I L. Bjar & A. Frylmark (Red.), *Barn läser och skriver* (s. 65-85). Lund: Studentlitteratur.
- Tufte, P.A. (2011). Kvalitativ metod. I K. Fangen & A-M. Sellerberg (Red.) *Många möjliga metoder* (s.71-100). Lund: Studentlitteratur.
- Wengelin, Å. (2013). Att behärska skriftspråket. I Å. Wengelin & C. Nilholm, *Att ha eller sakna verktyg – om möjligheter och svårigheter att läsa och skriva* (s. 35-62). Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vygotskij, L.S. (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos AB
- Wolfson, G. (2008). Using audiobooks to meet the needs of adolescent readers. *American Secondary Education*, 36(2), 105-114.
- Wood, D.J., Bruner, J.S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17(2), 89-100. Doi: 10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x



Rektangulärt klipp

Enkät om läsning och talböcker

Denna enkät är helt anonym och svaren kommer endast att redovisas som statistik

1

Rektangulärt klipp

Jag går i årskurs *

- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9

2

Jag är en *

- kille
- tjej
- Vill inte ange

3

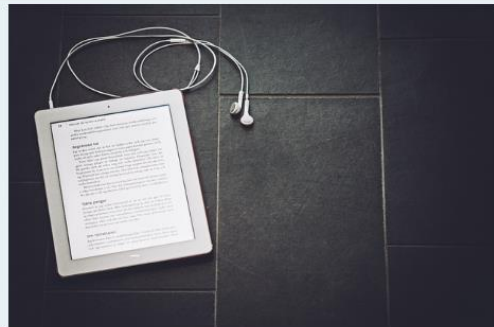
Hur ofta använder du Legimus för att lyssna på böcker? *



- Varje vecka
- Någon gång per månad
- Någon gång per år
- Aldrig

4

Tittar du på texten samtidigt som du lyssnar på talboken? *



- Ja
- Nej
- ibland

5

Vad är fördelarna med att lyssna på böcker? *

Du kan välja flera alternativ och/eller lägga till egna svar.



- Det är lättare att förstå texter
- Det finns många böcker att välja mellan
- Man kan lyssna samtidigt som man gör något annat
- Jag blir en bättre läsare
- Det ökar mina chanser till ett högre betyg
- Jag kan lyssna på samma böcker som mina kompisar läser
- Jag kan lyssna på spännande böcker som jag annars hade haft svårt för att läsa
- Det finns inga fördelar
-

6

Vad är mindre bra med att lyssna på talböcker? *

Du kan välja flera alternativ och/eller lägga till egna svar.

- Tråkigt
- Det är svårt att koncentrera sig
- Det finns inga bra böcker
- Pinsamt
- Krångligt
- Har ingen utrustning att spela upp det på
- Man lär sig inte läsa lika bra
- Mina lärare tycker att vanliga böcker är bättre
- Man måste gå till biblioteket för att få tillgång till det
- Dåliga uppläsare
- Det finns inget negativt med att lyssna på talböcker
-

7

Vad skulle kunna få dig att använda talböcker mer?

Ange ditt svar

8

Nu kommer ett antal påstående där du ska svara på en skala 1 till 5, där 1 betyder att det inte stämmer alls och 5 att det stämmer helt och hållet.

Försök svara så gott du kan. Det finns inga rätt och fel utan jag vill veta hur DU känner det.

Jag tycker att talböcker är ett bra alternativ till vanliga böcker

- 1 2 3 4 5

9

• Bektangulärt klipp

Jag hade använt talböcker mer om någon på skolan hade kunnat hjälpa mig med detta.

- 1 2 3 4 5

10

Mina lärare uppmuntrar mig att använda talböcker i skolan.

- 1 2 3 4 5

11

Mina lärare uppmuntrar mig att använda talböcker hemma.

- 1 2 3 4 5

12

Mina lärare tycker att det är lika bra att lyssna på talböcker som att läsa vanliga böcker.



- 1 2 3 4 5

13

Mina lärare har tillräckliga kunskaper för att kunna stötta mig när jag använder talböcker.

- 1 2 3 4 5

14

Min läsning utvecklas när jag lyssnar på talböcker.

- 1 2 3 4 5

15

Var fick du ditt Legimuskonto?

På folkbiblioteket

På skolbiblioteket

Vet ej

16

Du som har använt Legimus tidigare, men har slutat att använda det. VARFÖR slutade du att använda det?

- Jag behöver det inte längre
- Det var krångligt att använda
- Det har inte blivit av
- Jag har tappat bort min inloggning
- Jag gillar inte böcker
-

17

Det finns företag som erbjuder ljudböcker mot att man betalar en avgift varje månad, till exempel Storytel, Bookbeat och Nextory. Använder du ljudböcker från ett sådant företag?

- Ja
- Nej
- Vet ej

18

TACK FÖR DIN MEDVERKAN!

Med vänliga hälsningar
Camilla

*Om du har något ytterligare som du vill framföra så finns det
möjlighet att göra det nedan.*

[Bakgrundläsa](#)



Ange ditt svar

Hej!

Du har fått det här mailet för att du själv använder Legimus eller för att ditt barn gör det. Myndigheten för tillgängliga medier, MTM, står bakom Legimus och vi vill stödja forskningen om barns läsning av talböcker, se mer om undersökningen nedan!

Mailet har skickats från MTM, inga personuppgifter har lämnats ut. Att besvara enkäten är förstås helt frivilligt och svaren är anonyma. [Klicka på länken för mer information om hur MTM behandlar dina personuppgifter.](#)

Med vänliga hälsningar
Helena Nordqvist

Telefon: 08-580 02748
E-post: helena.nordqvist@mtm.se

Talböcker – för språk-, läs- och skrivutveckling

Fakulteten för lärarutbildning

2019-02-15

Mitt namn är Camilla Brink och jag arbetar som grundskollärare i Ronneby kommun. Just nu vidareutbildar jag mig till speciallärare med specialisering språk-, läs- och skrivutveckling. Mitt examensarbete kommer att handla om användandet av talböcker för elever på mellanstadiet och högstadiet.

En del utav undersökningen består av en enkät riktad till elever som har registrerat ett Legimuskonto.

Min förhoppning är att denna undersökning ska bidra med ett elevperspektiv på talböcker och insikter om hur skolan kan stötta elever i användandet av talböcker. Jag är lika intresserad av att höra åsikter från de som är flitiga användare av talböcker som de som aldrig eller sällan lyssnar på talböcker.

Alla svar som kommer in är helt anonyma och registreras endast som statistik. Vissa frågor är öppna vilket innebär att man har möjlighet att själv skriva ett svar. Resultatet kommer endast att användas i min uppsats. Självklart är ditt/ert deltagande frivilligt och du kan när som helst under studiens gång välja att avbryta din medverkan.

Min handledare är Barbro Bruce, barbro.bruce@hkr.se bitr. professor i utbildningsvetenskap med inriktning specialpedagogik.

Enkäten tar ca 5 minuter att genomföra och jag behöver ditt svar senast 19-02-28.

Om du undrar över något, tveka inte att kontakta mig!

Telefon: XXX-XXXXXX
E-post: XXX@XXX.SE

[Klicka på den här länken så kommer du till enkäten](#)

STORT TACK PÅ FÖRHAND!

Camilla Brink



På specialpedagog- och speciallärarprogrammet vid Högskolan Kristianstad skriver studenterna ett självständigt arbete under sin sista termin. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie med utgångspunkt i en forskningsfråga som kommit att engagera studenterna under utbildningens gång. Till studien samlas ofta material in vid olika verksamheter, i form av t.ex. intervjuer, enkäter och observationer