



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Gymnasieelevers läsförståelse

**En grupp pedagogers åsikter kring screeningtest och
läsförståelseundervisning**

Kristina Bäckman

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Speciallärarprogrammet
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt. 2011
Handledare:	Eva Gannerud
Examinator:	Rita Foss Lindblad
Rapport nr:	VT11-IPS-04 SLP600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program:	Speciallärarprogrammet
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt. 2011
Handledare:	Eva Gannerud
Examinator:	Rita Foss Lindblad
Rapport nr:	VT11-IPS-04 SLP600
Nyckelord:	läsförståelse, screeningtest, gymnasieskola, gymnasielärare, speciallärare

Syfte: Detta arbete syftar till att undersöka en grupp gymnasielärares samt specialpedagogers syn på läsförståelse och läsförståelseundervisning samt deras erfarenheter av screeningtest av elevers läsförståelse.

Teori: Läsförståelse är komplext och svårdefinierbart med flera delar som är beroende av varandra. Faktorer som tycks viktiga för att bidra till en elevs ökade läsförståelseförmåga är en interaktiv läsförståelseundervisning, en kompetent lärare och en passande organisation kring elevgrupperingar och miljö.

Metod: En webbenkät skickades ut till en grupp gymnasiepedagoger på en västsvensk skola. Frågorna som ställdes berörde ämnen som gymnasieelevers läsförståelse, läsförståelseundervisning och dess organisation. Frågor ställdes också kring de screeningtest som årligen utförs på skolan och som ligger till grund för resursfördelningen av det specialpedagogiska stödet.

Resultat: Pedagogerna i denna undersökning anser att läsförståelseundervisning är viktigt och att en persons läsförståelse är en viktig del för att kunna vara en aktiv samhällsmedborgare. Få pedagoger menar att de själva har kompetens för att möta detta behov, men flertalet pedagoger ställer sig positiva till kompetensutveckling. På frågan hur en lyckad läsförståelseundervisning skulle organiseras svarade ett stort antal pedagoger att de inte var kompetenta att svara. Pedagogernas inställning och erfarenhet av screeningtesten som genomförs årligen på skolan tyder på att få pedagoger har någon kunskap kring det specifika testet och dess syfte. Få pedagoger använder sig av testresultatet när de planerar sin undervisning eftersom få har tagit del av elevernas resultat. Flera pedagoger ställer sig frågande till varför testet genomförs då de anser att det tar en hel del tid för dem att genomföra och rätta. Några som dock verkar ha en god användning för screeningtesten är specialpedagogerna på skolan som använder testet som en metod för sortering av elever som eventuellt är i behov av särskilt stöd. Specialpedagogerna menar att screeningtest är ett snabbt sätt att fånga upp elever och att eventuella åtgärder därför kan sättas in relativt skyndsamt.

Om fler pedagoger satte sig in i screeningtestet, dess syfte och vad dess resultat kan visa, så skulle troligen pedagogerna känna att det var mer användbart även för dem.

Förord

Detta arbete hade inte kunnat skrivas utan extraordinärt stöd från Eva Gannerud. Efter varje möte med henne har jag glad i hågen åkt hem för att skriva vidare på mitt arbete, trots att jag innan träffarna känt mig periodvis moloken. Tack Eva, du är toppen!

Jag vill tacka min studiegrupp som har hängt ihop och haft kontakt under varje vecka i snart tre års tid. Sara, Karin, Frida, Veronica och Carina... ni är bäst!

Tack snälla mamma som vankade runt i korridorerna under en hel termins studietillfällen med en från början sex veckor gammal Johan. Du gjorde det möjligt för mig att starta min utbildning vid en kanske inte så väl vald tid i livet.

Tack Solgerd Hulander för din tid och ovärderliga kunskap.

Tack även till min kommun som ”sponsrat” mig genom att bevilja Lärarlyftet under alla mina tre år som deltidstudent.

Innehåll

1. Inledning.....	1
2. Bakgrund och problemformulering	1
2.1. Styrdokument	2
2.1.1. Grundskolans styrdokument	2
2.1.2. Gymnasieskolans styrdokument	3
2.1.3. Sammanfattning av styrdokumenterna	3
2.2. Syfte.....	4
2.2.1. Frågeställningar	4
3. Tidigare forskning	4
3.1. Definition av begreppet läsförståelse och dess komponenter.....	4
3.1.1. Ordavkodning	5
3.1.2. Kunskap om tal- och skriftspråk	6
3.1.3. Förståelsestrategier	6
3.1.4. Läsmotivation och måluppfyllelse.....	7
3.2. Läsförståelseundervisning	9
3.2.1. Exempel på metod för läsförståelseundervisning.....	9
3.3. Lärarens roll och kompetens.....	10
3.4. Organisation av lärandemiljö och elevgruppering.....	10
3.5. Sammanfattning av litteraturgenomgången.....	11
4. Screeningtest och deras funktion för undervisningen	12
4.1. DLS – ett exempel på ett screeningtest	12
5. Metod	14
5.1. Forskningsansats.....	14
5.2. Urval	15
5.2.1. Gymnasieskolan.....	15
5.2.2. Undersökningsgruppen	16
5.3. Enkäten och dess genomförande	16
5.3.1. Deltagare och bortfall	18
5.3.2. Analys av enkät.....	19
5.4. Metoddiskussion.....	19
5.5. Etik	21
6. Resultat.....	21
6.1. Läsförståelse	23
6.2. Screeningtest.....	25
6.3. Läsförståelseundervisning	26
6.4. Organisation av läsförståelseundervisning	28
6.5. Lärarens roll och kompetens.....	28
7. Analys och diskussion.....	31
7.1. Läsförståelse	31

7.2. Screeningtest.....	32
7.3. Läsförståelseundervisning	33
7.4. Organisation av läsförståelseundervisning	34
7.5. Lärares roll och kompetens.....	36
8. Sammanfattning och förslag på framtida forskning	36
9. Referenslista	38
9.1. Elektroniska källor.....	40
10. Bilagor.....	
9.1. Bilaga 1. Presentation av de sex klasserna	42
9.2. Bilaga 2. Missivbrev	44
9.3. Bilaga 3. Enkät till gymnasielärarna.....	45
9.4. Bilaga 4. Enkät till speciallärare/pedagoger	50

1. Inledning

Överallt i vårt samhälle hittas text och symboler. Informationen som ges i samhället ska och förväntas kunna tydas av alla. Kan alla personer läsa den text de möter? Är elever som gått ut gymnasieskolan kompetenta nog genom att med hjälp av sin läsförståelse förstå vad samhället förväntar sig av dem? Det finns många exempel på samhällets förväntningar på den enskilde personen. Svenska invånare förväntas vara insatta och kunna göra aktiva val genom att rösta regelbundet. Ett stort antal personer vill ta körkort och behöver då kunna läsa sig till information av vitt skilda slag. ”Det skrivna ordets betydelse är stor och samhället ställer krav på förmåga att kunna hantera, tillgodogöra sig och värdera texter” (Skolverket, 2011¹). Sweet och Snow är lika tydliga med hur viktigt det är att förstå det man läser. De menar att: ”Comprehension is, after all, the point of reading” (Sweet & Snow, 2003, s 12).

Bråten (2008) hävdar:

Läsförståelse är en form av kompetens som är fullständigt avgörande i ett kunskapssamhälle som vårt. Det gäller inte bara inom utbildningssystemet där förståelse av olika texter är och förblir en viktig sida av elevernas förmåga att tillägna sig kunskap. Att kunna läsa med förståelse och förstånd är minst lika viktigt utanför utbildningssystemet för att nå ett fullvärdigt deltagande i arbetsliv och samhälle. (Bråten, 2003, s 11)

I tidningar och på nyheterna beskrivs att svenska elever blir allt sämre på läsförståelse. Stora jämförande undersökningar i Europa visar att svenska elever har en sämre läsförståelse nu än tidigare. En studie som nämns är PISA 2009². Det är en jämförande studie, utförd av OECD³, som var tredje år undersöker starka respektive svaga sidor i länders skolsystem. Sverige deltog vid det senast genomförda testet med drygt 4600 elever från främst årskurs nio. Eleverna fick uppgifter där de skulle tolka, reflektera över problem och given information (Skolverket, 2010). Efter att tidigare ha legat över genomsnittet av 67 deltagande länder ligger nu svenska elever enbart på en genomsnittsnivå. En femtedel av de svenska eleverna nådde inte ens upp till testets basnivå, en nivå som OECD anser vara den minimala för ett fortsatt lärande. Tydligare än innan kan dessutom skillnader ses bland högpresterande skolor och lågpresterande skolor (Skolverket, 2010).

2. Bakgrund och problemformulering

Fridolfsson (2008) menar att när en elev ska lära sig läsa och skaffa en god läsförståelse så ska detta läras in så tidigt som möjligt under skolgången. Elever i de lägre stadierna ska snabbt komma igång med läsning och få ett flyt i sitt läsande. Efter ungefär ett år förväntas eleverna kunna detta och läsningen får annat fokus, nämligen att kunna lära sig saker genom att läsa en text (Fröjd, 2005; Snow, Griffins & Burns, 2005).

Språket, i såväl tal som skrift, är av grundläggande betydelse för lärandet. Med hjälp av språket är det möjligt att erövra nya begrepp och lära sig se sammanhang, tänka logiskt, granska kritiskt och värdera. Elevernas förmåga att reflektera och att förstå omvärlden växer. (Skolverket, 2011)

¹ Samtliga referenser från internet i detta arbete som saknar sidhänvisning saknar sidnumrering i den uppgiva källan.

² Programme for International Student Assessment. Jämförande studie som vart tredje år genomför studier i 67 olika länder för att belysa starka respektive svaga sidor hos ländernas skolsystem.

³ Organization for Economic Co-operation and Development

Eftersom jag har erfarenhet av att arbeta med gymnasieelever och har ett stort intresse för denna ålderskategori så fanns en nyfikenhet på hur det ser ut för äldre elever när det gäller läsförståelse och pedagoger/specialpedagogers undervisning inom detta fält. Kursplanen i ämnet svenska för gymnasieskolan säger att det är skolans mål att förbereda eleven för att bli samhällsmedborgare som förstår vad de läser (Skolverket, 2007). Detta är ett skäl till att jag är intresserad av hur skolan arbetar med att eleverna ska få en så god läsförståelseförmåga som möjligt. Specialpedagogerna på gymnasieskolan som beskrivs i detta arbete anser det vara av stor vikt att skyndsamt ta reda på hur god läsförståelse eleverna har. På skolan genomförs därför årligen screeningtest⁴ i läsförståelse och stavning på alla elever som börjar i årskurs ett på gymnasieskolan. Detta sker under första delen av höstterminen. Specialpedagogerna på skolan lägger ner mycket arbete på dessa screeningtest varje år där syftet är att snabbt fånga upp elever med en sämre läsförståelseförmåga. Alla elevers mentorer får ta del av resultaten. De får därmed en indikation på hur den enskilde eleven ligger till i sin läsförståelse individuellt, men också i jämförelse med sin egen klass och andra klasser på skolan. Elever som erhåller resultatet stannar på ett eller två erbjuds specialpedagogiskt stöd.

Eftersom läsförståelsen är en viktig del av en elevs lärande och anses vara en förutsättning för en persons delaktighet i samhället så finns intresset av att undersöka vad lärarna anser vara en god läsförståelse hos en elev och om de känner sig kompetenta att undervisa elever i att förbättra läsförståelsen. Jag är även intresserad av att undersöka om pedagogerna ser någon nytta med att eleverna screeningtestas, eller om testet enbart är ett sätt för den specialpedagogiska personalen att sortera ut elever för att därefter erbjuda specialpedagogiskt stöd till dem som får ett sämre resultat på screeningtestet?

2.1. Styrdokument

Elever som kommit så långt i sin utbildning att de blivit antagna till ett av gymnasieskolans program ska ha godkända betyg från årskurs nio i bland annat ämnena; svenska, engelska och matematik. Rimligtvis kan då antagandet göras att eleverna har ansetts nå upp till åtminstone nivå godkänt i dessa tre ämnen.

Skolverket (2011) beskriver specifikt läsförståelsens betydelse och vikten av att ha en god läsförståelse för att kunna nå uppsatta mål. Nedan visas ett antal exempel på hur detta skrivs i styrdokument från grundskolans årskurs nio samt gymnasieskolan.

2.1.1. Grundskolans styrdokument

Ett godkänt betyg i ämnet svenska från grundskolan i årskurs nio innebär enligt styrdokumentet att eleven ska ”/ ... / kunna läsa till åldern avpassad skönlitteratur från Sverige, Norden och från andra länder samt saklitteratur och tidningstext om allmänna ämnen, kunna återge innehållet sammanhängande samt kunna reflektera över det”. Dessutom ska han/ hon ”/ ... / kunna läsa, reflektera över och sätta in i ett sammanhang några skönlitterära verk och författarskap med betydelse för människors sätt att leva och tänka” (Skolverket, 2011).

⁴ Standardiserat och normerat test med syfte att mäta den enskilde elevens likväl som hela gruppens färdighet.

Inom ämnet engelska ska eleven:

/ ... / muntligt berätta och beskriva något som hon eller han /.../ läst...” och ”/ ... / kunna läsa och tillgodogöra sig innehållet i enklare skönlitterära och andra berättande, beskrivande och argumenterande texter som behandlar kända ämnesområden. (Skolverket, 2011)

Läsförståelse inom ämnet matematik beskrivs så här:

Bedömningen avser elevens förmåga att använda och utveckla sitt matematiska kunnande för att tolka och hantera olika slag av uppgifter och situationer som förekommer i skola och samhälle, till exempel förmågan att upptäcka mönster och samband, föreslå lösningar, göra överslag, reflektera över och tolka sina resultat samt bedöma deras rimlighet. (Skolverket, 2011)

Utifrån grundskolans ovan beskrivna mål så borde elever som börjar på ett gymnasieprogram ha relativt goda kunskaper i att förstå text.

2.1.2. Gymnasieskolans styrdokument

I kursplaner och programbeskrivningar för gymnasieskolan i Sverige läggs särskild vikt vid flera punkter när det gäller elevens förståelse. Att ha en förståelse ses som en självklarhet för att kunna utvinna information, reflektera, tolka och analysera, faktorer som nämns på flertalet ställen i ovan nämnda dokument. Nedan följer exempel på hur detta kan beskrivas i styrdokumentet som alla gymnasieskolor har att rätta sig efter.

I ämnesplanen för ämnet svenska på gymnasienivå kan man läsa: ”För den personliga identiteten och för samhörigheten mellan människor har språket stor betydelse” (Skolverket, 2007). Att förstå vad man läser är en förutsättning för att klara av studier på gymnasienivå, där ett mål för att nå betyg godkänt i svenska bland annat är att ”kunna tillgodogöra sig det väsentliga i en text som är relevant för eleven själv och för den valda studieinriktningen samt för eleven som samhällsmedborgare” (Skolverket, 2007). Dessutom ska elever som läser kursen svenska A nå målet att ”kunna formulera egna tankar och iakttagelser och göra egna bedömningar vid läsning av saklitteratur och litterära texter från olika tider och kulturer” och ”kunna inhämta, värdera och ta ställning till information och kunskap från bibliotek och databaser” (Skolverket, 2008).

För att tillgodogöra sig kursen engelska A är det viktigt att ”kunna läsa och tillgodogöra sig texter med varierat sakinnehåll, särskilt sådana texter som anknyter till studieinriktningen eller egna intresseområden”. Dessutom ska eleven ”självständigt hämta information från olika källor samt bearbeta och strukturera den information som tagits fram” (Skolverket, 2008).

I programbeskrivningen för matematik A beskrivs vikten av att ”tolka, kritiskt granska och med omdöme åskådliggöra statistiska data samt kunna tolka och använda vanligt förekommande lägesmått” (Skolverket, 2008).

2.1.3. Sammanfattning av styrdokumentet

Att läsförståelse är en viktig del av elevens utbildning är således tydligt beskrivet i styrdokumentet från grundskolan och gymnasieskolan. Eleven ska ha en hel del färdigheter i läsförståelse innan han/hon lämnar grundskolan. När en elev sedan kommer till gymnasieskolan förväntas han/hon ligga på en viss nivå i sin språkliga utveckling. Läromedel är uppbyggda utifrån denna nivå och kursplaner och betygskriterier är uppbyggda kring den.

Lundberg (2006) menar dock att ett sådant antagande inte kan göras. Många elever saknar förståelse på den förväntade nivån.

2.2. Syfte

Detta arbete syftar till att undersöka en grupp gymnasielärares samt specialpedagogers syn på läsförståelse och läsförståelseundervisning samt deras erfarenheter av screeningstest av elevers läsförståelse.

2.2.1. Frågeställningar

- Hur ser pedagoger på läsförståelse?
- Vilken syn på och erfarenhet av screeningstest har pedagogerna?
- På vilket sätt har sådana test haft betydelse för deras undervisning och dess planering?
- Vad anser pedagogerna vara en god läsförståelseundervisning?
- Hur ser pedagogerna på sin kompetens när det gäller läsförståelseundervisning?

3. Tidigare forskning

I detta kapitel presenteras tidigare forskning kring läsning och läsförståelse. Teori(-er) som denna forskning vilar på presenteras inte som ett separat avsnitt, utan presenteras invävt i forskningsgenomgången. I forskningsstudier kring läsförståelse presenteras ofta teoretiska resonemang på detta sätt och jag har valt att göra detsamma.

Inledningsvis definieras begreppet läsförståelse och dess komponenter. Vidare presenteras läsförståelseundervisning och dess organisation. Ett exempel ges på hur läsförståelseundervisning kan organiseras. Avsnittet avslutas med att presentera vikten av pedagogens kompetens och roll.

3.1. Definition av begreppet läsförståelse och dess komponenter

För att tydliggöra vad som menas med begreppet läsförståelse i detta arbete presenteras Bråten's (2008) definition som en utgångspunkt. Bråten menar att "Läsförståelse är att utvinna och skapa mening när man genomsöker skriven text och samspelar med den" (s 14). Här menas skriven text på papper eller skärm, samt grafiska framställningar av kartor eller bilder men däremot inte animationer, ljud och bild. Denna avgränsning har antagits i detta arbete.

För att en person ska förstå en text så ska han/hon dels leta upp innebörden i texten; den bokstavliga meningen. Därefter ska personen skapa sig en egen mening av texten med hjälp av sin egen förförståelse. "Läsförståelse fordrar alltså samspel mellan läsare och text" (Bråten, s 15). Lundberg säger att "vid läsning finns inte innebörden helt och hållet i texten. Texten är snarare en inbjudan /.../ som kan vägleda läsaren att representera en inre representation" (Lundberg, 1984, s18).

Faktorer som att olika läsare har olika förmågor, förförståelse och intressen spelar roll, likaså hur själva texten är konstruerad. En för lätt text eller för svår text fångar inte sin läsare och

inte heller en text som är för informationsspackad eller som saknar informationen som läsaren eftersöker. Bråten (2008) menar att syftet med läsningen också spelar roll för förståelsen. ”Läsförståelse bestäms inte bara av läsare och text, utan även av omkringliggande förhållanden som påverkar hur samspelet mellan läsare och text ser ut” (s 16). Faktorer som kan påverka samspelet, menar Bråten, är exempelvis skolkultur, hemmiljö, närmiljö och samhället som helhet.

Läsförståelse består av ett flertal komponenter som påverkas av varandra och som alla är betydelsefulla i sitt sammanhang. En person som har svårigheter med läsförståelsen kan ha svårigheter med en komponent, men mer troligt, att personen har problem med flera (Bråten, 2008; Lundberg, 2006).

3.1.1. Ordavkodning

En läsare, ska enligt Bråten, ” / ... / helst kunna avkoda⁵ eller identifiera de enskilda orden i en text utan att göra för många fel eller anstränga sig för mycket” (2008, s 49). Om läsaren lägger all sin energi på att avkoda texten finns begränsad energi kvar att förstå innehållet. Detta är dock extra synbart under elevens tidiga skolår menar Bråten. Lundberg går till och med så långt att han påstår att om en persons avkodning inte fungerar så kommer han/hon inte att kunna ta till sig de andra komponenterna heller. Avkodningen är alltså A och O för en persons läsförståelse. Om för mycket energi går åt till att avkoda texten så kan mindre energi läggas på att förstå den (Taube, 2007; Smith, 2002). Ju mer en elev läser, ju mindre energi behövs för att avkoda orden. Därmed kan mer energi läggas på andra komponenter. Faktorer, som exempelvis en elevs ordförråd, är mer betydelsefulla under elevens senare skolår. Fröjd (2005) och Kintsch (1994) håller med Bråten och menar att avkodningen kan ses som läsförståelsens första steg. Sweet & Snow (2002) anser att läsforskare tenderar att tycka att antingen är avkodning en förutsättning för läsandet, medan andra anser att läsförståelse kan uppnås utan en perfekt avkodning. Själv anser sig de hamna mitt emellan.

En avkodning utan fel, ett läsflyt, erhålls genom regelbunden lästräning i lagom svårighetsgrad. För att kunna avkoda ord, anser Vellutino (2003), måste ett barn förstå att ett skrivet ord också kan uttryckas i tal, att i det västerländska samhället skriver man ord med mellanrum och från vänster till höger. Dessutom bör de förstå att bokstäver representerar olika fonem, enskilt eller i olika kombinationer. Vidare kallar Vellutino detta att ha ”alfabetisk kunskap” och att genom att få en sådan, kan barn enklare identifiera nya ord (i Bråten, 2008, s 50). Barnets ordförståelse bör också tränas då det är enklare att kunna avkoda ett ord som man förstår, än ett som saknar betydelse för eleven (Vellutino, 2003). Snow m.fl. (2005) menar att undervisning i ordkunskap kan ge flera positiva resultat. Eleven kan få en förbättrad förmåga att lista ut nya ord i ett sammanhang, erhålla en ökad läsförståelse samt ett ökat ordförråd. De menar vidare att det verkar ge bäst resultat att lära sig ord i ett sammanhang och de flesta behöver möta ett ord mellan fyra och 12 gånger för att förstå dess betydelse. Bråten (2008) förespråkar helordsläsning, vilket betyder att barnet känner igen ordet på dess utseende och har automatiserat dess betydelse och sättet det uttalas på.

Fridolfsson (2008) påpekar att elever med dålig avkodning kan förstå text men att det då inte får vara någon form av tidspress. Ett exempel på när en sämre avkodning kan skapa problem för en elev är när denne inte hinner med att läsa textremsan på en film och därmed inte förstår

⁵ läsaren ”identifierar en rad skriftecken som ett ord och plockar fram ordets ljud och mening ur minnet ” (Bråten, 2008, s. 47)

innehållet. Vidare menar Fridolfsson att en person med dålig avkodning har svårt att lära sig att använda de lässtrategier som är nödvändiga för förståelsen om läsningen inte är frivillig och enbart sker på annans initiativ. Detsamma gäller när läsaren läser alltför sällan. Elever som läser mer sällan har inte de kunskaper de behöver för att förstå texter som övriga i klassen läser utan problem.

3.1.2. Kunskap om tal- och skriftspråk

Barn måste ha en god språkkompetens, förståelse för ordförråd och grammatik, språklig medvetenhet och ett verbalt minne enligt Bråten (2008), Snow m.fl. (2005) samt Lundberg (2006). Bråten hänvisar vidare till forskning som entydigt påvisar att en person med ett stort ordförråd förstår text bättre än en person med ett begränsat ordförråd. Vidare bör barnet ha grammatiska kunskaper i förhållande till sin ålder och kunna urskilja felaktigheter i ett språks struktur. Fridolfsson (2008) påpekar att elevers ordförråd utökas av att man läser mycket, men dilemmat är att elever som inte har ett stort ordförråd generellt inte vill läsa. Korttidsminnet, långtidsminnet och arbetsminnet är tre faktorer som också hjälper en person att få förståelse och för att kunna relatera till tidigare kunskap. Därför ska en läsare med bristande minnesförmåga exempelvis inte läsa för långa meningar. De kommer helt enkelt inte ihåg vad de läste i början av meningen. (Fridolfsson, 2008)

Det är viktigt att kunna skilja på olika sorters språk, exempelvis tal- och skriftspråk och att dessa också kan skilja sig åt beroende på syftet med språkbruket, texternas struktur och olika genrer. New Zealand Council for Educational Research (2011⁶) menar exempelvis att: "Because a student has knowledge about the features of narrative texts, they will be able to organise and process the text in ways that facilitate comprehension".

Snow m.fl. (2005) menar att i de lägre stadierna läses mest berättande texter och barnen är ofta vana vid den typen av texter. Våldigt sällan utsätts de för faktatexter medan de förväntas läsa sådana i senare stadier. Färska studier, presenterade av ovan nämnda författare, visar att det varken är nödvändigt eller önskvärt att vänta med faktatexterna. Anledningarna till varför man bör introducera faktatexter tidigt är många. Ordförrådet ökar, eleverna får möjlighet att vänja sig vid dessa texters uppbyggnad och de får öva sig i att värdera sanningshalten i den. Dessutom är vissa elever mer intresserade av att läsa faktatexter. Det kan dessutom vara så att bekantskapen med en genre underlättar lärande av en annan. En del lärare förenklar för eleverna genom att enbart ha praktisk undervisning, exempelvis i form av experiment. Men om det går så långt att eleverna inte behöver läsa texter inom området alls så förbereds de inte för framtiden.

3.1.3. Förståelsestrategier

Bråten (2008) hänvisar till fyra olika sorters strategier för att skapa förståelse i läsningen;

- **Minnesstrategier** då personen repeterar eller upprepar information för att komma ihåg den.

⁶ <http://arb.nzcer.org.nz/supportmaterials/english/understanding-text-features.php> (2011-03-02)

- **Struktureringsstrategier** där personen strukturerar upp texten för att få en innehållsöverblick.
- **Elaborationsstrategier** där personen använder sin förförståelse för att kunna bearbeta informationen texten ger.
- **Övervakningsstrategier** där personen kontrollerar sin egen förståelse genom att kontrollera med sig själv om och vad han förstått.

Reichenberg (2008) påstår att en elev som har bristande förkunskaper har svårt att själv avgöra om han/hon har förstått texten eller inte. Goda läsare vet syftet med att läsa texten och kan anpassa sin strategi för att förstå (Snow m.fl. 2005; Fridolfsson, 2008). Lundberg (1984) kallar det metakognition. Det innebär att personen själv vet om han/hon har förstått eller inte. Dessutom ska han/hon veta vilken strategi som ska användas för att skapa förståelsen. Lundberg (1984) menar att det är läsaren själv som är ansvarig för metakognitionen, det vill säga, läran om sitt lärande.

En persons förståelsestrategi förändras ständigt beroende på faktorer såsom förståelse, undervisning, lärostil och läromedel och kan enligt Bråten (2008) förbättras med hjälp av rätt undervisning under lång tid. Graden av explicit undervisning i förståelsestrategier har betydelse för resultaten, särskilt för lågpresterande elever (Snow m.fl., 2005; Anmarkrud, 2008). Explicit läsundervisning betyder här att läraren är aktiv och själv visar hur olika strategier kan användas för att skapa förståelse. Torgesen, (2005) och Fridolfsson, (2008), påstår vidare att elever som har problem med läsförståelsen behöver specifik hjälp med just detta. Allmänt pedagogiskt stöd gör inte att de kommer ikapp sina jämnåriga.

En norsk läsförståelseundersökning som gjordes 2005 bland elever i tonåren visar att elever med dålig ordavkodning kan ha en god läsförståelseförmåga tack vare förkunskaper och att kunna använda för uppgiften rätt lässtrategier (Bråten, 2008). Bråten hävdar därför att förkunskaper är den faktor som har störst betydelse för en elevs förståelse. En utvidgad uppföljning på studien visade vidare att de elever som hade en god läsförståelseförmåga även flitigt använde sig av andra medier än texter, exempelvis genom att använda datorer, DVD och ljudböcker. Att inte heller kunna se, eller kunna göra sig en inre bild av det lästa leder också till en sämre förståelse likväl som en elevs brister i förkunskap menar Bråten (2008). Att kunna tolka och dra slutsatser av text med hjälp av sina förkunskaper leder till en ökad förståelse. Förkunskaper kan inte enbart fås genom annan text, utan från varierande typer av input, såsom film, TV-program, diskussioner och kulturella upplevelser.

3.1.4. Läsmotivation och måluppfyllelse

De viktigaste faktorerna kring en elevs läsmotivation, enligt Bråten (2008), är att eleven har förväntningar på att han/hon kan klara uppgiften, har en inre motivation och har ett mål med läsandet. Här spelar tidigare prestationer en viktig roll. Om en elev tidigare klarat en liknande uppgift stärks denne och detta gör det mer troligt att han/hon kommer att klara den nya uppgiften. Att en person drivs av sin inre motivation, det vill säga sin nyfikenhet och sin lust att stilla sin nyfikenhet och sitt engagemang, är också en viktig faktor. Eleven läser för att han/hon vill, har valt det själv, eller kan få något ut av läsandet, inte för att få någon form av belöning (Bråten, 2008). Att kunna förstå text kräver att eleven ska hålla sin uppmärksamhet på texten. Faktorer som ett lågt intresse för den specifika ämnestexten, ett bristande intresse för läsning generellt, ett dåligt ordförråd, bristande förkunskaper eller en sämre avkodning kan göra att eleven inte kan koncentrerar sig på att förstå texten (Bråten, 2008).

Lärare som ger sina elever valmöjligheter, utmaningar och inlärningsstrukturer som bygger på samarbete, ökar deras motivation för att läsa och förstå text, enligt Snow m.fl. (2005) och Anmarkrud (2008). Ämnen och kunskaper som intresserar eleven, samt en önskan om ökad kunskap leder också till måluppfyllelse. Alvermann och Eakle (2003) hävdar att en elev som är intresserad av textens ämne kan läsa högt över sin egen vanliga förmåga och vice versa. Lundberg menar att:

Vi kan inte förvänta oss att lässvaga elever ska göra så stora ansträngningar i läsinläringen, ifall deras erfarenheter från tidigare insatser inte har gett utbyte /.../ Utmaningen för läraren är att hitta ett undervisningsupplägg som ger det rätta balansförhållandet mellan insats och utbyte. Upplägget får inte vara för lätt, för då blir det inte spännande och utmanande för eleven. Å andra sidan får det inte heller vara för svårt, för då upplevs utbytet som för dåligt i ljuset av den insats som eleven har gjort. Förutsättningen för att skapa ett gott balansförhållande är att läraren har god kunskap om den enskilda elevens intressen och förutsättningar att lära. (i Höien & Lundberg, 2004, s 323)

Smith (2002) talar om meningsfullhet när det kommer till läsning. Eleven ska kunna relatera till det han/ hon läser. Den perfekta kombinationen av tidigare nämnda faktorer vore därför en elev med höga förväntningar på sig (själv), som vet att han/hon klarar av uppgiften, är motiverad och intresserad av den. En motiverad elev läser mer vilket, enligt Bråten (2008), leder till en bättre förståelse, en högre koncentrationsförmåga och ett större engagemang. Detta i sin tur leder till att förväntningarna på sig själv infrias med hjälp av en större uthållighet med mindre svårighet. Motivationen i sig gör inte eleven till en bättre läsare, men lusten att läsa leder till de andra faktorerna som inverkar positivt (Bråten 2008).

En bristande läsförståelse kan leda till att eleven inte läser alls för att inte behöva utsättas för ett misslyckande. Druid Glentow menar att eleverna hamnar i, vad författaren kallar, en ”inlärda hjälplöshet” (2006, s 17). Med detta menar hon att eleven lever upp till de förväntningar som finns, och för elever som presterar lite så är förväntningarna låga. Detta leder till att lärarna, inte förväntar sig samma resultat från dessa elever och nöjer sig med arbete från dem på en helt annan nivå än övriga klassens. En naturlig följd, blir enligt författaren, att eleven undviker läsning i skolan helt och hållet. Detta faktum visar sig tydligt i en undersökning som presenteras i Taube (2007) där svaga läsare gav upp 40 % tidigare med läsning än medelgoda eller goda läsare.

En annan konsekvens av att ha en mindre god läsförståelse är att eleven ofta har en negativ självbild (Taube, 2007; Fridolfsson, 2008). Dessutom förstärks sambandet mer ju äldre eleven blir. Taube anser dock att kopplingen inte enbart kan göras mellan dålig självbild och elevens (dåliga) prestationer i skolan. Faktorer som exempelvis vem eleven jämför sig med samt hur eleven ser på ämnet i fråga, är också viktiga för självskattningen. Man kan alltså fråga sig om det är ”självbild som har inflytande över skolprestationer eller skolprestationer som har inflytande över självbild...” (Taube, 2007, s 77).

Fridolfsson (2008) menar att elever med läs- och skrivsvårigheter ofta har ett dåligt självförtroende, men att detta kan avhjälpas om eleven får läsa tillsammans med elever på samma nivå. Det behöver inte nödvändigtvis vara elever i elevens egen klass. Eleven blir stärkt av att inte alltid vara sämst.

3.2. Läsförståelseundervisning

När god läsförståelseundervisning ska beskrivas, kan detta göras på flera olika sätt utifrån många olika metoder. Nedan presenteras en metod som enligt erkända läsforskare är ett exempel på hur pedagoger skulle kunna arbeta med elever för att öka deras läsförståelse.

3.2.1. Exempel på metod för läsförståelseundervisning

RAND Reading Study Group⁷ är en grupp amerikanska forskare som gemensamt publicerat artiklar och böcker kring läsforskning. De menar att effektiv läsförståelseundervisning sker dels före, men även under och efter läsningen av själva texten. Innan läsningen förbereds eleven på texten och elever och lärare funderar gemensamt kring bland annat textens innehåll och inkluderar här sina förkunskaper. Under själva läsningen kan läraren förklara begrepp och ord och kan tillsammans med eleverna ställa frågor till texten och använda sig av förkunskaper för att tydliggöra och exemplifiera. Efter läsningen diskuteras och utvärderas texten. Både eleverna och läraren är aktiva kring texten och det är viktigt att läraren har läst in sig på texten innan, för att vara förberedd på frågor som kan komma att ställas av eleverna (Snowling & Hulme, 2005). Stanovich (1994) teori kring läsförståelseinläring lyder:

Research has indicated that explicit instruction and teacher-directed strategy training are more efficacious and that this is especially true for at-risk children, children with learning disabilities and for children with special needs. (2011⁸)

Effektiv undervisning innehåller modellering av strategin, förklaring av syfte och tillvägagångssätt och möjligheter för eleverna att använda strategin under ledsagning och sedan mer självständigt (Snow m.fl., 2005). Effektiva läsare identifierar typiska mönster i genren. Introduktion av ord är förstås viktigt men också modeller för hur man föregriper och tar sig an texter. Läsaren kan till exempel då hitta meningen i en text utan att behöva läsa hela. Fridolfsson (2008) håller med RAND då hon hävdar;

Om vi i vår undervisning verkligen på allvar ska ta hänsyn till alla barns skiftande behov och förutsättningar måste den här formen av muntlig kommunikation ha en given plats. I synnerhet då det gäller de lässvaga barnen är förmodligen den verbala interaktionen mellan lärare och elev den mest gynnsamma metoden för att eleven ska utveckla sitt ordförråd. Och högläsning samt muntlig konversation kan vara effektivare sätt att stimulera och utveckla elevernas ordförråd. (s 197)

Anmarkrud (2008) menar att läsförståelseundervisning ska ske integrerat i den vanliga undervisningen och alltså inte som en separat företeelse. Han påstår vidare att för att få en god läsförståelse så krävs gott om tid, mer än vad som kan ges vid någon enstaka lektion per vecka. Det ligger därför på alla lärare, som ger elever skriftlig information, att undervisa i läsförståelse.

⁷ Research and Development. En grupp läsforskare som arbetar: "To help improve policy and decision-making through research and analysis". Hämtat 2011-04-08 från (<http://www.rand.org/about.html>).

⁸ <http://www.deepdyve.com/lp/sage/constructivism-in-reading-education-3guOMSiNjG> (2011-03-02)

3.3. Lärarens roll och kompetens

Verneresson (2007) menar att lärare ofta känner sig hjälplösa eftersom de inte anser sig kunna möta alla olika sorters elever i en grupp. Alvermann & Eakle (2003) hävdar dessutom att elever med lässvårigheter ofta ställer högre krav på lärarnas undervisningsförmåga.

Snow m.fl. (2005) menar att det är svårt att exakt beskriva vad en professionell och duktig lärare skall kunna. Möjligen kan ett antagande göras att de flesta pedagoger blir duktigare ju mer erfarenhet de får och därför borde en nytexaminerad lärare ha lägre krav på sig än en lärare som undervisat länge. Forskning saknas, enligt författarna, om vad som exemplifierar en skicklig lärare. Det man i forskningen är säker på, är att som ny lärare går man ifrån att vara kunskapsförmedlare i första hand, till att reflektera över sin undervisning ju mer erfarenhet som pedagogen har skaffat sig. Anmarkrud (2008) menar dock att en lärare som är skicklig på att undervisa i läsförståelse har vissa specifika kvaliteter. Han/hon undervisar kring läsförståelsestrategier integrerat i alla ämnen och är skicklig på att öka elevernas ordförråd. Dessutom sätter en duktig lärare i system att innan texten läses förbereda eleverna på vad som komma skall. Han/hon ”aktivera(r) elevernas förkunskaper innan de läser en text” (Anmarkrud, 2008, s 225). I en skicklig lärares klassrum är både lärare och elever aktiva och de diskuterar och hjälper varandra ständigt fram till förståelse.

Snow m.fl. (2005) beskriver att det hävdats att det enda som behövs för att vara en god lärare är stor ämneskunskap och en verbal förmåga. ETS⁹ har genomfört en undersökning *Vad undervisning spelar för roll* och funnit att utbildade lärare erbjuder en högre kvalitet på undervisningen genom uppgifter av en högre svårighetsgrad som kräver mer reflektion av eleverna. Det är inte bara *vad* som lärs ut utan också *hur* som är viktigt. Man har också funnit att inte bara lärarutbildning för lärarstudenter, utan också lärarfortbildning för verksamma lärare är nödvändigt. Lärandets kvaliteter är inte bara beroende av pedagogernas kvalifikationer utan också hur skolorna tar tillvara deras kunskaper och stimulerar dem till vidare utveckling.

3.4. Organisation av lärandemiljö och elevgruppering

Hur själva organisationen för läsförståelseundervisningen ska gå till, kan enligt olika forskare skilja sig åt. Dahlin (i Blomqvist & Woods, 2006) menar att intensiv enskild undervisning (men även i grupp) under en begränsad tid ger en god effekt. Får eleven intensiv lästräning i en-till-en undervisning kommer han/hon både ikapp och behåller den högre nivån av förståelse.

En aspekt av t.ex. en-till-en undervisning som måste tas i beaktning, trots att den verkar positivt för många elever, kan vara att eleven känner sig utpekad, annorlunda och segregerad från sin vanliga undervisningsmiljö. Heimdal Mattson (2006) menar att detta sker när en elev placeras i specialgrupper eller i en miljö som inte är den vanliga. Vidare anser hon att även elever i behov av särskilt stöd är en naturlig del av en klass och att eleven har rätt att få stöd inom sin vanliga gruppering. Tideman m fl. (2004) menar att inkluderingen av alla elever i sin vanliga miljö betyder att det borde ske en större individualisering, vilket skulle kunna vara till fördel för alla elever i en klass. Lundberg menar att ”den pedagogiska handledningen blir då mindre en fråga om att avhjälpa vissa konstaterade brister hos individen och mer en fråga om att skapa betingelser i skolan så att ett ansvarstagande kan utvecklas” (1984, s 108).

⁹ Educational Testing Service. Hämtat 2011-04-08 från (<http://www.ets.org/about/who/>)

Salamancadeklarationen trycker på vikten av att både miljö och pedagogik ska vara genomtänkta (Svenska Unescorådet, 2006). Skolan ska alltså anpassa sig till eleven istället för tvärt om (Nilholm, 2006). ”Den vägledande principen bör vara att ge alla barn samma undervisning, samtidigt som man ger ytterligare assistans och stöd till de barn som behöver det” (Svenska Unescorådet, 2006, s 24). Dock, fortsätter Nilholm, finns inga entydiga forskningsresultat som tyder på att elever missgynnas av att placeras i särskilda undervisningsgrupper. Många olika faktorer kan påverka ett sådant antagande som därför är svårt att göra.

Andreassen (2008) presenterar intressant fakta då han beskriver att svaga elever gynnas i sin förståelseutveckling genom att arbeta tillsammans med andra elever på olika nivåer. De svagare eleverna lär sig att använda läsförståelsestrategier genom att arbeta med starkare elever. Det har visat sig i forskning att elever lär sig faktakunskap bättre genom att samarbeta, istället för att arbeta en och en. Dock får inte det faktum glömmas bort, att vissa elever tycker om att arbeta själva och då bör få göra det.

Anmarkrud (2008) pekar på vikten av hur själva klassrumsmiljön ser ut. Om det är tänkt att eleverna ska kunna diskutera tillsammans är det viktigt att klassrumsmöbleringen uppmuntrar detta. Eleverna ska då sitta gruppvis, inte en och en. Han menar att ”läsning och att förstå innehållet i en text var inte bara en uppgift för den enskilda eleven – läsning var en social aktivitet” (s. 206). En optimal gruppstorlek är, enligt Andreassen (2008), en grupp på fyra till fem elever, medan andra forskare har andra åsikter. Det är därför svårt att beskriva hur stor en optimal grupp ska vara. Vad som dock visat sig vara en viktig faktor i gruppen är att alla bör vara aktiva och har en grundläggande diskursfärdighet. Ett förslag, som Andreassen ger, är att tilldela eleverna olika roller inom gruppen. Om eleven får rollen att vara exempelvis den nyfikne, så kan detta vara en metod som underlättar för elever som annars har svårt att ta plats i gruppen.

3.5. Sammanfattning av litteraturgenomgången

Läsförståelse är någonting komplext och svårdefinierbart med flera delar som är beroende av varandra. Enligt Bråten (2008) är dessa delar:

- Ordavkodning
- Tal- och skriftspråkkunskap
- Förståelsestrategier
- Läsmotivation och måluppfyllelse

Forskare har olika åsikter huruvida avkodningen är en förutsättning för förståelse eller inte, men de flesta tycks anse att avkodningen är viktigast i läsningens initialskede, medan vikten av att kunna använda och välja lässtrategi tycks vara viktigare ju äldre eleven blir. Forskning tyder också på att elever som kan använda sig av olika läsförståelsestrategier blir mer motiverade och därför har en större måluppfyllelse. Motivation i sig för läsning gör inte personen till en läsare med bättre förståelse, men eftersom en person tränar upp sin förståelse ju mer han/hon läser, så är den en bidragande orsak.

Faktorer som tycks viktiga för att bidra till en elevs ökade läsförståelseförmåga är en aktiv läsförståelseundervisning, en kompetent lärare och en passande organisation när det kommer till elevgrupperingar och klassrumsmiljö.

Om en-till-en-undervisning eller undervisning i grupp är att föredra anses olika om. En gemensam ståndpunkt tycks dock vara att läsförståelseundervisning är en aktiv process där både elev/elever och lärare ska vara aktiva deltagare.

4. Screeningtest och deras funktion för undervisningen

Fridolfsson (2008) menar att normerande test är en god hjälp för läraren att få en överblick över klassens nivå generellt och dessutom kunna se enskilda elevers läsförståelse. En anledning till att göra test, fortsätter hon, är att lärare ofta blir hemmablinda och kan på grund av detta lägga sig på en för låg eller hög nivå utan att tänka på det själv. Att ständigt noggrant studera varje enskild elev i ett klassrum skulle vara för tidskrävande. Men, fortsätter hon, läraren bör tänka på att resultatet gäller för just den dagen och den situationen. Resultatet bör därför kompletteras med andra observationer och insamlande av material. Detta håller Andreassen (2008) med om. Han menar att elever ibland kan misslyckas med standardiserade läsförståelsetest eftersom de inte lärt in de strategier de behövt för att klara just det testet på den utmätta tiden. Lundberg (1984) anser vidare att screeningtest även missgynnar personer med mindre förkunskap. ”Elever från socialt och kulturellt utarmade hemmiljöer kan särskilt riskera att bli underskattade på detta sätt” (s. 109). Han trycker därför på vikten av att testet verkligen testat det som det är tänkt att göra, dess reliabilitet och validitet.

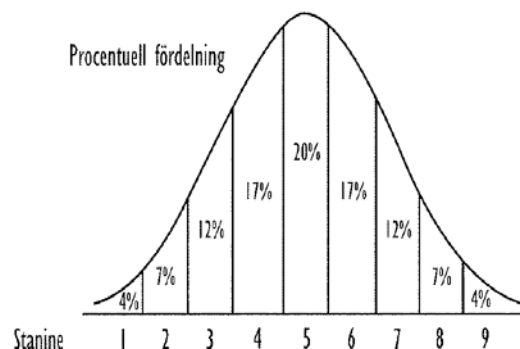
Screeningtest kan dock vara en god inledande hjälp i att snabbt hitta eleverna som brister i exempelvis förståelse. Järpsten (2002) och Bråten (2008) menar att läsförståelsen kan testas om testet består av olika sorters text. Fridolfsson (2008) påpekar dock det svåra i att veta om det är avkodningsförmågan som brister, eller om det faktiskt är förståelsen. Hon föreslår istället att läraren dessutom ger ett muntligt test, där eleven får lyssna och svara på frågor. På detta vis syns det tydligt, enligt Fridolfsson, om eleven förstår eller inte. Lundberg(1984) vill även komplettera med ett test där eleven själv läser högt för läraren och sen svarar på förståelsefrågor. Vidare påstår Fridolfsson (2008) att en ointressant text kan leda till att eleven får ett lågt resultat. Inte heller är det bra att testet är tidspressat. Under tidspress kommer elever med avkodningsproblematik till korta.

4.1. DLS – ett exempel på ett screeningtest

De årliga screeningtest som skolan i detta arbete har valt att använda, är två diagnostiska läs- och skrivprov; DLS Läsförståelse version B och Rättstavning A utgivna av Psykologiförlaget (Järpsten, 2002). I detta arbete är det enbart läsförståelsetestet som ligger till grund och som diskuteras. Rättstavningsdelen av testet kommer därför inte vidare att diskuteras i detta arbete.

Läsförståelse, version B, är ett, till skillnad från exempelvis ett nationellt prov, standardiserat och normerat läsförståelsetest som är anpassat för årskurs 9 och årskurs 1 på gymnasiet. Testet har som syfte att mäta den enskilde elevens likväl som hela gruppens färdighet i informationssökning, tolkning och reflektion. Testet standardiserades i februari månad och därför ska detta test genomföras under denna månad för att få ett så tillförlitligt normresultat

som möjligt. Version B, vilken alltså är det test som används på gymnasieskolan, består av 20 uppgifter; 18 med fyra fasta svarsalternativ, samt två alternativ med öppna svar. Elevens test rättas och bedöms enligt stanineskalan, där ett är det lägsta och nio är det högsta värde testresultatet kan få (Järpsten, 2002).



Figur 1. Stanineskalan (Järpsten, 2002)

Testen som är avsedda för gymnasieskolans årskurs ett är normerade utifrån två olika grupperingar, nämligen yrkesförberedande program respektive studieförberedande program. Järpsten (2002) menar att det finns resultatskillnader i alla delproven som inte kan bortses ifrån och därför ska normeringen ske utifrån dessa två kategorier.

Järpsten (2002) påtalar att ett läsförståelsetest inte kan mäta läsförståelseförmågan exakt, men att reliabiliteten, testets mätsäkerhet, kan uppskattas genom olika metoder. Järpsten har valt en metod som beräknas med hjälp av Cronbach's alpha, där värdet av alpha kan variera mellan noll och ett. Nollvärdet skulle betyda att testet inte har någon precision alls, medan värdet ett betyder att mätfel inte existerar. Läsförståelsetestet ifråga, har ett alphavärde på 0,56, vilket är det lägsta värdet i en jämförelse av de olika DLS-testen. Järpsten förklarar det låga värdet med att texterna i testet skiljer sig åt eftersom de ska mäta olika saker och i olika grader av svårighet. Homogena texter, i ämnesinnehåll och i svårighetsgrad, skulle med all sannolikhet, enligt Järpsten, ge ett högre alphavärde på testet. Dock måste ett läsförståelsetest bestå av olika typer av texter även om detta ger testet ett lägre alphavärde enligt konstruktören. Även Bråten (2008) anser att ett läsförståelsetest måste bestå av olika typer av text.

Ett syfte med att använda testet är, enligt konstruktören, att det ska verka som ett redskap för läraren att hitta elever som har lägre testresultat än jämnåriga elever generellt i Sverige, men även i elevens egen klass. Ett annat syfte kan vara att läraren ska kunna använda resultatet från testet för att planera sin undervisning. Kanske kan läraren, utifrån resultatet, se att enskilda elever likväl som en större grupp elever har lägre kunskaper inom ett visst område, vilket betyder att läraren får en tydlig indikering på vad eleverna ytterligare behöver. Testkonstruktören menar att det bör vara en lärare som undervisar i ämnet svenska med erfarenhet av standardiserade prov, som tolkar resultatet för att kunna göra en kvalitativ utvärdering av resultatet för gruppen och för eleven.

5. Metod

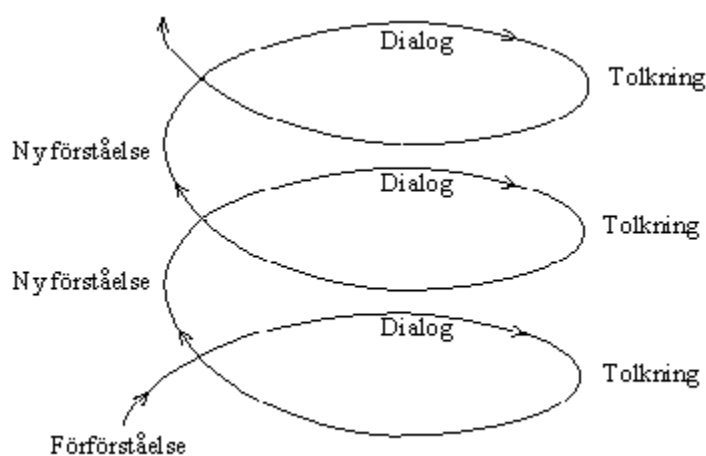
I detta kapitel presenteras valet av webbenkät som undersökningsmetod och enkätens genomförande beskrivs. Analysen av det framkomna resultatet görs med hjälp av både kvantitativa och kvalitativa metoder och är hermeneutiskt inspirerad. Slutligen diskuteras metoden.

5.1. Forskningsansats

Detta arbete bygger på att svar ska erhållas från skolans pedagoger på vissa givna frågor och att dessa svar ska analyseras och diskuteras. Dels finns intresset att få veta hur stor del av pedagogerna som har en viss åsikt. Genom att tolka svaren statistiskt kan sådana frågor besvaras. En kvantitativ analys görs. I denna undersökning fanns dock en del öppna frågor för pedagogerna att besvara. Dessa svar behöver förstås och tolkas för att skapa förståelse.

/ ... / varje yttrande är ett uttryck för något unikt och eget samtidigt som det är beroende av det sammanhang i vilket det ingår ” (Andreasson & Asp-Onsjö, 2009. s 39). Tolkningar och förståelsen leder till olika pedagogiska konsekvenser och skiftande sätt att organisera skolans verksamhet samt stora variationer i användandet av tillgängliga resurser. (Andreasson & Asp-Onsjö, 2009.s 106)

Att ha en hermeneutiskt inspirerad forskningsansats betyder att data ska tolkas och genom tolkningen kan data förstås. De tolkningsbara data som presenteras i denna studie kommer ifrån de öppna enkätfrågorna, där lärarna, med egna ord, beskriver sina åsikter. Ett sätt att förklara hur denna tolkning kan gå till kan beskrivas genom den hermeneutiska spiralen.



Figur 2. Den hermeneutiska spiralen (bearbetad av Adolfsson och Persson, 2001¹⁰).

För att kunna få förståelse för något, krävs kunskap som bygger på insamlade fakta. Svaren som ges ska försökas förklaras genom teori och förkunskaper. Detta leder till ny kunskap och erfarenhet. Vad som är viktigt att poängtera är att svaret som framkommer helt beror på vilken förkunskap personen som tolkar har. Olika personer ser olika saker i samma text. Det betyder att en enda sanning inte kan hittas i ett material som tolkas hermeneutiskt. För att konkretisera hur detta kan ses i detta arbete så följer här ett exempel. Exemplet är taget ur enkätundersökningen som gjordes i detta arbete. Frågan som ställdes handlade om hur

¹⁰ Figur 2. Hermeneutisk spiral, ur Adolfsson och Persson, 2001. (Hämtad 2011-05-19: <http://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/1308/1/40015-ExarbeteUlrikaAdolfssonPernillaPerssonIA7300.pdf>).

specialpedagogiskt stöd kunde organiseras för elever som behövde arbeta med att öka sin läsförståelse. Pedagogerna skulle ta ställning till om det var bra eller mindre bra att elever gick i väg någon annanstans och fick extra stöd. En lärare svarade: *"Eleverna kan känna sig utpekade eller att de inte duger"*.

Hur denna mening tolkas skiljer sig helt åt beroende på vilka förkunskaper pedagogen har. För en person är självklart att alla elever alltid ska få vara med sin klass när de ska ha läsundervisning, eftersom han/hon själv kanske har goda erfarenheter från denna form av undervisning. En annan pedagog menar kanske att elever lär sig allra bäst om de sitter en till en och arbetar med en speciallärare eftersom goda erfarenheter finns från detta arbetssätt. Ödman menar att "en tolkning utförs vid en bestämd tid och på en bestämd plats av en person som befinner sig mitt i historien" (2007, s. 26).

Ödman påpekar att det kan vara svårare att tolka skriven text än talspråk. Enligt honom så förstärks talspråket med kroppsspråk och att personen dessutom kan förtydliga saker som verkar oklara. Så är inte fallet med en text. Den som skriver en text kan däremot anpassa den efter sitt eget syfte. Sen är det upp till läsaren att förstå detta syfte, att tolka den rätt. Ödman poängterar vidare att som läsare kan det aldrig tas för givet att texten ska representera en sanning. Den som skrivit texten kan mycket väl ha anpassat texten efter exempelvis hur man bör svara i en viss situation (2007). Om så är fallet med resultatet från enkätundersökningen som gjordes i detta arbete kan självklart inte bekräftas eller dementeras. Svaren som framkom i enkäten är det material som finns att tolka. Ödman menar att materialet bör vara ganska omfattande för att vissa slutsatser ska kunna dras. Så är tyvärr inte fallet i denna undersökning. Insikten finns att materialet är begränsat, eftersom många pedagoger valde att inte svara på enkäten.

5.2. Urval

Under detta avsnitt presenteras hur urvalet gjorts och vilka som kom att ingå i undersökningen. Genomförandet presenteras och bortfallet diskuteras.

5.2.1. Gymnasieskolan

Skolan, vars elevresultat denna undersökning grundar sig på, är en kommunal gymnasieskola på centralorten i en västsvensk kommun med ungefär 41 000 invånare. Kommunen i fråga består av både landsbygd och tätort.

Skolan har under läsåret 10/11 cirka 1500 elever på 16 olika gymnasieprogram. På skolan arbetar ungefär 250 personal, varav 200 pedagoger. Eleverna som går i årskurs ett är drygt 400 till antal som fördelas över 21 olika klasser.

Anledningen till att denna skola utvaldes till undersökningen var dess lättillgänglighet, eftersom tidigare skoluppgifter under speciallärarutbildningen utförts på denna skola och att pedagoger och skolledning ställde sig positiva till att delta. Förkunskap fanns om att skolan genomförde årliga screeningtest i läsförståelse och stavning för samtliga elever som började i årskurs ett på gymnasieskolan.

Delar av den specialpedagogiska personalen tillfrågades om de var villiga att dela med sig av testresultaten. De två specialpedagoger som tillfrågades ställde sig positiva till undersökningen och visade ett stort intresse, en mycket god samarbetsvilja och tillgänglighet

då de skyndsamt svarade på frågor som ställdes via e-post eller personliga besök. Vålvilligt erbjöd de sitt material och sin kunskap om skolans organisation, enskilda elever och undervisande lärare.

5.2.2. Undersökningsgruppen

Efter att ha studerat elevernas testresultat från screeningtestet i läsförståelse var det tre klasser som visade sig ha betydligt fler elever med låga resultat än övriga klasser. Järpsten definierar en elev med svag läsförståelse som en elev med ett testresultat på Stanine tre eller lägre. (2002) Denna definition har antagits i undersökningens urval. I dessa tre klasser fanns ett flertal elever med staninevärde ett, två och tre, medan det i övriga klasser bara fanns någon enstaka elev. Eftersom det fanns ett större antal svaga läsare i dessa klasser så gjordes antagandet av mig att diskussioner redan förts av lärare och specialpedagoger/-lärare kring elevernas läsförståelse. Dessutom valdes tre klasser ut där det endast fanns en elev som hade staninevärde ett, två eller tre på screeningtestet. Ett extremurval har därför gjorts i denna studie. Dovelius (2000) beskriver det som att man då valt ytterligheterna av samma fenomen för att medvetet få en variation. Extremurvalet i denna undersökning är således dels klasser med ett flertal svaga läsare, samt klasser som, enligt Järpstens definition (2002), inte har mer än en enda svag läsare. Anledningen till att ha med både starka och svaga elever, samt klasser med många, respektive få elever med god läsförståelse var för att se om pedagogerna tog upp olika klassers eventuella skillnader i sina enkätvar. Förhoppningen fanns att det även skulle komma fram åsikter kring eventuella fördelar och nackdelar med homogena och heterogena grupper. Kanske skulle man dessutom kunna se i materialet om vissa kategorier av lärares åsikter skiljde sig åt från övrigas.

Lärarna som ombads delta i denna studie, 70 till antalet, var samtliga undervisande lärare i de sex ovan nämnda klasserna. Dessutom ombads samtliga fyra specialpedagoger på skolan att svara på en annan enkät. Det finns inga speciallärare anställda på skolan, även om åtminstone två av specialpedagogerna arbetar som sådana. En speciallärares arbetsuppgift definierar här som en pedagog som arbetar direkt med elev som är i behov av särskilt stöd när det gäller exempelvis läs- och skrivsvårigheter.

Valet att konstruera en annan enkät till specialpedagogerna gjordes efter det att pedagogernas svar hade börjat analyseras. Många pedagoger hade kommenterat skolans screeningtest. Dessa kommentarer väckte nya frågor vilka jag hoppades få svar på genom att ställa frågor till specialpedagogerna eftersom de ansvarar för och distribuerar screeningtesten på gymnasieskolan.

5.3. Enkäten och dess genomförande

Trost (2007) menar att en enkät kan likställas med en intervju förutom att det saknas en intervjuare som kan ställa följdfrågor. Enkäten används när man vill ha svar på exakt samma frågor från ett stort antal personer (Dovelius, 2000). Stukát (2005) anser att en enkätundersökning kan vara en god metod när man har ett stort och representativt urval. Eftersom förhoppningen fanns att få ett stort antal lärare på en skola att delta så uppfyllde den Stukáts kriterier för en lyckad enkätundersökningspopulation.

En webbenkät, lik den som konstruerades och användes i denna undersökning är, enligt Trost (2007), mycket lämplig då man vill göra en undersökning på en arbetsplats där alla e-postadresser är kända. Så är det i detta fall då skolan har First Class, vilket är en kommunikationsplattform för konferenser och e-post. Det räcker således att skriva in lärarens namn för att lägga till denne på sändlistan. Dessutom fanns ett lättanvänt enkätprogram tillgängligt i First Class, som kunde samköras med e-postprogrammet. Valet för att använda den webbenkät som fanns i First Class blev därför lätt att fatta.

Gatarski (2003) och Trost (2007) anser att det är viktigt att tänka på att mottagarna dels har olika stor datavana och dels kan ha olika mycket tillgång till datorer för att öppna, i detta fall, en webbenkät som kommer via e-post. Eftersom den aktuella skolans informationssystem ligger i First Class där även e-postprogrammet ligger och det faktum att First Class måste öppnas för att använda datorerna på skolan, så vill jag påstå att samtliga lärare på skolan har haft möjlighet att öppna webbenkäten relativt skyndsamt. Enkäten konstruerades så den inte skulle kunna upplevas som komplicerad. Vad jag menar med det är att jag lagt mig vinn om att göra den så enkel och okomplicerad att genomföra som möjligt. Frågorna har medvetet konstruerats kortfattat och utifrån de fem ämnesområdena:

- Läsförståelse
- Screeningtest
- Läsförståelseundervisning
- Organisation av läsförståelseundervisning
- Lärarens roll och kompetens

Skälet till att denna indelning gjordes var för att ursprungligen fanns intresse enbart för att få pedagogernas åsikter kring användandet av screeningtestet. Men allt eftersom arbetet fortskrev kom insikten att pedagogerna troligtvis skulle definiera själva grundbegreppet läsförståelse olika och att detta också var intressant att studera. Då följde även andra faktorer med, så som pedagogernas egen läsförståelseundervisning och hur de ansåg att undervisningen skulle organiseras. Undersökningsområdet växte och kom att innehålla fler ämneskategorier än enbart den ursprungliga.

Enkäten fick ett innehåll av frågor med både fasta svarsalternativ och öppna frågor där deltagarna själv skulle formulera sitt svar. Anledningen till detta var att intresset fanns att se dels hur vanlig en åsikt var och dels att få pedagogernas egenformulerade svar på vissa frågor.

I en pilotstudie skickades därefter enkäten till en testgrupp av lärare som inte skulle delta i själva undersökningen. Pedagogerna som var fem till antalet arbetar på samma skola, men på helt andra program än de som var utvalda till själva undersökningen. De valdes ut till pilotstudien helt enkelt för att de visat intresse för studien och erbjöd sig själva. Dessa lärare hjälpte till att hitta oklarheter eller felaktigheter som sedan kunde ändras innan utskick till testpopulationen. Vissa frågor och svarsalternativ justerades något efter det att pilotstudien gjorts då deltagarna uppfattat dem som oklara. En person i pilotstudien fick även svara på webbenkäten i sin slutgiltiga form för att se hur den fungerade rent tekniskt. Detta svar togs senare bort eftersom pedagogen inte fanns i undersökningsgruppen.

Inbjudan skickades till deltagarna. Efter en vecka skickades den första påminnelsen ut. Därefter skickades två till påminnelser ut innan enkäten stängdes då fler svar inte inkommit.

5.3.1. Deltagare och bortfall

Lärare som undervisar i praktiska kurser har inte uteslutits ur undersökningen, eftersom de möjligen undervisar eller har behörighet i något annat, mer teoretiskt, ämne också.

Antagandet gjordes att om läraren inte alls kände att hon/han hade något att tillföra genom att lämna sina svar i enkäten, så skulle han eller hon helt enkelt låta bli att svara eller skriva i enkäten att hon/han inte fann läsförståelse en viktig del av kursen han/hon undervisade i.

Medvetenheten fanns att det eventuellt kunde bli ett bortfall från denna kategori lärare.

Doveliuss (2000) menar dock att det är intressantare att studera vilka det är som bortfaller, än själva bortfallet i procent räknat. Om man vet vem som svarat på enkäten kan man göra en bortfallsanalys. Det innebär att orsaken till bortfallet kan försöka förklaras. Doveliuss anser dock att svarsfrekvensen av en enkät vanligtvis ökar om deltagaren får vara anonym.

Deltagarna har således kunnat vara det i denna enkät. Frågan om deltagarens namn har dock ställts, men har varit frivillig att svara på. Syftet med att ställa frågan var för att underlätta om och till vem eventuella påminnelser skulle skickas ut och för att kunna förklara ett eventuellt bortfall.

I enkätundersökningen blev det ett stort bortfall på deltagarantalet bland pedagogerna, då endast 28 av 70 lärares svar registrerades. Att bortfallet blev så stort beror, enligt mig, på främst på tre faktorer. Den första anledningen till bortfallet berodde på att ett flertal lärare inte ansåg sig kompetenta att svara på en enkät som handlade om läsförståelse. Utöver de pedagoger som svarade på enkäten, mottogs dessutom 16 e-postmeddelanden där pedagogerna skrev att de inte kunde svara på enkätens frågor då de ansåg sig inte ha någon kunskap att bidra med. En relativt stor grupp pedagoger anser sig själva inte ha kompetens ens för att svara på frågor som rör ett så vanligt förekommande subjekt i skolan som läsförståelse ändå måste anses vara. När svar skickades till denna grupp om att en önskan fanns att de trots allt skulle svara, var det enbart tre som följde uppmaningen.

Den andra troliga anledningen till bortfallet var att utskicket av denna enkät sammanföll med tidpunkten för kommunens årliga medarbetarenkät. Detta kan ha bidragit till att pedagogerna inte ansåg sig kunna lägga tid på att svara på båda.

Den tredje anledningen till att bortfallet blev stort kan ha varit att många svar inte registrerades i enkätprogrammet på First Class. Det visade sig att om deltagaren hade hoppat över någon obligatorisk fråga i enkäten så hade inte enkäten registrerades över huvudtaget, trots att deltagarna trodde det. En tydlig markering eller ett felmeddelande om att svar saknades hade inte uppmärksammats. När påminnelse skickades ut till dem som inte svarat, kom svar från tio pedagoger att de redan hade gjort det. Skolans IT-avdelning kontaktades för att reda ut anledningen till detta. Den enda anledning de kunde finna var att deltagarna hade skickat iväg enkäten, men eftersom obligatoriska svar saknades hade övriga svar inte registrerats heller. De hade således inte uppmärksammat felmeddelandet som följde. En förklaring till bortfallet kan därför vara att flera inte ville svara på enkäten igen. Fem pedagoger gjorde dock detta, men skrev att de medvetet var mer fåordiga i de öppna frågorna på grund av tidsbrist.

Bland specialpedagogerna svarade samtliga fyra tillfrågade. Ingen enkät förblev således oregistrerad hos denna kategori pedagoger. Detta kan bero på att samtliga skrev utförliga svar på de öppna frågorna som de andra pedagogerna hade hoppat över i tron om att de inte var obligatoriska. En annan anledning till den höga svarsfrekvensen hos dessa pedagoger kan vara för att läsförståelse är något som de arbetar konkret med eller har ett intresse för. Dessutom

ansvarar specialpedagogerna för screeningtesten på skolan. Antagandet gjordes därför att det fanns ett intresse hos specialpedagogerna att medverka och för att få ta del av resultatet av undersökningen när den väl var genomförd.

5.3.2. Analys av enkät

En enkät kan tolkas *kvantitativt*. Då är man intresserad av exempelvis hur vanlig en speciell åsikt är. Syftet med denna typ av undersökning kan vara att man vill göra generella antaganden vad lärare på en viss skola tycker i en viss fråga. Genom att använda sig av en fråga med fasta svarsalternativ kan exakt antal som har en viss åsikt räknas. Ibland kan fasta svarsalternativ behöva motiveras. Då kan en följdfråga läggas till där deltagaren ombeds motivera varför han har en viss åsikt. Att kombinera flervalfrågor med öppna svarsalternativ kan vara ett bra komplement för att få kvalitativa svar på de ställda frågorna. Nackdelen med en sådan fråga är att det är lätt för informanten att välja ett annat svarsalternativ för att slippa lägga tid på att skriva en egen formulering. När kvantitativ data ska bearbetas kan detta göras i exempelvis tabellform eller i ett diagram (Dovelius, 2000).

En *kvalitativ* tolkning av en undersökning kan också göras. Då ligger fokus på att försöka förstå och beskriva hur deltagarna tycker och tänker. En metod för hur dessa åsikter kan samlas in i en enkät kan vara genom att använda öppna enkätfrågor. Detta innebär att deltagaren själv konstruerar sitt svar. ”Detta kan vara särskilt lämpligt där man kan förvänta sig en stor variation /.../ om man är ute efter nyanserade beskrivningar snarare än ett mätbart resultat” (Dovelius, s. 42).

Eliasson (2010) påtalar svårigheten med att använda öppna frågor i en kvantitativ undersökning, eftersom den är mycket tidskrävande att analysera. Dovelius (2000) menar att öppna svarsalternativ med fördel kan delas in i olika kategorier för att underlätta när insamlad data skall bearbetas och tolkas.

Resultaten som framkommit i enkäten som ligger till grund för detta arbetes undersökning, tolkas mestadels kvantitativt, även om vissa resultat även presenteras kvalitativt. Populationen i detta fall är enbart en del av skolans pedagoger, vilket betyder att slutsatser kring hur hela skolans lärarkår anser i en viss fråga inte kan dras (Sverke, 2003). Svaren som framkom kan alltså inte generaliseras till alla lärare på skolan eller ens en större grupp.

5.4. Metoddiskussion

När man gör en undersökning kan alltid dess reliabilitet diskuteras (Stukat, 2005). Brister som kan påverka enkäten och dess resultat kan vara många och förekommande. Exempelvis kan frågorna ha tolkats olika av olika pedagoger. Deras svar kan dessutom feltolkas. Inte heller kan det stora bortfallet på enkäten med säkerhet förklaras. Kanske beror det på att deltagarna inte var intresserade av att svara på frågor om just läsförståelse. Möjligen kan det ha berott på att tidpunkten för enkäten var illa vald i pedagogernas ögon. Pedagoger kanske upplevde den tekniska aspekten av en webbenkät som komplicerad och därför valde att inte delta. Dessutom är det troligt att en exakt likadan enkät skulle besvaras olika nästa gång av pedagogerna då ämnet läsförståelse är subjektivt och inte är en exakt kunskap utan beroende av personens förkunskap och förutsättningar. Möjligen kan den deltagande pedagogen ha en viss elevgrupp

i bakhuvudet vid besvarandet av en enkät vid ett tillfälle och ha en annan klass i tankarna vid nästa. Då skulle svaren på enkätfrågorna förmodligen se annorlunda ut.

En enkätens validitet kan också tas upp för diskussion. Stukat (2005) menar att den som genomför undersökningen måste veta att den verkligen undersöker det som ska undersökas. När en enkät genomförs kan konstruktören inte veta om deltagaren är ärlig i sina svar. Medvetet eller omedvetet kan en person ge svar som döljer hans/hennes kunskapsbrister. Olika pedagoger i undersökningen har olika förkunskaper inom ämnet läsförståelse och tolkar därför frågorna utifrån sin kunskap. Likaså tolkas pedagogernas svar utifrån förkunskapen som finns hos författaren till detta arbete medvetet eller omedvetet. Stukat menar att en forskare som gör en kvalitativ undersökning ” / ... / övertygar istället genom att diskutera tillförlitlighetsfrågor och försöker mycket tydligt synliggöra och motivera sitt tänkande, alla val man gjort och de grunder som resultatet vilar på.” (Stukat, 2005, s. 129). I detta arbete presenteras ett flertal svar som pedagoger gav på enkätfrågorna för att synliggöra grunden för diskussion och därmed försöka nå det beskrivna syftet och dess frågeställningar.

Enkätens generaliserbarhet kan sannolikt anses som låg. Med en annan grupp av pedagoger, eller med pedagoger på en annan skola skulle resultatet troligtvis se helt annorlunda ut. Utifrån olika förutsättningar, dagsform hos deltagarna och elevgrupperna som pedagogerna undervisar anser jag till och med att enkätresultatet bara kan peka på vad en viss grupp pedagoger har svarat på vid ett visst specifikt tillfälle. Resultatet på enkätundersökningen kan bara svara för just deras åsikter och kan därför inte generaliseras på en större pedagoggrupp eller svara för en hel skolas lärarkår. Dock var inte syftet med denna studie att kunna göra det, utan enbart att presentera en mindre grupp pedagogers åsikter.

Om en liknande webbenkät skulle genomföras igen så skulle tre saker ändras i genomförandet. Dels skulle inte deltagarna få beskrivet för sig att enkäten handlade om något så specifikt som elevers läsförståelse. Istället skulle de ombetts svara på en enkät som mer generellt handlade om elevers läsning. I efterhand gjordes insikten att ordet läsförståelse och läsförståelseundervisning kunde verka avskräckande för vissa lärare som inte ansåg sig själva arbeta med detta. Eftersom de visste att undersökningen gjordes av en student inom specialpedagogik så kanske de ansåg att deras svar inte var bra nog eller trodde att något annat, mer komplicerat eftersöktes.

Dessutom skulle det tekniska genomförandet ytterligare ha specificerats och tydliggjorts. Vikten av att svara på samtliga frågor märkta med en röd asterisk borde förstärkts ytterligare, trots att just detta moment verkade självklart. Om pedagogerna inte hade något svar på frågan, så hade de ombetts att åtminstone skriva i något tecken på svarsraden, så att enkätprogrammet klart skulle markera att ett svar hade lämnats. Möjligen skulle inte heller en webbenkät ha skickats ut, utan snarare skulle en enkät i pappersformat ha delats ut personligen. Denna metod hade varit betydligt mer tidskrävande, dels i genomförande och dels i sammanställandet av resultatet, men hade eventuellt kunnat ge fler deltagare.

Det var intresserant av att se om det var någon särskild kategori pedagoger som valde att inte svara på enkäten. Genom att göra en bortfallsanalys (Doveliuss, 2000) visade det sig att det var lika många pedagoger med praktisk inriktning som med teoretisk som valde att inte svara. Antagandet innan genomförandet att vissa kategorier av lärare inte skulle svara på enkäten på grund av att de inte arbetar med skriftlig information stämde därför inte. Dock visade bortfallet att pedagoger från ett visst program var klart underrepresenterade. Från detta program hade enbart två personer svarat. En möjlig tolkning kan vara att deras intresse för

läsförståelse verkar vara mindre än pedagoger på andra program i undersökningen. Det låga deltagandet kan dock bero på helt andra orsaker.

En undersökning med efterföljande analys av hela skolans pedagogkårs åsikter i frågan vore mycket intressant att genomföra. En sådan undersökning skulle exempelvis kunna vara till hjälp för skolledningen och den specialpedagogiska personalen på skolan vid planerandet och organiserandet av det specialpedagogiska stödet under läsåret eller mer långsiktigt. I denna studie var detta inte möjligt då undersökningsgruppen skulle bli för stor och därmed tidskrävande. ”Val av metod för datainsamling är en avvägning mellan behovet av kunskap och resurser” (Doveliuss, 2000, s. 9). En avgränsning var således nödvändig att göra. Detta innebär att undersökningen inte kan motsvara åsikterna för alla skolans pedagoger, utan mer ge en fingervisning om hur ett antal pedagoger på just denna gymnasieskola har svarat på frågor kring det givna ämnet. En generalisering kan därför inte göras.

5.5. Etik

I Forskningsetiska principer, utgivet av Vetenskapsrådet (2002) finns regler som deltagarna i studierna informerades om. Deltagarna informerades om syftet med undersökningen, att den var frivillig att delta i och att deltagandet, när eller om man ville, kunde avbrytas. Viktig information till de deltagarna var också att data som samlades in, enbart skulle presenteras i detta arbete. Alla deltagare måste samtycka till att delta i undersökningen. Insamlad data förvarades och bearbetades på så vis att den inte kunde användas av någon annan. För att ingen skulle kunna identifiera deltagarna så behandlades svaren med sekretess. Ingen enskild persons åsikter skulle kunna identifieras. I lärarenkäten fanns faktorer som är inom läraryrket och utbildning. Dessa faktorer var viktiga för att se eventuella mönster och olikheter. Svårigheter med att avidentifiera lärares data som är specifika kan finnas, men risken för igenkänning är dock relativt liten. Dessutom gjordes antagandet att det förmodligen inte var känslig information som samlas in. När det gäller de olika klassernas testresultatresultat så har de olika programnamnen ersatts med en siffra i bilagan. Resultaten är dock offentliga handlingar och ingen enskild elev pekas ut på något ofördelaktigt sätt. Därför har inte elevernas medgivande efterfrågats.

Det insamlade materialet ska enbart användas i denna undersökning. Skulle någon annan forskare vara intresserad av materialet så är det viktigt att denne också använder materialet med samma respekt för de etiska principerna.

6. Resultat

Resultaten som presenteras är baserade på de deltagande pedagogernas svar. När formuleringar som exempelvis samtliga pedagoger skrivs, är det dessa som åsyftas. I resultatdelen har även pedagogerna delats upp i två olika kategorier där skillnader i svaren har funnits. Ursprungligen hade antagandet gjorts att dessa kategorier skulle visa sig vara pedagoger som använder sig av skriftlig information i sin undervisning och de som inte gör det. Detta antagande visade sig inte stämma. I stället var det markanta skillnader i pedagogernas åsikter beroende på om pedagogens ämne/kurs hade en teoretisk eller praktisk inriktning. Denna indelning kommer att presenteras där intressanta skillnader sågs.

Tabell 1. Deltagare i enkätundersökningen:

Deltagare	Antal Pedagoger	Praktisk inriktning	Teoretisk inriktning
Man, arbetat 0-5 år	2	2	0
Man, arbetat 6-10 år	4	2	2
Man, arbetat 11-20 år	7	4	3
Man, arbetat 21 år -	5	2	3
Kvinna, arbetat 0-5 år	2	0	2
Kvinna, arbetat 6-10 år	3	0	3
Kvinna, arbetat 11-20 år	5	2	3
Kvinna, arbetat 21 år -	0	0	0
Totalt antal pedagoger:	28	12	16

De kategorier av pedagoger med flest deltagare i enkäten är således män och kvinnor som har arbetat i 11-20 år. Ingen kvinna med 21 år eller fler som yrkesverksam pedagog deltog i undersökningen. Däremot var det fem män ur kategorin 21 år eller fler som deltog. En slutsats som kan dras är att fler män än kvinnor valde att svara på enkäten. Dessutom var det ett faktum att det var pedagoger med relativt lång yrkeserfarenhet som besvarade enkäten. Alla pedagoger i undersökningen utom de två männen i kategorin 0-5 år var behöriga att undervisa på gymnasienivå.

Fyra specialpedagoger svarade på en annan enkät; tre kvinnor och en man. Alla har specialpedagogisk behörighet. En hade en pedagogisk bakgrund som gymnasiepedagog, medan de andra tre hade sin yrkesbakgrund som förskollärare (två stycken), samt fritidspedagog.

Resultatredovisningen har i denna del delats upp på fem temaområden för att underlätta för läsaren.

- Läsförståelse
- Screeningtest
- Läsförståelseundervisning
- Organisation av läsförståelseundervisning
- Lärarens roll och kompetens

Dessa områden har var och en, en direkt koppling de forskningsfrågor som presenterades under syftet och som repeteras i analys- och diskussionskapitlet.

6.1. Läsförståelse

Resultatet av enkätundersökningen tyder på att samtliga pedagoger anser att det är viktigt eller rent av mycket viktigt att en person har en god läsförståelse för att kunna ta/ha en aktiv roll i samhället. Samstämmigheten kring detta faktum var total. Samhällsperspektivet var det dock inte någon pedagog som beskrev när de ombads definiera vad god läsförståelse var. Alla definitioner, utan undantag, beskrev företeelser som skulle kunna kopplas till läsundervisning i skolmiljö. Exempel på svar som gavs var att eleven ”*kan redogöra för ett stycke den läst*” och att eleven ”*visar förståelse för inläst material o instruktioner*”. Andra exempel som gavs var ”*att eleven ser samband i texten, kan läsa mellan raderna och dra slutsatser av vad den läser, läser med god hastighet, och har ett relativt gott ordförråd*” och ”*att en elev kan läsa sig till att göra en uppgift eller svara på en fråga på ett prov*”.

Lärarnas åsikter kring läsförståelse skiljde sig främst åt i tre frågor. Den första handlar om hur viktig läsförståelsen är i själva ämnet.

Tabell 2. Läsning och läsförståelse är en viktig del av mitt ämne.

Enkätfråga 8	Antal Pedagoger	Praktisk inriktning	Teoretisk inriktning
Inte viktig	0	0	0
Delvis viktig	8	8	0
Viktig	10	3	7
En förutsättning	10	1	9
Totalt	28	12	16

Resultatet ovan tyder på att det finns skillnader i hur högt läsförståelsen värderas inom de två olika inriktningarna. Alla pedagoger som har en teoretisk inriktning anser den viktig eller mycket viktig medan majoriteten av de praktiskt inriktade pedagogerna anser den enbart delvis viktig.

Den andra frågan där tydliga skillnader visade sig var hur viktigt det var för eleverna att ha en god läsförståelse för att kunna tillgodogöra sig lärarens undervisning.

Tabell 3. En god läsförståelse är en förutsättning för att eleverna ska kunna tillgodogöra sig min undervisning.

Enkätfråga 9	Antal Pedagoger	Praktisk inriktning	Teoretisk inriktning
Instämmer inte alls	1	1	0
Instämmer delvis	14	9	5
Instämmer helt och hållet	13	2	11
Totalt	28	12	16

Bland de teoretiskt inriktade pedagogerna ansåg en stor majoritet (11 av 16) att det var en förutsättning att ha en god läsförståelse för att kunna tillgodogöra sig undervisningen, medan endast två av de praktiskt inriktade pedagogerna tyckte detsamma. Trefjärdedelar av de praktiskt inriktade pedagogerna ansåg det delvis nödvändigt medan en tredjedel av de teoretiska pedagogerna ansåg detsamma.

Det tredje resultatet som skiljde sig var det som handlade om vikten av en god läsförståelse för att kunna få betyget godkänd i ämnet/kursen.

Tabell 4. Eleven bör ha en god läsförståelse för att kunna bli godkänd i min kurs.

Enkätfråga 10	Antal Pedagoger	Praktisk inriktning	Teoretisk inriktning
Inte viktig	5	3	2
Delvis viktig	8	6	2
Viktig	11	3	8
En förutsättning	4	0	4
Totalt	28	12	16

Fyra av 16 med teoretisk inriktning tyckte att elevens läsförståelse inte var viktig eller enbart delvis viktig medan lika många tyckte den var en förutsättning. Hälften tyckte läsförståelsen var viktig. Hälften av de praktiskt inriktade pedagogerna ansåg att den delvis var viktig, medan ingen ansåg den vara en förutsättning.

Många pedagoger, 22 av 28, ansåg att en elevs läsförståelse var viktig för alla pedagoger, oavsett undervisningsämne.

6.2. Screeningtest

De flesta pedagoger i undersökningen visste om att screeningtest genomfördes på skolan årligen, men många visste inte vad som testades. Över hälften kunde inte heller svara på frågan om vad ett screeningtest är och vad det kunde mäta. Likaså var det över hälften, 16 stycken, som visste att screeningtestet rättades i en Stanineskala, men bara 13 pedagoger visste vad skalans resultatvärde stod för. 18 pedagoger hade tagit del av resultaten för eleverna som han/hon var mentor för. Tio stycken har därför inte tagit del av resultaten för sina mentorselever trots att specialpedagogerna i undersökningen anser att de delger alla mentorer denna information.

När det kommer till eleverna som respektive pedagog undervisade så visade undersökningen att närmare hälften av pedagogerna, 13 stycken, inte hade tagit del av resultaten från screeningtestet för dessa elever. 26 (av 28) pedagoger hade inte heller sökt efter denna information för mer än någon enstaka elev bland dem som de undervisade. De allra flesta hade inte någon gång aktivt sökt efter denna information.

Över hälften av pedagogerna ansåg inte att de kunde avgöra om testet gav en rättvis bild av elevens läsförståelse. 11 pedagoger ansåg att testet enbart gav en delvis rättvis bild av elevens förmåga. En pedagog menade att:

Kritiken från svensklärargruppen består till mesta delen av att exemplen är underliga och frågorna lätta att misstolka. Nu är det ju ett halvår sedan jag rättade sist, men jag vet att i informationssökningsdelen finns där en fråga om öppettider där facit anger en sak och både elever och lärare vill ha två alternativ. Eleverna undviker ofta att svara på de frågor som har öppna svar, för de gör dem osäkra; de förstår inte frågan och avstår därför, vilket drar ner deras resultat. När man pratar med dem om det så har de oftast förstått.

18 pedagoger ansåg att de inte hade någon, eller väldigt liten nytta av testresultaten när de planerade sin undervisning eller dess nivå. Dock var det tio pedagoger som ansåg sig ha nytta av resultaten. Exempel som gavs på hur testresultaten skulle vara till nytta var att ”med hjälp av det kan det hjälpa min förförståelse av gruppen och planera undervisningen med hjälp av mer ”inlärningskanaler” och ”om många har låga resultat har jag mer katederundervisning och mer film”.

Det specialpedagogiska stödet som ges på skolan fördelas i första hand utifrån det staninerresultat eleven fått på screeningtestet (resultatvärde 1 och 2). Eleverna bjuds in till samtal för att diskutera sitt resultat och erbjuds därefter stöd i den form som pedagog och elev kommer överens om. Specialpedagogerna på skolan menar att testet kan vara ett stöd för exempelvis pedagogerna att kunna nivåanpassa sin undervisning, medan pedagoger anser annat. En pedagog beskrev det på följande sätt:

Vi efterfrågar den inte alls. Det har alltid varit något som vi måste göra. För ett par år sedan kände vi att vi gärna hellre skulle vilja titta på elevernas ordförråd, och det gjordes frivilligt att lägga till den delen av DLS-testet, och jag tror inte det är så många som använder sig av det - men DET testet tycker jag verkligen säger något! Problemet är att det ibland skjuter förbi, för många elever, och inte bara de invandrade, som inte vet vad orden betyder och kan därför inte stava dem...

6.3. Läsförståelseundervisning

Samtliga pedagoger ansåg att läsförståelseundervisningen inte enbart berörde pedagogen som undervisade i ämnet svenska. I enkätundersökningen ombads pedagogerna svara på om de undervisade elever i läsförståelse.

Tabell 5. Jag undervisar elever i hur de kan öka sin läsförståelse.

Enkätfråga 11	Antal Pedagoger	Praktisk inriktning	Teoretisk inriktning
Inte alls	12	9	3
Vid enstaka tillfällen	12	3	9
Vid de flesta lektionerna	3	0	3
Alltid	1	0	1
Totalt	28	12	16

På frågan om de själva undervisade eleverna i läsförståelse svarade 24 pedagoger att de aldrig eller sällan gjorde det. Tre pedagoger ansåg att de vid de flesta lektioner gjorde det, medan en pedagog ansåg att hon undervisade i läsförståelse vid alla lektionstillfällen. Pedagogerna i denna undersökning ombads svara på frågan hur de undervisar elever i läsförståelse. Svar som framkom var att kontrollfrågor ställdes och att pedagogerna frågade om eleverna hade förstått. Att ge eleverna kontrollfrågor för att se om de förstått, var enligt pedagogerna som svarade det vanligaste sättet att undervisa på.

Några pedagoger pekade på ordkunskap som en väg att öka förståelsen. ”(Jag) går igenom nya ord och begrepp, upprepar och försöker förklara om jag förstår att de inte förstår eller om de frågar. Ordböcker finns alltid i närheten”.

En pedagog redogör tydligt för hur hon undervisar i de av bland annat Bråten (2008) beskrivna läsförståelsestrategierna:

I både svenska och engelska pratar vi om OLIKA sätt att läsa, och tränar situationsbunden läsning: att skumma, skanna, läsa för förståelse eller för information. Jag arbetar både med rena innehållsfrågor på det lästa och med tolkningsfrågor. Vi lägger en hel del tid i klassrummet på gemensam läsning och diskussion av det lästa. Ibland läser jag högt och vi jobbar mycket med ord, i sitt sammanhang och även genom gamla högskoleprov och liknande.

Andra pedagoger redogör för kompensatoriska åtgärder för elever med låg läsförståelse då de gav svaga elever korta eller kortare läxor, gav dem inläst material, visade filmer istället för att låta dem läsa texter och försökte visa fler bilder. Skriftliga instruktioner förstärktes med muntliga.

I enkätundersökningen visade det sig att majoriteten av pedagogerna, 27 av 28, aldrig eller sällan anpassade texters svårighetsgrad utifrån enskilda elever. Flera exempel har dock getts på hur en anpassning skulle kunna ske. Pedagoger beskriver hur vissa elever får en kortfattad sammanfattning av en svårare text, eller att en gloslista ibland har getts till en elev. Andra

pedagoger diskuterar att de helt enkelt tar bort svåra texter för vissa elever och att i vissa ämnen kan eleven få en lättare version av samma bok. En pedagog ansåg att anpassning skulle göras utifrån elevens ambitions- och betygsnivå, inte utifrån elevens läsförståelse. En annan pedagog visar i sitt svar att det ligger vetenskapliga teorier (Vygotskij, författarens anmärkning) bakom påståendet.

Jag försöker att alltid hitta texter som ligger nära elevens egna intressen och utifrån deras valda studieinriktning. Jag jobbar dessutom för att hitta texter som ligger i den "ultimata inlärningszonen", dvs. strax över elevens förmåga för att det ska vara en utmaning.

Däremot visade det sig att åtminstone 20 av 28 pedagoger anpassade enstaka eller de flesta texter utifrån gruppen som helhets läsförståelsenivå. På frågan som ställdes hur de anpassade texter utifrån gruppen som helhet menade en pedagog att yngre elever fick lättare texter generellt. En pedagog menade att olika texter frekvent lästes samtidigt i klassen, då alla inte behövde läsa samma text. Dessa texter diskuterades sen i mindre grupper så att så många elever som möjligt skulle få chansen att prata om texterna. Svåra texter valdes bort i vissa klasser och en pedagog ansåg dessutom att "*eftersom elever gärna spelar lite dumma för att slippa jobba så kan det ta ett tag att hitta gruppens nivå och få dem att inse att man lär sig genom att kämpa*".

På frågan om elevernas resultat kunde vara till någon hjälp för pedagogen att planera undervisningen svarade sju stycken att resultatet inte gav någon hjälp medan elva ansåg det vara till väldigt liten hjälp. Tio stycken medgav att resultatet kunde vara till hjälp. Åsikter som framkom var att om pedagogen i förväg visste att klassen var svag så kunde fler filmer visas och pedagogen undervisade i en större utsträckning från katedern. Att kontrollera elevernas förståelse genom kontrollfrågor var mer frekvent om pedagogen visste att läsförståelsen brast hos många i klassen. En annan åsikt som framkom var:

Det ger mig snabbt en första bild av vilka elever som kan tänkas ha svårigheter vad gäller läsförståelse. Dessutom tycker jag att jag får hjälp att se de elever som man annars lätt kan bli lurade av, som låtsas/är väldigt verbala eller använder andra sätt för att ibland försöka dölja då de inte förstår.

I enkätundersökningen efterfrågades pedagogernas åsikter huruvida de anpassade sättet de undervisade och nivån på undervisningen utifrån enskilda elever eller gruppen som helhets läsförståelse. 17 pedagoger ansåg att de aldrig, eller vid enstaka tillfällen anpassade sin undervisning utifrån enskilda elever. Åtta pedagoger menade att de anpassade de flesta lektioner medan tre ansåg sig anpassa alla lektioner utifrån enskilda elever. Exempel på dessa åsikter var att elever fick olika uppgifter utifrån betygsambition och kunde även examineras på olika sätt. Ett annat exempel var att elever kunde få nivåanpassade uppgifter, men att detta kunde vara svårt att genomföra i praktiken när elevgruppen bestod av drygt 30 elever. En pedagog menade:

Genom att jag konsekvent arbetar med gruppläring där eleverna pratar om stoffet kan jag ibland utan att det är för dramatiskt sätta alla de elever som jag vet har svårt att förstå i en grupp. Jag vet att det inte är politiskt korrekt men jag skulle vilja se nivågruppering i högre grad- i grupper som inte är satta i sten.

6.4. Organisation av läsförståelseundervisning

Pedagogerna i undersökningen ombads ge sina åsikter i hur organisation och gruppering av elever skulle ske för att ge bäst resultat i läsförståelseundervisningen i en flervalfråga. De ombads även motivera sina val.

Tabell 6. Att arbeta med läsförståelseundervisning ger bäst resultat när det sker:

Enkätfråga 35	Instämmer inte alls	Instämmer delvis	Instämmer
I klassrummet med den vanliga gruppen.	8	17	3
I smågrupper med elever från den vanliga gruppen.	3	16	9
En- till en- undervisning med ordinarie pedagog.	6	15	7
En – till en- undervisning med speciallärare/pedagog.	1	14	13

Flera pedagoger ansåg sig inte själva vara kompetenta att motivera hur läsförståelseundervisning skulle organiseras för att vara mest effektiv i att öka elevernas läsförståelse. En pedagog ansåg att nivågruppering istället för klassindelning vore ett bra sätt. En annan ansåg att specialpedagog/lärare skulle ha sin placering på varje gymnasieprogram för att på så vis bli en naturlig del av det dagliga arbetet med eleverna, samt stötta pedagogen och eleverna under ordinarie lektioner. En pedagog svarade:

Det är bra att vara med i ordinarie undervisning för att utmanas med de texter som studeras där, men det är också viktigt med stöd. Kanske bör det ske utanför ordinarie undervisning om det är praktiskt genomförbart. Elevens rätt att integreras kan IBLAND behöva kompletteras med individuell träning.

En stor majoritet av pedagogerna ansåg att det var bra vid enstaka tillfällen att eleven fick stöd utanför klassrummet, men att lämna klassen och klassrummet inte fick ske för ofta. Åsikter som framkom var att specialpedagogiskt stöd i klassrummet hade varit att föredra eftersom de inte ville att eleverna skulle gå ifrån ordinarie undervisning då de behövde höra genomgångar, frågor och svar. Dock ansåg flera att vissa elever behövde mer lugn och ro än vad de kunde få i klassrummet men att de kunde vara känsliga för särbehandling.

6.5. Lärarens roll och kompetens

Få pedagoger i undersökningen ansåg sig vara kompetenta att undervisa i läsförståelse. Endast fyra stycken ansåg sig kompetenta, medan 15 pedagoger endast ansåg sig något kompetenta.

Tabell 7. Jag anser mig vara kompetent att undervisa i läsförståelse.

Enkätfråga 32	Antal Pedagoger	Praktisk inriktning	Teoretisk inriktning
Inte kompetent	9	8	1
Något kompetent	15	3	12
Kompetent	4	1	3
Mycket kompetent	0	0	0
Totalt	28	12	16

Pedagogerna ombads vidare tala om hur de skaffat sig kompetens för läsförståelseundervisning om de ansåg sig ha någon.

Tabell 8. Jag skaffade mig kompetens för läsförståelseundervisning genom:

Enkätfråga 33	Antal Pedagoger	Praktisk inriktning	Teoretisk inriktning
Lärarhögskola	9	0	9
Erfarenhet	13	4	9
Fortbildning på egen hand	2	0	2
Fortbildning genom min arbetsplats	2	0	2
Litteratur	3	1	2
Har ingen kompetens	9	8	1
Totalt antal svar:	38	13	25

En flervalsfråga i enkätundersökningen bestod i att besvara huruvida pedagogen i fråga var intresserad av fortbildning inom läsförståelseundervisning och i så fall i vilken form.

Tabell 9. Jag är intresserad av att lära mig mer kring läsförståelseundervisning:

Enkätfråga 34	Antal Pedagoger	Praktisk inriktning	Teoretisk inriktning
Inte intresserad	9	4	5
Genom att läsa litteratur på arbetstid	9	3	6
Genom att läsa litteratur på fritid	4	1	3
Genom fortbildning på arbetstid	13	5	8
Genom fortbildning på fritid	3	1	2
På högskola/universitet	3	0	3
Totalt antal svar:	41	14	27

Om det kunde visa sig vara någon speciell kategori pedagoger som inte var intresserad av fortbildning inom läsförståelseundervisning var en fråga som ville besvaras. Enkätundersökning gav följande resultat på den frågan:

Tabell 10. Jag är inte intresserad av att lära mig mer kring läsförståelseundervisning:

Enkätfråga 34	Antal Pedagoger	Praktisk inriktning	Teoretisk inriktning
Man, arbetat 0-5 år	1	1	0
Man, arbetat 6-10 år	2	2	0
Man, arbetat 11-20 år	2	1	1
Man, arbetat 21 år -	3	0	3
Kvinna, arbetat 0-5 år	0	0	0
Kvinna, arbetat 6-10 år	1	0	1
Kvinna, arbetat 11-20 år	0	0	0
Kvinna, arbetat 21 år -	0	0	0
Totalt antal pedagoger:	9	4	5

7. Analys och diskussion

Samma indelning har gjorts i detta kapitel som i resultatkapitlet. Forskningsfrågorna som diskuteras och som försöker besvaras är följande:

- Hur ser pedagoger på läsförståelse?
- Vilken syn på och erfarenhet av screeningstest har pedagogerna?
- På vilket sätt har sådana test haft betydelse för deras undervisningsnivå och planering?
- Vad anser pedagogerna vara en god läsförståelseundervisning?
- Hur ser pedagogerna på sin kompetens när det gäller läsförståelseundervisning?

Resultatet som framkom måste dock tolkas med försiktighet, eftersom bortfallet blev stort i enkäten. Det kan inte heller generaliseras på en större grupp pedagoger än de som deltog i denna studie.

7.1. Läsförståelse

I resultatdelen beskrevs hur pedagogerna utan undantag kopplade läsförståelse till företeelser i skolan. De gav exempel, som tidigare beskrivits, på företeelser som var kopplade till skolaktiviteter och i skolmiljö, såsom att svara på lärarens frågor och kunna genomföra ett prov. Trots att samtliga ansåg den viktig för att kunna vara en aktiv samhällsmedlem var det ingen som drog parallellen från läsförståelse till det fortsatta livet utanför skolan. En bidragande anledning till detta skulle kunna vara att jag formulerade enkätfrågan på så vis att jag frågade efter definitionen för en **elevs** läsförståelse. Jag hade kunnat fråga om en **persons** läsförståelse och kanske fått ett annat svar. Detta val gjordes dock medvetet från min sida då jag ville se om svaren trots allt skulle handla om skolans roll att fostra aktiva samhällsmedborgare, vilket är det som står i styrdokument (Skolverket, 2007). Exempel på definitioner som kunde beskriva en elevs läsförståelse ur ett samhällsperspektiv skulle således kunna vara att eleverna skulle kunna tyda skriftliga instruktioner på en arbetsplats, att kunna tillgodogöra sig nyheter i tidningar eller kunna ta del av viktig samhällsinformation.

Pedagogerna i enkätundersökningen skiljde sig åt i sina åsikter beroende på om pedagogerna hade en praktisk eller teoretisk inriktning på sitt ämne/kurs. Att så många som åtta av tolv pedagoger med praktisk inriktning ansåg att läsförståelse enbart spelade en delvis viktig roll i sitt ämne är kanske inte så konstigt eftersom flera pedagoger som svarade inom denna kategori har en mycket liten del av skriftlig information i sina kurser. Denna lilla information ges troligtvis också muntligt för eleverna, vilket innebär att det skriftliga inslaget blir mindre viktigt och förekommande.

Att samtliga pedagoger med teoretisk inriktning på kurs/ämne ansåg det vara viktigt eller en förutsättning att kunna förstå skriftlig information kommer inte heller som någon överraskning. Detta visade sig också i frågan som handlade om vikten av en god läsförståelse hos elever för att klara av pedagogens undervisning. De allra flesta teoretiska pedagoger ansåg det vara en förutsättning, medan enbart två av de praktiskt inriktade pedagogerna ansåg samma sak. Vad som dock förvånar är fyra teoretiska pedagoger (25 %) ansåg att det inte var nödvändigt, eller enbart delvis nödvändigt att ha en god läsförståelse för att bli godkänd i kursen/ämnet. Vad innebär detta då i realiteten? Enligt läroplaner i exempelvis svenska, som tidigare nämnts, ska eleven ”/.../ kunna läsa, reflektera över och sätta in i ett sammanhang några skönlitterära verk och författarskap med betydelse för

människors sätt att leva och tänka” (Skolverket, 2011). I engelska ska eleven”/.../ kunna läsa och tillgodogöra sig innehållet i enklare skönlitterära och andra berättande, beskrivande och argumenterande texter som behandlar kända ämnesområden”(Skolverket, 2011). Om pedagogerna inte lägger vikt vid att eleven ska förstå text medan läroplanen menar att eleven bör kunna läsa för att förstå, reflektera, argumentera och tolka text, så är frågan om eleven verkligen når upp till målet för kursen. En pedagog i undersökningen menar att det är lätt att lura sig på elevens läsförståelse när denne är duktig verbalt. Kanske kompenseras eleven av pedagogen för sin sämre läsförståelse genom att inte behöva läsa texter alls eller i en mindre utsträckning. Istället kanske eleverna får läromedel inlästa på cd eller en till största delen muntlig undervisning när de egentligen borde få undervisning i exempelvis lässtrategier. Snow m.fl. (2005) menade att faktatexter inte ska undvikas, utan i stället ska eleverna undervisas i att hitta lämpliga strategier för varje typ av läsning. Lundberg (2006) anser att pedagoger inte alls kan anta att elever ska ligga på en viss nivå i sin läsförståelse, utan att pedagogen måste hjälpa elever med detta kontinuerligt. Anmarkrud (2008) anser vidare att det ligger på alla undervisande pedagogers ansvar att undervisa i läsförståelse, vilket resultatet i denna undervisning tyder på att så inte var fallet. Få lärare ansåg att de undervisade läsförståelse, trots att det stora flertalet tyckte att elevens läsförståelse var något som berörde och var viktigt för alla pedagoger.

7.2. Screeningtest

De flesta pedagoger på skolan visste inte vad screeningtesten mätte trots att de visste att de genomfördes och har genomförts årligen under en lång period. Specialpedagogerna på skolan menar att de delger alla mentorer och alla svenskalärare på skolan resultaten. Trots detta menar endast 18 av 28 pedagoger att de har tagit del av resultaten för sina mentorselever. Detta resultat kan jämföras med att enbart 15 stycken har tagit del av resultaten kring andra elever som de undervisar. Bara två pedagoger har aktivt sökt information kring någon speciell elev. Information kring hur informationen överlämnas från specialpedagoger till pedagoger saknas i detta arbete. Resultatet av enkätfrågorna i detta arbete tyder dock på att överlämningsrutiner kring testresultaten möjligen kan utvecklas för att kunna nå fler pedagoger.

Järpsten (2002) menar att screeningtest kan vara ett sätt att snabbt hitta elever som brister i läsförståelse och det är på detta sätt som specialpedagogerna på skolan upplever att de har en god nytta av screeningtesten. Järpsten menar att det är viktigt att hitta eleverna snabbt så att stöd kan ges. Kanske kan ett antagande göras att specialpedagogerna känner sig hjälpta av screeningtesten medan pedagogerna inte riktigt vet vad de ska göra med elevernas resultat. Specialpedagogerna har med hjälp av sin gräns på staninevärde ett eller två en tydlig gräns för vilka elever som ska bjudas in för en diskussion kring fortsatt specialpedagogiskt stöd medan få pedagoger vet vad de olika staninevärdena står för. Undersökningen tyder på att pedagogerna anser sig ha liten kunskap om screeningtesten och dess användningsområde i planering och genomförande av undervisning. Järpsten pekar på flera faktorer som kan vara till hjälp för pedagogerna i planering av undervisning och dess genomförande. Få pedagoger i undersökningen känner sig dock hjälpta i praktiken.

Slutsatsen som kan dras i denna undersökning är att få pedagoger anser sig vara insatta i skolans screeningtest, varför de genomförs och vad som egentligen testas. Pedagogerna anser sig inte ha så stor nytta i realiteten av att få elevernas provresultat eftersom de egentligen inte vet vad som testats och varför. Järpstens förslag på att pedagoger utifrån screeningtestens resultat kan nivåanpassa undervisning och textval utifrån elevers kunskaper, är det få som

följer. Dessutom anser de sig inte kompetenta att avgöra om testen verkligen rättvist bedömer elevens läsförståelse. Lundberg (1984) menar bland annat att en sämre avkodning kan ge ett sämre resultat. Andreassen (2008) och Fridolfsson (2008) anser också att det är svårt att veta om testet ger ett rättvist resultat eftersom elevernas strategier kan brista eller ett litet intresse finns för ämnet för uppgifterna. Dock tyder specialpedagogernas svar på att de anser sig ha en god nytta av att genomföra testen i ett sorterande syfte. De kan snabbt sätta ett resultatvärde på eleven och därefter kontakta eleven för en vidare diskussion kring ett eventuellt specialpedagogiskt stöd. På så vis fångar de upp de elever som är i allra största behov av stöd, det vill säga, de som är allra svagast först. Sen tillkommer naturligtvis andra elever på grund av andra orsaker vid senare tillfällen.

7.3. Läsförståelseundervisning

Två pedagoger ansåg själv att de inte någonsin använde sig av skrift i någon form för att förmedla information till eleverna. Exempel som gavs i enkäten på sådan skrift skulle kunna vara e-post, stenciler eller presentationer i exempelvis PowerPoint. Jag tror att dessa pedagoger på något vis missuppfattat frågan, eller möjligen svarat "fel" omedvetet. Vid vidare analys av just dessa två pedagogers enkätsvar visade det sig att de på andra öppna frågor svarat på så sätt att det inte skulle kunna vara möjligt för dem att inte ge eleverna någon skriftlig information. Ett exempel på detta är läraren som diskuterar sångtexter som ett exempel på hur hon arbetar med text och hur texter kan anpassas utifrån elevens förutsättningar. Därför tror jag mig kunna påstå att samtliga pedagoger i undersökningen arbetar med text i någon form. En intressant reflektion som gjordes var därmed vad olika pedagoger lägger för betydelse i ordet läsförståelse eller läsförståelseundervisning när pedagoger inte ens anser sig arbeta med detta.

Anmarkrud (2008) menar att läsförståelseundervisning inte ska ligga som en separat företeelse vid ett eller ett fåtal tillfällen i veckan, utan något som ska ligga integrerat i alla ämnen. Han menar därför att det åligger alla pedagoger att undervisa elever i läsförståelse. Samtliga pedagoger i undersökningen ansåg att läsförståelseundervisningen inte enbart låg på läraren i svenskans ansvar. Dock var det intressant att se att så få pedagoger ansåg sig undervisa i läsförståelse över huvudtaget. Det var endast fyra stycken som ansåg att de alltid eller vid de flesta lektioner undervisade eleverna i detta. Övriga ansåg att de aldrig eller sällan gjorde det. Ett intressant resultat som framkom var att så få pedagoger i teoretiska ämnen ansåg sig undervisa i läsförståelse. Lundberg (2006) anser att en pedagog inte kan ta för givet att eleven förstår hur han/hon ska förstå en text och att eleven behöver hjälp med detta. Ett flertal andra läsforskare (Torgesen (2005) och Fridolfsson (2008) påpekar att elever behöver specifik läsförståelseundervisning för att öka sin förståelse. Detta gäller särskilt lågpresterande elever (Snow m.fl., 2005 och Anmarkrud, 2008). Snow m.fl. (2005) menar vidare att elever behöver specifik undervisning i exempelvis ordkunskap för att höja sin läsförståelse. Pedagogerna i denna undersökning ombads svara på hur och på vilket sätt de undervisar elever i läsförståelse. Många svar tydde på att pedagogerna ofta gav eleverna kontrollfrågor på texten för att på så vis kontrollera om eleven förstått eller inte. Jag anser inte att detta är ett sätt att undervisa i läsförståelse, utan snarare ett särdeles ineffektivt frågande från pedagogens sida. Många elever som inte förstår text skulle inte erkänna detta i grupp. Fridolfsson (2008) menar att eleverna med lässvårigheter ofta kan ha en känsla av att vara värdelösa i en jämförelse med duktigare klasskamrater. Dessutom menar Reichenberg (2008) att det är svårt för elever med bristande förkunskaper att veta om de förstått texten eller inte. Att då fråga eleven i grupp om han/hon förstått skulle i många fall inte leda till något sanningsenligt svar.

Andra pedagoger beskrev att de kompenserade elevernas låga förståelse genom att ge dem kortare läxa eller genom att visa filmer. Några pedagoger ansåg att inläst material kunde hjälpa eleverna att öka sin förståelse. Bråten (2008) menar att det är mycket viktigt att anpassa texten efter sin läsare eftersom en både för lätt och för svår text kan få läsaren omotiverad. Dessutom behöver inte textremsan på en film vara enklare för en elev att läsa än en text i en lärobok (Fridolfsson, 2008). Snow m.fl. (2005) menar att det är viktigt för elever att få läsa olika typer av text. Faktatexter ska inte undvikas även om de kan upplevas komplicerade. Eleven behöver bara mer stöd att hitta strategier för att förstå dem. Dock menar Bråten (2008) att filmer, bilder och musik kan vara ett komplement till text för att öka förståelsen.

I enkätundersökningen visade sig att majoriteten av pedagogerna, 27 av 28, aldrig eller sällan ansåg sig anpassa texters svårighetsgrad utifrån enskilda elever. Däremot visade det sig att åtminstone 20 av 28 pedagoger svarade att de anpassade enstaka eller de flesta texter utifrån gruppen som helhets läsförståelsenivå. En pedagog i undersökningen svarade att det var svårt att anpassa facklitteratur i undervisningen. Vad pedagogen då kunde uppmärksamma är att istället för att leta efter enklare facktexter, så kunde han/hon arbeta för att hjälpa eleven hitta strategier för att skapa förståelse även med en komplicerad text. En annan pedagog i undersökningen ansåg att ett bra sätt att jobba med texter var att alla inte läste samma text i klassen. Det här kan ses som ett exempel på hur man som pedagog kan individualisera undervisningen för olika elever. Om pedagogen konsekvent låter grupper läsa olika texter så blir det ingen konstlad och utpekande situation för eleven med en sämre förståelse. Dessutom kan den svaga eleven lära sig lässtrategier genom att arbeta med starkare elever.

En enda pedagog beskrev utförligt hur hon på olika vis alltid försökte visa eleverna olika strategier i sitt läsande, beroende på vilket syfte läsandet hade. Hon ger exempel på den av bland annat Snow m.fl. (2005) explicita läsförståelseundervisningen där pedagogen själv är aktiv och visar hur olika strategier kan användas. Detta är ju speciellt viktigt för elever med en lägre läsförståelse (Stanovich, 1994; Fridolfsson, 2008). Här ser jag att en speciallärare skulle kunna vara pedagogen behjälplig. Enligt examensförordningen för speciallärare som står beskriven på Göteborgs universitets hemsida ska specialläraren ” /.../ tillsammans med skolans personal ge stöd och hjälp för elever i svårigheter inom områdena språk-, skriv- och läsutvecklingen /.../ (Göteborgs universitet, 2011). Att indirekt stötta eleverna genom att ge pedagogerna specialpedagogiskt kunskap vore helt i linje med speciallärarens yrkesroll.

7.4. Organisation av läsförståelseundervisning

Tideman m fl.(2004) menar att den vanliga klassrumsundervisningen bör individualiseras så mycket att alla elever kan få sin undervisning i den vanliga miljön. En pedagog i undersökningen beskriver dilemmat med ovannämnda påstående på följande sätt:

I klasser med 30 elever eller fler är det mycket svårt att hinna med att ägna tillräcklig tid och uppmärksamhet åt elever som verkligen behöver det. Mindre grupper och mer tid är mycket viktigt för ett gott resultat.

Ett entydigt resultat hur läsförståelseundervisning ska ske för att ge ett gott resultat kunde inte utläsas ur resultatet från undersökningen. 20 pedagoger tyckte att den vanliga klassrumsmiljön med den vanliga klassen gav ett bra eller delvis resultat. Likaså när elever från samma klass samarbetade kring texter. Vad som dock kunde urskiljas ur resultatet var att

majoriteten av pedagoger ansåg att grupper med jämgoda läsare gav ett bra eller delvis bra resultat. En pedagog ansåg att detta, enligt henne, var en mycket god metod:

Genom att jag konsekvent arbetar med gruppläring där eleverna pratar om stoffet kan jag ibland utan att det är för dramatiskt sätta alla de elever som jag vet har svårt att förstå i en grupp. Jag vet att det inte är politiskt korrekt men jag skulle vilja se nivågruppering i högre grad- i grupper som inte är satta i sten.

Fridolfsson (2008) menar att grupperingar med jämgoda läsare kan öka självförtroendet hos vissa elever då de inte känner att de är sämst och pedagogen har säkert en liknande tanke med sitt arbetssätt. Andreassen (2008) menar dock att svaga läsare gynnas av att arbeta tillsammans med elever med en högre läsförståelse då de svagare eleverna kan lära sig strategier av de starka läsarna. Om man, som pedagogen i exemplet ovan, skulle nivåanpassa grupper så att endast jämbördiga elever finns i respektive grupp så försvinner fördelen som Andreassen beskrev. Jag tror att en kombination av de två vore bäst. Taube (2007) menade att elever ofta jämför sig själv med sina klasskamrater och för eleven att känna att han/hon är jämgod har säkert en positiv inverkan på lässituationen. Fridolfsson (2008) och Taube (2007) påpekar att jämförelsen med klasskamraterna blir allt större ju äldre eleven blir och att det är svårt för eleven att vara den som alltid är sämst i en klass/grupp. Dock menar jag att använda starkare elevers förmågor som en förebild också är mycket viktigt.

Heimdal Mattson (2006) menar att elever kan känna sig utpekade och annorlunda när de får gå iväg någon annanstans ifrån klassen för att få undervisning. Nilholm (2006) anser dock inte att studier visar att elever missgynnas genom att placeras i speciella undervisningsgrupper. Majoriteten av deltagande pedagoger i denna undersökning ansåg det bra eller delvis bra med en- till en- undervisning, oavsett om den gavs av ordinarie pedagog eller speciallärare/pedagog. En fördel som nämndes i flera pedagogers svar var att det var skönt för eleverna att få lugn och ro eftersom de inte alltid kunde få det i klassrumsmiljö. Här finns ett dilemma som är svårt att hitta en enkel lösning på. Om starkare elever ska verka som förebilder för svagare elever så bör eleven befinna sig i klassrummet tillsammans med dem. Pedagoger i undersökningen menar att det är viktigt för eleven att vara i sin klass och höra det som diskuteras av pedagog och elever i klassrummet. Samtidigt behöver eleven extra stöd för att öka sin läsförståelse. Det kan då diskuteras när eleven ska få detta stöd och om det då bör ske på elevens håltimmar och raster. Forskning tyder på att en intensiv undervisning under en begränsad tidsperiod är en effektiv metod för att öka förståelse och läsning. Detta ska då kombineras med att pedagoger vill att eleven ska vara med i den ordinarie klassrumssituationen. Kanske behöver det ena inte utesluta det andra. Om eleven behöver särskilt stöd så kanske han/hon måste gå ifrån sin klass ibland för att kunna få det rätta stödet. En annan lösning skulle kunna vara att specialläraren finnas med mer i den vanliga klassrumsmiljön, som ett komplement till den vanliga pedagogen. I undersökningen menade en pedagog att han gärna såg specialläraren som en naturlig del på programmen och i deras lokaler. En annan pedagog välkomnade det specialpedagogiska stödet in i sitt eget klassrum eftersom två pedagoger kunde vara ett gott komplement till varandra. Pedagogen som menade att det är svårt att vara ensam pedagog i en klass på 30 elever, skulle kunna vara hjälpt av ytterligare en pedagog i klassrummet. Vad som dock är viktigt är då att tänka på för både pedagoger och speciallärare är att planering, upplägg och förarbete inför lektionerna bör ske gemensamt. Dels ger det båda pedagoger en chans att sätta sig in i materialet (läs texten), för att kunna hjälpa eleverna till förståelse före, under och efter läsningen, såsom RAND Reading Study Group (2011) förespråkade. Detta förutsätter dock att båda pedagoger är lika aktiva och viktiga deltagare.

7.5. Lärarens roll och kompetens

Intressant fakta som framkom var att 24 av 28 pedagoger ansåg att de saknade eller hade liten kompetens för läsförståelseundervisning. Den kompetens de ansåg sig ha hade de mestadels fått genom erfarenhet eller under sin lärarutbildning. Dock var det stora flertalet pedagoger intresserade av att lära sig mer kring läsförståelse då alla deltagarna tyckte det var viktigt för eleverna att kunna och förbättra sin läsförståelse. Specialläraren skulle därför kunna ge specialpedagogiskt stöd till både eleven och pedagogen genom att dels verka för eleven, men även för pedagogen både i och utanför klassrummet. Eftersom flertalet pedagoger anser att de har en låg kompetens när det gäller läsförståelseundervisning så skulle specialläraren/specialpedagogen kunna kompetenshöja pedagogerna i en större utsträckning. Många pedagoger i undersökningen anser att den kompetens de har fått, har de enbart erhållit genom erfarenhet över tid. Kanske kunde specialpedagogisk kompetent personal kunna undervisa pedagogerna i exempelvis olika metoder som baserats på beprövad läsforskning. Undersökningen tyder på att många pedagoger ställer sig positiv till att lära sig mer inom läsförståelseundervisning och att de anser den viktig.

Här finns troligen en brist i dagens organisation, då så många pedagoger anser sig så inkompetenta att utföra en uppgift som samtliga anser vara så viktig. Här bör skolledningen intressera sig för pedagogernas åsikt och hjälpa dem att i någon form öka sin kompetens. Specialpedagoger som finns på skolan skulle kunna vara behjälpliga i denna arbetsuppgift. Vad som troligen krävs för detta att fungera i realiteten är att skolledning tillsammans med den specialpedagogiska personalen som finns på skolan skulle organisera ett utvecklingsarbete över tid för att öka pedagogernas kompetens när det gäller läsförståelseundervisning. Detta skulle gynna både eleverna och pedagogerna på skolan då mer stöd skulle kunna ges till elever i den vanliga klassrumsundervisningen istället för att eleven ska gå någon annanstans för att få stöd, i värsta fall utanför lektionstid.

8. Sammanfattning och förslag på framtida forskning

Slutsatsen av detta arbete kan sammanfattas med påståendet att pedagogerna i denna undersökning anser läsförståelseundervisning vara en viktig del av undervisningen som sker på skolan. Resultatet av undersökningen pekar också på att de menar att en persons läsförståelse är en viktig del för att kunna ta en aktiv del av samhället och dess information. Dock tycker få att de själva har kompetensen att bedriva denna undervisning. Resultatet visar att många pedagoger ställer sig positiva till kompetensutveckling och att de gärna läser litteratur i ämnet eller deltar i något kompetensutvecklingsprojekt på sin arbetsplats.

På frågan hur en lyckad läsförståelseundervisning skulle organiseras eller vad den skulle bestå av menade många pedagoger sig inkompetenta att svara på. En del ansåg att undervisning i grupper med jämgoda medlemmar var att föredra medan andra påstod att en- till en- undervisning gav ett bra resultat oavsett om den utfördes av specialpedagogisk personal eller av klassläraren själv.

Pedagogernas inställning och erfarenhet av screeningtesten som genomförs årligen på skolan tyder på att få pedagoger har någon större kunskap kring det specifika testet och dess syfte. Få pedagoger använder sig av testresultatet när de planerar sin undervisning eftersom få har tagit del av elevernas resultat och inte har kunskap att analysera elevens resultat. Eftersom kunskapen om testet och hur resultatet skulle kunna användas i den dagliga verksamheten finns hos enbart ett fåtal pedagoger menar många pedagoger att de ställer sig frågande till

varför det genomförs varje år, eftersom det tar en hel del tid för pedagogerna att genomföra och rätta. Denna tid skulle istället kunna ägnas åt att lära känna eleverna i terminens startskede. Några som dock verkar ha en god användning för screeningtesten är specialpedagogerna på skolan som använder testet som en metod för sortering av elever som eventuellt är i behov av särskilt stöd. Elever med låga värden bjuds in till specialpedagogerna och för en diskussion kring elevens eventuella stödbehov. Specialpedagogerna menar att screeningtest är ett snabbt sätt att fånga upp elever och att eventuella åtgärder kan sättas in snabbt. Jag tror att om fler pedagoger fick sätta sig in i syftet med screeningtestet och vad dess resultat kan visa, så tror jag att de skulle kunna känna att det var mer användbart även för dem. Det hade också varit intressant att få elevernas perspektiv på screeningtesten som genomförs. Får de någon form av återkoppling på testen, förutom om de resulterar i staninevärde ett eller två? Känner de sig hjälpta av det specialpedagogiska stödet och dess organisation som ges på skolan idag? Ger det specialpedagogiska stödet på skolan önskat resultat? Enkätundersökningen som ligger till grund för denna studie blev tyvärr mindre än önskat. Detta resulterar i att generaliseringar inte kan göras kring huruvida åsikterna som framkom i detta arbete skulle kunna gälla för fler pedagoger på skolan. Detta skulle kunna vara ett ämne för fortsatt forskning. Med hjälp av ett större underlag skulle skolledning och den specialpedagogiska personalen som arbetar på skolan kunna utforma kompetenshöjande åtgärder på skolan som skulle gagna fler pedagoger och därmed fler elever. Detta skulle kunna vara viktiga framtida arbetsuppgifter för speciallärare/specialpedagoger på just denna gymnasieskola.

9. Referenslista

- Alvermann, D. E. och Eakle, J. (2003). Comprehension instruction. Adolescents and their multiple literacies. I A.P. Sweet & C. E. Snow, (Red.). *Rethinking reading comprehension*. London: The Guildford Press.
- Andreassen, R. (2008). Explicit undervisning i läsförståelse. I I. Bråten. (Red.). *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Andreasson, I. & Asp-Onsjö, L. (2009). Talet om pojkar och flickor i behov av särskilt stöd. I A. Ahlberg, (Red.). *Specialpedagogisk forskning – En mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Anmarkrud, Ö. (2008). Skickliga lärares läsundervisning – med fokus på läsförståelse. I I. Bråten, (Red.). *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Blomqvist, C. & Wood, A. (2006). *Läs- och skrivundervisning som fungerar. Intervjuer med lärare*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Bråten, I. (Red.) (2008). *Läsförståelse i teori och praktik*. Polen: Författaren och Studentlitteratur.
- Doveliuss, J. (2000). *Att samla in och bearbeta data*. Stockholm: Liber.
- Druid Glentow, B. (2006). *Förebygg och åtgärda läs- och skrivsvårigheter: metodisk handbok*. Stockholm: Natur och kultur.
- Eliasson, Annika. (2010) *Kvantitativ metod från början*. Lund: Studentlitteratur.
- Fridolfsson, I. (2008). *Grunderna i läs- och skrivinlärning*. Lund: Studentlitteratur.
- Fröjd, P. (2005). *Att läsa och förstå svenska. Läsförmågan hos elever i årskurs 9 i Borås 2000-2002*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Gatarski, R. (2003). E-metodologi. I Gustavsson, B. (Red.). *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen*. Lund: Studentlitteratur
- Heimdal Mattson, E. (2006). *Mot en inkluderande skola?* Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.
- Høien, T. & Lundberg, I. (1999). *Dyslexi - Från teori till praktik*. Stockholm: Natur och Kultur
- Järpsten, B. (2002). *DLS för skolår 7-9 och år 1 i Gymnasiet*. Psykologiförlaget AB
- Lundberg, I. (2006). *Konsten att läsa faktatexter*. Stockholm: Författaren och Natur och Kultur.
- Lundberg, I. (1984). *Språk och läsning*. Stockholm: Författaren och Gleerups förlag.

- Reichenberg, M. (2008) *Vägar till läsförståelse, Texten, läsaren, samtalet*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Smith, F. (2002). *Läsning* (2:a upplagan). Stockholm: Liber.
- Snow, C.E., Griffin, P., & Burns, M.S. (Red.)(2005). *Knowledge to support the teaching of reading*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Snowling, M. J., och Hulme, C. (2005). *The Science of Reading: A Handbook*. Blackwell Publishing Ltd.
- Stukat, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Sverke, M. (2003). Design, urval och analys i kvantitativa undersökningar. I B. Gustavsson, (Red.). *Kunskapande metoder inom samhällsvetenskapen*. Lund: Studentlitteratur
- Sweet, A.P. & Snow, C. E. (2003). (Red.). *Rethinking reading comprehension*. London: The Guildford Press.
- Taube, K. (2007). *Läsinlärning och självförtroende – psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Uddevalla: Norstedts Akademiska förlag.
- Tideman, M., Rosenqvist, J., Lansheim, B., Ranagården, L. & Jacobsson, K. (2004). *Den stora utmaningen. Om att se olikhet som resurs i skolan*. Halmstad: Högskolan i Halmstad & Malmö Högskola.
- Trost, J. (2007). *Enkätboken*. (3: e upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Vellutino, F.R. (2003). Individual differences as sources of variability in reading comprehension in elementary school children. I A. P. Sweet & C. E. Snow, (Red.). *Rethinking reading comprehension*. London: The Guilford Press.
- Verneresson, I-L. (2007). *Specialpedagogik i ett inkluderande perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse och vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Finland: P-J Ödman och Norstedts akademiska förlag.

9.1. Elektroniska källor

Adolfsson, U, och Persson, P. (2001). Hermeneutik. Ur: *Knowledge Management - Kunskapshantering inom Saab Automobile AB*.
<http://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/1308/1/40015ExarbeteUlrikaAdolfssonPernillaPerssonIA7300.pdf> (2011-05-19).

ETS. *Who we are*. <http://www.ets.org/about/who/> (2011-04-08)

Göteborgs universitet. (2011). *Speciallärarprogrammet, Ämnesspecialisering, 90 hp*.
www.utbildning.gu.se/program/program_detalj/?programid=L2SPL&focusid=AMNE. (2011-05-11)

Kintsch, W. (1994). Text Comprehension, Memory, and Learning. *American Psychologist* vol. 49: 4, ss. 294-303. <http://www.uic.edu/classes/psych/psych454/kintsch.pdf> (2011-03-02)

New Zealand Council for Educational Research. (2011). *How does understanding text features benefit reading comprehension?*
<http://arb.nzcer.org.nz/supportmaterials/english/understanding-text-features.php> (2011-03-02)

Nilholm, Claes. (2006). *Inkludering av elever i behov av särskilt stöd.– Vad betyder det och vad vet vi?*
<http://hundochkatter.se/Inkludering%20av%20elever%20-%20Nilholm.pdf> (2011-04-06)

OECD. (2010), *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)* <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en> (2011-05-24)

RAND Corporation. (2011). *About the RAND Corporation*. <http://www.rand.org/about.html> (2011-04-08)

Skolverket. (2011). *Grundskolans kursplaner och betygskriterier*.
<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0910&infotyp=23&skolform=11&id=3873&extraId=2087> (2011-04-06)

Skolverket. (2007). *Gymnasieskolans kursplaner och betygskriterier*.
<http://www.skolverket.se/sb/d/726/a/13845/func/kursplan/id/3205/titleId/SV1201%20-%20Svenska%20A> (2011-01-03)

Skolverket, (2010) *PISA 2009 – En internationell studie*. <http://www.skolverket.se/sb/d/2698> (2010-12-29)

Skolverket (2008) *Gymnasieskolans program mål*. <http://www.skolverket.se/sb/d/1614> (2011-03-24)

Stanovich, K. E. (1994). Constructivism in reading education. *The Journal of Special Education*. Vol. 28: 3
<http://www.deepdyve.com/lp/sage/constructivism-in-reading-education-3guOMSiNjG> (2011-03-02)

Svenska Unescorådet (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca + 10*.
www.unesco.se/Bazment/Alias/Files/?Salamanca_sju (2011-04-06)

Torgesen, J.K. (2005). Recent discoveries from research on remedial interventions for children with dyslexia. I M. Snowling and C. Hulme (Red.). *Presentations and Publications*. (s. 521-537). Oxford: Blackwell Publishers.

Vetenskapsrådet, (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.
http://www.vr.se/download/18.7f7bb63a11eb5b697f3800012802/forskningsetiska_principer_t_f_2002.pdf
(2011-03-24)

10. Bilagor

9.1. Bilaga 1. Presentation av de sex klasserna

Klass 1, är en relativt homogen grupp. Det är en klass med majoriteten svaga läsare då 25 av 33 elever ligger på staninevärde fyra eller lägre.

Studieförberedande program: klass bestående av 27 flickor och sex pojkar, 33 elever totalt.

Klass 1											Antal elever	medelvärde
	staninevärde	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
pojkar		1	1	2	1	1	0	0	0	0	6	3
flickor		3	1	1	15	5	0	0	2	0	27	4
totalt												
		4	2	3	16	6	0	0	2	0	33	3,8

Klass 2 är en heterogen grupp med både många starka läsare, men även många svaga läsare.

Yrkesförberedande program: klass bestående av 21 flickor och sex pojkar, 27 elever totalt.

Klass 2											Antal elever	medelvärde
	staninevärde	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
pojkar		0	2	0	0	2	0	1	0	1	6	5
flickor	3	0	3	1	3	4	1	1	4	4	21	5,8
totalt												
		0	5	1	3	6	1	2	4	5	27	5,6

Klass 3 är en heterogen grupp där läsförståelseförmågan sprider sig relativt jämt över hela stanineskalan.

Studieförberedande program: klass bestående av 21 flickor och 8 pojkar, 29 elever totalt.

Klass 3											Antal elever	medelvärde
	staninevärde	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
pojkar		1	0	1	1	1	1	1	0	2	8	5,5
flickor		0	4	0	3	5	1	4	2	2	21	5,4
totalt												
		1	4	1	4	6	2	5	2	2	29	5,4

Klass 4 är en homogen grupp där de allra flesta eleverna ligger i mitten av stanineskalan eller över.

Yrkesförberedande program: klass bestående av 14 pojkar .

Klass 4											Antal elever	medelvärde
	staninevärde	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
pojkar		0	1	0	2	5	2	0	3	1	14	5,7
flickor		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
totalt												
		0	1	0	2	5	2	0	3	1	14	5,7

Klass 5 är en relativt homogen grupp där alla ligger på mitten av stanineskalan eller över.

Yrkesförberedande program: klass bestående av 9 pojkar och 17 flickor; totalt 26 elever.

Klass 5											Antal elever	medelvärde
	staninevärde	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
pojkar		0	0	0	0	4	1	1	3	0	9	6,8
flickor		0	0	0	1	1	1	2	6	6	17	7,7
totalt												
		0	0	0	1	5	2	3	9	6	26	7,2

Klass 6 är en grupp där de flesta ligger på mitten av stanineskalan med några över och några under.

Yrkesförberedande program: klass bestående av 2 pojkar och 8 flickor: totalt 10 elever.

Klass 6											Antal elever	medelvärde
	staninevärde	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
pojkar		0	0	0	1	1	0	0	0	0	2	4,5
flickor		0	0	0	2	4	0	1	1	0	8	5,4
totalt												
		0	0	0	3	5	0	1	1	0	10	5,2

9.2. Bilaga 2. Missivbrev

Lärare på XX gymnasieskola

MISSIVBREV

Jag heter Kristina Bäckman, arbetar på ABCD (Gymnasiesärskolan i X-stad) och studerar till speciallärare vid Göteborgs universitet. Under min sista termin på utbildningen ska jag skriva ett examensarbete inom specialpedagogik med inriktning på läs- och skrivsvårigheter. Jag har valt att inrikta mitt arbete på elevers läsförståelse. Internationella undersökningar visar att svenska elevers läsförståelse blir allt sämre och jag är intresserad av att få dina och andra lärare på gymnasieskolans åsikter kring detta ämne.

Du har fått detta brev och bifogad enkät på grund av att du, enligt Skola 24, undervisar i en eller flera av följande utvalda klasser: 1, 2, 3, 4, 5, 6. Alla undervisande lärare i dessa klasser ombeds svara på enkäten oavsett vilket eller vilka ämnen/kurser man undervisar i.

Enkäten i sin helhet tar inte mer än cirka 10 minuter att genomföra.

I enkäten ber jag dig skriva ditt namn. Detta är dock inget krav. Anledningen till detta är att jag vill underlätta påminnelseförfarandet vid ett eventuellt bortfall. Resultatet av undersökningen kommer att presenteras på så sätt att ingen deltagande lärare eller dennes åsikter kan kännas igen.

Jag ber dig svara på enkäten så fort som möjligt då jag har begränsad tid till analys av inkomna svar.

Om du har några frågor om undersökningen kan du e-posta mig på (min e-postadress som innehåller kommunens namn)

Tack på förhand för din medverkan! Dina svar är viktiga för mitt examensarbete.

Kristina Bäckman

9.3. Bilaga 3. Enkät till gymnasielärarna

Allmän information

Här följer allmänna frågor kring dig.

Fråga 1

Är du:

Kvinna?

Man?

Fråga 2

Jag är behörig att undervisa i:

De lägre skolåren (F-6)

De högre skolåren (7-9)

Gymnasieskolan

Har annan pedagogisk utbildning.

Saknar behörighet.

Fråga 3

Mina kurser/ämnen är:

Teoretiska.

Praktiska

Både och, men mestadels teoretiska.

Både och, men mestadels praktiska.

Fråga 4

Jag har undervisat i:

0-5 år

6-10 år

11- 20 år

21 - år

Fråga 5

Ge exempel på vad du menar med att en elev "har en god läsförståelse"?

Antal svar: 28

Fråga 6

Det är viktigt att ha en god läsförståelse för att kunna vara en medborgare som kan ta en aktiv del i samhället.

Det är inte viktigt.

Det är varken viktigt eller oviktigt.

Det är viktigt.

Det är mycket viktigt.

Fråga 7

I min undervisning ger jag eleverna skriftlig information, exempelvis i form av e-post, papperskopior eller PowerPoint presentationer.

Ja

Nej

Fråga 8

Läsning och läsförståelse är en viktig del av mitt ämne.

Inte viktigt.

Delvis viktigt.

Viktigt.

En förutsättning.

Fråga 9

En god läsförståelse är en förutsättning för att eleverna ska kunna tillgodogöra sig min undervisning.
Instämmer inte alls.
Instämmer delvis.
Instämmer helt och hållet.

Fråga 10

Eleven bör ha en god läsförståelse för att kunna bli godkänd i min kurs.
Det är inte nödvändigt.
Det är ganska viktigt.
Det är viktigt.
Det är mycket viktigt.

Fråga 11

Jag undervisar elever i hur de kan öka sin läsförståelse.
Inte alls.
Vid enstaka tillfällen
Vid de flesta lektionerna.
Alltid

Fråga 12

Ge ett eller flera exempel på hur du undervisar för att elever ska öka sin läsförståelse?
Antal svar: 20

Fråga 13

En elevs läsförståelse är viktigt för alla lärare, oavsett ämne.
Nej
Delvis
ja

Fråga 14

Läsförståelseundervisning berör enbart läraren som undervisar i svenska.
Inte bara läraren i svenska.
Enbart läraren i svenska.

Screeningtest

Här följer frågor kring screeningtest.

Fråga 15

Jag vet om att alla elever i årskurs ett screeningtestas?
Nej
Vet att de testas men inte vad som testas.
Ja

Fråga 16

Jag vet vad ett screeningtest är och vad det mäter.
Helt okunnig.
Vet mycket lite om vad ett screeningtest är och vad det mäter.
Jag vet vad ett screeningtest är och vad det mäter.

Fråga 17

Jag vet att screeningtest som används på skolan rättas enligt Stanineskalan.
Nej
Ja

Fråga 18

Jag vet vad de olika resultatnivåerna i Stanineskalan innebär.
Nej

Ja

Fråga 19

Jag har tagit del av testresultaten för eleverna jag är mentor för.
Inte tagit del av resultaten.
Har tagit del av resultaten.

Fråga 20

Jag har tagit del av testresultaten för eleverna jag undervisar.
Inte alls.
För ett fåtal elever.
För ett flertal elever.
För samtliga elever.

Fråga 21

Jag har aktivt sökt information kring specifika elevers tester.
Inte sökt information kring någon elev.
Sökt information kring enstaka elev.
Sökt information kring ett flertal elever.
Sökt information kring alla elever.

Fråga 22

Resultatet på screeningtestet ger en rättvis bild av elevens läsförståelse.
Ger ingen rättvis bild.
Ger en delvis rättvis bild.
Ger en rättvis bild.
Vet inte.

Fråga 23

Elevens resultat på screeningtestet är till hjälp för mig som pedagog när jag ska planera min undervisning.
Ingen hjälp.
Väldigt liten hjälp.
Till hjälp.
Till mycket stor hjälp.

Fråga 24

Ge ett eller flera exempel på hur resultatet på screeningtestet är till hjälp för dig att planera din undervisning.
Antal svar: 18

Här följer frågor kring din undervisning.

Fråga 25

Jag anpassar texters svårighetsgrad utifrån enskilda elever.
Aldrig
Enstaka texter.
De flesta texter.
Alla texter.

Fråga 26

Ge ett eller flera exempel på hur du anpassar texters svårighetsgrad utifrån enskilda elever.
Antal svar: 20

Fråga 27

Jag anpassar och planerar min undervisning och dess nivå utifrån enskilda elever.
Aldrig

Enstaka gånger.
De flesta lektioner.
Alltid

Fråga 28
Ge ett eller flera exempel på hur du anpassar undervisning och nivå utifrån enskilda elever.
Antal svar: 22

Fråga 29
Jag anpassar texters svårighetsgrad utifrån gruppen som helhet.
Aldrig
Enstaka texter.
De flesta texter.
Alla texter.

Fråga 30
Ge ett eller flera exempel på hur du anpassar texters svårighetsgrad utifrån gruppen som helhet.
Antal svar: 17

Fråga 31
Jag anpassar min undervisning och dess nivå utifrån gruppen som helhet.
Aldrig
Enstaka tillfällen.
De flesta tillfällen.
Alltid

Fråga 32
Jag anser mig vara kompetent inom läsförståelseundervisning.
Inte kompetent.
Något kompetent.
Kompetent
Mycket kompetent.

Fråga 33
Jag skaffade mig kompetens för läsförståelseundervisning genom:
Lärarhögskola
Erfarenhet
Fortbildning på egen hand.
Fortbildning genom min arbetsplats.
Litteratur
Har ingen kompetens.

Fråga 34
Jag är intresserad av att lära mig mer kring läsförståelseundervisning.
Inte intresserad.
Genom att läsa litteratur på arbetstid.
Genom att läsa litteratur på fritiden.
Genom fortbildning på arbetstid.
Genom fortbildning på fritid.
På högskola/universitet.

Läsförståelseundervisning
Här följer frågor kring läsförståelseundervisning.

Fråga 35
Att arbeta med läsförståelseundervisning ger bäst resultat när den sker:
I klassrummet med den vanliga gruppen. Instämmer inte
Instämmer delvis
Instämmer

I smågrupper med elever från den vanliga gruppen. Instämmer inte
Instämmer delvis
Instämmer

I smågrupper med jämgoda elever. Instämmer inte
Instämmer delvis
Instämmer

En- till - en undervisning med ordinarie lärare. Instämmer inte
Instämmer delvis
Instämmer

En- till – en undervisning med speciallärare/pedagog. Instämmer inte
Instämmer delvis
Instämmer

Fråga 36

Annat alternativ på hur läsförståelseundervisning kan organiseras för att ge ett bra resultat.

Antal svar: 16

Fråga 37

Att en elev lämnar sin ordinarie klassrumsmiljö för att arbeta med läsförståelseundervisning är bra.

Inte alls bra.

Bra vid enstaka tillfällen.

Bra vid de flesta tillfällen.

Alltid bra.

Fråga 38

Motivera ditt svar på förra frågan.

Antal svar: 28

Fråga 39

Att en elev lämnar sin ordinarie grupp för att arbeta med läsförståelseundervisning är bra.

Inte alls bra.

Bra vid enstaka tillfällen.

Bra vid de flesta tillfällen.

Alltid bra.

Fråga 40

Motivera ditt svar på förra frågan.

Antal svar: 28

Fråga 41

Har du övriga synpunkter och tankar kring läsförståelse, screeningtest eller på denna enkät?

Antal svar: 28

Fråga 42

Skriv gärna ditt namn här:

Antal svar: 17

TACK!

Stort tack för dina svar! De är viktiga för mitt examensarbete!

9.4. Bilaga 4. Enkät till speciallärare/pedagoger

Fråga 1

Vilken pedagogisk utbildning har du i botten?

Antal svar: 4

Fråga 2

Är du

specialpedagog

speciallärare

Fråga 3

Arbetar du:

Enbart med elever.

Enbart med pedagoger.

Både och men mestadels med elever.

Både och men mestadels med pedagoger.

Fråga 4

Arbetar du tillsammans med skolledningen om hur specialpedagogiskt stöd ska organiseras på skolan? Om ja, i så fall hur?

Antal svar: 4

Fråga 5

Arbetar du konkret med läsförståelseundervisning?

Ja

Nej

Fråga 6

Hur skulle du definiera "ha en god läsförståelse"?

Antal svar: 4

Fråga 7

Ge exempel på hur en pedagog kan arbeta för att en elev ska förbättra sin läsförståelse?

Antal svar: 4

Fråga 8

Ge exempel på hur en speciallärare/pedagog kan arbeta för att en elev ska förbättra sin läsförståelse?

Antal svar: 4

Fråga 9

Jag tycker screeningtest fyller en funktion.

Ja

Nej

Fråga 10

Vilken funktion fyller screeningtest?

Antal svar: 4

Fråga 11

För vem fyller screeningtest en funktion?

Antal svar: 4

Fråga 12

Är, enligt din erfarenhet, resultaten av screeningtest till hjälp för lärare i det dagliga arbetet?

Ja

Nej

Fråga 13

Till vilken hjälp kan resultatet på ett screeningtest vara för pedagogen i det dagliga arbetet?

Antal svar: 4

Fråga 14

Är resultaten på screeningtesten till hjälp för dig?

Ja

Nej

Fråga 15

Motivera hur screeningtesten är till hjälp för dig?

Antal svar: 4

Fråga 16

Vem rättar screeningtesten?

Undervisande svensklärare.

Jag eller specialpedagogisk kollega.

Annan person.

Fråga 17

Uppskatta hur mycket tid du lägger ner på screeningtesten varje år?

Antal svar: 4

Fråga 18

Vilken uppfattning tror du gymnasielärare har på de obligatoriska screeningtesten som genomförs varje höst?

Antal svar: 4

Fråga 19

Enligt min erfarenhet förbättrar en elev sin läsförståelse genom att:

Arbeta i helklass.	Mycket bra.
	Bra
	Varken bra eller dåligt.
	Dåligt

Arbeta med elever från sin egen klass i smågrupper.	Mycket bra.
	Bra
	Varken bra eller dåligt.
	Dåligt

Arbeta i smågrupper med jämgoda elever.	Mycket bra.
	Bra
	Varken bra eller dåligt.
	Dåligt

Arbeta en- till- en med ordinarie lärare.	Mycket bra.
	Bra
	Varken bra eller dåligt.
	Dåligt

Arbeta en- till - en med speciallärare/pedagog.	Mycket bra.
	Bra
	Varken bra eller dåligt.
	Dåligt

Fråga 20

Andra åsikter kring läsförståelse, screeningtest eller på denna enkät

Antal svar. 4