



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Läskompetens i gymnasiet

och specialpedagogiska konsekvenser

Karin Ideberg

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2014
Handledare:	Eva Gannerud
Examinator:	Monica Reichenberg
Rapport nr:	VT14-IPS-15 SPP600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2014
Handledare:	Eva Gannerud
Examinator:	Monica Reichenberg
Rapport nr:	VT14-IPS-15 SPP600
Nyckelord:	läsförståelse, läskompetens, inkludering, gymnasiet

Syfte

Studiens syfte var att ge en översiktlig bild av läsprocesser, texter och texternas ursprungliga sammanhang som undervisningen utgår från i årskurs 1 på gymnasiet och de specialpedagogiska konsekvenserna som detta får för de elever som är svaga läsare.

Teori

De teoretiska utgångspunkterna är ett sociokulturellt perspektiv, en gemensamhetsorienterad definition av begreppet inkludering och Pisas definition av läsförståelse.

Metod

För att få svar på frågorna i syftet utformades en webbenkät i verktyget Surveymoneky. Frågorna i enkäten formulerades utifrån Pisas ramverk för läsförståelse och delades upp i samma kategorier som användes där, dvs. slag av text, läsprocess och sammanhang. Enkäten skickades via e-post till lärare som undervisar i årskurs 1 på 10 olika gymnasieskolor. Det var 71 lärare som svarade på enkäten.

Resultat

Utifrån Pisas definition av läsförståelse verkar undervisningen, så som den synliggörs i enkäten, tydliggöra viss läskompetens och osynliggöra andra kompetenser. Många av de texttyper som förekommer utanför skolans väggar är tämligen osynliga i undervisning som den här webbenkäten beskriver. Det handlar om argumenterande texter, instruerande texter och utredande texter, och det handlar om texter där ord och meningar inte är presenterade i löpande form. Texter som ursprungligen är producerade för arbetslivet eller för offentligt bruk har också en liten plats i undervisningen. Den största utvecklingspotentialen handlar dock om att utvärdera och reflektera över annat än texternas innehåll i undervisningen, nämligen texternas språk och struktur. Relaterat till de teoretiska utgångspunkterna i studien är det sannolikt en god idé för alla lärare att synliggöra dessa texter i undervisningen för att på så vis bidra till att eleverna får utveckla sitt språk så lång det är möjligt.

Förord

Jag vill framför allt tacka Eva Gannerud för den fina handledning som jag fått under arbetet med uppsatsen, men även alla mina kollegor, min familj och mina vänner som stått ut med mig – även om jag ibland varit lite enahanda i mina samtalsämnen.

Tack!

Innehållsförteckning

Förord.....	1
Innehållsförteckning	1
1. Inledning och problemområde	2
2. Litteraturgenomgång och teoriansknytning	3
2.1. Teoretiskt perspektiv	3
2.2. Specialpedagogiskt perspektiv	3
2.3. Forskningsbakgrund	5
2.4. Definition av läsförståelse	7
3. Syftet med studien	8
4. Metod.....	8
4.1. Val av design och metod	9
4.2. Frågekonstruktion och skaltyp.....	9
4.3. Undersökningsgrupp och urval.....	10
4.4. Följebrev och påminnelser	12
4.5. Bortfall och bortfallsanalys	12
4.6. Reliabilitet, validitet och relaterbarhet	14
4.7. Etiska principer.....	15
5. Resultat.....	16
5.1. Texter i undervisningen	16
5.1.1. Sammanfattning	18
5.2. Sammanhang texterna är hämtade ur.....	18
5.2.1. Sammanfattning	20
5.3. Läsprocesser i undervisningen	20
5.3.1. Sammanfattning	23
6. Diskussion och slutsatser	24
6.1. Specialpedagogiska implikationer och vidare forskning.....	27
Litteraturförteckning.....	29
Bilagor	31

1. Inledning och problemområde

För specialpedagoger på gymnasiet är det avgörande att förhålla sig till undervisningens krav på språklig och kommunikativ kompetens hos elever som riskerar att inte nå målen. En del av denna språkliga kompetens handlar om att läsa. Att läsa är idag en oomtvistad förutsättning för att kunna utveckla och kritiskt granska kunskaper inte bara i gymnasieskolan och i samhället under skoltiden, utanför även efter gymnasieskolan i arbetslivet och på högskolan. Därför är det viktigt att stödja och följa upp elevernas kunskapsutveckling när det gäller just läsning. Det handlar i grund och botten om lika rättigheter att nå sina mål i livet och skolans kompensatoriska uppdrag.

En av tankarna bakom att man vart tredje år mäter 15-åringarnas läsförmåga i den internationella studien Pisa (Programme for International Student Assessment) är just att följa upp elevernas läsförmåga. Syftet med Pisa, som är ett OECD-projekt, (Organisation for Economic Co-operation and Development) är dock inte att specifikt följa upp elever som behöver särskilt stöd utan att mäta i vilken utsträckning som utbildningssystemet har bidragit till att alla 15-åringar är rustade att möta framtidens krav på läsning (Skolverket, 2014). Eftersom studien, sedan år 2000, genomförs var tredje år kan man på det viset se hur 15-åringarnas resultat förbättras eller försämras. När det gäller läsförståelse finns det en tydlig trend för de svenska eleverna. Den visar att de svaga läsarna försämrar sina resultat mest och att de har blivit fler. I Sverige ligger 23 procent av eleverna på en nivå som beskriver dem som lågpresterande läsare (Skolverket, 2013b, s. 123), och av dessa 15-åringar är fler pojkar än flickor. Nästan var tredje pojke ligger på denna nivå (Skolverket, 2013b, s. 127). När resultatet av 2012-års undersökning presenterades den 3 december i förra året ledde det till både löpsedlar och debatter i nyhetsprogram.

En dryg vecka efter att resultatet av Pisa-undersökningen hade presenterats publicerade lärarutbildaren Barbro Westlund en debattartikel i DN med rubriken "Så kan svenska elevers läsförståelse förbättras" (Westlund, 2013, 13 december). Den baserades på hennes avhandling och argumenterade bland annat för att läsförståelsen är viktig i alla ämnen. Hon pekade på att det som skiljer ut läsförståelsen i skolan är att det är en ämnesöverskridande färdighet som påverkar möjligheten att inhämta kunskap i alla skolämnen. Liksom att en orsak till att eleverna inte får det stöd som behövs är att det är otydligt vad som konstituerar läsförståelse i olika åldrar och att eleverna lämnas med kommentarer som att de ska läsa mer, istället för att läraren undervisar i hur man ska läsa. I sin avhandling "Att bedöma elevers läsförståelse" nämner hon även att: "metaspråk om läsförståelse och bedömning är centralt – ett gemensamt språkbruk blir en form av scaffolding; tillfälliga tankestötter" (Westlund, 2013, s. 298).

Vid en närmare läsning av det arbete som ligger bakom konstruktionen av Pisas test av läsförståelse ser man att där finns just det som Barbro Westlund nämner i sin avhandling, nämligen ett metaspråk om läsförståelse. Avsikten med den här studien är därför att utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv använda Pisas terminologi för att beskriva den läsförståelse som gymnasielärare utgår från i sin undervisning, dvs. ringa in den läskompetens som krävs av eleverna och de förutsättningar som finns för läsutveckling (Skolverket, 2012, s. 27). Ett metaspråk kan vara ett stöd i detta arbete. Studien riktar in sig på elever i årskurs 1 på gymnasiet.

2. Litteraturgenomgång och teoriansknytning

I följande avsnitt beskrivs det teoretiska perspektiv, det specialpedagogiska perspektiv och den definition av läsförståelse som studien använder sig av för att ringa in den läskompetens som krävs av eleverna i årskurs 1 på gymnasiet, liksom en forskningsbakgrund av relevant specialpedagogisk forskning om läsning.

2.1. Teoretiskt perspektiv

Det teoretiska ramverket möjliggör respektive begränsar vad som är möjligt att studera (Reichenberg, 2012, s. 4). Denna magisteruppsats på specialpedagogprogrammet i Göteborg utgår ifrån ett sociokulturellt perspektiv, dvs. ett grundantagande om att lärande sker i ett historiskt och kulturellt sammanhang och att alla som vistas i skolan – liksom de som skriver och talar om skolan – påverkas av det som tidigare har skett och har en inverkan på det som kommer att ske, inte bara när det gäller läsning utan även andra företeelser. Människor kvalificerar sig själva och dem de möter till olika utvecklingsspår beroende på de sociala positioner, den historia och den påverkan som de blir utsatta för och utsätter andra för (Hundeide, 2006, s. 6). De kollektiva mönster som man är delaktiga i rekonstrueras genom rutiner och vardagliga praktiker och det är genom informellt deltagande i typiska, upprepade vardagssituationer som utveckling sker (Hundeide, 2006, s. 74).

De läspraktiker som elever och lärare i skolan är del av är ett sådant kollektivt mönster där utveckling sker. Med läspraktiker menas i denna uppsats hur texter och läsande är situerade i olika sammanhang och hur olika sätt att läsa utvecklas i dessa kontexter, exempelvis i skolan och i samhället (Geijerstam, Folkeryd, & Liberg, 2013, s. 88).

2.2. Specialpedagogiskt perspektiv

För specialpedagoger är det inte bara grundläggande att förhålla sig till undervisningens krav på språklig och kommunikativ kompetens, utan även till begreppet mänskliga rättigheter. Mänskliga rättigheter kan utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv konkretiseras genom begreppet social rättvisa. Haug (Haug, 1998) diskuterar begreppet social rättvisa, och menar att det inte går att förhålla sig objektivt till ett begrepp som är så laddat med värderingar (Haug, 1998, s. 14). Dock menar han att det går att tala och skriva om social rättvisa om man visar upp vilka värderingar man lägger in i begreppet, och som nämndes i inledningen, utgår den här uppsatsen från att lika rättigheter innebär att ha en förmåga att läsa i den utsträckning som krävs för att nå sina mål i livet.

Begreppet social rättvisa har förändrats över tid när det gäller skolan. Inledningsvis handlade det om formell rätt till skolgång för de flesta, därefter kom det att betyda formell rätt till samma utbildning och idag handlar social rättvisa om att alla ska ha ett utbyte av det som skolan erbjuder (Haug, 1998, s. 16). Utifrån detta visar Haug på två olika innehålls- och värderingsförskjutningar inom specialundervisningen, dvs. undervisningen av elever som behöver särskilt stöd. Den ena kallar han för inkluderande integrering och den andra för segregering. Undervisningen kan ta sig liknande uttryck i praktiken, men man kan se den segregering och inkluderande integrering som två ytterpunkter när det handlar om värdegrund, kunskapssyn och ideologi (Haug, 1998, s. 22).

Inom den ena riktningen – den inkluderande integreringen – är det centralt med alla barns rätt att delta i undervisning inom klassens ram. Man accepterar (Nilholm & Göransson, 2013, s. 28) att barn är olika och utgår från att det är bäst för alla – både för den enskilde

individerna och för samhället – att man deltar i samma samhällsgemenskap (Haug, 1998, s. 24). Skillnader mellan barn utgör en del av de dagliga erfarenheterna i skolan och alla lärare ska ha tillräckliga kunskaper för att kunna undervisa alla barn. Den specialpedagogiska utmaningen består i att göra så att skolan förmår att möta alla barn i samma skola och samma klassrum. Utifrån det här perspektivet rör det specialpedagogiska arbetet med läsning alla lärare.

Inom den andra inriktningen – den segregeringande integreringen – är det istället centralt att hitta den optimala miljön för den enskilde individen. Denna miljö är inte nödvändigtvis i klassrummet med övriga elever. För att förstå elevens behov utgår man ifrån att man behöver man tala med sakkunniga. Barnets svårigheter förstås som medicinska eller psykologiska brister och den specialpedagogiska utmaningen är ge ett kompensatoriskt stöd så att eleven kan fungera i samhället eller i skolan. Tanken bakom det kompensatoriska stödet i sin tur är att tillsätta extra resurser till en särskilt tillrättalagd utbildning som kompenserar för elevens svaga sidor (Haug, 1998, s. 17). Utifrån det här perspektivet rör det specialpedagogiska arbetet med elever som behöver särskilt stöd vid läsning inte nödvändigtvis alla lärare.

Haug menar alltså att de krav som finns på individualisering, dvs. sökandet efter den optimala miljön för den enskilde, i skolan är segregeringande (Haug, 1998, s. 39):

Specialundervisning blir då inte bara en form av differentiering. Det blir konsekvensen av den sociala produktion och reproduktion som är skolans uppgift, och handlar då om konsekvensen av de värderingar, det innehåll och de arbetsformer som samhället vill att skolan ska vila på och föra vidare (Haug, 1998, s. 49).

Detta är ett exempel på ett radikalt inkluderingsperspektiv (Nilholm & Göransson, 2013, s. 26). Nilholm och Göransson använder en metafor för att gestalta begreppet inkludering:

Inkluderingsförespråkarna ville belysa de tillkortakommanden som integreringssträvandena enligt dem hade utmynnat i. Om man såg integreringsdiskussionen som att någon knackade på dörren och ville komma in, ville flera att diskussionen i stället skulle handla om något helt annat: Hur ska vi kunna bygga ett hus där alla har en självklar plats? (Nilholm & Göransson, 2013, s. 23)

Nilholm och Göransson lyfter Haugs radikala inkluderingsperspektiv och pekar på att det utmärks av en gemenskapsorienterad definition av inkludering. De argumenterar för att en gemenskap förutsätter sådana arbetsformer att eleverna engageras i varandra, exempelvis genom samtal i helklass där alla är inblandade eller arbete i mindre grupper där alla bidrag krävs för det gemensamma resultatet. Det som dock utmanar den inkluderande skolan i Sverige idag (Göransson, Nilholm, & Karlsson, 2011, s. 551) är att skolarbetet i ökande utsträckning präglas av just individualisering – istället för att det fokuserar andra värden som lika rättigheter, solidaritet och gemenskap.

Nilholm och Göransson (Nilholm & Göransson, 2013, s. 73) beskriver stegen i ett förändringsarbete mot en mer inkluderande riktning och menar att man först måste klargöra målet – dvs. vilket inkluderingsbegrepp man utgår ifrån – och för att vara klar och tydlig: Den här uppsatsen har en gemensamhetsorienterad definition av begreppet inkludering, till skillnad från en placeringsorienterad eller individorienterad definition (Nilholm & Göransson, 2013, s. 55). Den individorienterade definitionen av inkludering innebär att man

ser på i vilken utsträckning som eleven är inkluderad utifrån hur eleven når målen, trivs i skolan och har goda sociala relationer. Utifrån den placeringsorienterade definitionen handlar inkludering om eleven befinner sig i klassrummet eller ej (Nilholm & Göransson, s. 29). Den gemensamhetsorienterade definitionen av inkludering förutsätter alltså att eleverna engageras i varandra.

Det som sedan, enligt Nilholm och Göransson, krävs i förändringsarbetet är att man beskriver och analysera nu-läget, iscensätter förändrings- och utvecklingsprocesser på olika nivåer, i klassrummet, i arbetslag och i skolan och sedan undersöker effekterna av förändringen. Processen liknar åtgärdsprogrammets i vilket man först ska uppmärksamma elever som kan vara i behov av särskilt stöd, därefter utreda behoven på individ, grupp och skolnivå för att sedan utarbeta, genomföra, följa upp och utvärdera åtgärdsprogrammet (Skolverket, 2013a). Det finns forskning (Hjørne & Säljö, 2008) som säger att problematiken ofta landar i elevens knä. Den här studien är ett försök till att lyfta blicken för att – utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv – se om det genom Pisas terminologi går att skönja ett nuläge för att därefter utarbeta ett förslag på åtgärdsprogram på skolnivå.

2.3. Forskningsbakgrund

Det svenska skolsystemet har svårigheter att anpassa sig till elevers olikhet, framförallt till dem som misslyckas med att lära sig läsa och skriva. Bland de elever som hoppar av gymnasiet i Sverige är elever med läs- och skrivsvårigheter överrepresenterade (Fischbein & Folkander, 2000, s. 273). Vid sökning efter forskning om undervisning av svaga läsare i de högre åldrarna, som högstadiet och gymnasiet, hittar jag dock inte några svenska avhandlingar i om svaga läsare genom att söka i Swepub eller Eric. I en jämförande litteraturöversikt mellan Sverige och Norge (Reichenberg, 2012, s.11) framgår istället att svensk forskning om läsning framförallt riktar in sig på skönlitterära texter och inte i lika hög grad mot faktatexter och den ökade svårighetsgrad som dessa får under mellanåren och högstadiet. I litteraturöversikten framgår också att både svaga och starka läsare gynnas av strukturerad undervisning som utmanar eleverna i den närmsta utvecklingszonen, att det är gynnsamt med undervisning i grupp och att samtliga studier som observerat undervisning i klassrummet visar att lärare lägger ett stort ansvar på de enskilda eleverna som ska ta till sig innehåll i texterna (Reichenberg, 2012, s.17).

Den stora delen av svensk forskning om läsning använder sig av intervjuer i kombination med observationer som metod för att få syn på lärare och elevers erfarenheter, upplevelser och syn på läsning (Reichenberg, 2012, s.7). Interventionsstudier utmärker sig som en metod för att få kunskap om hur det går att öka elevernas läsförståelse. En undersökning av elever i årskurs 1 på gymnasiet (Reichenberg, 2005) visar att svaga läsare ökar sin textförståelse genom strukturerade textsamtal i grupp. Den modell som användes i studien kallas för Questioning the Author och den skiljer ut sig från andra modeller för strukturerade textsamtal genom att den ifrågasätter författarens auktoritet (Reichenberg, 2005, s. 24). En poäng med att ifrågasätta författarens auktoritet är att påminna de svaga läsarna om att det bakom varje text finns en författare som ibland glömmet bort vem de skriver för och på så vis minska den skuldbörda som en svag läsare kan känna när han eller hon inte förstår den text som finns framför dem. Denna modell har inte bara fördelen att den tränar läsaren i att läsa aktivt utan den har även en demokratiserande funktion – det är inte bara läsaren som har ansvar i en läsprocess utan även författaren.

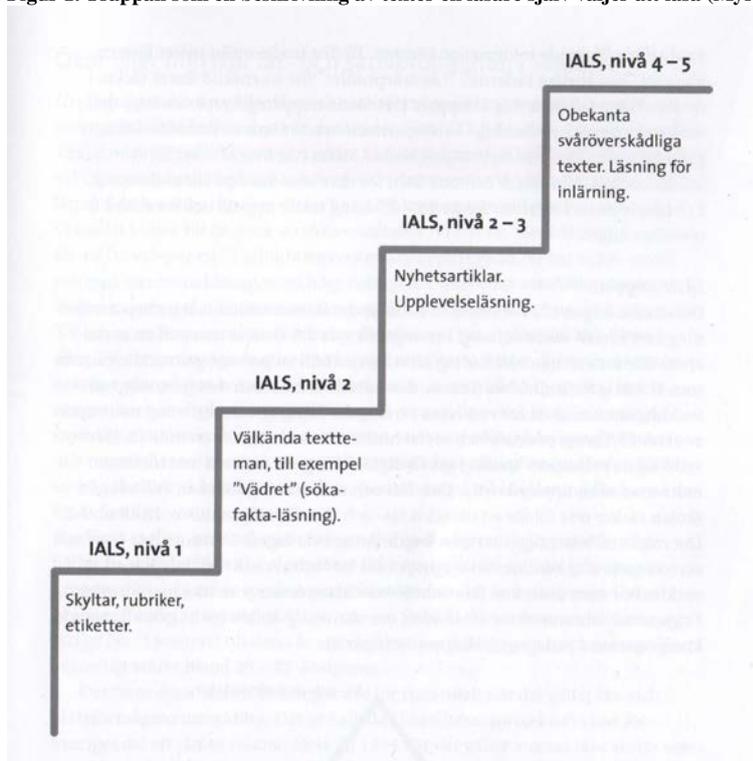
Forskning om yngre elever visar att det går att arbeta framgångsrikt med läs- och skrivundervisning utifrån ett inkluderande perspektiv genom att som lärare skapa trygga sociala miljöer där olikheter accepteras, reflektera över sin undervisning med kollegor och forskare och vara beredd att arbeta på olika vis beroende på vad som fungerar för en individuell elev i en specifik situation. (Tjernberg & Mattson, 2014, s. 1).

Det har också visat sig att faktorer som bidrar till elevers läs- (och skriv-) utveckling är att lärarna ger eleverna stödstrukturer för olika texttyper, exempelvis: berättelser, beskrivande texter, faktatexter och argumenterande texter (Tjernberg, 2011, s. 148). Utifrån det specialpedagogiska perspektivet har det också visat sig vara framgångsrikt att lärarna tar tillvara de diagnostiska signaler som finns i klassrummet och arbetar med det som eleverna behöver hjälp med att utveckla, liksom med kompensatoriska hjälpmedel och att variera de pedagogiska situationerna så att elever med olika förmågor blir positivt synliga i det sociala sammanhanget.

När det gäller forskares syn på hur specialpedagogiska insatser ska organiseras, när det gäller läsutveckling, handlar det dessutom om att insatserna ska ge möjlighet till ett delat ansvar mellan lärare och elev och att svaga läsare ska ges stöd vid arbete i projektform. Liksom att insatserna ska vara anpassade till elevernas önskemål om undervisning i grupp eller enskilt. Undervisningen behöver vara utformad så att eleverna känner sig inkluderade (Specialpedagogiska institutet, 2005, s. 110).

För att ge underlag för läsutveckling krävs emellertid inte bara en bedömning av elevens läsförmåga utan även av de texter som finns i elevernas värld (Myrberg, 2007, s. 90). Inte bara i skolan utan även utanför. Figuren nedan är relevant. På det första och andra trappsteget handlar det om att hitta fakta, på det tredje om att läsa mellan raderna och på det fjärde trappsteget förväntas eleverna befinna sig i skolan (Myrberg, 2007, s. 94). Nivåerna är hämtade från IALS, dvs. International Adult Literacy Survey.

Figur 1. Trappan som en beskrivning av texter en läsare själv väljer att läsa (Myrberg, 2007, s. 93).



För svaga läsare kan det bli svårt. Det handlar om att läsa kritiskt, dvs. att mer eller mindre uttalat förhålla sig kritisk till textens form, innehåll, funktion och sammanhang (Geijerstam, Folkeryd, & Liberg, 2013, s. 94). Dessutom har läroböcker ett krävande språk som ställer krav på att lärarna har kriterier att gå efter när de väljer texter, eftersom de annars riskerar att välja texter med låg läsbarhet (Reichenberg, 2012, s. 18).

2.4. Definition av läsförståelse

Forskning inom läsförståelse kan grupperas inom två inriktningar. (Geijerstam, Folkeryd, & Liberg, 2013, s. 88). Inom en inriktning fokuseras individen och det som anses centralt för läsningen: avkodning och läsförståelse. Inom den andra gruppen fokuseras istället läsandet och dess funktioner. Man fokuserar både samspelet i enskilda lässituationer och hur dessa överförs till specifika sätt att läsa, dvs. läspraktiker. Avsikten med denna magisteruppsats är att placera sig inom den senare kategorin, dvs. hur läsandet och texter är situerade i olika sammanhang och hur olika sätt att läsa utvecklas i dessa kontexter.

För att ringa in begreppet läsförståelse kan man dock gå till väga på olika vis. Ett sätt är att helt enkelt googla begreppet. På så vis kommer man fram till Wikipedia och får en kortfattad beskrivning och ett exempel på läsförståelse. Det lyder:

Läsförståelse är förmågan att tolka och besvara läst text. Läsförståelseövningar förekommer i bland annat högskoleprovet. Det kan vara att förstå en enkel text eller att svara på olika frågor om till exempel vad det står i texten, vad den säger/menar eller att dra egna slutsatser utifrån texten (Läsförståelse, 2014, 20 maj).

Ett annat sätt att ringa in begreppet läsförståelse är att vända blicken mot vad som undervisas i på universitetet och den kurslitteratur som finns för blivande lärare i svenska på gymnasiet. På litteraturlistan för kursen LGSV30, Svenska 3 för gymnasielärare (Göteborgs universitet, 2013) i Göteborg hittar man Bråten och antologin "Läsförståelse i teori och praktik" (Bråten, 2008). Utifrån hans resonemang blir det tydligt att läsförståelse är en mer komplex process än vad det finns anledning att anta efter att ha läst Wikipedias mer allmänspråkliga definition. Här ges läsförståelse istället en mer fackspråklig definition: utvinna och skapa mening genom att genomsöka och samspeja med skriven text (Bråten, 2008, s. 14).

Här handlar det alltså inte bara om att kunna tolka och besvara läst text utan även om att kunna samspeja med texten genom att ta tillvara författarens avsikter med texten samtidigt som man tillför den något nytt genom sina egna kunskaper om ämnet och världen.

Ett tredje, och för den här uppsatsen mer relevant sätt, att ringa in begreppet läsförståelse, är dock att gå till just den undersökning som nämndes inledningsvis, nämligen Pisa och dess definition av läsförståelse. Pisa står alltså för Programme for International Student Assessment och är OECD:s studie för att mäta hur 15-åringar klarar sig i ett antal prov som rör läsförståelse, matematik och naturvetenskap. År 2012 deltog 510 000 15-åringar i 65 länder. Eleverna var födda 1996 och de flesta svenska elever gick i årskurs 9 vid tidpunkten för testet (Skolverket, 2013b, s. 21). Det är utifrån Pisas definition av läsförståelse som de svenska 15-åringarnas läsförståelse rapporteras ha gått ned. Pisas definition av läsförståelse lyder så här:

En individs förmåga att förstå, använda och reflektera över och engagera sig i texter för att uppnå sina egna mål, utveckla sina kunskaper och sin potential för att

delta i samhället. Utöver avkodning och ytlig förståelse, inbegriper läsning tolkning och reflektion samt förmåga att använda läsning för att uppnå sina mål i livet.

Pisas fokus ligger på att läsa för att lära sig snarare än att lära sig att läsa, och därför mäts inte elevernas mest grundläggande läsförmågor. (Skolverket, 2013b, s. 18).

I Pisas ramverk för läsförståelse delas läsförmågan upp i tre dimensioner: vilka slag av texter som ska läsas, vilka läsprocesser som ska utföras samt vilket sammanhang texterna är avsedda att användas i (Skolverket, 2010, s. 31). Dessa tre dimensioner kan man känna igen ifrån de amerikanska forskarna Snow och Sweet som poängterar vikten av det sociokulturella perspektivet på lärande. De utgår ifrån att det i läsförståelsen ingår tre olika delar:

1. Läsaren som förstår
2. Texten som ska förstås
3. Aktiviteten i vilken läsförståelsen är en del

Det innebär att när man talar om begreppet läsförståelse så behöver man ta i beaktande hur elever tänker om sig själva som läsare, hur elever värdesätter läsning och hur texten i sig värdesätts av omgivningen (Snow & Sweet, 2003, s. 2). Dessa dimensioner av läsförståelsen blir även tydliga i Pisas ramverk för läsförståelse.

3. Syftet med studien

För specialpedagoger är det, som nämndes inledningsvis, avgörande att förhålla sig till undervisningens krav på språklig och kommunikativ kompetens, liksom alla elevers rätt att känna sig inkluderade i undervisningen. På gymnasiet behöver man också förhålla sig till det faktum att nära nog en fjärdedel av eleverna riskerar att vara det som Pisa beskriver som lågpresterande läsare, dvs. inte har en tillräcklig läsförmåga för att uppnå sina egna mål, utveckla sina kunskaper och sin potential för att delta i samhället (Skolverket, 2013b, s. 18).

Den här uppsatsen utgår från ett sociokulturellt perspektiv, en gemensamhetsorienterad definition av inkludering och Pisas definition av läsförståelse. Utifrån det är studiens syfte att ge en översiktlig bild av läsprocesser, texter och texternas ursprungliga sammanhang som undervisning utgår ifrån i årskurs 1 på gymnasiet och de specialpedagogiska konsekvenser som detta får för de elever som är svaga läsare. Studiens preciserade forskningsfrågor är följande:

1. Vilka texter utgår undervisningen från i årskurs 1 på gymnasiet?
2. Vilka läsprocesser utgår undervisning från i årskurs 1 på gymnasiet?
3. Vilka ursprungliga sammanhang är texterna hämtade ur i årskurs 1 på gymnasiet?
4. Vad får resultatet för specialpedagogiska konsekvenser för undervisningen i läsförståelse i årskurs 1 på gymnasiet?

4. Metod

I det här avsnittet beskrivs hur undersökningen utformades för att ge en översiktlig bild av läsprocesser, texter och texternas ursprungliga sammanhang som lärare utgår ifrån i sin undervisning. Först beskrivs den enkät som användes, därefter den undersökningsgrupp som

valdes ut och det bortfall som blev. Efter det följer ett resonemang om reliabilitet, validitet och relaterbarhet samt de etiska funderingar som undersökningen föranledde.

4.1. Val av design och metod

För att kunna svara på frågorna i syftet formulerades – utifrån Pisas ramverk – en webbenkät som riktade sig till undervisande gymnasielärare i årskurs 1. Fördelen med att göra en enkätstudie till skillnad från en intervjustudie var att det gick att nå relativt många respondenter under en relativt kort tid till en låg kostnad. Det hade inte varit möjligt genom en intervjustudie. En annan fördel var att metoden minimerade den så kallade intervjuareffekten (Ejlertsson, 2005, s. 12). Om intervju hade valts som metod, istället för enkät, hade det inneburit att de intervjuade hade kunnat påverkas av frågorna och följdfrågor i högre grad. Naturligtvis påverkades respondenterna även av frågekonstruktionen vid denna webbenkät, men det finns anledning att anta att påverkan är något mindre än vad den hade varit vid en intervju. Vid val av metod fanns det också en tanke om att reliabiliteten, dvs. undersökningens förmåga att mäta med precision, skulle bli högre vid en enkät än vid en intervju.

En nackdel med webbenkäter generellt är dock att respondenterna inte har möjlighet att ställa klargörande frågor kring frågorna i enkäten. För att ändå öppna upp för kommunikation fanns mitt telefonnummer och e-postadress bifogat följebrevet till webbenkäten (Se Bilaga 3). Det var dock inga lärare som använde kontaktuppgifterna till att ställa klargörande frågor – om man inte räknar den lärare i matematik som mejlade och undrade om hennes svar var relevanta, eftersom hon undervisade i just matematik. En annan nackdel med enkätundersökningar är att fler personer normalt är villiga att vara med i intervjuundersökningar än i enkäter, och att bortfallet därför kan bli större i en enkät än i en intervjuundersökning (Esaiasson, Gillijam, Oscarsson, & Wägnerud, 2004, s. 260).

Webbenkäten skickades ut med ett e-brev och en länk. Eftersom många av de riktlinjer som gäller för så kallade postala enkäter även gäller för webbenkäter (Hultåker, s. 136, 2012) fanns i e-brevet en kortare text som till innehållet motsvarade den postala enkätens följebrev. Det webbenkätswerktyg som användes heter SurveyMonkey (SurveyMonkey, 2014) och gav möjlighet att i realtid följa upp vilka som svarade, vilka som inte svarade liksom möjlighet att skicka påminnelser. Webbenkäten var öppen i drygt 10 kalenderdagar.

4.2. Frågekonstruktion och skaltyp

Frågorna i webbenkäten formulerades alltså utifrån Pisas ramverk för läsförståelse och delades därför upp i samma kategorier som används där dvs. slag av text, läsprocesser och sammanhang (Skolverket, 2013b, s. 107). Dock ställdes inga följdfrågor om de digitala texterna. En konsekvens av önskan att ställa frågor kring alla dessa områden var att det inte gick att gå in på djupet på något enskilt område, utan det som svaren strävar mot är den översiktliga bilden av lärarnas utgångspunkt i undervisningen när det gäller läsförståelse. Bakgrundsfrågorna var inte obligatoriska. Enkäten hade möjligen tjänat på om de vore det. Liksom om bakgrundsfrågorna hade knutit till sig information om vilken kursplan som läraren undervisade utifrån.

Frågorna formulerades utifrån de grundläggande regler som finns för enkäter (Ejlertsson, 2005, s. 51). Framförallt fanns det en klar och tydlig strävan mot en enkelhet och entydighet i språket. För att underlätta vid bearbetningen av svaren användes slutna flervalsfrågor med fasta svarsalternativ. Den skaltyp som valdes var inspirerad av Likert-skalan (Ejlertsson,

2005, s. 91). Likert-skalan är en attitydskala där respondenterna får ett påstående som de ska ta ställning till med hjälp av en 5- eller 7-gradig skala. Här valdes dock en 4-gradig skala eftersom det skulle vara omöjligt att vara neutral. Svartalernativet ”Vet inte” valdes bort av naturliga skäl – lärare bör kunna svara på frågor som rör läsförståelse och deras undervisning (Esaïasson, Gillijam, Oscarsson, & Wägnerud, 2004, s. 75).

Påståendena i enkätens övriga delar har en hög grad av standardisering. De ser lika ut i sin konstruktion och det finns risk att de tröttar ut lärarna som svarar på frågorna och att de därför slutar att fundera över svarsalternativen. Ett sätt att hindra att så sker är att dela upp frågorna i olika grupper (Trost, 2012, s. 71). Eftersom det i enkätverktyget är möjligt att dela upp frågorna och ha dem på olika sidor med olika rubriker, gjordes så. Sidorna delades upp efter de nämnda kategorierna och hade rubrikerna Texterna, Processerna, Sammanhangen och Bakgrundsfrågor. Eventuellt hade de olika sidorna vunnit på om det funnits en kortare introduktion till varje avsnitt som motiverat frågorna och förklarat kategorin.

Bakgrundsfrågorna skiljer dock ut sig genom att där finns en öppen fråga ”Övrigt jag vill tillägga om elevernas läsförståelse.” I och med den fanns det möjlighet att formulera sig fritt. Eventuellt skulle den frågan delats upp i två: en fråga som handlade om undervisningen och en om elevernas förkunskaper.

Totalt formulerades 33 frågor, varav 10 frågor om texterna, 5 frågor om sammanhangen, 14 om processerna och 4 bakgrundsfrågor.

4.3. Undersökningsgrupp och urval

I den bästa av världar hade webbenkäten gått ut till alla undervisande lärare i årskurs 1 på gymnasiet, men eftersom bland annat tiden satte gränser för hur många som det var möjligt att nå blev konsekvensen istället ett bekvämlighetsurval (Trost, 2012, s. 31). Orsaken till det var att det efter samtal med en chef för ett antal gymnasieskolor framgick att det fanns goda förutsättningar att få en bra svarsfrekvens inom verksamheten. Undersökningsgruppen var då de lärare som undervisade i årskurs 1 på gymnasiet inom verksamheten. Inom området fanns ett tjugotal skolor.

Som en konsekvens av det skickades ett inledande erbjudande om att delta i enkäten – på chefens initiativ till två olika verksamhetsspecifika e-postadresser, vilka riktar sig till rektorerna. (Se Bilaga 1.) Efter det inledande erbjudandet skickades två påminnelser till rektorerna inom verksamheterna – till samma e-postadresser som tidigare. (Se Bilaga 2.)

Efter det inledande e-postmeddelandet svarade 4 skolor med e-postadresser till lärarna, och efter det andra svarade ytterligare 4 att de ville delta. Det tredje e-postmeddelandet gav inte svar från någon ytterligare skola. Totalt sett svarade alltså 8 skolor att de ville vara med i undersökningen via e-post. Två ytterligare skolor valdes ut eftersom det visat sig vara möjligt att göra enkäten även där. Målet justerades därför ytterligare en gång till att istället bli en undersökning av de lärare som undervisade i årskurs 1 på dessa 10 gymnasieskolor.

Önskan i det inledande e-postmeddelandet till rektorerna inom verksamheterna var att få namn på undervisande lärare med tillhörande kurs. Det visade sig dock att information om vilka kurser lärarna undervisade i hade krävt ytterligare påminnelser till några av skolorna. Därför har informationen om detta inte knutits till enkäten. Det hade dock underlättat mycket vid bearbetningen av svaren och vid bortfallsanalysen, om denna

bakgrundsinformation hade följt med enkäten. Vid en eventuell utveckling av enkäten bör alltså information om kurserna knytas till enkäten.

Vissa rektorer mejlade själva en lista över lärare, från andra förmedlades e-postadresserna via annan person. På ett par skolor tog jag själv initiativet till att samla in e-postadresser till undervisande lärare. Utifrån informationen om kurserna som några av skolorna skolor bistod med, liksom de övriga skolornas externa webbsidor om vilket ämne lärarna undervisar i har jag möjlighet att dra vissa slutsatser om det externa och interna bortfallet.

Totalt samlades in 113 e-postadresser till lärare som undervisar i årskurs 1 på 10 skolor spridda över Sverige. Om någon lärare blivit glömd, eller kommit med av misstag kontrollerades inte i detta skede. Lärarna fördelas över gymnasieskolor som tillsammans erbjuder studieförberedande och yrkesförberedande program och de undervisar i gymnasiegemensamma ämnen, inriktningsämnen och programgemensamma ämnen på Samhällsprogrammet, Estetprogrammet, Teknikprogrammet, Handelsprogrammet och Elprogrammet. Vilken kurs lärarna undervisar i har dock som tidigare nämnts inte denna enkät möjlighet att visa. Av de lärare som svarade på bakgrundsfrågorna om de var behöriga att undervisa på gymnasiet och vilket år de fick sin lärarexamen svarade 80 procent att de var behöriga att undervisa på gymnasiet och de flesta hade fått sin examen under de senaste 10 åren. Tillsammans undervisar lärarna över 700 elever i årskurs 1.

För att förstå om det bland dessa elever var troligt att det fanns svaga läsare gjordes sökningar för att få veta den lägsta antagningspoängen för eleverna i årskurs 1 på skolorna. Bakom den sökningen fanns ett antagande om att svaga läsare riskerar att ha svårigheter att nå målen, och därför riskerar lägre betyg. Sökning gjordes via: www.utbildningsinfo.se som i sin tur länkade vidare till de olika kommunernas statistik. För en av kommunerna fungerade dock inte länken och därför gjordes en sökning via Google på namnet på kommunen + antagningen + gymnasiet + 2013. En av kommunerna redovisade inte uppgiften om lägsta antagningspoäng om alla var sökande till programmet var antagna. Därför står ”Alla antagna” i kolumnen ”Lägsta antagningspoäng på skolan” för skolor inom denna kommun i tabell 1 nedan.

Tabell 1. Totalt antal elever i årskurs 1 och lägsta antagningspoäng, fördelat på skolorna i undersökningen.

Skola	Totalt antal elever i årskurs 1*	Lägsta antagningspoäng på skolan **
1	110	178/160
2	115	80/145/162
3	39	110/150/150
4	67	117/Alla antagna
5	50	105/165/185/150
6	30	95/147,5
7	57	Alla antagna
8	129	122/145/200/182/162
9	109	162/170/Alla antagna
10	10	110/177
Totalt	716	

* enligt uppgifter i Siris. ** enligt kommunens statistik.

Genom ytterligare en sökning i Siris (Statistik → Grundskolan → Betyg → Graf Genomsnittligt meritvärde årskurs 9, senaste 10 åren) framgår att det genomsnittliga betygsvärdet för elever som lämnade årskurs nio VT13 ligger någonstans mellan 210 och 215. Så är även fallet för eleverna som lämnade grundskolan året innan, dvs. de 15-åringar som Pisa-resultatet uttalar sig om. Bland de drygt 700 eleverna på de 10 skolorna finns det med andra ord ett antal elever som ligger en bra bit under det genomsnittliga betygsvärdet för den årskurs av elever som gjorde Pisatestet 2012. Utifrån det är det inte orimligt att anta

att det kan finnas en tämligen stor andel elever som riskerar att vara det som Pisa beskriver som lågpresterande läsare, dvs. elever som har svårigheter att förstå, använda och reflektera över och engagera sig i texter för att uppnå sina egna mål, utveckla sina kunskaper och sin potential för att delta i samhället (Skolverket, 2013b, s. 18).

4.4. Följebrev och påminnelser

Vid en webbenkätundersökning som denna måste man naturligtvis ta risken för bortfall i beaktande, både internt och externt bortfall. Med externt bortfall menas personer som väljer bort eller inte har möjlighet att delta i enkäten. Ett sätt att minska ett externt bortfall är genom följbrevets formuleringar. Således ägnades det tankar kring retorikens etos, logos och patos. Närmare bestämt innebar det funderingar kring hur man väcker förtroende, tydligheten med syftet och hur man får respondenterna att vilja delta i undersökningen. (Se Bilaga 3.)

Det externa bortfallet reduceras dock inte bara genom följbrev, utan också genom påminnelser och välformulerade frågor (Ejlertsson, 2005, s. 26). Via enkätverktyget var det möjligt att skicka påminnelser till dem som inte besvarat enkäten, och dessa e-brev med påminnelser formulerades något mer kortfattat än det inledande e-postmeddelandet. Två påminnelser brukar betraktas som mest gynnsamt (Ejlertsson, 2005, s. 26), men det gick ut tre påminnelser och utan den tredje hade svarsfrekvensen varit lägre. (Se Bilaga 5 och 6.) Den första påminnelsen hade formulerats i god tid innan, och låg förberedd i SurveyMonkey. Den andra påminnelsen formulerades i anslutning till att den skulle skickas ut. Påminnelsen hade vunnit på att formuleras i lugn och ro i ett tidigare skede. Den tredje och sista påminnelsen gick ut till lärarna på morgonen fredagen innan påsklovet. (Se Bilaga 2.)

Ett externt bortfall kan bli större än nödvändigt om e-brevet med länken till enkäten hamnar i respondenternas skräppost. För att undvika detta skickades påminnelser även till rektorer och via internmejl.

4.5. Bortfall och bortfallsanalys

Av de 113 lärarna hade 71 stycken svarat när enkäten stängdes efter drygt 10 kalenderdagar. Hur det externa bortfallet fördelade sig över de olika skolorna kan man se i tabell 2, nedan.

Tabell 2. Externt bortfall fördelat över de olika skolorna

Skola	Externt bortfall i frekvens	Totalt antal lärare	Externt bortfall i procent
1	6	19	32
2	2	12	17
3	3	8	38
4	2	11	18
5	3	8	38
6	5	6	83
7	4	8	50
8	12	22	54
9	2	13	15
10	3	6	50
Totalt	42	113	37

Det externa bortfallet innebär till skillnad från det interna bortfallet personer som väljer bort eller inte har möjlighet att delta i enkäten. Det externa bortfallet för skolorna skiljer sig, som man kan se ovan, åt och det har sannolikt påverkats av den vikt som enkäten har fått på de olika skolorna samt hur närvarande lärarna har varit. Enkäten var ute under en relativt kort

period och lärare som arbetar deltid eller har varit frånvarande av andra anledningar kan därför ha fallit bort.

Ett annat relevant faktum är att enkäten skickades ut i en tid när många lärare har nationella prov som sitt huvudfokus. Det hade kanske givit en högre svarsfrekvens om den skickats ut vid en annan tidpunkt, exempelvis i samband med att det görs en screening av elevernas läsflyt i mitten av september. Vid den tidpunkten görs normalt inte lika många enkäter, och enkäten får även en annan relevans om den ska jämföras med elevernas läsflyt.

Det finns också möjlighet att anta att inte alla lärare tycker att de är berörda av enkätens ämne ”Specialpedagogik och läsförståelse”, vilket styrks av den lärare i matematik som hörde av sig för att höra om hennes svar var relevanta trots att hon undervisar i matematik. Liksom att 5 av 9 lärare i matematik avbröt enkäten. Det är dessutom inte orimligt att tänka sig att det finns lärare som associerar begreppet läsförståelse till nämnda Wikipedia-definition av läsförståelse (Läsförståelse, 2014, 20 maj) och därför inte tänker att deras undervisning är berörd. Det är heller inte orimligt att anta att begreppet specialpedagogik kan led tankarna i riktning mot det som Haug benämner som segregering (Haug, 1998, s. 22) och att det bland lärarna därför finns dem som tänker att deras undervisning inte är berörd av den anledningen.

I det utskickade brevet fanns en länk där man kunde avregistrera sig från enkäten. Av de 3 lärare som avregistrerade sig och inte heller deltog i enkäten undervisade 1 lärare i matematik, 1 lärare i idrott och hälsa och 1 lärare i IT-ämnena.

Internt bortfall innebär, till skillnad från externt bortfall, bortfallet för enskilda frågor i en för övrigt besvarad enkät. Nedan visar tabell 3 hur det interna bortfallet fördelar sig över de olika skolorna. På 3 av skolorna finns inget internt bortfall på det totala antalet frågor. Det interna bortfallet koncentreras framför allt till Skola 3, 4, 8, 9 och 10. Utan att veta något om kulturen på dessa skolor är det svårt att spekulera om varför det interna bortfallet är större där.

Tabell 3. Internt bortfall fördelat över de olika skolorna

Skola	Totalt internt bortfall i frekvens	Totalt antal svar från skolan i frekvens	Totalt internt bortfall i procent från skolan
1	0	13	0
2	0	10	0
3	2	5	40
4	5	9	55
5	1	5	20
6	1	1	100
7	0	4	0
8	3	10	30
9	3	11	27
10	1	3	33
Totalt	16	71	23

Bland de 71 lärarna som började genomföra enkäten finns i tabellen ovan 8 lärare som avbröt efter den första sidan med rubriken Texterna, 1 ytterligare lärare avbröt enkäten efter den följande sidan med rubriken Processerna och därefter hoppade ytterligare 7 lärare över att svara på den fjärde och sista sidan med rubriken Bakgrundsfrågor.

Av den information som inledningsvis samlades in om vilka kurser som lärarna undervisar i samt skolornas externa webbplatser framgår att 5 av de 9 lärarna som avbröt enkäten undervisar i ämnet matematik. 1 lärare undervisar i ämnet svenska, 1 lärare undervisar i

handelsämnen och 1 lärare undervisar i historia och samhällskunskap. Den nionde läraren skickade e-post till mig och berättade att hon inte undervisar i årskurs 1.

Det interna bortfallet är alltså störst för de frågor som ligger på enkätens sista sida med rubriken Bakgrundsfrågor. I bortfallet för dessa frågor hade alla utom 4 lärare hoppat över frågorna i sin helhet på denna sida. Av dessa 4 har 3 antingen bara hoppat över frågan ”Jag är behörig att undervisa på gymnasiet” eller ”Vilket år fick du din lärarexamen?” och en har hoppat över frågan ”Jag står som ansvarig för följande typ av kurs på elevernas studieplan.”. I tabell 4 nedan redovisas det interna bortfallet exklusive bakgrundsfrågorna.

Tabell 4. Internt bortfall exklusive bakgrundsfrågorna

Skola	Internt bortfall i frekvens (ex. bakgrundsfrågor)	Totalt antal svar från skolan	Internt bortfall i procent (ex. bakgrundsfrågor)
1	0	13	0
2	0	10	0
3	1	5	20
4	3	9	33
5	0	5	0
6	0	1	0
7	0	4	0
8	2	10	20
9	2	11	18
10	1	3	33
Totalt	9	71	13

I det valda enkätverktyget gick det att göra frågor obligatoriska, och på så vis hade det interna bortfallet kunnat reduceras till noll. Dock gjordes inte det för bakgrundsfrågorna och det är eventuellt en anledning till att dessa frågor inte besvarades i samma utsträckning som de övriga frågorna. Tabell 5 nedan visar att enkäten totalt samlade in 62 kompletta svar, exklusive bakgrundsfrågor och 55 kompletta svar inklusive bakgrundsfrågorna.

Tabell 5. Totalt antal svar inklusive och exklusive bakgrundsfrågorna

Skola	Totalt antal lärare	Totalt antal svar	Antal svar exkl. bakgrundsfrågor	Antal kompletta svar
1	19	13	13	13
2	12	10	10	10
3	8	5	4	3
4	11	9	6	4
5	8	5	5	4
6	6	1	1	0
7	8	4	4	4
8	22	10	8	7
9	13	11	9	8
10	6	3	2	2
Totalt	113	71	62	55

4.6. Reliabilitet, validitet och relaterbarhet

För att uppnå validitet ska den teoretiska definitionen och de operationella indikatorerna stämma överens (Esaiasson, Gillijam, Oscarsson, & Wägnerud, 2004, s. 59). I denna studie är den teoretiska definitionen av läsförståelse samma som tagits fram inom Pisas ramverk, och de operationella indikatorerna dvs. enkätens kategorier och frågor bygger även de i huvudsak på Pisas ramverk. Dessa har tagits fram genom ett internationellt samarbete mellan experter och deltagande länder (Skolverket, 2013b, s. 107) och får antas ha god validitet som en följd av den granskning en undersökning på den nivån utsätts för. Det vill

säga att det får antas rimligt att frågorna mäter det som de avser att mäta dvs. läsförståelse. Det räcker dock inte. Lärarna behöver även ge genomtänkta och sanningsenliga svar på i vilken grad påståendena stämmer överens med deras undervisning. Risken med en webbenkät av det här slaget är emellertid att lärarna har klickat i svar av lättja, som en konsekvens av att de vill vara lags och göra enkäten – men inte riktigt hinner eller orkar tänka igenom svaren.

Med validitet i enkätundersökningar menas alltså frågans förmåga att mäta det man avser att mäta och med reliabilitet menas om upprepade mätningar med enkäten ger samma resultat (Ejlertsson s.99, 2005). Reliabilitet handlar i detta fall om hur frågorna är ställda – om de är krångliga och svårtolkade riskerar enkäten en låg reliabilitet. När frågorna inledningsvis testades på några utvalda personer reagerade inte testpersonerna på att frågorna var krångliga. Dock bygger frågorna på abstraktioner och hur olika lärare tolkar dessa formuleringar skiljer sig sannolikt åt. För att avgöra hur god reliabiliteten är vore det bra att göra enkäten igen (Stukat, 2005, s. 126). Vid den här typen av undersökning är det också möjlighet att kontrollera i fall det är slumpen som påverkar svaren eller om mätinstrumentet är nog finstämt. (Ejlertsson s. 103, 2005). Detta har jag dock inte haft möjlighet att göra vid min undersökning.

För att vidareutveckla studien hade det dock varit en god idé att inte bara räkna på reliabiliteten, utan även att utveckla enkätens reliabilitet genom att arbeta med konkreta exempel, knutna till abstraktionerna i frågorna samt genom att de olika sidorna vunnit på om det funnits en kortare introduktion till varje avsnitt som motiverat frågorna och förklarat kategorin. När det gäller objektiviteten och precisionen säkrar dock webbverktyget reliabiliteten. Ett verktyg av detta slag registrerar inte fel, eller olika från gång till gång. Om mätningen ska ge samma resultat förutsätts dock ett statistiskt förhållande (Trost, 2012, s. 61) och det säger sig självt att detta är snudd på omöjligt att återskapa.

Som en följd av att undersökningsgruppen har tagits fram utifrån ett bekvämlighetsurvals finns det inga anspråk på att generalisera resultatet i undersökningen. Istället får det antas ge en överblicksbild av den läsförståelse som lärarna i undersökningen utgår ifrån i undervisningen. Ordet som är mer relevant att använda här är relaterbarhet snarare än generaliserbarhet (Stukat, 2005, s. 129). Avsikten är alltså att beskriva studiens tillvägagångssätt, resultat och bortfall så noga som möjligt för att andra ska kunna dra slutsatser utifrån sin egen situation.

4.7. Etiska principer

De etiska principerna, dvs. informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Stukat, 2005, s. 131) har varit vägledande för hur insamlingen av materialet har gått till. Vid formuleringen av inbjudan till enkäten beskrevs studiens syfte och tillvägagångssätt (se Bilaga 1) – i ett första skede i ett e-postmeddelande till chefen för verksamheterna, därefter i e-postmeddelande till rektorerna och tillslut naturligtvis även i inbjudan till enkäten som gick ut till lärarna. I samma meddelande stod också att deltagandet var frivilligt, och det fanns en länk som tydliggjorde att det gick att avregistrera sig från inbjudan till enkäten. För att det inte skulle råda några tveksamheter om i vilken roll jag gjorde studien berättades att det handlade om ett examensarbete på specialpedagogprogrammet. I samma e-postmeddelande och även i de övriga e-postmeddelandena nämndes också att jag gärna delar med mig av resultatet i juni, när jag är färdig med uppsatsen.

I de inledande inbjudningarna till enkäten berättades även att svaren skulle hanteras konfidentiellt, dvs. att de privata data som finns inte redovisas (Stukat, 2005, s. 132). Det finns heller inga privata data i undersökningens bortfallsanalys eller resultat. Utifrån den information som samlats in hade det varit möjligt att redovisa exempelvis bortfall på skolnivå. Detta gjordes dock inte som en följd av konfidentialitetskravet.

5. Resultat

Redovisningen av resultatet är disponerat utifrån de kategorier och de frågor som formulerades i enkäten, dvs. vilka texter som undervisningen utgår från, vilka läsprocesser undervisningen utgår från och vilka sammanhang texterna är hämtade ur. Dock redovisas inte alla frågor här, utan endast de som sticker ut genom att en stor andel lärare placerar sig inom de båda kategorierna "Inte alls" och "I ganska låg grad" eller inom de båda kategorierna "I ganska hög grad" eller "I mycket hög grad". Med stor andel menas här 60 procent. (För övriga frågor se Bilaga 7.)

De utvalda frågorna har därefter rangordnats efter hur väl de stämmer överens med det aktuella påståendet i frågan. Svaren viktades efter hur mycket de stämde överens med påståendet (1=Inte alls, 2=I ganska låg grad, 3=I ganska hög grad, 4=I mycket hög grad) (Esaiasson, Gillijam, Oscarsson, & Wägnerud, 2004, s. 372). Utifrån en statistisk terminologi har studien alltså använt sig av en ordinalskala för att rangordna analysenheterna i tabellerna nedan (Esaiasson, Gillijam, Oscarsson, & Wägnerud, 2004, s. 371). Den fråga som stämmer bäst överens med påståendet finns i kolumnen längst till vänster i tabellen, och den fråga som stämmer minst överens med påståendet står längst till höger. Först i redovisningen beskrivs resultatet för texterna i undervisningen, därefter sammanhangen som texterna är hämtade ur och sist läsprocesserna i undervisningen. I slutet av varje kategori finns en sammanfattning. För varje kategori nämns det interna bortfallet, dvs. hur många lärare som hoppade över att svara på frågorna.

5.1. Texter i undervisningen

Den här kategorin handlar alltså om hur ord och meningar är presenterade, i löpande text eller i icke-löpande text, liksom vilka texttyper som används i undervisningen. För den här kategorin finns det inget internt bortfall. Alla de 71 lärarna från de 10 skolorna som deltagit i enkäten svarade med andra ord på de 10 olika frågorna som ingick i kategorin. I tabell 6 nedan redovisas alltså de 6 frågor som utmärkte sig genom en stor andel lärare placerat sig inom de båda kategorierna "Inte alls" och "I ganska låg grad" eller inom de båda kategorierna "I ganska hög grad" eller "I mycket hög grad". (För övriga frågorna se Bilaga 7.)

Tabell 6. Texterna i undervisningen. Frågor som utmärker sig

	Löpande texter	Beskrivande texter	Icke-löpande texter	Instruerande texter	Utredande texter	Argumenterande texter
Inte alls (f)	5	4	6	8	14	29
Inte alls (%)	7	6	8	11	20	41
Inte alls (Fx)	5	4	6	8	14	29
I ganska låg grad (f)	13	21	38	36	38	22
I ganska låg grad (%)	18	30	54	51	54	31
I ganska låg grad (Fx)	26	42	76	72	76	44
I ganska hög grad (f)	30	34	21	21	16	16
I ganska hög grad (%)	42	48	30	30	23	23
I ganska hög grad (Fx)	90	102	63	63	48	48
I mycket hög grad (f)	23	12	6	6	3	4
I mycket hög grad (Fx)	92	48	24	24	12	16
I mycket hög grad (%)	32	17	8	8	4	6
Σfx	213	196	169	167	150	137

Undervisningen utgår från löpande texter (ord och meningar är presenterade i stycken, kapitel osv.).

Av de 71 lärarna svarar 66, dvs. 93 % att så är fallet, det vill säga att undervisningen utgår från löpande texter. Av tabellen ovan kan man se att de flesta lärare placerar sig inom svarsvalet "I ganska hög grad" (30 lärare, dvs. 42 %) och därefter följer "I mycket hög grad" (23 lärare dvs. 32 %) samt "I ganska låg grad" (13 lärare dvs. 18 %). Endast 5 lärare dvs. 7 % svarar "Inte alls".

Undervisningen utgår från beskrivande texter (faktatexter, kartor osv.).

Av de 71 lärarna svarar 67, dvs. 94 % att så är fallet, det vill säga att undervisningen utgår från beskrivande texter. Av tabellen ovan kan man se att de flesta placerar sig inom svarsvalet "I ganska hög grad" (34 lärare, dvs. 48 %) och därefter följer "I ganska låg grad" (21 lärare, dvs. 30 %) samt "I mycket hög grad" (12 lärare, dvs. 17 %). Endast 4 lärare, dvs. 6 % svarar "Inte alls".

Undervisningen utgår från icke-löpande texter (diagram, tabeller, grafiska illustrationer, blanketter osv.).

Av de 71 lärarna svarar 65 dvs. 92 % att så är fallet, dvs. att undervisningen utgår från icke-löpande texter. Av tabellen ovan kan man se att flesta lärare placerar sig inom kategorin "I ganska låg grad" (38 lärare, dvs. 54 %) därefter följer "I ganska hög grad" (21 lärare, dvs. 30 %). Det är lika många som svarar "Inte alls" (6 lärare, dvs. 8 %) som "I mycket hög grad" (6 lärare, dvs. 8 %).

Undervisningen utgår från instruerande texter (manualer, instruktioner, recept osv.).

Av de 71 lärarna svarar 63 dvs. 89 % procent att så är fallet, dvs. att undervisningen utgår från instruerande texter. Av tabellen ovan kan man se att flesta lärare placerar sig inom kategorin "I ganska låg grad" (36 lärare, dvs. 51 %). Därefter följer "I ganska hög grad" (21 lärare, dvs. 30 %) och "Inte alls" (8 lärare, dvs. 11 %). Inom svarsalternativet "I mycket hög grad" placerade sig 6 lärare, dvs. 8 %.

Undervisningen utgår från utredande texter (vetenskapliga rapporter, reportage i facktidskrifter osv.).

Av de 71 lärarna svarade 57, dvs. 80 %, att så var fallet, dvs. att undervisningen utgår från utredande texter. Av tabellen ovan kan man se att de flesta lärare placerade sig inom kategorin ”I ganska låg utsträckning” (38 lärare, dvs. 54 % och därefter följer ”I ganska hög utsträckning” (16 lärare, dvs. 23 %) och ”Inte alls” (14 lärare, dvs. 20 %). Endast 3 lärare, dvs. 4 % svarar ”I mycket hög utsträckning”.

Undervisningen utgår från argumenterande texter (debattartiklar, insändare, recensioner osv.).

Av de 71 lärarna svarade 42, dvs. 59 % att så var fallet, det vill säga att undervisningen utgår från argumenterande texter. Av tabellen ovan kan man se att de flesta lärarna placerade sig inom kategorin ”Inte alls” (29 lärare, dvs. 41 %). Därefter följer ”I ganska låg grad” (22 lärare, dvs. 31 %) och ”I ganska hög grad” (16 lärare, dvs. 23 %). Inom svarsalternativet ”I mycket hög grad” placerar sig endast 4 lärare, dvs. 6 %.

5.1.1. Sammanfattning

Den här kategorin handlar alltså om hur ord och meningar är presenterade, i löpande text eller i icke-löpande text, liksom vilka texttyper som används i undervisningen. När det gäller texttyperna dominerar de beskrivande texterna (faktatexter, kartor osv.). Ungefär 65 % av lärarna uppger att undervisningen utgår i ganska hög grad eller mycket hög grad från beskrivande texter. De övriga texttyperna är inte representerade på samma vis.

Ungefär 75 % av lärarna uppger att undervisningen inte alls eller i ganska låg grad utgår från utredande texter (vetenskapliga rapporter, reportage i facktidskrifter osv.). Ungefär 70 % uppger att undervisningen inte alls eller i ganska låg grad utgår från argumenterande texter (debattartiklar, insändare, recensioner osv.) och ungefär 60 % av lärarna uppger att undervisningen utgår i ganska låg grad eller inte alls från instruerande texter (manualer, instruktioner, recept osv.).

När det gäller hur ord och meningar är presenterade dominerar de löpande texterna. Ungefär 75 % utgår från löpande texter i ganska hög eller mycket hög grad. Ungefär 60 % uppger att undervisningen utgår från icke-löpande texter (diagram, tabeller, grafiska illustrationer, blanketter osv.) i ganska låg grad eller inte alls.

5.2. Sammanhang texterna är hämtade ur

Den här kategorin handlar alltså om för vilket sammanhang texterna i undervisningen ursprungligen är producerade. Inom den här kategorin finns ett bortfall på nio lärare. Av de 71 lärarna från de 10 skolorna som deltagit i enkäten svarade med andra ord 62 lärare på de 5 olika frågorna som ingick i kategorin. I tabell 7 nedan redovisas 4 av frågorna som utmärkte sig genom en stor andel lärare placerat sig inom de båda kategorierna ”Inte alls” och ”I ganska låg grad” eller inom de båda kategorierna ”I ganska hög grad” eller ”I mycket hög grad”. (Den övriga frågan inom kategorin finns i Bilaga 7.)

Tabell 7. Sammanhang texterna är hämtade ur. Frågor som utmärker sig

	Utbildning	Offentligt bruk	Engelska	Arbetsplats
Inte alls (f)	1	11	14	28
Inte alls (%)	2	18	23	45
Inte alls (Fx)	1	11	14	28
I ganska låg grad (f)	16	26	37	25
I ganska låg grad (%)	26	42	60	40
I ganska låg grad (Fx)	32	52	74	50
I ganska hög grad (f)	19	21	1	4
I ganska hög grad (%)	31	34	2	6
I ganska hög grad (Fx)	57	63	3	12
I mycket hög grad (f)	26	4	10	5
I mycket hög grad (Fx)	104	16	40	20
I mycket hög grad (%)	42	6	16	8
Σfx	194	142	131	110

Undervisning utgår från texter avsedda för utbildning (exempelvis läroböcker, dataprogram osv.).

Av de 62 lärarna som svarade på frågan svarade 61, dvs. 98 % att så var fallet, det vill säga att undervisningen utgår från texter avsedda för utbildning. Av tabellen ovan framgår att de flesta lärarna placerade sig inom kategorin ”I mycket hög utsträckning” (26 lärare, dvs. 42 %). Därefter följer ”I ganska hög utsträckning” (19 lärare, dvs. 31 %) och ”I ganska låg utsträckning” (16 lärare, dvs. 26 %). Inom svarsalternativet ”Inte alls” placerar sig endast 1 lärare, dvs. 2 %.

Undervisningen utgår från texter avsedda för offentligt bruk (nyhetstexter, myndighetstexter osv.).

Av de 62 lärarna som svarade på frågan svarade 51, dvs. 82 % att så var fallet, det vill säga att undervisningen utgår från texter avsedda för offentligt bruk. Av tabellen ovan framgår att de flesta lärarna placerade sig inom kategorin ”I ganska låg utsträckning” (26 lärare, dvs. 42 %). Därefter följer ”I ganska hög utsträckning” (21 lärare, dvs. 34 %) och ”Inte alls” (11 lärare, dvs. 18 %). Inom svarsalternativet ”I mycket hög utsträckning” placerar sig endast 4 lärare, dvs. 6 %.

Undervisningen utgår från texter på engelska.

Av de 62 lärarna som svarade på frågan svarade 48, dvs. 77 % att så var fallet, det vill säga att undervisningen utgår från texter på engelska. Av tabellen ovan framgår att de flesta lärarna placerade sig inom kategorin ”I ganska låg utsträckning” (37 lärare, dvs. 60 %). Därefter följer ”Inte alls” (14 lärare, dvs. 23 %) och ”I mycket hög utsträckning” (10 lärare, dvs. 16 %). Inom svarsalternativet ”I ganska hög utsträckning” placerar sig endast 1 lärare, dvs. 2 %.

Undervisningen utgår från texter avsedda att användas på en arbetsplats (arbetsbeskrivningar, anställningsavtal, skriftliga rutiner osv.).

Av de 62 lärarna som svarade på frågan svarade 34, dvs. 55 % att så var fallet, det vill säga att undervisningen utgår från texter avsedda att användas på en arbetsplats. Av tabellen ovan framgår att de flesta lärarna placerade sig inom kategorin ”Inte alls” (28 lärare, dvs. 45 %). Därefter följer ”I ganska låg utsträckning” (25 lärare, dvs. 40 %) och ”I mycket hög utsträckning” (5 lärare, dvs. 8 %). Inom svarsalternativet ”I ganska hög utsträckning” placerar sig 4 lärare, dvs. 6 %.

5.2.1. Sammanfattning

Den här kategorin handlar alltså om sammanhang texterna i undervisningen ursprungligen är producerade för, och det sammanhang som utmärker sig är utbildning (exempelvis läroböcker, dataprogram osv.). Av lärarna uppger ungefär 75 procent att undervisningen utgår från texter avsedda för utbildning i ganska eller i mycket hög utsträckning. För texterna som ursprungligen är avsedda för offentligt bruk och för att användas på arbetsplatser gäller snarare det motsatta.

Ungefär 60 procent av lärarna uppger att undervisningen inte alls eller i ganska låg grad utgår från texter avsedda för offentligt bruk (myndighetstexter, nyhetstexter osv.) och ungefär 85 procent av lärarna uppger att undervisningen inte alls eller i ganska låg grad utgår från texter avsedda att användas på en arbetsplats (arbetsbeskrivningar, anställningsavtal, skriftliga rutiner osv.). När det gäller texter på engelska uppger ungefär 85 procent att undervisningen inte alls eller i låg utsträckning utgår från dessa.

5.3. Läsprocesser i undervisningen

Den här kategorin handlar alltså om vilka läsprocesser som undervisningen utgår från, liksom om lärarnas förväntningar på eleverna och i vilken mån lärarna uppger att de har möjlighet att påverka textvalet. För den här kategorin finns ett bortfall på 8 lärare. Av de 71 lärarna från de 10 skolorna som deltagit i enkäten svarade med andra ord 63 lärare på de 14 olika frågor som ingick i kategorin. I tabellerna 8a och 8b nedan redovisas 10 av frågorna som utmärkte sig genom att en stor andel lärare placerat sig inom de båda kategorierna ”Inte alls” och ”I ganska låg grad” eller inom de båda kategorierna ”I ganska hög grad” eller ”I mycket hög grad”. (För övriga frågor se Bilaga 7.)

Frågorna är uppdelade i två tabeller. I den första redovisas lärarnas möjlighet att påverka textvalet, i vilken utsträckning eleverna själva väljer texter och huruvida lärarna utgår från att eleverna förväntar sig att klara textuppgifterna.

Tabell 8a. Läsprocesser i undervisningen. Frågor som utmärker sig

	Lärarna har möjlighet att påverka textvalet	Lärarna utgår från att eleverna förväntar sig att klara textuppgifterna	Eleverna väljer texter själva
Inte alls (f)	0	0	15
Inte alls (%)	0	0	24
Inte alls (Fx)	0	0	15
I ganska låg grad (f)	8	8	34
I ganska låg grad (%)	13	13	54
I ganska låg grad (Fx)	16	16	68
I ganska hög grad (f)	15	46	11
I ganska hög grad (%)	24	73	17
I ganska hög grad (Fx)	45	138	33
I mycket hög grad (f)	40	9	3
I mycket hög grad (Fx)	160	36	12
I mycket hög grad (%)	63	14	5
Σfx	221	190	128

Jag har möjlighet att påverka vilka texter som undervisningen utgår ifrån.

Av de 63 lärarna som svarade på frågan svarade alla, dvs. 100 % att så var fallet, det vill säga att de har möjlighet att påverka vilka texter som undervisningen utgår ifrån. Av tabellen ovan framgår att de flesta lärarna placerade sig inom kategorin ”I mycket hög grad” (40 lärare, dvs. 63 %). Därefter följer ”I ganska hög grad” (15 lärare, dvs. 24 %) och ”I ganska låg grad” (8 lärare, dvs. 13 %). Inom svarsalternativet ”Inte alls” placerar sig ingen lärare, dvs. 0 %.

Jag utgår från att eleverna förväntar sig att klara textuppgifterna.

Av de 63 lärarna som svarade på frågan svarade alla, dvs. 100 % att så var fallet, det vill säga att de utgick från att eleverna förväntar sig att klara textuppgifterna. Av tabellen ovan framgår att de flesta lärarna placerade sig inom kategorin ”I ganska hög grad” (46 lärare, dvs. 73 %). Därefter följer ”I mycket hög grad” (9 lärare, dvs. 14 %) och ”I ganska låg grad” (8 lärare, dvs. 13 %). Inom svarsalternativet ”Inte alls” placerar sig alltså ingen lärare, dvs. 0 %.

Undervisningen utgår från texter som eleverna väljer själva.

Av de 63 lärarna som svarade på frågan svarade 48, dvs. 76 % att så var fallet, det vill säga att undervisningen utgår från texter som eleverna väljer själva. Av diagrammet nedan framgår att de flesta lärarna placerade sig inom kategorin ”I ganska låg grad” (34 lärare, dvs. 54 %). Därefter följer ”Inte alls” (15 lärare, dvs. 24 %) och ”I ganska hög grad” (11 lärare, dvs. 17 %). Inom svarsalternativet ”I mycket hög grad” placerar sig 3 lärare, dvs. 5 %

Tabell 8b. Läsprocesser i undervisningen. Frågor som utmärker sig

	Eleverna skriver utifrån det lästa	Eleverna söker i text för att inhämta information	Eleverna utvärderar texternas innehåll	Eleverna sammanför och tolkar olika texter	Eleverna gör val utifrån det lästa	Eleverna utvärderar texternas språk	Eleverna utvärderar texternas form
Inte alls (f)	1	3	7	6	3	27	30
Inte alls (%)	2	5	11	10	5	43	48
Inte alls (Fx)	1	3	7	6	3	27	30
I ganska låg grad (f)	18	17	12	17	20	18	16
I ganska låg grad (%)	29	27	19	27	32	29	25
I ganska låg grad (Fx)	36	34	24	34	40	36	32
I ganska hög grad (f)	28	31	30	24	26	13	14
I ganska hög grad (%)	44	49	48	38	42	21	22
I ganska hög grad (Fx)	84	93	90	72	78	39	42
I mycket hög grad (f)	16	12	14	16	13	5	3
I mycket hög grad (Fx)	64	48	56	64	39	20	12
I mycket hög grad (%)	25	19	22	25	21	8	5
Σfx	185	178	177	176	160	122	116

Eleverna skriver utifrån det lästa.

Av de 63 lärarna som svarade på frågan svarade 62, dvs. 98 % att så var fallet, det vill säga att eleverna skriver utifrån det lästa. Av tabellen ovan framgår att de flesta lärarna placerade sig inom kategorin ”I ganska hög utsträckning” (28 lärare, dvs. 44 %). Därefter följer ”I ganska låg utsträckning” (18 lärare, dvs. 29 %) och ”I mycket hög utsträckning” (16 lärare, dvs. 25 %). Inom svarsalternativet ”Inte alls” placerar sig 1 lärare, dvs. 2 %.

Undervisningen utgår från att eleverna ska söka i text och på så vis inhämta information.

Av de 63 lärarna som svarade på frågan svarade 60, dvs. 95 % att så var fallet, det vill säga att undervisningen utgår från att eleverna ska söka i text och på så vis inhämta information. Av tabellen ovan framgår att de flesta lärarna placerade sig inom kategorin ”I ganska hög grad” (31 lärare, dvs. 49 %). Därefter följer ”I ganska låg grad” (17 lärare, dvs. 27 %) och ”I mycket hög grad” (12 lärare, dvs. 19 %). Inom svarsalternativet ”Inte alls” placerar sig 3 lärare, dvs. 5 %.

Undervisningen utgår från att eleverna ska utvärdera innehåll genom att reflektera över lästa texter.

Av de 63 lärarna som svarade på frågan svarade 56, dvs. 89 % att så var fallet, det vill säga att undervisningen utgår från att eleverna ska utvärdera innehåll genom att reflektera över lästa texter. Av tabellen ovan framgår att de flesta lärarna placerade sig inom kategorin ”I ganska hög grad” (30 lärare, dvs. 48 %). Därefter följer ”I mycket hög grad” (14 lärare, dvs.

22 %) och ”I ganska låg grad” (12 lärare, dvs. 19 %). Inom svarsalternativet ”Inte alls” placerar sig 7 lärare, dvs. 11 %.

Undervisningen utgår från att eleverna ska sammanföra olika delar av texten/texterna genom att tolka det lästa.

Av de 63 lärarna som svarade på frågan svarade 57, dvs. 90 % att så var fallet, det vill säga att undervisningen utgår från att eleverna ska sammanföra olika delar av texten/texterna genom att tolka det lästa. Av diagrammet nedan framgår att de flesta lärarna placerade sig inom kategorin ”I ganska hög grad” (24 lärare, dvs. 38 %). Därefter följer ”I ganska låg grad” (17 lärare, dvs. 27 %) och ”I mycket hög grad” (16 lärare, dvs. 25 %). Inom svarsalternativet ”Inte alls” placerar sig 6 lärare, dvs. 10 %.

Eleverna gör val utifrån det lästa.

Av de 63 lärarna som svarade på frågan svarade 60, dvs. 95 % att så var fallet, det vill säga att eleverna gör val utifrån det lästa. Av diagrammet nedan framgår att de flesta lärarna placerade sig inom kategorin ”I ganska hög utsträckning” (26 lärare, dvs. 42 %). Därefter följer ”I ganska låg utsträckning” (20 lärare, dvs. 32 %) och ”I mycket hög utsträckning” (13 lärare, dvs. 21 %). Inom svarsalternativet ”Inte alls” placerar sig 3 lärare, dvs. 5 %.

Undervisningen utgår från att eleverna ska utvärdera språk genom att reflektera över lästa texter.

Av de 63 lärarna som svarade på frågan svarade 36, dvs. 57 % att så var fallet, det vill säga att undervisningen utgår från att eleverna ska utvärdera språk genom att reflektera över lästa texter. Av diagrammet nedan framgår att de flesta lärarna placerade sig inom kategorin ”Inte alls” (27 lärare, dvs. 43 %). Därefter följer ”I ganska låg grad” (18 lärare, dvs. 29 %) och ”I ganska hög grad” (13 lärare, dvs. 21 %). Inom svarsalternativet ”I mycket hög grad” placerar sig 5 lärare, dvs. 8 %.

Undervisningen utgår från att eleverna ska utvärdera och reflektera över texters form (format, texttyp).

Av de 63 lärarna som svarade på frågan svarade 33, dvs. 52 % att så var fallet, det vill säga att undervisningen utgår från att eleverna ska utvärdera och reflektera över texters form. Av diagrammet nedan framgår att de flesta lärarna placerade sig inom kategorin ”Inte alls” (30 lärare, dvs. 48 %). Därefter följer ”I ganska låg grad” (16 lärare, dvs. 25 %) och ”I ganska hög grad” (14 lärare, dvs. 22 %). Inom svarsalternativet ”I mycket hög grad” placerar sig 3 lärare, dvs. 5 %.

5.3.1. Sammanfattning

Den här kategorin handlar alltså om vilka läsprocesser undervisningen utgår från, liksom om lärarnas förväntningar på eleverna och i vilken mån lärarna uppger att de har möjlighet att påverka texterna i undervisningen.

När det gäller läsprocesserna är det utmärkande att ungefär 70 procent av lärarna uppger att eleverna skriver utifrån det lästa i ganska eller mycket hög grad och att lika många dvs. ungefär 70 procent anger att undervisningen utgår från att eleverna ska söka i text och på så vis inhämta information i ganska hög eller mycket hög grad. Samma andel lärare, dvs. ungefär 70 procent, anger att undervisningen utgår från att eleverna ska utvärdera innehåll genom att reflektera över lästa texter i ganska hög eller mycket hög grad. Ungefär 65

procent av lärarna uppger att eleverna ska sammanföra olika delar av texten/texterna genom att tolka det lästa. Samma andel lärare uppger även att eleverna gör val utifrån det lästa.

Motsatsen gäller dock påståendena att undervisningen utgår från att eleverna ska utvärdera språk genom att reflektera över lästa texter, liksom att undervisningen utgår från att eleverna ska utvärdera och reflektera över texter form (format, texttyp). För båda dessa påståenden gäller att över 70 procent av lärarna uppger att undervisningen utgår från detta i ganska låg grad eller inte alls.

Tänkvärt är också att alla lärare, dvs. 100 procent utgår från att eleverna förväntar sig att klara textuppgifterna, och att det är över 85 procent som uppger i ganska hög grad eller mycket hög grad för detta påstående. Det är även ett intressant faktum att alla lärare, dvs. 100 procent, uppger att de har möjlighet att påverka vilka texter undervisningen utgår från. Närmare 90 procent uppger i ganska hög eller mycket hög grad. I sammanhanget är det också intressant att nämna att ungefär 75 procent av lärarna uppger att undervisningen inte alls eller i liten grad utgår från texter som eleverna väljer själva.

6. Diskussion och slutsatser

Avslutningsvis är det på sin plats att vara självkritisk (Stukat, 2005, s. 142). Inledningsvis nämndes att avsikten med den här studien var att utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv använda Pisas terminologi för att beskriva den läsförståelse som gymnasielärare utgår från i sin undervisning, dvs. ringa in den läskompetens som krävs av eleverna och de förutsättningar som finns för läsutveckling (Skolverket, 2012, s. 27) i årskurs 1 på gymnasiet. Därefter formulerades syftet att ge en översiktlig bild av läsprocesser, texter och texternas ursprungliga sammanhang som undervisning utgår ifrån i årskurs 1 på gymnasiet och de specialpedagogiska konsekvenser som detta får för de elever som är svaga läsare.

Studien har alltså eftersträvat en översiktlig bild och har inga anspråk på att uttala sig om enskilda ämnen, eller kurser. För att kunna uttala sig om enskilda ämnen, eller kurser och samband behöver såväl enkäten och som urvalsgruppen att förändras. Enkäten behöver framförallt samla in mer data om de kursplaner som styr de deltagande lärarnas undervisning. Urvalet behöver dessutom ske mer slumpmässigt och populationen behöver vara större.

Det är också viktigt att framhålla att studiens enkät har haft en beskrivande frågeställning och inte haft som syfte att visa på samband mellan olika variabler, dvs. svar inom eller mellan de olika kategorierna. Den strävar alltså endast efter att ge en översiktlig bild av läsprocesser, texter och texternas ursprungliga sammanhang som undervisning utgår ifrån i årskurs 1 på gymnasiet och de specialpedagogiska konsekvenser som detta får för de elever som är svaga läsare på de skolor som deltar i studien.

Det faktum att jag använder mig själv för att tolka resultaten är också viktigt att lyfta fram. Jag har sedan tidigare en förförståelse av undervisningen på gymnasiet som inte går att bortse ifrån, dock bör det inte ha påverkat tolkningen av resultatet eftersom jag varit noga med att endast lyfta fram de resultat som varit tydliga. De resultat som inte varit lika tydliga har medvetet valts bort.

Syftet med Pisa är som nämndes inledningsvis att mäta i vilken utsträckning som utbildningssystemet har bidragit till att 15-åringar är rustade att möta framtidens krav, bland

annat kraven på läsförståelse (Skolverket, 2014). Pisas definition av läsförståelse innebär alltså:

En individs förmåga att uppnå sina egna mål, utveckla sina egna kunskaper och sin potential för att delta i samhället. Utöver avkodning och yttlig förståelse, inbegriper läsning tolkning och reflektion samt förmåga att använda läsning för att uppnå sina mål i livet.

Pisas fokus ligger på att läsa för att lära sig snarare än att lära sig att läsa, och därför mäts inte elevernas mest grundläggande förmågor. (Skolverket, 2013b, s. 18)

Utifrån Pisas definition av läsförståelse verkar undervisningen, så som den synliggörs i denna webbenkät, tydliggöra viss typ av läskompetens, men osynliggöra andra kompetenser. Den visar att det finns förväntningar på elevernas förmåga att läsa löpande och beskrivande texter. Liksom förväntningar på att läsa texter som ursprungligen är producerade för utbildningssammanhang. Det är rimligt att anta att det är läroboken som beskrivs här, dvs. den text som är den förväntade i skolsammanhang. Om läroboken vet man att den ofta har ett krävande språk som ställer krav på att lärarna har kriterier att gå efter när de väljer texter, eftersom de annars riskerar att välja texter med låg läsbarhet (Reichenberg, 2012, s. 18).

Resultatet av enkäten tydliggör också undervisningens förväntningar på att eleverna ska använda det lästa på olika vis. Undervisningen utgår från att eleverna skriver utifrån det lästa, att eleverna söker i text och att eleverna reflekterar över innehåll. Det är rimligt att anta att det är gymnasiet förväntningar på skriftliga uppgifter och prov i de olika ämnena som synliggörs här. Bland de skriftliga uppgifterna är det sannolikt att det även finns uppgifter som kräver att eleverna söker fakta om självvalda ämnen och formulerar sina kunskaper med egna ord genom att de omskapar källtexter, sammanfattar och jämför dessa samt drar egna slutsatser (Skolverket, 2012, s. 28).

Ser man på hela den definition av läsförståelse nämns ovan förstår man att det finns en tämligen stor specialpedagogisk utvecklingspotential i undervisningen för lågpresterande läsare, dvs. de elever som riskerar att inte ha utvecklat en läsförmåga som gör att de kan uppnå sina egna mål, utveckla sina egna kunskaper och sin potential för att delta i samhället (Skolverket, 2013b, s. 18). Många av de texter som förekommer utanför skolans väggar är tämligen osynliga i den undervisning som den här webbenkäten beskriver. Det handlar om argumenterande texter, utredande texter och instruerande texter och det handlar om texter där ord och meningar inte är presenterade i löpande form. Dessa texter förekommer utanför skolan och dess vikt i sammanhanget bekräftas genom Pisas ramverk för läsförståelse.

Tittar man vidare på de sammanhang som texterna ursprungligen är producerade för ser man att det även där finns en stor utvecklingspotential. Det handlar framför allt om texter som ursprungligen är producerade för offentligt bruk och på arbetsplatser. Utifrån Pisas definition av läsförståelse bör det vara tydligt att eleverna även behöver ha kompetens att gripa sig an texter ur dessa sammanhang. Detta för att kunna delta i samhället och i arbetslivet.

När det gäller de läsprocesser som enkäten redovisar synliggör resultatet att den största specialpedagogiska utvecklingspotentialen handlar om att utvärdera och reflektera över annat än texternas innehåll i undervisningen, nämligen att utvärdera och reflektera över texternas form, dvs. den retoriska strukturen och texternas språk. För detta kan det emellertid krävas ett metaspråk om texter och läsprocesser. Eventuellt visar det faktum att undervisningen i så låg grad utgår från att man ska reflektera och utvärdera texternas form

och språk att det inte finns ett sådant metaspråk. I så fall kan det vara en specialpedagogisk utmaning att etablera ett sådant för att på det viset skapa en stödstruktur för undervisningen av de svaga läsare som finns i skolorna.

Det svar som dock är avgörande för om man väljer att gå vidare med de specialpedagogiska konsekvenserna av resultatet är hur man ställer sig till det faktum att 100 procent av lärarna utgår från att eleverna förväntar sig att klara textuppgifterna och att det stora flertalet dessutom uppger i ganska hög eller mycket hög grad. Det resultatet är inte rimligt, om man har i minne resultatet av sökningen efter lägsta antagningspoäng på de olika skolorna. Dessa siffror visade att det på alla skolor i undersökningen finns elever med låga antagningspoäng, vilket sannolikt innebär att det bland dessa elever finns dem som riskerar att ha svårigheter att förstå, använda och reflektera över och engagera sig i texter för att uppnå sina mål. Detta faktum i kombination med den beskrivningen av den läskompetens som krävs av eleverna borde innebära att det finns elever som inte förväntar sig att klara textuppgifterna i undervisningen.

Det här är något som också stärks av svaren på den öppna bakgrundsfrågan ”Övrigt jag vill tillägga om elevernas läsförståelse”. Här uppger lärare att elevernas kompetens inte räcker till när det gäller läsuthållighet, läshastighet, avkodning och fackord inom programgemensamma ämnen. Liksom att de har svårt att plocka ut innehåll i text. En av lärarna skriver ”Generellt upplever jag att läsförståelsen inte är i närheten av vad den behöver vara för att eleverna på ett tillfredsställande sätt klara av en gymnasieutbildning.”

Dock uppger 100 procent av lärarna att de har möjlighet att påverka vilka texter som undervisningen utgår från. Det innebär att det finns goda förutsättningar att arbeta vidare med de olika texter och de olika sammanhang som resultatet visar att det eventuellt finns ett underskott av. Dessutom finns i svaren på den nyss nämnda öppna frågan tydliga strategier för kompensatoriska åtgärder som att använda ljudinspelningar av texter, interaktiva läroböcker på nätet och muntliga kompletteringar och muntliga examinationer. En av lärarna i den öppna frågan nämner också möjligheten att välja texter som eleverna är intresserade av. Något som är intressant i relation till det faktum att ungefär 75 procent av lärarna uppger att undervisningen inte alls eller i ganska låg grad utgår från texter som eleverna väljer själva.

Det sociokulturella perspektivet i studien innebär grundantagandet att alla som är del av skolans verksamhet påverkas av det som har skett tidigare och har en inverkan på det som kommer att ske. De kollektiva mönster som lärare och elever är delaktiga i rekonstrueras genom rutiner och vardagliga praktiker och det är genom informellt deltagande i typiska, upprepade vardagssituationer som utveckling sker (Hundeide, 2006, s. 74). Utifrån detta perspektiv, tanken om elevernas lika rättigheter att nå sina mål och skolans kompensatoriska uppdrag har därmed resultatet klara specialpedagogiska implikationer för de undervisande lärarna på de skolor som deltagit i studien.

De konkreta specialpedagogiska implikationerna nedan formuleras dels utifrån det nämnda sociokulturella perspektivet, dels utifrån den gemensamhetsorienterade definitionen av inkludering som också nämndes inledningsvis. Utifrån denna definition av inkludering utgår undervisningen från arbetsformer som gör att eleverna engageras i varandra, till exempel genom samtal i helklass eller i arbete i mindre grupper där allas bidrag krävs för det gemensamma resultatet (Nilholm & Göransson, 2013, s. 26).

Det verktyget som normalt används för att formulera specialpedagogiska implikationer är åtgärdsprogrammet (Skolverket, 2013a), och arbetsprocessen vid ett åtgärdsprogram liknar de steg som bör tas i ett förändringsarbete mot en mer inkluderande riktning. Tanken bakom de specialpedagogiska implikationerna av dennas studie är alltså att förändra undervisning till förmån för de svaga läsarna på ett sådant vis att eleverna engageras i varandra.

I den typen av förändringsarbete bör man först beskriva och analysera nu-läget och därefter iscensätta förändrings- och utvecklingsprocesser på olika nivåer i klassrummet, i arbetslaget och i skolan. När detta är gjort ska man undersöka effekterna av förändringen. (Nilholm & Göransson, 2013, s. 73). Man kan se det som att förändringsprocesserna motsvaras av åtgärderna i ett åtgärdsprogram, dvs. de specialpedagogiska implikationerna för att stödja svaga läsare i skolorna.

6.1. Specialpedagogiska implikationer och vidare forskning

Det översiktliga resultatet av studien har tydligt visat att det finns en stor utvecklingspotential när det handlar om att undervisa om olika texters form och språk, och att i större utsträckning lyfta in texter som ursprungligen är producerade för offentligt bruk och för arbetslivet. Det finns också en stor utvecklingspotential när det handlar om att lyfta in texter med en utredande, argumenterande och instruerande struktur.

Denna utvecklingspotential är i samklang med läroplanens första del (Skolverket, 2012, s. 9) i vilken det slås fast att oavsett var i utbildningssystemet som en lärare arbetar ska hon eller han bidra till att eleverna får möjlighet att utveckla sitt språk så långt som det är möjligt. Utifrån Pisas definition av läsförståelse bör det vara tydligt att eleverna behöver få undervisning om texter producerade för andra sammanhang än utbildning för att kunna delta i samhället.

I klassrummet har det visat sig att strukturerad undervisning i grupp gynnar elevernas läsförståelse (Reichenberg, 2012, s. 11), och en modell för strukturerad läsundervisning i grupp som visat sig framgångsrik är Questioning the Author (Reichenberg, 2005). Denna modell har, som beskrevs tidigare i studien, testats på elever i den aktuella årskursen, och det skulle kunna vara en god idé att iscensätta förändrings- och utvecklingsprocesser utifrån denna modell i klassrummen på skolorna i studien.

Det har även visat sig framgångsrikt att ge stödstrukturer för olika texttyper, exempelvis berättelser, beskrivande texter, faktatexter och argumenterande texter (Tjernberg, 2011, s. 148). Som en följd av att resultatet av studien pekar på att undervisningen i liten utsträckning ger den typen av stödstrukturer vore det sannolikt en god idé för de svaga läsarna om lärarna på skolorna i studien arbetade fram den typen av material, exempelvis i arbetslagen.

Utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv har det visat sig viktigt att svaga läsare ges stöd vid arbete i projektform (Specialpedagogiska institutet, 2005, s. 110). Oavsett var man arbetar som lärare behöver man ha i åtanke att det är svårt för svaga läsare att söka fakta om självvalda ämnen och formulera sina kunskaper med egna ord genom att omskapa källtexter, sammanfatta och jämföra dessa samt att dra slutsatser (Skolverket, 2012, s. 28). Dock kan det vara svårt för en gymnasielärare att veta vilka av eleverna som är svaga läsare och därför är det sannolikt därför en god idé att man tillvaratar de diagnostiska signaler som finns i de

olika klassrummen och reflekterar över detta i arbetslagen och på skolan (Tjernberg & Mattson, 2014, s. 5).

Alla dessa förändringsprocesser vore det spännande att gå vidare med, för att sedan mäta effekten genom att undersöka om de svaga läsarna i större utsträckning blivit inkluderade i undervisningen. Det vill säga om det är fler elever som kan läsa för att nå sina egna mål, utveckla sina egna kunskaper och sin egen potential för att delta i samhället.

Ett annat vis att arbeta vidare med studien vore att inkludera eleverna genom en elevenkät, för att på så vis ta reda på läsnivån och sedan ställa detta i relation till lärarnas undervisning så som den beskrivs i denna enkät, eller kanske ännu hellre – en vidareutveckling av den.

Litteraturförteckning

- Bråten, I. (2008). *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Ejlertsson, G. (2005). *Enkäten i praktiken: en handbok i enkätmetodik*. Studentlitteratur.
- Esaiasson, P., Gillijam, M., Oscarsson, H., & Wägnerud, L. (2004). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts Juridik.
- Fischbein, S., & Folkander, M. (2000). Reading and writing ability and drop out in the Swedish upper secondary school. *European Journal of Special Education* , ss. 264-274.
- Geijerstam, Å. a., Folkeryd, J. W., & Liberg, C. (2013). God läsförmåga – hur fångas den? I S. Bagga-Gupta, A.-C. Evaldsson, R. Säljö, & C. Liberg (Red.), *Literacy-praktiker i och utanför skolan* (ss. 87-106). Falkenberg: Gleerups Utbildning.
- Göransson, K., Nilholm, C., & Karlsson, K. (Juni 2011). Inclusive education in Sweden? A critical analysis. *International Journal of Inclusive Education* , ss. 541-555.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Sverige: Skolverket.
- Hjörne, E., & Säljö, R. (2008). *Att platsa i en skola för alla. Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Finland: Norstedts Akademiska Förlag.
- Hundeide, K. (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling - barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur.
- Institutionen för litteratur, idéhistoria och religion. (2013). [www.gu.se](http://kursplaner.gu.se/svenska/LGSV30.pdf). Hämtat från <http://kursplaner.gu.se/svenska/LGSV30.pdf>
- Läsförståelse*. (den 1 Maj 2014). Hämtat från Wikipedia: <http://sv.wikipedia.org/wiki/Läsförståelse>
- Myrberg, M. (2007). Läs- och skrivsvårigheter. i Myndigheten för skolutveckling, *Att läsa och skriva - forskning och beprövad erfarenhet* (ss. 73-99). Stockholm: Liber.
- Nilholm, C., & Göransson, K. (2013). *Inkluderande undervisning – vad kan man lära av forskningen?* Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Reichenberg, M. (2005). Gymnasieelever samtalar kring faktatexter. En studie av textsamtal med goda och svaga läsare. *Göteborg studies in educational studies* , 232.
- Reichenberg, M. (2012). Texter, läsförståelse och läsundervisning i Norge och Sverige – en översikt. *Visions Conference 2011: Teaching*. Norge: Acta Didactica Norge.
- Skolverket. (2010). *Rustad att möta framtiden? Pisa 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2012). *Få syn på språket – ett kommentarsmaterial om språk och kunskapsutveckling i alla skolformer, verksamheter och ämnen och*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2013a). *Arbete med åtgärdsprogram för elever i behov av särskilt stöd*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2013b). *Pisa 2012*. Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (den 05 05 2014). *www.skolverket.se*. Hämtat från <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/internationella-studier/pisa> den 05 05 2014

Snow, & Sweet. (2003). Reading för comprehension. i *Rethinking reading comprehension*.

Specialpedagogiska institutet. (2005). *Identifiering, diagnostik samt specialpedagogiska insatser för elever med läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Specialpedagogiska institutet och Lärarhögskolan i Stockholm.

Stukat, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Malmö: Studentlitteratur.

SurveyMonkey. (u.d.). Hämtat från www.surveymonkey.com april 2014

Tjernberg, C. (2011). *Specialpedagogik i skolvardagen. En studie med fokus på framgångsfaktorer i läs- och skrivinlärande*. Stockholm: Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet .

Tjernberg, C., & Mattson, E. H. (Januari 2014). Inclusion in practise: A matter of school culture. *European Journal of Special Needs Education* .

Trost, J. (2012). *Enkätboken*. Studentlitteratur.

Westlund, B. (2013). *Att bedöma elevers läsförståelse*. Stockholm: Natur och kultur.

Westlund, B. (den 13 12 2013). *www.dn.se*. Hämtat från www.dn.se: <http://www.dn.se/debatt/sa-kan-svenska-elevers-lasforstaelse-forbattras/> den 5 05 2014

Bilaga 1

Inledande e-post till rektorer. Skickad fredagen den 21 mars.

Hej!

Vad har med specialpedagogik med läsförståelse att göra? Hur kan skolan sätta fingret på behoven och hitta strategier för att eleverna ska nå sina mål?

Jag heter Karin Ideberg /.../. Jag ska nu göra ett examensarbete på specialpedagog-programmet och vill som en del av det få en översiktlig bild av den läsförståelse som elever i årskurs 1 på gymnasiet förväntas förfoga över. Därför vill jag göra en webbenkät med undervisande lärare i årskurs 1 /.../. Jag har fått ett godkännande av NN att genomföra detta /.../ då NN anser att det är ett viktigt studieområde /.../.

Men för att jag ska kunna genomföra undersökningen behöver jag emellertid – gärna under vecka 13 – information om vilka kurser som ligger i årskurs 1 och hjälp med e-postadresser till lärarna som undervisar i dessa (står som ansvariga för kurser på elevernas studieplan). Jag planerar att skicka ut enkäten under vecka 14 och att arbeta med de inkomna svaren under påsklovet vecka 16.

Enkäten tar cirka 10 minuter att göra, svaren kommer att behandlas konfidentiellt och jag delar gärna med mig av en sammanfattning när jag är klar med uppsatsen i början av juni.

Med hopp om positiv respons och nya kunskaper!

Vänliga hälsningar
Karin Ideberg
070-5449979

Bilaga 2

Påminnelse 1 till rektorer. Skickad torsdagen den 27 mars.

Hej!

Jag ser att jag kanske är otydlig i min önskan om när jag behöver ha e-postadresserna till lärarna för att skolan ska kunna vara med i undersökningen. Slutdatum är måndag den 31 mars.

Vänliga hälsningar
Karin Ideberg
070-5449979

Påminnelse 2 till rektorer. Skickad måndagen den 31 mars.

Hej!

Hör av er i dag, om ni vill delta i undersökningen. Annars stänger jag deltagarlistan klockan 16:30.

Vänliga hälsningar
Karin Ideberg
070-544 99 79

Påminnelse om pågående enkät till rektorerna på skolorna som valt att delta. Skickad tisdagen den 8 april.

Hej!

I onsdags skickade jag ut webbenkäten om specialpedagogik och läsförståelse och börjar nu – efter en påminnelse i fredags – få en hyfsad svarsfrekvens. Om du vill och har möjlighet får du gärna påminna lärarna om den. Den tar inte mer än 10 minuter att göra och deadline är den 11:e april, dvs. nu på fredag! Jag kommer även att skicka en ny påminnelse, till dem som inte svarat, med länk till webbenkäten under morgondagen.

Hör av dig om du undrar över något!

Vänliga hälsningar
Karin Ideberg

Bilaga 3

Ett av följebreven till lärarna. Skickat onsdagen den 2 april.

Hej!

Vad har specialpedagogik med läsförståelse att göra? Allt eller inget? Hur kan skolan sätta fingret på behoven och hitta strategier för att eleverna ska nå sina mål.

Jag heter Karin Ideberg /.../ Jag ska nu göra ett examensarbete på specialpedagogprogrammet och vill som en del av det få en översiktlig bild av den läsförståelse som elever i årskurs 1 på gymnasiet förväntas förfoga över.

Därför gör jag en webbenkät som skickas till 10 olika skolor och du får detta mejl eftersom du står som ansvarig för en kurs i årskurs 1 på en av dessa skolor. Enkäten tar cirka 10 minuter att svara på. Svaren kommer att behandlas konfidentiellt och deltagandet är frivilligt. Jag delar naturligtvis gärna med mig av en sammanfattning av resultaten när jag är klar med uppsatsen början av juni.

Svara gärna idag, men senast vecka 15. Under påsklovet planerar jag att analysera de samlade svaren. Hör av dig om du har några funderingar!

Vänliga hälsningar

Karin Ideberg

070-544 99 79

idebergkarin@gmail.com

Här är en länk till undersökningen:

[SurveyLink]

Denna länk är unikt knuten till den här undersökningen och din e-postadress. Vidarebefordra inte detta meddelande.

Om du inte vill ha fler e-postmeddelanden från oss klickar du på länken nedan så tas du automatiskt bort från vår e-postlista.

[RemoveLink]

Bilaga 4

Påminnelse 1. Skickad fredagen den 4 april.

Hej!

I onsdags fick du en förfrågan om att delta i en webbenkät som syftar till att få en översiktlig bild av den läsförståelse som elever i årskurs 1 på gymnasiet förväntas förfoga över.

Enkäten skickas till 10 olika skolor och du får detta mejl eftersom du står som ansvarig för en kurs i årskurs 1 på en av dessa skolor. Enkäten tar cirka 10 minuter att svara på och dina svar är mycket värdefulla! Svaren kommer att behandlas konfidentiellt och deltagandet är frivilligt. Jag delar naturligtvis gärna med mig av en sammanfattning av resultaten när jag är klar med uppsatsen början av juni.

Svara gärna idag! Under påsklovet planerar jag att analysera de samlade svaren. Hör av dig om du har några funderingar!

Här är en länk till undersökningen:
[SurveyLink]

Denna länk är unikt knuten till den här undersökningen och din e-postadress. Vidarebefordra inte detta meddelande.

Tack för att du deltar! Obs!

Om du inte vill ha fler e-postmeddelanden från oss klickar du på länken nedan så tas du automatiskt bort från vår e-postlista.

[RemoveLink]

Vänliga hälsningar

Karin Ideberg

070-544 99 79

idebergkarin@gmail.com

Bilaga 5

Påminnelse 2. Skickad onsdagen den 9 april.

Hej!

Enkäten syftar till att få en översiktlig bild av den förväntade läsförståelsen för elever i årskurs 1. Den tar cirka 10 minuter att svara på och dina svar är mycket värdefulla! Svaren behandlas konfidentiellt och deltagandet är frivilligt. Jag delar gärna med mig av en sammanfattning av resultaten när jag är klar med uppsatsen början av juni.

Svara gärna idag! Under påsklovet planerar jag att analysera de samlade svaren.

Vänliga hälsningar

Karin Ideberg

070-544 99 79

idebergkarin@gmail.com

Här är en länk till undersökningen:

<https://sv.surveymonkey.com/s.aspx>

Denna länk är unikt knuten till den här undersökningen och din e-postadress. Vidarebefordra inte detta meddelande.

Tack för att du deltar! Obs!

Om du inte vill ha fler e-postmeddelanden från oss klickar du på länken nedan så tas du automatiskt bort från vår e-postlista.

<https://sv.surveymonkey.com/optout.aspx>

Bilaga 6

Påminnelse 3. Skickad den 11 april.

Hej!

Snart är det påsklov och då kommer jag att sammanställa resultaten från enkäten, som är en del av mitt examensarbete på specialpedagogprogrammet. Syftet är att få en översiktlig bild av den läsförståelse som elever i årskurs 1 på gymnasiet förväntas förfoga över. Du får det här mejlet som en följd av att du står som ansvarig för en kurs i årskurs 1 och dina svar är mycket värdefulla!

Enkäten tar max 10 minuter att göra, svaren behandlas konfidentiellt och den är frivillig. Jag delar gärna med mig av en sammanfattning av resultaten när jag är klar med uppsatsen i början av juni.

Glad påsk och hör av dig om du har några funderingar!

Vänliga hälsningar
Karin Ideberg
070-544 99 79
idebergkarin@gmail.com

Här är en länk till undersökningen:
<https://sv.surveymonkey.com/s.aspx>

Denna länk är unikt knuten till den här undersökningen och din e-postadress. Vidarebefordra inte detta meddelande.

Tack för att du deltar! Obs!

Om du inte vill ha fler e-postmeddelanden från oss klickar du på länken nedan så tas du automatiskt bort från vår e-postlista.
<https://sv.surveymonkey.com/optout.aspx>

Bilaga 7

Resultat som inte presenteras i den avhandlande delen av uppsatsen. Svar som inte utmärker sig genom att stor andel lärare placerar sig inom de båda kategorierna "Inte alls" och "I ganska hög grad" eller inom de båda kategorierna "I ganska hög grad" och "Mycket hög grad".

Texterna i undervisningen

Tabell 9. Texterna i undervisningen. Svar som inte utmärker sig

	Digitala texter	Texter skrivna oberoende av varandra som satts samman för särskilda uppgifter	Berättande texter	Blandning av löpande och icke-löpande texter
Inte alls (f)	7	8	20	7
Inte alls (%)	10	11	28	10
I ganska låg grad (f)	25	30	22	25
I ganska låg grad (%)	35	42	31	35
I ganska hög grad (f)	25	29	20	34
I ganska hög grad (%)	35	41	28	48
I mycket hög grad (f)	14	4	9	5
I mycket hög grad (%)	20	6	13	7

Undervisningen utgår från digitala texter.

Av de 71 lärarna svarar 64 dvs. 90 % att undervisningen utgår från digitala texter. Av tabell 9 ovan kan man se att de flesta placerar sig inom svarsvalen "I ganska låg grad" (25 lärare, dvs. 35 %) och "I ganska hög grad" (25 lärare, dvs. 35 %). Därefter följer "I mycket hög grad" (14 lärare dvs. 20 %). Endast 7 lärare, dvs. 10 % svarar "Inte alls".

Undervisningen utgår från en blandning av icke-löpande texter (diagram, tabeller, grafiska illustrationer, blanketter osv.).

Av de 71 lärarna svarar 64 dvs. 90 % att så är fallet, dvs. att undervisningen utgår från en blandning av löpande och icke-löpande texter. De flesta lärare placerar sig inom svarsvalet "I ganska hög grad" (34 lärare, dvs. 48 %) och därefter följer "I ganska låg grad" (25 lärare, dvs. 35 %) samt "Inte alls" (7 lärare, dvs. 10 %). Endast 5 lärare, dvs. 7 %, svarar "I mycket hög grad".

Undervisningen utgår från texter som är skrivna oberoende av varandra, men satts samman för särskilda uppgifter.

Av de 71 lärarna svarar 63, dvs. 89 % att så är fallet, dvs. att undervisningen utgår från texter som är skrivna oberoende av varandra, men satts samman för särskilda uppgifter. Av tabell 9 ovan kan man se att de flesta lärare placerar sig inom svarsalternativet "I ganska låg grad" (30 lärare, dvs. 42 %), tätt följt av "I ganska hög grad" (29 lärare, dvs. 41 %) och därefter "Inte alls" (8 lärare, dvs. 11 %). Endast 4 lärare, dvs. 6 %, svarar "I mycket hög grad".

Undervisningen utgår från berättande texter (romaner, nyhetsrapporter osv.).

Av de 71 lärarna svarar 51 dvs. 72 % att så är fallet, det vill säga att undervisningen utgår från berättande texter. De flesta lärare placerar sig inom svarsalternativet "I ganska låg grad" (22 lärare, dvs. 31 %) tätt följt av "I ganska hög grad" (20 lärare, dvs. 28 %) och "Inte alls" (20 lärare, dvs. 28 %). Endast 9 lärare, dvs. 13 %, svarade "I mycket hög grad".

Sammanhang texterna är hämtade ur

Tabell 10. Texterna i undervisningen. Svar som inte utmärker sig.

	Personligt bruk
Inte alls (f)	16
Inte alls (%)	26
I ganska låg grad (f)	15
I ganska låg grad(%)	25
I ganska hög grad (f)	18
I ganska hög grad (%)	29
I mycket hög grad (f)	13
I mycket hög grad (%)	21

Undervisningen utgår från texter avsedda för personligt bruk (skönlitteratur, informationstexter osv.).

Av de 62 lärarna som svarade på frågan svarade 46, dvs. 74 % att så var fallet, det vill säga att undervisningen utgår från texter avsedda för personligt bruk. Av tabell 10 ovan framgår att de flesta lärarna placerade sig inom kategorin ”I ganska hög grad” (18 lärare, dvs. 29 %). Därefter följer ”Inte alls” (16 lärare, dvs. 26 %) och ”I ganska låg grad” (15 lärare, dvs. 25 %). Inom svarsalternativet ”I mycket hög grad” placerar sig 13 lärare, dvs. 21 %.

Läsprocesser i undervisningen

Tabell 11. Texterna i undervisningen. Svar som inte utmärker sig.

	Eleverna har personligt intresse av vissa texter	Eleverna vill vara effektiva läsare	Eleverna vet vilka texter de klarar av och vilka som innebär extra utmaningar	Eleverna gör uppgifterna för att de vill göra dem
Inte alls (f)	7	6	3	6
Inte alls (%)	11	10	5	10
I ganska låg grad (f)	20	28	30	23
I ganska låg grad(%)	32	44	48	37
I ganska hög grad (f)	29	27	24	29
I ganska hög grad (%)	46	43	38	47
I mycket hög grad (f)	7	2	6	5
I mycket hög grad (%)	11	3	10	8

Jag utgår ifrån att eleverna har ett personligt intresse av vissa texter

Av de 63 lärarna som svarade på frågan svarade 56, dvs. 89 % att så var fallet, det vill säga att de utgick ifrån att eleverna har ett personligt intresse av vissa texter. Av tabell 11 ovan framgår att de flesta lärarna placerade sig inom kategorin ”I ganska hög grad” (29 lärare, dvs. 46 %). Därefter följer ”I ganska låg grad” (20 lärare, dvs. 32 %) och ”Inte alls” (7 lärare, dvs. 11 %). Inom svarsalternativet ”I mycket hög grad” placerar sig 7 lärare, dvs. 11 %.

Jag utgår från att eleverna identifierar sig med att vilja vara effektiva läsare

Av de 63 lärarna som svarade på frågan svarade 57, dvs. 90 % att så var fallet, det vill säga att de utgår från att eleverna identifierar sig med att vilja vara effektiva läsare. Av tabell 11 ovan nedan framgår att de flesta lärarna placerade sig inom kategorin ”I ganska låg grad” (28 lärare, dvs. 44 %). Därefter följer ”I ganska hög grad” (27 lärare, dvs. 43 %) och ”Inte alls” (6 lärare, dvs. 10 %). Inom svarsalternativet ”I mycket hög grad” placerar sig 2 lärare, dvs. 3 %.

Jag utgår från att eleverna vet vilka texter de klarar av på egen hand och vilka som innebär extra utmaningar

Av de 63 lärarna som svarade på frågan svarade 60, dvs. 95 % att så var fallet, det vill säga att de utgår från att eleverna vet vilka texter de klarar av på egen hand och vilka som innebär

extra utmaningar. Av tabell 11 ovan framgår att de flesta lärarna placerade sig inom kategorin "I ganska låg grad" (30 lärare, dvs. 48 %). Därefter följer "I ganska hög grad" (24 lärare, dvs. 38 %) och "I mycket hög grad" (6 lärare, dvs. 10 %). Inom svarsalternativet "Inte alls" placerar sig 3 lärare, dvs. 5 %.

Jag utgår från att eleverna gör uppgifterna för att de vill göra dem

Av de 63 lärarna som svarade på frågan svarade 57, dvs. 90 % att så var fallet, det vill säga att eleverna gjorde uppgifterna för att de ville göra dem. Av tabell 11 framgår att de flesta lärarna placerade sig inom kategorin "I ganska hög grad" (29 lärare, dvs. 46 %). Därefter följer "I ganska låg grad" (23 lärare, dvs. 37 %) och "Inte alls" (6 lärare, dvs. 10 %). Inom svarsalternativet "I mycket hög grad" placerar sig 5 lärare, dvs. 8 %.