



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# Den sjunkande läsförmågans pedagogiska konsekvenser

**En fallstudie**

**Sonja Svensson**

---

Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Program och/eller kurs: Speciallärarprogrammet, SLP600  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: Ht/2013  
Handledare: Birgitta Kullberg  
Examinator: Anders Hill  
Rapport nr: HT13-IPS-05 SLP600

## Abstract

Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Program och/eller kurs: Speciallärarprogrammet, SLP600  
Nivå: Avancerad nivå  
Termin/år: Ht/2013  
Handledare: Birgitta Kullberg  
Examinator: Anders Hill  
Rapport nr: HT13-IPS-05 SLP600  
Nyckelord: läsförmåga, läsförståelse, pedagogiska konsekvenser

---

### Syfte

Ett av syftena med beskriven studie är att undersöka om och hur läsförmågan på en skola sjunkit. Ett annat syfte är att undersöka vad detta fått och har haft för pedagogiska konsekvenser. Uppsatsen fokuserar på de pedagogiska konsekvenserna.

### Teori

Uppsatsens undersökning utgår ifrån det sociokulturella perspektivet, och tar stöd av Säljös och Vygotskijs teorier om lärande, det vill säga lärande i det inlärningsklimat elever skapar tillsammans i klassrummet. Om elevers läsförmåga förändras, förändras också den sociala miljö som karaktäriserar inlärningsklimatet. Om en lärare möter en elev som läser på ett specifikt sätt blir samordnandet av lärande och undervisning på ett specifikt sätt. Men om samma lärare möter en annan elev, som läser på ett annat sätt, blir samordnandet på ett annat sätt. Detsamma gäller för olika gruppers lärande och kunskapsutveckling, och inom dessa olika grupper. Elever och lärare interagerar för att tillsammans utveckla kunskap. I beskriven undersökning används också de internationella studierna PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) och PISA:s (Programme for International Student Assessment) resultat.

### Metod

Uppsatsen är en fallstudie, och en kombination av metoder används. Statistik används för att få svar på om och hur läsförmågan på skolan sjunkit. Intervjuer av lärare används för att få svar på vad detta fått och har haft för pedagogiska konsekvenser. Intervjuerna tolkas hermeneutiskt.

### Resultat

Resultatet visar att läsförmågan bland eleverna på skolan sjunkit, och att detta fått en rad olika pedagogiska konsekvenser. De intervjuade lärarna upplever att de behöver arbeta mer med förförståelse och tydlighet. De upplever att det enskilda samtalet med eleven har fått en allt större betydelse i undervisningen, och detta i sin tur har fått konsekvensen att man omorganiserat schemat så att det finns utrymme för enskilda samtal. En annan konsekvens är att man förändrar uppgifter så att de inte kräver så hög läsförmåga bland eleverna. Ytterligare en konsekvens är att man börjat differentiera, individanpassa, och individualisera undervisningen mer. Den generellt sjunkande läsförmågan hos eleverna i undersökningen stämmer överens med vad som framkommer i de internationella undersökningarna PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) och PISA (Programme for International Student Assessment). Det framkommer att elevers läsförmåga sjunker generellt, och det framkommer att spridningen på elevers läsförmåga ökar. Detta gäller både i de internationella undersökningarna, och för eleverna i beskriven studie.

### **Pedagogiska konsekvenser**

Några pedagogiska konsekvenser av det som framkommer i beskriven studie utkristalliseras. Det enskilda samtalet behöver ges utrymme, lärare behöver arbeta med förförståelse och förståelse, och vi lärare behöver hitta vägar att arbeta med individanpassning utan att elever drabbas av de konsekvenser som leder oss in i en negativ spiral.

## Förord

Att skriva en uppsats på avancerad nivå tar mer kraft, tid och energi än man tror. Detta är vad man vet innan man börjar sitt arbete, och detta är vad alla säger till en innan man börjar sitt arbete, och ändå tar det mer kraft, tid och energi än man tror.

Alla behöver kunna läsa och alla behöver ha en någorlunda god läsförmåga. Hur hanterar man som gymnasielärare det faktum att alla elever inte har en fungerande läsförmåga? Hur hanterar man det faktum att de som inte kan läsa, och de som inte har en fungerande läsförmåga blir fler och fler?

Alla behöver kunna läsa. Alla behöver ha en god läsförmåga. Det är en av drivkrafterna bakom att vilja arbeta som lärare överhuvudtaget. När jag som gymnasielärare insåg att alla inte kan läsa när de lämnar grundskolan, att alla inte har den goda läsförmåga de förmodas ha, då gjorde jag vad kanske inte alla lärare gör: Jag sökte till speciallärarutbildningen.

Redan innan jag började speciallärarutbildningen (en utbildning som för övrigt uppfyllde alla förväntningar) hade jag ett groende frö om vad jag ville skriva min uppsats om. Tre år senare är uppsatsen klar, och jag känner mig stolt och nöjd. Och tacksam. Jag känner tacksamhet till min make, Henri, inte bara för alla de stunder då familjeangelägenheter fick stå åt sidan till förmån för uppsatsskrivandet, utan också för all ovärderlig hjälp med det ständigt bråkande och kivande programmet Excel. Tack Henri. Jag känner tacksamhet till Annika som är den lärare som samlade in material i form av elevers resultat på läsförståelsetester under 17 år och sorterade in det lättåtkomligt i pärmar. Tack Annika, utan din hjälp med empiri hade inte denna uppsats blivit av. Jag är också tacksam för den ovärderliga hjälp jag fick av Johanna Rylner Kjellgren med att vara kontrollant av transkriberingar och analyser. Tack Johanna för ditt arbete, och för att du alltid lät som om du hade tid, och tyckte mina tankar kring uppsatsen var intressanta. Jag känner stor tacksamhet gentemot er fyra anonyma lärare som öppet och oreserverat berättade om era tankar kring elevers läsförmåga under 17 år av er lärargärning. Tack. Ni är en av grundpelarna i denna uppsats. Tack Birgitta Kullberg för den kunniga och kloka handledning av uppsatsskrivandet som bestått av ros när det var som nödvändigast, och ris när det var vad skrivandet krävde. Tack vill jag också säga till alla er andra som jag här inte nämner vid namn. Nu är den klar! Nu är jag speciallärare.

Jönköping, oktober 2013

Sonja Svensson

# Innehållsförteckning

<b>Inledning .....</b>	<b>1</b>
<b>Litteraturgenomgång .....</b>	<b>2</b>
Tidigare forskning .....	2
Läsförmåga .....	2
Pedagogiska konsekvenser .....	4
Styrdokument .....	6
Lpf 94.....	7
GY11.....	7
Teorianknytning .....	8
Syn på testerna i läsförståelse .....	8
Syn på lärande.....	9
<b>Syfte .....</b>	<b>10</b>
<b>Metod.....</b>	<b>10</b>
Om fallstudien.....	11
Studiens kvantitativa del.....	11
Studiens kvalitativa del, tillförlitlighet, generalisering och tolkning.....	12
Begränsningar och urval .....	14
Etik.....	15
Undersökningens genomförande .....	16
Detta avsnitt beskrivs i fem steg .....	16
Steg 1.....	16
Steg 2.....	16
Steg 3.....	16
Steg 4.....	16
Steg 5.....	17
<b>Resultat.....</b>	<b>17</b>
Förändringen i läsförmåga.....	17
Aritmetiskt medelvärde.....	17
Spridningen.....	21
Lärarnas uppfattningar.....	29
Lärare A .....	29
Om förändringen .....	29
Om de pedagogiska konsekvenserna enligt lärare A .....	29
Lärare B .....	30
Om förändringen .....	30
Om de pedagogiska konsekvenserna enligt lärare B.....	30
Lärare C .....	30
Om förändringen .....	30
Om de pedagogiska konsekvenserna enligt lärare C.....	31
Lärare D .....	32
Om förändringen .....	32

Om de pedagogiska konsekvenserna enligt lärare D .....	32
Analys ur några aspekter.....	33
Förändring som lärarna noterat .....	33
Konsekvenser .....	35
<b>Diskussion .....</b>	<b>37</b>
Förändringen i läsförmåga .....	37
Konsekvenser av sänkningen i läsförmåga .....	37
Spridningen.....	38
Konsekvenser av spridningen.....	39
Förmågan att fokusera .....	40
En konsekvens är det enskilda samtalet.....	41
Det sociokulturella perspektivet .....	42
Reflekterande slutsats .....	43
Pedagogiska konsekvenser .....	44
Förslag på fortsatt forskning.....	44
<b>Referenslista.....</b>	<b>45</b>
<b>Bilagor .....</b>	<b>49</b>

# Inledning

”Kalla det demokratifostran eller bildning, det kvittar. Men snälla, lär ungarna läsa!”

På mitt köksbord ligger senaste numret av ”Skolvärlden”, och där läser jag ovanstående citat av Witt-Brattström (2012) på framsidan av tidningen. Vart jag än vänder mig i dessa dagar, hör jag någon som talar om elevers läsförmåga<sup>1</sup>. Jag hör det både bland bekanta, bland kollegor och i media. Alla talar de med förfäran om hur läsförmågan sjunker. I denna studie undersöker jag denna förmodade sjunkande läsförmåga och vad den har fått för konsekvenser pedagogiskt.

På en gymnasieskola i en medelstor svensk kommun med ca 1400 elever, och med huvudsakligen studieförberedande program, har tester i läsförmåga gjorts på alla nya ettor i 17 år, bland andra ett test med rubriken ”Läsförståelse II”. Testerna är standardiserade och det är Psykologiförlaget och Johansson (2004) som står bakom dem. En lärare som har arbetat på den aktuella skolan under dessa år säger, att man kan se på testernas resultat att elevernas läsförmåga sjunker.

I ett första steg undersöks i denna uppsats om lärarens utsaga stämmer; hur förändringen ser ut, och om förändringen skiljer sig på olika program.

I ett andra steg intervjuas några lärare som har arbetat på denna skola i 17 år (eller mer), och fokus i intervjuerna ligger på vad förändringen har fått för pedagogiska konsekvenser. De lärare som väljs ut för intervju är en speciallärare och ytterligare tre lärare, vilka undervisar i tre olika kärnämnen/gymnasiegemensamma ämnen där läsning spelar en stor roll: svenska, samhällskunskap och religion. Eftersom detta är en uppsats som skrivs inom den specialpedagogiska disciplinen, och eftersom detta andra steg är det som är det väsentliga ur ett specialpedagogiskt perspektiv, läggs uppsatsens huvudfokus på innebörderna i detta andra steg.

Kunskapen är framförallt relevant för de lärare som arbetar på skolan i fråga, men mot bakgrund av att testerna används i andra svenska gymnasieskolor torde resultatet ha ett större intresse än för denna enskilda skola. Om det visar sig att man har en negativ trend i läsförmågan på den aktuella skolan, har man troligen liknande förändring i läsförmåga på andra skolor runt om i landet.

Att få klarhet i om och hur läsförmågan sjunkit, kan ge insikter om att arbetet i klassrummet ska bedrivas på ett förändrat sätt mot tidigare annorlunda vis. Att det genom en uppsats sätts ord på hur några kollegor i så fall arbetar annorlunda skulle kunna ge hela kollegiet både bekräftelse och mod när det gäller att vara mer flexibel i sitt pedagogiska arbete. Detta kan

---

<sup>1</sup> Begreppen *läsförmåga* och *läsförståelse* används synonymt i all litteratur jag hittar. Med båda begreppen avses förmågan att förstå läst text. Jag använder huvudsakligen begreppet *läsförmåga* i den här uppsatsen. Undantag görs när jag citerar eller refererar till källor där begreppet *läsförståelse* används. Jag är i gott sällskap, då *läsförmåga* är det begrepp som till exempel används i PISA 2009; deras definition av begreppet lyder enligt följande: ”En individs förmåga att förstå, använda och reflektera över och engagera sig i texter för att uppnå personliga mål, utveckla sina egna kunskaper och möjligheter, samt 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. PISA:s fokus är på att läsa för att lära sig snarare än att lära sig att läsa, och därför mäts inte elevernas mest grundläggande läsförmågor” (Skolverket, 2010, s. 21).

handla om att få ut det specialpedagogiska tänkandet i klassrummen. ”Vi står inför dessa problem i våra klassrum, hur löser vi det?” är en klassisk specialpedagogisk fråga som genom denna undersökning önskas göra till en allmänt ägd fråga bland lärarna i denna skolas kollegium. Givetvis skulle detta kunna vara intressant kunskap också för andra.

Sjunkande läsförmåga är en fråga som berör skolans värld, såväl som hela vårt samhälle. Det visar en enkel sökning på begreppet *läsförmåga* då man hittar allt ifrån artiklar om kongresser där man samlas för att diskutera lösningar på problemet till politiska artiklar som ger förslag på lösningar. I exempelvis artikeln ”Minskad läsförmåga gemensamt problem i västvärlden” (Kulturrådets hemsida) konstaterar en kongress att ”hela västvärlden brottas idag med nedåtgående siffror när det gäller barns läsförståelse”, och i debattartikeln ”Bred kampanj ska stärka svenskarnas läsförmåga” (Lidman, Koljonen, Ingvar, & Rabe, 2012-09-27) föreslås lösningar på hur vi i Sverige ska arbeta för att höja svenska folkets läsförmåga.

## Litteraturgenomgång

I detta kapitel beskrivs inledningsvis tidigare forskning om läsförmåga. Detta följs upp i ett avsnitt om pedagogiska konsekvenser av beskrivna forskningar. Fortsättningsvis beskrivs i kapitlet vad som tas upp om elevers läsförståelse i Läroplan för de frivilliga skolformerna från 1994 (Lpf 94) samt i Gymnasiets läroplan (GY 11) om detsamma. Slutligen beskrivs i kapitlet teorier kring lärande och syn på lärande, vilket uppfattas ha en direkt anknytning till hur elever uppfattar och förstår sin läsning och dess innehåll.

### Tidigare forskning

#### Läsförmåga

En internationell undersökning om läsförmåga har benämnts PIRLS (2006, Progress in International Reading Literacy Study), och är en omfattande studie av elevers förmåga att läsa. Undersökningen genomfördes under våren 2006. Elever från 45 länder, i huvudsak från fjärde skolåret, deltog i undersökningen. År 2001 genomfördes PIRLS för första gången. Sverige var då ett av 35 länder som deltog. En av målsättningarna med PIRLS var, enligt Skolverket (2007) att ge tillförlitliga mått på läsförmågans förändringar över tid. Ytterligare en var att jämföra läsresultatet mellan elever i skilda länder.

PIRLS-undersökningen genomfördes, vilket beskrivits på elever i grundskolans fjärde skolår, men uppfattas vara relevant för denna uppsats innehåll, då forskning enligt Skolverket (2007) visade att de svenska barnen 2006 läste bättre än jämnåriga i alla de andra 34 länderna i undersökningen. Samma studie visade, att de svenska eleverna läste långsammare än fem år tidigare (2001) och hade svårare att läsa och förstå innehållet i skönlitterära texter. Svenska elever låg alltså på topp vad gällde förmågan att läsa (2006), samtidigt som de hade blivit sämre på att förstå innehållet.

Jämförelser mellan PIRLS, 2001 och PIRLS, 2007 görs av Skolverket, vilkas författare är oroliga över utvecklingen. Enligt Skolverket (2007) skrivs det att ”även om Sverige lyckas väl i ett internationellt perspektiv kan en signifikant tillbakagång mellan åren 2001 och 2006 om 12 poäng identifieras. Det är en tillbakagång som ingår i en över tid betydligt mer utsträckt nedåtgående trend” (s. 45). Den senaste internationella lässtudien för svenska fjärdeklassare är PIRLS, 2011. I denna framgår att läsförmågan bland 10-åringar sjunkit för tredje gången på tio år, men Sverige ligger ännu över OECD-snittet (Organisation for Economic Co-operation



and Development). Flickors resultat sjunker mest, men flickorna läser, enligt Almers (2013) fortfarande bättre än pojkar (s. 11)<sup>2</sup>.

En annan undersökning vad gäller elevers läsförmåga är PISA (Programme for International Assessment, 2009)<sup>3</sup>. Denna är likt PIRLS en internationell studie, vilken genomförts i 65 länder. Man undersöker 15-åringars förmåga att förstå, tolka och reflektera över textinnehåll inom ämnena naturvetenskap, matematik och läsförståelse. I studien undersöks elevernas förmågor i attityder till läsförståelse, till matematik och till naturvetenskap. De kunskaper och färdigheter som prövas ligger nära förhållanden i vardagslivet och uppfattas enligt utformarna ha betydelse för det vuxna livet. Läsförståelse var PISA:s huvudområde 2009, vilket det också var 2000. Av denna anledning uttalar man sig om elevers kunskapsförändring (Skolverket, 2010). Det som framkommer i PISA 2009, gällande 15-åringarnas läsförmåga är bland annat att Sverige tillhör de fyra OECD-länder, vars elevers läsförmåga konsekvent minskat sedan 2000. Det framkommer också i PISA 2009 att ”nio länder däribland Island, Norge och Danmark har sedan 2000 kommit ikapp Sverige medan Japan och Belgien har gått om” (Skolverket, 2010, s. 90), vilket alltså inte är konsekvent med PIRLS. I PIRLS undersökning låg de svenska eleverna fortfarande på topp jämfört med andra länder, trots att läsförmågan sjunkit, men i PISA ligger de svenska eleverna inte på topp, utan närmre OECD:s medelvärde. Denna PISA-undersökning är relevant för beskriven studie, eftersom de ungdomar som deltagit i den, endast är året yngre än de som finns i denna.

PIRLS och PISA är de största undersökningar i modern tid kring elevers läsförmåga. Detta märks bland annat på att annan forskning kring elevers läsförmåga idag, på skilda sätt förhåller sig till dessa två. Ett exempel på detta hittar vi hos Johansson (2004, s. 126) där hon kritiserar det faktum att de svenska elever, som deltagit i PIRLS 2001, är året äldre än eleverna i de övriga länderna, vilket skulle kunna medföra att svenska elever utges för att läsa bättre än de faktiskt gör.

Johansson<sup>4</sup> (2004) uppfattar i sitt arbete med tester/diagnoser i läs- och skrivförmåga, en förändring över tid i läsförmågan. Hon menar att det är gymnasiet studieförberedande program som står för den största tillbakagången (s. 112). Den första normeringen av läsförståelseresultaten fastställdes 1989, men som ett resultat av att lärare, rektorer, och tjänstemän från kommuner hört av sig och tyckt att normeringen inte längre verkar stämma, gjordes en ny normering av Johansson (2004, s. 125). Under tidsperioden 1989-2003 ser Johansson att läsförståelsen hos svenska elever sjunkit markant. De lägsta staninevärdena har ökat, och de lägsta har minskat (s. 132). Johansson ser i analysen av läsförståelsesvaren att uppgifterna kräver tolkning och reflektion av eleverna, vilka eleverna såväl i grundskolan som på gymnasiet har svårt med (s. 131).

---

<sup>2</sup> De fjärdeklassare som deltagit i PIRLS 2011 är ännu inte gamla nog att ha börjat gymnasiet, och är därför inte lika relevanta för denna uppsats som de fjärdeklassare som ingick i PIRLS 2001 och PIRLS 2006. Redogörelsen för resultaten i PIRLS 2011 går därför inte djupare.

<sup>3</sup> PISA är ett OECD-projekt som syftar till att undersöka i vilken grad respektive lands utbildningssystem bidrar till att femtonåriga elever, som snart kommer att ha avslutat den obligatoriska skolan, är rustade att möta framtiden. 2009 deltog Sverige för fjärde gången i undersökningen (Skolverket, 2010).

<sup>4</sup> Johansson står tillsammans med Psykologiförlaget bakom en serie tester i läs- och skrivförmåga där ”Läsförståelse II”, testet som använts på skolan i fallstudien – och således också i denna uppsats, är en del. Normeringen för ”Läsförståelse II” finns beskriven nedan i avsnittet ”Metod”.

Taube (verbal referens, 2013-07-04), som har varit nationell ledare för PISA-undersökningarna, uttrycker frustration över de synliga resultaten av att läsförmågan sjunker. Taube ställer sig frågan om det kan vara så, att undersökningarna leder till ett förväntat resultat. Taube menar, att visst har man i PISA-undersökningarna samlat in data, analyserat innehållet i denna och redogjort för hur läsutvecklingen ser ut men att det, menar Taube, krävs mer för att hitta skälen bakom den negativa trenden.

Ett stort problem med PISA-undersökningarna är, enligt Taube, att resultaten inte har relaterats till skilda pedagogers olika undervisningsmetoder. Taube menar fortsättningsvis (i Eriksson, 2013), att man kan redogöra för mönster som socioekonomisk bakgrund och geografisk plats, men att den negativa läsutvecklingen är så markant, att fler förklaringar behövs. Taube (verbal referens, 2013-07-04) uttrycker sig vara mest bekymrad över att pojkarna ligger så lågt i läsundersökningarna. En fjärdedel av pojkarna ligger i gruppen ”svaga läsare”. Skillnaderna mellan pojkar och flickor varierar, men visar sig tydligt vid läsning av skönlitteratur i förhållande till läsning av sakprosa, där flickorna visar sig bättre än pojkarna vid läsning av skönlitteratur. Skillnaderna visar sig även vid läsning av text på papper i förhållande till läsning av elektroniska texter. Pojkar läser betydligt sämre än flickor vid läsning av texter på papper, alltmedan det är det motsatta vid läsning av elektroniska texter.

### **Pedagogiska konsekvenser**

Vad gäller pedagogiska konsekvenser av en försämrad och/eller förändrad läsförmåga, bjuder man inom forskningslitteraturen på vad en försämrad läs- och skrivförmåga får för konsekvenser. Däremot har det varit svårt att hitta forskning som beskriver vad lärare faktiskt gör för att hjälpa eleverna utveckla sin läsförmåga och sin läsförståelse.

Några av de funna pedagogiska konsekvenserna handlar om vad lärare bör göra när elever har specifika läs- och skrivsvårigheter eller dyslexi. Gemensamt för dessa är att lärare uppmanas att hjälpa eleverna träna avkodning. Flash-cardmetoden heter den metod som Johansson<sup>5</sup> utformat. Denna metod bygger på att elever tränar upp sin avkodning och skrivförmåga med hjälp av speciellt utformade datorprogram. Att metoden fungerar väl visar Johansson i en avhandling, ”Datorträning i läsflyt och stavning – analys och utvärdering av fixerad och resultatstyrd flash-cardexponering” (Johansson, 2010). Rydaholmsmetoden, som får stöd av forskning av Ingvar, professor i klinisk neurofysiologi, är en annan metod.

Rydaholmsmetodens mål är att avkodningen ska automatiseras genom att en variation av ord läses enligt en specifik struktur och inom en specifik tidsram (Rydaholmsmetoden, 2013-08-08). Bornholmsmodellen är en annan metod som främst riktar sig till barn i förskoleåldern och inbegriper en mängd strukturerade övningar (lekar med rim och ramsor) som genom att öka barnens språkliga medvetenhet förebygger problem med avkodning längre upp i åldrarna (Bornholmsmodellen, 2013-08-08). Bornholmsmodellen har sitt ursprung i, och bygger på, ett forskningsprojekt under åren 1985-1989 i Danmark, på Bornholm, där Lundberg<sup>6</sup> var vetenskaplig ledare (Föräldraföreningen för dyslektiska barn, 2013-08-08). RAFT (Reading and Fluency Training Based on Phonemic Awareness) är utarbetad av läs- och skrivforskare Wolff som riktar sig mot 9-åringar, och som tränar den fonologiska förmågan och

---

<sup>5</sup> Samma Johansson som utformat testerna i serien där ”Läsförståelse II” ingår.

<sup>6</sup> Professor i Psykologi, som tyvärr avled 24 april 2012. Han ägnade sitt forskarliv åt läsutveckling, språkutveckling och arbete med dyslexi (Svenska barnboksinstitutet, 2012-05-10).

avkodningen genom intensiv en-till-en-träning med bland annat vägledad högläsning och lästräning (Forskning.se, 2010-09-29).

Reichenberg och Lundberg (2011) presenterar två modeller för strukturerade textsamtal för elever som behöver särskilt stöd, varav den ena kallas RU (Reciprok undervisning), och den andra LF (Lena Franzéns inferensträning). RU ger mer utrymme för elevernas aktivitet och LF är mer strukturerad, men båda modellerna visar att systematiska textsamtal leder till framgång när det gäller läsförståelse. I RU tränar eleverna fyra strategier för läsförståelse: 1: Att förutspå/förutsäga/ställa hypoteser om handlingen med hjälp av till exempel rubriker och bilder. 2: Att ställa egna frågor före, under och efter läsningen av texten. 3: Att reda ut oklarheter, exempelvis svåra ord, och finna centrala idéer. 4: Att sammanfatta texten med egna ord. Dessa fyra strategier förutsätter att eleverna aktiverar relevanta förkunskaper. I LF tränar eleverna att finna tre typer av svar i texten: Typ 1 är detaljfrågor och svaret finns i texten och är lätt att finna. Vid typ 2 måste eleven tänka efter och leta efter svaret. Svaret finns i texten, men är lite svårare att hitta. Typ 3 är på-egen-hand-frågor. Eleven hittar inte svaret direkt i texten, utan måste leta efter det i sitt eget huvud. Också här används elevernas förkunskaper (s. 54 ff).

I ”Läsinlärning och självförtroende” beskriver Taube (2007) förhållandet mellan barnets läs- och skrivinlärning och barnets självbild och självförtroende. Dessa hänger tätt ihop: att lära sig läsa ger en god självbild och ett gott självförtroende, och ett gott självförtroende och en god självbild påverkar läsinlärningen i positiv riktning. De pedagogiska konsekvenser som Taube nämner, tar sitt språng ur detta, och Taube föreskriver en positiv klassrumsatmosfär för att barn ska kunna lära sig läsa. Hon beskriver hur barnet bör lära känna sig själv och andra genom läsande, skrivande, och skapande i inlärningssituationen. Taube förklarar att en god kontakt med hemmet är viktig för barnens inlärning. Hon beskriver hur läraren bör stimulera barnets talade språk och språkliga medvetenhet genom till exempel ordlekar och ramsor, och betonar att svårighetsgraden ökas med försiktighet så att inte något barn känner otillräcklighet. Taube betonar även betydelsen av att lyfta fram elevers egen läslust genom till exempel tid till fri läsning, tillgång till bra böcker, och att låta äldre barn vara yngre barns förebilder då det gäller läsning (s. 109 ff).

Frykholm (2007) diskuterar pedagogiska konsekvenser av det forskningen vet om barns språk och språkutveckling. Frykholm menar, att språkanvändning på olika sätt är central i undervisningen, och likaså att läraren följer varje barns språkliga utveckling för att kunna ge rätt stöd i rätt skede. Vad som leder till en lyckosam inlärningsprocess är, menar Frykholm, att läraren har en förtroendefull relation till alla sina elever. Han betonar vikten av den positiva spiral som uppstår vid god språkinlärning som ger gott självförtroende, som i sin tur ger positiva förväntningar, vilket i sin tur ger lust att lära, och så vidare. Barns kreativitet när det gäller språkskapande skall uppmuntras och alla sinnen ska vara med vid inlärningen. Sammanhanget ska vara meningsfullt och funktionellt. Att läraren har olika strategier för textsamtal ses som utvecklande. Läraren ses som en nyckelperson i barnens läsutveckling. Datoranvändning kan vara ett sätt att ta tillvara elevers skrivutveckling, skriver Frykholm, men höjer ett varningens finger för ”oplanerat och urskiljningslöst användande av internet för elever som på egen hand ska söka kunskap” (s. 107). Han menar att skolors arbete med kritisk granskning, källval och informationsanalys behöver stärkas och stödjas. Trots att det finns klara belegg för att flerspråkiga elever gagnas i sin kunskapsutveckling av systematisk modersmålsundervisning, så har merparten av de flerspråkiga eleverna inte tillgång till en sådan, konstaterar Frykholm. ”Flerspråkighet – kunskaper i flera språk- är en rikedom och bör vara något som eftersträvansvärt i samhället” (s. 113) menar Frykholm och kritiserar svensk

språkpolitik. Frykholm konstaterar att det sannolikt finns ett stort behov av kompetensutveckling av lärare i många kommuner, samt redovisar hur en framgångsrik läs- och skrivlärare ska vara (s. 116-117) i en punktlista enligt följande:

#### Läraren ska

- Skapa en miljö som främjar läs- och skrivinlärning
- Utgå från en tydlig och uttalad undervisningsstruktur
- Ge stort utrymme för olika läsaktiviteter
- Välja textmaterial på lämplig nivå
- Anpassa sin undervisning till varje enskilt barns förutsättningar
- Uppmuntra eleverna att reflektera över och styra sin egen utveckling
- Leda klassrumsarbetet och leda klassrumsarbetet på ett skickligt sätt
- Använda barn- och ungdomsböcker i sin undervisning, liksom noveller, individuella bokval, tidningar, TV, radio
- Undervisa mestadels i helklass, men också ”en-till-en”-pedagogik med elever som har svårigheter
- Läs högt för eleverna ofta, men också låta elever läsa tyst för sig själv minst 20 minuter per dag. Arbeta ibland i smågrupper med växlande sammansättning (ej nivågrupperande). Erbjud elever med svårigheter särskilda handledda övningar
- Uppmuntra svaga elever till särskild träning i avkodning. Utveckla elevernas ordförråd genom samtal. Gå igenom svåra ord i texter i förväg och öva stavning
- Ge direkt undervisning i förståelseinriktade lässtrategier
- Utveckla elevers bakgrundskunskap i anslutning till läsningen
- Uppmuntra eleverna att kontinuerligt utvärdera de förståelseinriktade strategierna
- Integrera läs- och skrivträningen med andra ämnen
- Ge uppgifter som inspirerar till att skriva mycket. Uppmuntra eleverna att planera skrivandet och bearbeta texten. Arbeta med grammatik i anslutning till skrivandet
- Arbeta för att öka elevernas nyfikenhet och läsmotivation
- Ge beröm för goda prestationer
- Inte sänka kraven, utan individualisera stöd för att alla ska nå uppställs kravnivå
- Granska och bedöma både planering och utförande i elevens arbete. (s. 116-117, innehållet i punkterna omformulerade av uppsatsförfattaren).

#### Styrdokument

Fallstudien är gjord på en gymnasieskola. Gymnasieskolans styrdokument är tydliga med att skolans uppgift är att utveckla elevernas läsförmåga. I avsnittet nedan blir det klart för läsaren vad som står om detta i Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, 1994 (Lpf 94) och Gymnasieplanen, 2011 (GY11).

## Lpf 94

De elever som i undersökningen börjat gymnasiet åren 1996-2010 har gått i skolan då Lpf 94 var skolans styrdokument. Under ”2.1 Kunskaper” finns ”Mål att uppnå” (Skolverket, 2006, s. 10 f). Där står det att:

Det är skolans ansvar att varje elev som har slutfört ett nationellt /.../ program /.../ inom gymnasieskolan /.../

- Kan uttrycka sig i tal och skrift såväl att elevens språk fungerar i samhälls-, yrkes-, och vardagslivet och för fortsatta studier,
- Kan söka sig till saklitteratur, skönlitteratur och övrigt kulturutbud som en källa till kunskap, självinsikt och glädje,
- /.../
- Har förutsättningar för att delta i demokratiska beslutsprocesser i samhälls- och arbetsliv,
- Har förmåga att kritiskt granska och bedöma det eleven ser, hör och läser för att kunna diskutera och ta ställning i olika livsfrågor och värderingsfrågor,
- /.../

Att som lärare få varje elev att kunna uttrycka sig i tal och skrift så att elevens språk fungerar för till exempel fortsatta studier (studier vid högskola och universitet), torde kräva god pedagogik i sig. Om det är så att elevernas språkliga förmåga försämras, borde detta få pedagogiska konsekvenser. Varje elev ska kunna söka sig till litteratur för kunskap, självinsikt och glädje, samt ha förutsättningar att delta i demokratiska processer i samhällslivet, och kunna kritiskt granska det som läses. Den elev som läser sämre har mindre lust att läsa, och den elev som har sämre lust att läsa läser än sämre, skriver Myrberg (2007, s. 75), och att bryta denna negativa spiral är enligt Myrberg, lärarnas uppgift. Förhållandet torde enligt honom få pedagogiska konsekvenser.

## GY11

De elever som i undersökningen börjat gymnasiet åren 2011-2012 har gått i skolan då GY11 varit skolans styrdokument. Under ”2.1 Kunskaper” finns ”Mål” (Skolverket, 2011, s. 9 f). Där står det att:

Det är skolans ansvar att varje elev /.../ på ett nationellt högskoleförberedande program inom gymnasieskolan ges möjlighet att uppnå kraven för en högskoleförberedande examen som innebär att eleven har tillräckliga kunskaper för att vara väl förberedd för högskolestudier /.../. Det är även skolans ansvar att varje elev som har slutfört ett nationellt program /.../

- tillägnar sig goda kunskaper i de kurser som ingår i elevens studieväg och kan använda dessa kunskaper för vidare studier och i samhällsliv, arbetsliv och vardagsliv,
- kan använda sina kunskaper som redskap för att
  - formulera, analysera och pröva antaganden och lösa problem,
  - reflektera över sina erfarenheter och sitt eget sätt att lära,
  - kritiskt granska och värdera påståenden och förhållanden,
- /.../

- kan lära, utforska och arbeta både självständigt och tillsammans med andra och känna tillit till sin egen förmåga,
- kan söka sig till saklitteratur, skönlitteratur och övrigt kulturutbud som en källa till kunskap, självinsikt och glädje,
- kan hämta stimulans ur kulturella upplevelser och utveckla känsla för estetiska värden,  
/.../
- har kunskaper om och insikt i centrala delar av det svenska, nordiska och västerländska kulturarvet,
- har kunskaper om de mänskliga rättigheterna,
- har kunskaper om de nationella minoriteternas (judar, romer, urfolket samerna, sverigefinnar och tornedalingar) kultur, språk, religion och historia,
- har förutsättningar för att delta i demokratiska beslutsprocesser i samhälls- och arbetsliv,
- har förmåga att kritiskt granska och bedöma det han eller hon ser, hör och läser för att kunna diskutera och ta ställning i olika livsfrågor och värderingsfrågor,
- har kunskaper om internationell samverkan och globala samband och kan bedöma skeenden ur svenskt, nordiskt, europeiskt och globalt perspektiv,  
/.../<sup>7</sup>
- kan använda bok- och bibliotekskunskap och modern teknik som ett verktyg för kunskapssökande, kommunikation, skapande och lärande.

Det som sägs i läroplanen GY11, har densamma innebörden som i Lpf 94, med skillnaden att GY11 är mer detaljerad. Exempelvis ska eleven tillägna sig kunskap om de mänskliga rättigheterna. För att ha kunskap om dessa, behöver man kunna läsa dem, läsa om dem samt analysera och reflektera kring innehållet i dem. För att ha kunskap om internationell samverkan och globala samband, och kunna bedöma skeenden ur ett svenskt, nordiskt, europeiskt och globalt perspektiv krävs en hög nivå i läsförmåga. Också med GY11 som styrdokument, krävs en god pedagogik. Också med GY11 som styrdokument kan en försämrad läsförmåga hos elever få pedagogiska konsekvenser.

## Teorianknytning

### Syn på testerna i läsförståelse

Testerna i läsförståelse som använts på skolan i studien sedan 1996, är standardiserade och har en hög tillförlitlighet. Johansson (2004) redogör för testernas reliabilitet och validitet i ett eget kapitel (s. 137ff) i handledningen för testerna. När hon redogör för reliabiliteten (alltså hur måttillförlitliga testerna är) genom en mängd exempel, resonerar hon också kring felmarginalen och hur man ska hantera den. När hon redogör för validiteten (i vilken mån de olika delproven mäter vad de är avsedda att mäta) på olika sätt; till exempel genom att de olika delproven samvarierar, vilket är möjligt eftersom de olika testerna tillsammans mäter läs- och skrivfärdigheter, och till exempel genom att göra externa jämförelser. Denna beskrivning av hur hög tillförlitligheten i testerna är, gör att jag inte ser någon anledning till att inte lita på den tillförlitliga användningen av dessa.

---

<sup>7</sup> Mål ur både Lpf 94 och GY11 som inte primärt kräver en god läs- och skrivförmåga är bortplockade.

## Syn på lärande

Vygotskij<sup>8</sup> (i Kroksmark, 2011) menar att ”varje uppfattning om den pedagogiska processen hänger samman med en viss syn på lärararbetets natur” (s. 458). Lärare och elever skapar ett inlärningsklimat tillsammans i klassrummet. En lärares pedagogiska metoder behöver därför ändras i fall undervisningssituationen ändras i de klassers arbete man är involverad i. Således förekommer det pedagogiska konsekvenser när läsförmågan hos eleverna sjunker. Detta synsätt på lärande spåras tillbaka till Vygotskij, som menar att ”inläring sker som en social process, vilket medför att barnet blir delaktigt i den gemensamma kulturen och kulturen kan därför sägas vara social” (s. 446). Den sociala processen skapar inlärningsklimatet, som i klassrummet är den gemensamma kulturen. När Vygotskij resonerar kring lärarens uppgift i undervisningssituationen, menar han att läraren ska ”organisera den sociala miljö som är den enda utbildningsfaktorn” (i Kroksmark, 2011, s. 459). Konsekvensen av detta blir att om elever läser annorlunda, blir det en annorlunda social miljö. Om den sociala miljön är den enda utbildningsfaktorn, är det till yttermera visso av vikt för elever att den organiseras väl.

Uppsatsen har stöd för sättet att se på lärande i Säljö (2000) beskrivning av det sociokulturella perspektivet inom vilket det förklaras att lärandet är en kulturell aktivitet. Säljö (2000) var en av de som introducerade Vygotskijs sociokulturella perspektiv i Sverige (i Kroksmark, 2011, s. 635). Genom bland annat innehållet i boken ”Lärande i praktiken – Ett sociokulturellt perspektiv” influerar Säljö (2000) starkt den pedagogiska forskningen och det pedagogiska arbetet också i våra nordiska grannländer (i Kroksmark, 2011, s. 629). Säljö belyser bland annat Vygotskijs tankar om hur man approprierar kunskaper, dvs. tar till sig kunskaper och gör om till sina egna i samspelet med andra. Säljö resonerar också kring hur Vygotskij uttrycker att elever når sin proximala (eller närmaste) utvecklingszon genom interaktionen med andra. ”Genom att individen ständigt befinner sig i olika utvecklingszoner i det komplexa samhället när man lär, kommer hans/hennes utveckling att äga rum inom dessa praktiker”, skriver Säljö (2000, s. 122). Enligt min förståelse betyder det att man som lärare alltid anpassar undervisningen utifrån de elever man har framför sig. Varje ny undervisningssituation blir en ny praktik.

Lärande är synonymt med att utveckla kunskap. Säljö (2011) beskriver hur kunskap utvecklas på följande sätt:

*./.../ kunskap är något som inte endast finns inom individer, utan tvärtom mellan människor. Kunskap utvecklas och bemästras framförallt genom samspel mellan människor som försöker samordna sina perspektiv och gemensamt hantera sina situationer. Kunskapens ursprung är helt enkelt i interaktion ./.../. (s. 68)*

Att utveckla kunskap är målet med alla undervisningssituationer Om en lärare möter en elev som läser på ett specifikt vis blir samordnandet av lärande, undervisning på ett specifikt sätt. Men om samma lärare möter en annan elev, som läser på ett annat vis, blir samordnandet på ett annat sätt. Detsamma gäller för olika gruppers lärande och kunskapsutveckling, och inom dessa olika grupper. Elever och lärare interagerar för att tillsammans utveckla kunskap.

Uppsatsen hämtar också stöd för synen på lärande hos Dysthe (1996). Dysthe skriver att i ett dialogiskt klassrum, är läraren elevens dialog-partner och att det är så det ska vara för att

---

<sup>8</sup> Lev S. Vygotskij var en rysk psykolog som levde 1896-1934. Han tillhör 1900-talets allra främsta inom sitt område, och har haft ett genomgripande inflytande över pedagogiken under 1900-talets sista decennier (Kroksmark, 2011).

eleven ska lära sig något och bli en del av ett demokratiskt samhälle. I en dialog lyssnar man på varandra, och då färgas samspelet av de som medverkar i det. Således blir det olika dialoger beroende på den lärande partens skilda läsförmåga.

## Syfte

Ett av syftena med denna studie är att undersöka om och hur läsförmågan på den aktuella skolan sjunkit. Ett annat syfte är att undersöka vad detta fått och har haft för pedagogiska konsekvenser, med fokus på de pedagogiska konsekvenserna. Dessa två syften utgör grunden för studiens rapportering i del 1 och del 2.

Pedagogerna på den aktuella skolan uppfattar att läsförmågan bland eleverna har sjunkit och gjort så under de 17 år som Johanssons tester i läsförmåga har använts på skolan. Ett tredje syfte för studien är därför att undersöka om den negativa trend, som går att se i bland annat PISA:s och PIRLS:s undersökningar, finns i elevernas läsförmåga på den aktuella skolan och hur innebörderna i denna negativa trend i så fall är.

Uppsatsens syften leder fram till följande frågeställningar:

### Del 1

- Hur ser elevernas resultat ut på tester i läsförmåga under åren 1995/96 – 2012/13 i medeltal? Finns förändringar och hur ser de i så fall ut?
- Skiljer sig resultaten i medeltal mellan olika program på skolan (Samhällsvetenskapliga programmet, Naturvetenskapliga programmet, och Estetprogrammet), och hur ser skillnaderna i så fall ut?
- Hur ser spridningen i resultat ut på Estetiska programmet, Samhällsvetenskapliga programmet, och Naturvetenskapliga programmet under tidsperioden? Skiljer sig spridningen på de olika programmen?

### Del 2

- Har lärarna som intervjuas uppmärksammat någon förändring i elevernas förmågor under tidsperioden? Har de uppmärksammat någon förändring i elevernas läsförmåga? I så fall hur och på vilket sätt?
- Om lärarna som intervjuas uppmärksammat förändringar i elevernas förmåga/läsförmåga, upplever de att det i så fall fått pedagogiska konsekvenser? Vilka är de i så fall?

## Metod

Eftersom undersökningen är en fallstudie får läsaren först veta vad en fallstudie är. Den första delen av undersökningen är statistisk, och därför förklaras i detta avsnitt metodologin kring statistisk forskning som används i denna uppsats. Hur läsförståelsetesterna som använts fungerar förklaras också. Den andra delen av undersökningen är kvalitativ, och ansatsen är hermeneutisk. Läsaren får i metodavsnittet läsa om varför denna ansats är bäst lämpad för undersökningen. Generaliserbarhet diskuteras. I metodavsnittet får läsaren också läsa varför



urvalet är gjort på det sätt som det är. Läsaren får veta vilka etiska aspekter som beaktats i undersökningen. Undersökningens genomförande förklaras slutligen.

## Om fallstudien

Uppsatsens undersökning är en fallstudie. Hos Creswell (2009, s. 13) finner vi följande beskrivning av vad innebörderna i en fallstudie är:

Case studies are a strategy of inquiry in which the researcher explores in depth a program, event, activity, process, or one or more individuals. Cases are bounded by time and activity, and researchers collect detailed information using a variety of data collection procedures over a sustained period of time<sup>9</sup>.

En fallstudie är helt enkelt när man studerar ett fall, och det är vad som görs i denna uppsats. Fallet är förändringen i elevernas läsförmåga på en specifik skola under 17 år, och vad förändringen fått för konsekvenser i klassrummet. Uppsatsen är bunden av tid, av plats, och aktivitet. Informationen som tas fram är detaljerad och analyseras på djupet. Cohen, Manion och Morrison (2011, s. 299) nämner ett flertal sätt för att samla in data vid fallstudier, och däribland nämns uppsatsens två sätt: resultat (av läsförståelsetester) och intervjuer (med lärare som funnits på plats under 17 år). Det är, enligt Cohen m.fl., vanligt i fallstudier att använda sig av mer än ett sätt för att samla in data. I föreliggande studie används två metoder: en statistisk, som innebär att resultaten av läsförståelsetesterna redovisas och analyseras i tabeller och diagram, och en kvalitativ, som innebär intervjuer, vika redovisas och analyseras med en hermeneutisk ansats.

## Studiens kvantitativa del

I den första delen som är statistisk är Byström och Byströms "Grundkurs i statistik" (2011) och Stukát's "Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap" (2005) ett stöd för redovisandet av olika centralmått, och likaså vid redovisandet av spridningen. De olika aritmetiska medelvärdena visas, och likaså de olika medianerna. Att det typvärde, som i vanligt tal kallas "genomsnitt" eller "medel" inom statistiken heter, förklarar Stukát (2005, s. 79) "aritmetiskt medelvärde" liksom att, skriver Stukat, medianen är "det värde på en variabel som delar materialet på mitten när vi ordnar individerna efter exempelvis poäng" (s. 78). Som underlag har studiens testresultat mellan 400 och 450 elever, från 1995/96 fram till 2012/13. I uppsatsen visas förändringarna årsvis, från ungefär vart fjärde år, och programvis. Detta redovisas i form av tabeller och diagram, och då är Stukát ett gott stöd. Hur man redovisar detta är exempelvis inte en självklarhet: "Tabellnummer och förklaring placeras enligt konventionen över tabellen i motsats till figurnummer och förklaring som placeras under figuren" (Stukát, 2005, s. 73). Hur man väljer att visa spridningen är inte heller det självklart, men Byström och Byström (2011) förklarar att "kvartilavvikelsen är ett spridningsmått som /.../ ser till ett materials hela fördelning" och att det inte "förrycks av ett fåtal extremvärden" (s. 203), och därför har kvartilfördelningen valts som redovisningsform av spridningen. Därmed bortses det från extremvärden, men ses samtidigt till hela fördelningen. Av samma anledning används percentilfördelningen när spridningen visas fördjupat. Skillnaden är att i stället för att bortse från 25 % av extremvärdena, som man gör i kvartilfördelningen, bortses i percentilfördelningen från de 10 % högsta värdena, och de 10 % lägsta värdena. Tillsammans ger dessa två en bra bild av spridningen. Ett användbart redskap i uträkningarna är Excel. Studien ges en hög validitet här: där det som avses att mätas, mäts. Studien ges också en hög reliabilitet: en noggrannhet i mätningarna. Läsförståelsetesten är standardiserade, resultaten är

---

<sup>9</sup> Creswell hänvisar i sin tur till Stake, 1995

samlade på listor i pärmar – de ska bara föras in i tabeller, och därefter göras om till tabeller och diagram i Excel. Det är enkelt att se förändringar från år till år, när det är gjort. Ingen annan ansats är rimlig här än den statistiskt kvantifierande.

Testerna är utformade så att eleverna själva och under tystnad, läser tio texter. Efter varje text följer ett antal frågor som besvaras (bil. 1)<sup>10</sup>. Maximalt antal rätt ger 36 poäng, och olika antal rätt faller in i stanineskalan<sup>11</sup> enligt följande: Stanine 1: 0-11 poäng, Stanine 2: 12-15 poäng, Stanine 3: 16-19, Stanine 4: 20-22 poäng, Stanine 5: 23-25 poäng, Stanine 6: 26-27 poäng, Stanine 7: 28-29 poäng, Stanine 8: 30-31 poäng, och slutligen Stanine 9: 32-36. Denna skala gäller nu, och har gällt sedan läsårsstarten höstterminen 2003 då normeringen gjordes om. Tidigare gällde följande stanineskala: Stanine 1: 0-16 poäng, Stanine 2: 17-19 poäng, Stanine 3: 20-22 poäng, Stanine 4: 23-25 poäng, Stanine 5: 26-27 poäng, Stanine 6: 28-29 poäng, Stanine 7: 30-31 poäng, Stanine 8: 32 poäng, och slutligen Stanine 9: 33-36 poäng. Den gamla normeringen gällde från höstterminen 1998, och således alltså fram till och med höstterminsstarten 2002 (Johansson, 2004)<sup>12</sup>.

### **Studiens kvalitativa del, tillförlitlighet, generalisering och tolkning**

I den andra delen som är kvalitativ har uppsatsen en hermeneutisk ansats, eftersom det intressanta är det som *sägs* av respondenterna i intervjusituationerna<sup>13</sup>. Fyra lärare intervjuas gällande vad de upplevt att elevers eventuella sjunkande läsförmåga har fått för pedagogiska konsekvenser. För planering och genomförande av intervjuerna har Kvaless och Brinkmanns (2009) ”Den kvalitativa forskningsintervjun” varit till hjälp. Hur den intervjuande ska tänka när induktiva frågor ställs är bara ett exempel på vad Kvale och Brinkman redogör för. Varför den intervjuande använder sig av meningskoncentrering vid transkribering är ett annat exempel<sup>14</sup>. När sedan det som sagts i intervjuerna tolkas, har jag tagit hjälp av Ödmans (2007) ”Tolkning, förståelse, vetande”. Tolkningen av det som sagts av respondenterna får validitet (och giltighet) och ger läsaren möjlighet att följa tankegången genom de olika aspekterna av tolkningsprocessen. För att uppnå detta finns olika aspekter att följa hos Ödman (s. 108 ff), varav ett exempel är del/helhetskriteriet. I grova drag innebär del/helhetskriteriet att tolkningen av den lilla delen måste stämma överens med tolkningen av den stora helheten. En annan aspekt är möjligheten till kontroll av tolkningar och slutsatser. Ödman menar att kontrollkravet tillgodoses genom omsorgsfull dokumentation och argumentation. Jag har till

---

<sup>10</sup> I bilaga 1 finns ”Text 1”.

<sup>11</sup> Stanineskalan förklaras i bilaga 4.

<sup>12</sup> Detta gäller för gymnasiet studieförberedande program. Johansson (2004) redogör för andra stanineskalor när det gäller gymnasiet yrkesförberedande program, skolår 9, samt skolår 8, men de uppgifterna är irrelevanta i sammanhanget eftersom programmen på den undersökta skolan räknas som studieförberedande.

<sup>13</sup> Till skillnad från om jag till exempel hade varit intresserad av hur något sägs, eller i vilket sammanhang något sägs, i en intervju – då hade jag snarare haft en sociokulturell ansats

<sup>14</sup> Meningskoncentrering innebär, enligt Kvale och Brinkmann (2009), att man ”drar samman intervjupersonens yttranden till kortare formuleringar. Långa uttalande pressas samman i kortare, där huvudinnebörden av det som sagts formuleras om i några få ord” (s 221). Detta medför dels att det transkriberade blir lättare att läsa, och dels att man undviker att den intervjuade framstår som mindre intelligent på grund av ett avslappnat talspråk, tilläggsord och stakningar. Vi använder oss ofta av uttryck som ”ehh”, ”hmmm”, ”så”, ”ju”, ”liksom”, ”typ” och upprepningar när vi talar. Uttryck som vi aldrig skulle ha använt oss av i skrift.

exempel låtit annan person läsa mitt material för att ha fått information om var den andres tolkning stämmer/inte stämmer överens med min.

Den hermeneutiska ansatsen är relaterad med den livsvärldsfenomenologiska, men eftersom det inte är *hela* mina respondenters livsvärld jag är intresserad av, har jag lämnat fenomenologin. Jag är endast intresserad av hur de intervjuade upplever den eventuella förändringen av elevernas läsförmåga. Just hur en respondent *upplever* något (vanligen sin livsvärld) är vanligen förknippat med fenomenologin, men detta har de gemensamt med hermeneutikerna. Att jag här främst är intresserad av tolkningen av det respondenterna verkligen *säger* har gjort, att jag vänt mig till hermeneutiken<sup>15</sup>.

Är beskrivningen av fallstudien tillräckligt specifik, blir undersökningen generaliserbar på följande vis: troligen har man liknande problematik med sjunkande läsförmåga på andra gymnasieskolor runt om i Sverige, och troligen har man nytta av att läsa om andra lärares insikter om vilka konsekvenser detta fått. Enligt Cohen m.fl. (2011, s. 294f) är det vanligtvis så, att man i fallstudier generaliserar utifrån teori snarare än utifrån population. Detta innebär för denna studie att det inte är relevant huruvida resultaten gäller för hela landet eller ej, men däremot högst relevant vad jag får fram för resultat, eftersom andra skolor, med liknande problematik, kan bli hjälpta av dessa resultat.

Larsson (2009) går igenom olika sätt att se på generalisering av kvalitativa studier i "A pluralist view of generalization in qualitative research", och han ställer sig kritisk till påståenden där forskare menar om sin studie att "one cannot draw any conclusions about any other situation than the investigated cases" (s. 11), alltså när forskaren påstår att han/hon i och med sin studie inte kan göra några generaliserande anspråk utanför det aktuella fallet. Påståenden som detta, menar han, gör forskningen irrelevant och svår att ta på allvar. Forskningen måste alltid ha en *kapacitet* för att göra anspråk på generalisering, menar Larsson. Denna studie har kapacitet för generalisering bland annat eftersom liknande problematik kan finnas på andra skolor runt om i landet.

När Larsson (2009, s. 14) beskriver hur forskaren kan göra anspråk på generalisering utifrån likheter i kontexter förklarar han att det är fråga om kausalitet. Med det menar Larsson (s. 14f), att om man vet att förhållandena är på ett visst sätt, så kan man dra slutsatsen att konsekvensen av detta blir på ett specifikt sätt. Det är enligt Larsson forskarens ansvar att utförligt beskriva fallet i sin kontext. Utifrån den utförliga beskrivningen blir det upp till andra att se likheter med fallet utifrån andra kontexter (s. 14f). I och med detta resonemang blir det av stor vikt att fallet i uppsatsen beskrivs utförligt. När andra läser studien kan de, om fallet är utförligt beskrivet, se likheter i den förändrade läsförmågan och dess pedagogiska konsekvenser, och dra slutsatser om likheter i andra kontexter, till exempel (vad en förändrad läsförmåga kan få för pedagogiska konsekvenser) i andra skolor. För att förtydliga detta resonemang, ger Lincoln och Guba (2000) följande förklaring:

How can one tell whether a working hypothesis in Context A might be applicable in Context B? We suggest that the answer to that question must be empirical: the degree of *transferability* is a direct function of the *similarity* between the two contexts, what we shall call '*fittingness*'. Fittingness is defined as the degree of congruence between

---

<sup>15</sup> En ansats jag överhuvudtaget inte nämnt här är den etnografiska, men det är för att den är så starkt förknippad med deltagande observation. Man är där. Detta är en orimlig ansats för mig att ha eftersom jag, genom att titta på elevers testresultat, ska gå tillbaka i tiden 17 år när jag inte alls "varit där".

sending and receiving contexts. If Context *A* and Context *B* are sufficiently congruent, then working hypotheses from the sending originating context *may* be applicable in the receiving context. (s. 40)

Om läsaren av denna uppsats ser likheter mellan kontexten som beskrivs och en annan kontext, kan således det som framkommer i studien överföras om de två kontexterna är tillräckligt lika. Ju större likhet, desto mer överförbarhet. Huruvida det passar sig att överföra resultaten till en annan skola eller ej, beror på hur väl kontexterna stämmer överens.

### **Begränsningar och urval**

Jag har i denna uppsats valt att avgränsa mig på följande sätt:

Eftersom studien har gjorts och uppsatsen har skrivits inom den specialpedagogiska disciplinen, och eftersom del 2 är det som är det väsentliga ur ett specialpedagogiskt perspektiv, har fokus lagts på denna andra del. Av de resultat som har sparats på den aktuella skolan under 17 år, har tre program valts ut för djupare analys. Dessa tre program är det Samhällsvetenskapliga programmet, det Naturvetenskapliga programmet och det Estetiska programmet. Anledningen till att det blivit dessa tre program är, att här finns insamlat material för alla år mellan 1995/96 och 2012/13. Balansen mellan de två delarna blir då rättvisande, och del 1 kan ses som information som ligger till grund för det som är väsentligt ur ett specialpedagogiskt perspektiv, vilket är det som framkommer av syftets del 2.

Fallstudien valdes att genomföras på den specifika gymnasieskola som var logistiskt praktisk för min del. Skolan ligger i en medelstor svensk kommun och har för närvarande cirka 1400 elever. De program som finns representerade för närvarande är Estetiska programmet<sup>16</sup>, Naturvetenskapliga programmet<sup>17</sup>, Samhällsvetenskapliga programmet<sup>18</sup>, Humanistiska programmet<sup>19</sup>, International Baccalaureate<sup>20</sup>, Medieprogrammet<sup>21</sup>, och Hotell- och turismprogrammet<sup>22</sup>. Fram till och med läsårsstarten 2000 fanns också Handelsprogrammet på skolan<sup>23</sup>.

Det material av Johanssons tester i "Läsförståelse II", vilka man på skolan genomfört och sparat sedan 1995/96, är det underlag i läsförmåga som använts i denna studie. Eftersom det är under 17 år resultatet på elevers läsförmåga studeras, är det de lärare som arbetat på skolan i just 17 år (eller mer) som har intervjuats. Det finns fler lärare, som arbetat lika länge (eller längre), men dessa har valts bort, eftersom de under dessa 17 år flyttat över till andra skolor. Lärarna för intervjuer har valts som respondenter utifrån de ämnen de undervisat i, med tanken om att i just dessa ämnen har läsförmågan betydelse för elevernas lärande och förståelse. Specialläraren har valts eftersom man skulle kunna tänka sig att hon har ändrat sitt sätt att arbeta om den generella läsförmågan sjunkit bland eleverna på skolan. Lärarna i svenska, religion, och samhällskunskap har valts eftersom det i dessa ämnen är ämnen krävs

---

<sup>16</sup> Förkortas ES

<sup>17</sup> Förkortas till och med läsåret 10/11 NV, och i och med GY11:s införande NA

<sup>18</sup> Förkortas till och med läsåret 10/11 SP, och i och med GY11:s införande S

<sup>19</sup> Förkortas HU. HU finns från och med 2011, i och med GY11

<sup>20</sup> Förkortas IB. De som går IB går först ett förberedande år: PreIB, och söker sedan IB efter sitt första år på gymnasiet

<sup>21</sup> Förkortas MP. MP finns till och med 2010, eftersom programmet inte finns med längre i och med GY11

<sup>22</sup> Förkortas HT. HT finns från och med 2011, i och med GY11.

<sup>23</sup> Förkortas HP

mycket läsning av eleverna, och att detta antas påverkas av en minskad läsförmåga bland eleverna. Dessutom ingår de tre ämnena i de ämnen som alla gymnasieelever läser, oavsett program, både som kärnämnen i Lpf94 och som gymnasiegemensamma ämnen i GY11.

I den kunskapsöversikt som Gustafsson och Myrberg (2002) skrivit, vilken handlar om resursers betydelse för elevers resultat, framkommer lärarkompetens som den viktigaste resursfaktorn. Har elever kompetenta lärare så lär de sig mer. ”Praktiskt taget oberoende av hur lärarkompetensen bestämts (t ex omfattning av yrkeserfarenhet, pedagogisk utbildning, ämnesutbildning, kompetensutveckling, uppmätta kunskaper och färdigheter) visar sammanställningar av undersökningarnas resultat på positiva effekter på elevernas resultat” skriver Gustafsson och Myrberg (s. 139). De lärare som har intervjuats i denna undersökning är alla kompetenta lärare enligt Gustafsson och Myrbergs definition. De har en mångårig erfarenhet och en gedigen pedagogisk utbildning bakom sig.

I undersökningen tas ingen hänsyn till om elevernas modersmål är annat än svenska. Materialets uppgifter om annat modersmål är knapphändigt och inte tillförlitligt<sup>24</sup>. I undersökningen tas inte heller hänsyn till kön. Det skulle vara möjligt att sluta sig till de flesta av elevernas kön utifrån deras namn, men inte alltid eftersom en del namn är könsneutrala, och tillförlitligheten skulle därmed brista om detta vore en variabel i undersökningen<sup>25</sup>.

## **Etik**

Alla elever och deras resultat är i rapporten oidentifierbara och anonyma. Gymnasieskolan nämns inte heller vid namn. De lärare som undervisar i religion, samhällskunskap och svenska, går inte heller att identifiera eftersom det finns tillräckligt många lärare på skolan som undervisar i dessa tre ämnen, och som arbetat på skolan i 17 år eller längre. Detaljer kan dock vara möjliga att identifiera om man arbetar på skolan och till exempel känner igen vissa personers typiska sätt att uttrycka sig. Däremot är det möjligt att man kan känna igen den lärare som är speciallärare, om man fått reda på vilken skola det handlar om, eftersom denna skola har så få speciallärare. Dock har jag pratat med henne om detta. Jag har talat om att jag behandlat henne som anonym, men att risken finns att hon kan identifieras. Hon har då talat om för mig att det är OK och helt i sin ordning. När lärarnas svar redovisas och analyseras kommer de att kallas lärare A, lärare B, lärare C, och lärare D. Den som läser denna uppsats kommer inte att veta vem som är lärare i vad.

Utöver detta har jag talat med de fyra respondenterna om det som står i Vetenskapsrådets anvisningar för vilken information som bör ges inför ett intervjutillfälle med en forskare. Jag har talat med dem om det som innefattas av ”Informationskravet”, och därmed har de fått information om hur det de säger kommer att användas, och att medverkan är frivillig, och att de när som helst kan avbryta sin medverkan (Vetenskapsrådet, s. 7). Jag har talat med dem om ”Samtyckeskravet” (Vetenskapsrådet, s. 9), och de har gett mig sitt samtycke till att

---

<sup>24</sup> Denna variabel väljs bort trots att stora skillnader finns, i till exempel PISA 2009, mellan elever med svenska som modersmål, elever födda i Sverige med annat modersmål, och elever födda utomlands med annat modersmål (Skolverket, 2010, s. 69 ff).

<sup>25</sup> Dessutom visar Johanssons (2004, s. 113) undersökningar att skillnaderna mellan pojkars och flickors läsförmåga på gymnasiets studieförberedande program inte är markanta. Däremot visas hennes undersökning på skillnader mellan pojkar och flickor i skolår 7, skolår 8, skolår 9, samt gymnasiets yrkesförberedande program. Flickor presterar bättre. Även de 15-åriga flickorna i PISA 2009 presterar bättre än de 15-åriga pojkarna (Skolverket, 2010, s. 75 ff). Av detta sluter jag mig till att de elever (pojkar) som läser sämre inte i lika hög grad söker sig till de studieförberedande programmen på gymnasiet.

använda det de säger i uppsatsen. Jag har talat med dem om "Konfidentialitetskravet" (Vetenskapsrådet s, 12) och lovat dem anonymitet. Givetvis följer jag "Nyttjandekravet" (Vetenskapsrådet, s. 14), och använder inte uppgifterna som framkommer i intervjuerna till annat än uppsatsen. Vetenskapsrådet ger också rekommendationer (s. 15) som jag följt. De rekommenderar att om uppsatsen innehåller etiskt känsliga avsnitt eller kontroversiella tolkningar, så ska jag låta den intervjuade få läsa dessa avsnitt. Detta skulle kunna bli aktuellt om det uppfattades bli svårt att hålla specialläraren anonym. Genom Vetenskapsrådet rekommenderas det även att man som författare ska låta de intervjuade läsa uppsatsen i sin helhet när den är klar, vilket gjordes.

## **Undersökningens genomförande**

### *Detta avsnitt beskrivs i fem steg*

#### *Steg 1*

De blivande respondenterna kontaktades och tillfrågades om de kunde tänka sig att bli intervjuade. De valdes efter en katalogisering av vilka lärare som var möjliga att intervjuas. Det fanns 14 lärare på skolan som arbetet tillräckligt länge, och som undervisat i de aktuella ämnena (svenska, religion, samhällskunskap, och specialundervisning), och fyra av dessa var intresserade av att delta. Lärarna fick vid denna första kontakt information om att undersökningen handlade om förändring i läsförmåga, och att intervjun framförallt skulle komma att handla om vad en eventuell förändrad läsförmåga hade givit för pedagogiska konsekvenser.

#### *Steg 2*

Det statistiska materialet bearbetades. Alla elevers resultat från alla år fördes in i tabeller i Excel och omvandlades till tabeller (tabell 1 och 2) där man kan utläsa medelvärdena. Det framkom att material för alla de 17 åren endast finns för de tre programmen: NV/NA, SP/S, och ES. Fokus hölls därför fortsättningsvis på dessa tre program.

#### *Steg 3*

Intervjuer genomfördes enligt anvisningar i Kvale och Brinkman (2009) med ett tydligt fokus, på läsförmåga, men i övrigt som en intervju i vilken de intervjuade uppmanades att tala fritt. Jag frågade respondenterna om de tänkt på att läsförmågan och/eller andra förmågor förändrats under åren, och vad dessa i så fall enligt deras erfarenheter och uppfattningar hade fått för pedagogiska konsekvenser, dvs. om de uppfattade att lärarna hade behövt ändra sitt sätt att arbeta utifrån förändrade förmågor hos eleverna och i så fall hur. Respondenterna uppmanades att associera fritt och med stödande, uppmuntrande, och vidare syftande följdfrågor förtydligavad som behövdes i resonemanget. Vid slutet av intervjuerna fick de intervjuade se tabell 1. Detta uppfattades av de intervjuade öka känslan av delaktighet i undersökningen, vilka alla var intresserade av förändringen som skett eftersom de brydde och bryr sig om sin skola. Varje intervju tog cirka 30 minuter, och efter att intervjuerna var genomförda transkriberas de i sin helhet.

#### *Steg 4*

Det statistiska materialet bearbetades ytterligare. Vid intervjuerna framkom det att lärarna inte huvudsakligen noterat den generella sänkningen i läsförmåga, utan i stället hade de framförallt noterat en större spridning bland eleverna. Därför bearbetades nu det statistiska materialet med spridningen i fokus.

## Steg 5

Enligt Ödman (2007) är det tillrådligt att ha en kontrollant av tolkningsarbetet vid hermeneutiska tolkningar av intervjuer. Därför lyssnade en person på intervjuerna, läste transkriberingarna, och slutligen studiens resultat. Personen kontrollerade att analysen stämde överens med vad respondenterna verkligen sa, och att slutsatser som dragits var rimliga. Efter kontrollantens kommentarer bearbetades det transkriberade innehållet av intervjuerna ytterligare.

## Resultat

I detta avsnitt beskrivs hur frågeställningarna besvarats. Elevernas resultat på testet "Läsförståelse II" redovisas också, först för hela skolan för alla år under tidsperioden 1995/1996 – 2012/2013, och sedan på de tre program som valts ut, det Samhällsvetenskapliga, det Naturvetenskapliga och det Estetiska programmet. Efter detta redovisas hur spridningen ser ut på de tre programmen. När läsaren fått en bild över hur det statistiska materialet ser ut, redovisas del två: Intervjuerna med lärarna. Lärarnas svar redovisas i tur och ordning och delas in i två underavdelningar, varav den första underavdelningen tar upp hur de uppmärksammat förändringen i förmågor, förändringen i läsförmåga under årens lopp, och den andra underavdelningen tar upp vad denna förändring har fått för pedagogiska konsekvenser. Sist i avsnittet analyseras några hermeneutiska aspekter av vad lärarna sagt och dessa är tematiskt indelade.

### Förändringen i läsförmåga

#### Aritmetiskt medelvärde

Efter att alla resultat samlats in ser en tabell över medeltalen för varje år och program ut som tabell 1 nedan. Vi ser det aritmetiska medeltalet för resultaten varje år uppifrån och ner. Det första och översta året är läsåret 95/96, och det sista och tillika nedersta läsåret i tabellen är läsåret 12/13. Från vänster till höger ser vi resultaten för de olika programmen i följande ordning: Handelsprogrammet (HP), Samhällsvetenskapliga programmet (SP/S), Naturvetenskapliga programmet (NV/NA), Estetiska programmet (ES), Medieprogrammet (MP), International Baccalaureate (PreIB), Hotell- och turismprogrammet (HT), och Humanistiska programmet (HU).

I kolumnen längst till höger ser vi medeltalen för hela skolan. I kolumnen längst till vänster, strax under det sista årtalet, 12/13, ser vi det lilla ordet "medel". Det står för det aritmetiska medelvärdet för programmet under hela tidsperioden. Under varje programs kolumn kan man alltså utläsa vilket medelvärde på programmet är då man räknar ut genomsnittet för alla år. I kolumnen längst till vänster, under ordet "medel", står ordet "max". På denna rad kan man se det högsta medeltalet för varje program, samt för hela skolan där raden möter sista kolumnen. Under ordet "max" står ordet "min". På den raden kan man läsa det lägsta medelvärdet för varje program, samt för hela skolan där raden möter kolumnen längst till höger. Nedanför ordet "min" står det "diff". Det är differensen, alltså skillnaden mellan det högsta medelvärdet och det lägsta. På den raden kan man läsa med hur många poäng medeltalet har ändrats från det året då det låg som högst till det året då det låg som lägst för respektive program, samt för hela skolan där raden möter kolumnen längst till höger.

När man ser på siffrorna som redovisas i tabell 1 är det av värde att erinra sig den stanineskala som redogjordes för på sidan 12 i det avsnitt av uppsatsen som heter "Metod", där man bland annat får veta att det högsta resultat som går att få på "Läsförståelse II" är 36 poäng.

Tabell 1. Resultat i medeltal programvis och årsvis.

ÅR	HP	SP/S	NV/NA	ES	MP	PreIB	HT	HU	MEDEL
9596	19,73	24,84	26,71	25,00					24,07
9697	20,71	24,49	26,72	24,07	24,32				24,06
9798	18,91	25,29	26,57	21,97	23,31	28,76			24,13
9899	18,40	24,96	26,37	23,01	24,06	27,45			24,04
9900	20,05	23,51	26,21	25,11	23,47	27,95			
0001	21,19	24,40	26,50	24,91	23,87	27,31			24,70
0102		22,59	26,23	23,45	23,27	26,30			24,37
0203		24,18	23,82	23,39	22,36	27,13			24,18
0304		23,97	23,50	22,86	23,38	25,83			23,91
0405		24,01	26,40	22,93	23,81	26,55			24,74
0506		22,89	24,76	22,45	20,94				22,76
0607		23,70	24,18	23,29	21,99	26,49			23,93
0708		22,83	23,48	21,79	20,10				22,05
0809		23,88	25,30	22,18	20,85	25,67			23,58
0910		22,43	25,19	22,26	20,89	22,77			22,71
1011		22,40	25,25	21,89	18,90	24,19			22,53
1112		21,86	25,93	20,28		25,12	23,68	22,00	23,15
1213		21,96	23,11	20,56		25,21	21,75	22,10	22,45
Medel	19,83	23,56	25,35	22,86	22,37	26,19	22,72	22,05	
Max	21,19	25,29	26,72	25,11	24,32	28,76	23,68	22,10	24,74
Min	18,40	21,86	23,11	20,28	18,90	22,77	21,75	22,00	22,05
Diff	2,78	3,43	3,60	4,83	5,42	5,98	1,93	0,10	2,69

Alla resultat som eleverna har haft på testet "Läsförståelse II" har samlats in, och vi kan se det aritmetiska medelvärdet för alla elever på varje program årsvis. Av ovanstående tabell (tabell 1) kan vi utläsa att det endast är från tre program som vi har insamlat material från alla år med startår 95/96 och slutår 12/13. De tre programmen är SP/S, NV/NA, och ES. Därför fokuseras på dessa tre program fortsättningsvis i uppsatsen.

Anledningen till att insamlat material endast finns för Handelsprogrammet fram till och med läsåret 00/01 är att HP endast fanns på skolan fram till och med det året. Insamlat material saknas för Medieprogrammet för läsåren 95/96, 11/12 och 12/13. Anledningen till detta är att MP inte fanns på skolan under dessa år. Man startade upp programmet i och med läsårsstarten ht 96, och i och med GY11 så lades programmet ner. Anledningen till att insamlat material saknas för PreIB under läsåren 05/06 och 07/08 är att de läsåren har man inte lämnat in sina resultat. Anledningen till att resultat saknas för HT och HU före 11/12 är att dessa program startades i och med GY11<sup>26</sup>. Vi ser av tabellen ovan att det aritmetiska medelvärdet för hela

<sup>26</sup> Det är dock rimligt att tro att de elever som tidigare sökte till Samhällsprogrammet med inriktning Språk, numera söker till Humanistiska programmet med inriktning Språk, eftersom de två är så lika. I och med GY11 när HU med inriktning Språk infördes, så försvann inriktning Språk från Samhällsvetenskapliga programmet. Därmed kan det finnas en överensstämmelse mellan resultaten. Men eftersom osäkerhetsfaktorn är hög, väljer jag att bortse från det i analysen.



skolan också är sjunkande, men eftersom vi saknar insamlat material från hela skolan vissa år (05/06 och 07/08), så kan vi inte med säkerhet utläsa ett resultat för förändringen på hela skolan, inte heller analysera hela skolans medelvärdesförändring på ett tillförlitligt vis. Fokus i uppsatsen ligger därför fortsättningsvis på SP/S, NV/NA, och ES.

Den information som går att utläsa i tabell 2 är egentligen samma information som vi redan sett i tabell 1, men det blir betydligt lättare att fokusera på de tre programmen om all övrig information skalas bort. I kolumnerna från vänster till höger framgår först vilket år som gäller för respektive rad, sedan framgår medeltalen för Samhällsvetenskapliga programmet, sedan Naturvetenskapliga programmet, och i sista kolumnen ser vi medeltalen för Estetiska programmet. På den raden där det står "medel" i kolumnen längst till vänster framgår medeltalet för respektive program som gäller när vi sammanför alla år. På den rad där det står "max" framgår det högsta medeltalet för respektive program, och på den rad där det står "min" framgår det lägsta medeltalet för respektive program. Slutligen framgår skillnaden mellan det högsta medeltalet och det lägsta medeltalet för respektive program i antal poäng på den raden där det står "diff".

Tabell 2. Resultat i medeltal årsvis för de tre programmen i fokus. Samhällsvetenskapliga programmet, Naturvetenskapliga programmet, och Estetiska programmet.

ÅR	SP/S	NV/NA	ES
9596	24,84	26,71	25,00
9697	24,49	26,72	24,07
9798	25,29	26,57	21,97
9899	24,96	26,37	23,01
9900	23,51	26,21	25,11
0001	24,40	26,50	24,91
0102	22,59	26,23	23,45
0203	24,18	23,82	23,39
0304	23,97	23,50	22,86
0405	24,01	26,40	22,93
0506	22,89	24,76	22,45
0607	23,70	24,18	23,29
0708	22,83	23,48	21,79
0809	23,88	25,30	22,18
0910	22,43	25,19	22,26
1011	22,40	25,25	21,89
1112	21,86	25,93	20,28
1213	21,96	23,11	20,56
Medel	23,56	25,35	22,86
Max	25,29	26,72	25,11
Min	21,86	23,11	20,28
Diff	3,43	3,60	4,83

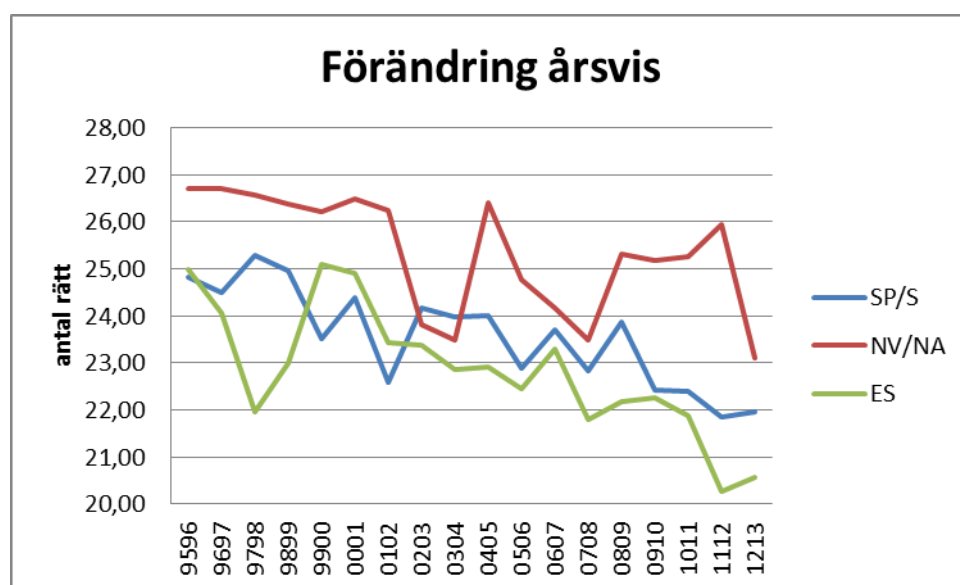
Vi kan se att det högsta medeltalet för SP/S var läsåret 97/98, då medeltalet var 25,29. Det lägsta medeltalet för SP/S var läsåret 11/12, då medeltalet var 21,86. Skillnaden mellan det högsta och det lägsta medeltalet är 3,43 poäng. Om vi går till stanineskalan med dessa medeltal kan vi utläsa att det högsta medeltalet 97/97 ligger på stanine 6, och det lägsta medeltalet 11/12 ligger på stanine 4. Detta enligt dagens normering av stanineskalan. Om vi

går tillbaka till den normering som gällde fram till och med ht 2002 så ligger det högsta medeltalet 97/98 på stanine 5, och det lägsta 11/12 på stanine 3. Oavsett vilken skala vi använder så har medeltalet av resultaten på SP/S sjunkit två steg i stanineskalen.

När vi i stället tittar på det högsta medeltalet för NV/NA som var läsår 96/97, så ser vi resultatet 26, 72. Det lägsta medeltalet för NV/NA finner vi läsåret 12/13, då vi har resultatet 23,11. Skillnaden mellan det högsta medeltalet och det lägsta på NV/NA är 3,6 poäng. Om vi vänder oss till stanineskalen, så kan vi utläsa att medeltalet för läsår 96/97 ligger på stanine 7, och att medeltalet för läsår 12/13 ligger på stanine 5. Om vi i stället tittar på den gamla normeringen, så kan vi utläsa att medeltalet för läsår 96/97 ligger på stanine 6, och medeltalet för läsår 12/13 ligger på stanine 4. Också på NV/NA kan vi konstatera att oavsett stanineskala som används så har medeltalet för resultaten sjunkit två steg.

Vi tittar då på ES och finner det högsta medelvärdet läsår 99/00, där det ligger på 25,11 poäng. Det lägsta medelvärdet finner vi läsår 11/12, då det ligger på 20,28 poäng. På ES finner vi den största skillnaden mellan högsta och lägsta medeltal på 4,83 poäng. Enligt den nuvarande normeringen, hamnar 99/00 års medeltal på stanine 5, och 11/12 års medeltal hamnar på stanine 4. Enligt den gamla normeringen hamnar medeltalet för läsår 99/00 på stanine 4, och medeltalet för läsår 11/12 hamnar på stanine 3. Trots den största skillnaden så har ES sjunkit ett steg på stanineskalen, oavsett normering.

Skillnaderna och likheterna mellan SP/S, NV/NA, och ES kan vara lättare att se i ett diagram, och det är just denna information vi får diagramvis i figur 1. Samhällsprogrammet förändring i medeltal årsvis visas med en blå linje, Naturvetenskapliga programmet förändring i medeltal årsvis visas med hjälp av en röd linje, och Estetiska programmet förändring i medeltal årsvis visas med hjälp av en grön linje. Antal rätt i medeltal finner vi stigande på y-axeln i diagrammet, och de olika åren ser vi från vänster till höger på x-axeln i diagrammet.



Figur 1. Förändringen i medeltal årsvis för SP/S, NV/NA, och ES.

Av diagrammet i figur 1 framgår tydligt hur medeltalen och deras förändring följer varandra. NV/NA, som har fått den röda linjen, ligger lite högre fränsett åren 02/03 och 03/04, då SP/S, som i diagrammet har fått den blå linjen, ligger högre. ES, som i diagrammet har fått en grön linje, har en sänkning när de andra inte har det 97/98, och NV/NA har en höjning 11/12 när de andra i stället har en sänkning. Trenden för dem alla tre är nedåtgående.

## Spridningen

Vi tittar först på hur spridningen ser ut i siffror i tabeller årsvis. Åren som väljs ut med jämna mellanrum är 95/96, 99/00<sup>27</sup>, 04/05, 08/09<sup>28</sup>, och till sist 12/13. För varje utvalt år kommer nedan först en tabell som visar spridningen i kvartil för de tre programmen, och sedan, för att fördjupa kunskapen om spridningen, kommer en tabell som visar spridningen i percentil. För att förstå innebörden av antal poäng i tabellerna 3-7 kan det vara av värde att erinra sig att högsta antal rätt man kan ha på testet "Läsförståelse II" är 36 poäng, samt övrig information gällande stanineskalan som återgivits i uppsatsens avsnitt på sidan 12 som heter "Metod".

I tabell 3 ser vi spridningen i kvartil för läsåret 95/95 för de tre utvalda programmen. I den första kolumnen längst till vänster ser vi överst ordet "max", och det står för det högsta uppnådda resultatet en elev haft detta år på testet "Läsförståelse II". På denna rad kan vi läsa de högsta uppnådda resultaten för respektive program. På sista raden i första kolumnen ser vi ordet "min", och det står för det lägsta uppnådda resultatet en elev haft detta år på testet "Läsförståelse II". På denna sista rad kan vi utläsa resultaten för de lägsta uppnådda resultaten för respektive program. I första kolumnen under ordet "max" ser vi ordet "övre". Det står för övre kvartil, eller fjärde kvartil, vilket innebär de 25 % som hamnat högst. Den övre kvartilen är de uppnådda resultaten i poäng på "Läsförståelse II" som ligger mellan värdet på raden där det står "övre" och raden där det står "max" för respektive program. På nästa rad i första kolumnen står ordet "median". På denna rad ser vi medianvärdet för respektive program. På nästa rad i första kolumnen, under ordet "median" står ordet "nedre". Detta står för nedre kvartil, eller första kvartil, vilket innebär de 25 % av de elever, som hamnat lägst. Den nedre kvartilen är de uppnådda resultaten i poäng på "Läsförståelse II" som ligger mellan raden där det står "min" och där det står "nedre". Den översta raden visar från vänster till höger att resultaten i respektive kolumn tillhör programmen Samhällsvetenskapliga programmet, Naturvetenskapliga programmet och Estetiska programmet.

Tabell 3. Spridningen i kvartil år 95/95 för de tre utvalda programmen SP/S, NV/NA, och ES.

	SP/S	NV/NA	ES
Max	33	35	32
Övre	28	29	27,75
Median	25	27	25,5
Nedre	22	24	23
Min	9	15	15

Vi kan utläsa av tabell 3 att den elev som hade högst resultat på SP läsåret 95/96 hade 33 poäng. Den som hade lägst resultat på SP hade 9 poäng. Medianen på SP låg på 25 poäng. De som ligger i övre kvartil, alltså de 25 % av eleverna som har de högsta resultaten har mellan 28 och 33 poäng på läsförståelsetestet. De som ligger i nedre kvartil, alltså de 25 % av eleverna som har de lägsta resultaten på läsförståelsen har mellan 9 och 22 poäng. Då förstår vi att spridningen på de 50 % av eleverna som ligger i mellanskiktet är relativt liten: 6 poäng (mellan 22 poäng och 28 poäng).

På samma sätt kan vi utläsa av tabell 3 att den elev på NV som hade högst resultat läsåret 95/96 hade 35 poäng, och den som hade lägst resultat på NV hade 15 poäng. Medianen ligger lite

<sup>27</sup> Tabeller för läsåret 99/00 finns i bilaga 2.

<sup>28</sup> Tabeller för läsåret 08/09 finns i bilaga 3.

högre än på SP: 27 poäng. Tänker vi bort de övre 25 % av elevernas resultat som ligger mellan 29 och 35 poäng, och de nedre 25 % av elevernas resultat som ligger mellan 15 och 24, ser vi att 50 % av eleverna ligger mellan 24 och 26, och spridningen är alltså ännu mindre än på SP: 5 poäng.

Vi tittar på tabell 3 en sista gång för att utläsa spridningen på ES. Vi ser snabbt att det högsta resultatet på läsförståelsetestet är 32 poäng, och det lägsta resultatet är 15 poäng. Medianen på ES ligger på 25,5 poäng, och spridningen på de mellersta 50 % av ES-elevernas resultat läsåret 95/96 är 4,75 poäng. Enligt kvartiltabellen har ES således den minsta spridningen 95/96.

För att vara säkra på att vi vet hur spridningen ser ut för läsåret 95/96, behöver vi också titta på hur spridningen ser ut utifrån tionde percentil. Det gör vi med tabell 4 som visar spridningen för de tre programmen i percentil för läsåret. I den första kolumnen längst till vänster ser vi överst ordet ”max”, och det står (precis som i tabell 3) för det högsta uppnådda resultat en elev haft detta år på testet ”Läsförståelse II”. På denna rad kan vi läsa de högsta uppnådda resultaten för respektive program. På sista raden i första kolumnen ser vi ordet ”min”, och det står (precis som i tabell 3) för det lägsta uppnådda resultat en elev haft detta år på testet ”Läsförståelse II”. På denna sista rad kan vi utläsa resultaten för de lägsta uppnådda resultaten för respektive program. I första kolumnen under ordet ”max” står det ”90P”. Detta står för de översta 10 % av eleverna som hamnat högst (alltså över nittionde percentil). De översta 10 % av eleverna är de uppnådda resultaten i poäng på ”Läsförståelse II” som ligger mellan värdet på raden där det står ”90P” och raden där det står ”max” för respektive program. På nästa rad i första kolumnen står ordet ”median”. På denna rad ser vi medianvärdet för respektive program (precis som i tabell 3). På nästa rad i första kolumnen, under ordet ”median” står det ”10P”. Det står de 10 % av eleverna som hamnat lägst (alltså nedanför tionde percentil). De nedersta 10 % av eleverna är de uppnådda resultaten i poäng på ”Läsförståelse II” som ligger mellan raden där det står ”min” och där det står ”10P”. Den nedersta raden visar från vänster till höger att resultaten i respektive kolumn tillhör programmen det Samhällsvetenskapliga, det Naturvetenskapliga och det Estetiska programmet.

Tabell 4. Spridningen i percentil år 95/95 för de tre utvalda programmen SP/S, NV/NA, och ES.

Max	33	35	32
90P	30	31,8	30,1
Median	25	27	25,5
10P	20	21	18,9
Min	9	15	15
	SP/S	NV/NA	ES

Istället för att se hur spridningen ser ut på 50 % av elevernas resultat, ser vi här i tabell 4 hur spridningen ser ut för 80 % av elevernas resultat. De 80 % som finns kvar när vi tänkt bort 10 % av de elever, som har de övre resultaten och 10 % av elevernas nedre resultat, visas en spridning för SP på 10 poäng, en spridning för NV på 10, 8 poäng, och störst spridning på ES: 12,2 poäng.

För att se hur spridningen ser ut ungefär i mitten av tidsperioden tittar vi nu på hur det ser ut för läsåret 04/05. Spridningen i kvartil kan vi utläsa i tabell 5. Tabell 5 är uppställd på samma sätt som tabell 3. Hur man utläser tabell 5 kan man därför se i förklaringen som finns före tabell 3 ovan på sidan 21 i detta avsnitt.

Tabell 5. Spridningen i kvartil år 04/05 för de tre utvalda programmen SP/S, NV/NA, och ES.

	SP/S	NV/NA	ES
Max	34	33	33
Övre	27	29,75	27
Median	25	27	23
Nedre	22	24	20
Min	2	14	10

Spridningen på SP för de mellersta 50 % läsåret 04/05, är mindre än 95/96, vilket vi ser när vi jämför tabell 5 med tabell 3, då den var 6 poäng. Spridningen (mellan 22 och 27 poäng) är 5 poäng. På NV är spridningen (mellan 24 och 29,75 poäng) 5,75 poäng för de mellersta 50 %, och alltså aningen större än 5 poäng, som den var 95/96. Vi vänder oss mot ES och ser en spridning för de mellersta 50 % resultaten (mellan 20 och 27 poäng) på 7 poäng, vilket är en större spridning än 95/96. ES är alltså det enda program där spridningen på de mittersta 50 % har märkbart förändrats. Det är också på ES vi ser en sänkning av median-värdet. Från 25,5 till 23 poäng.

För att fördjupa vår kunskap om spridningen, går vi över till att se på spridningen på de mittersta 80 % i tabell 6, vilka visar spridningen i percentil för 04/05. Tabell 6 visar spridningen i percentil läsåret 04/05 för det Samhällsvetenskapliga, det Naturvetenskapliga och det Estetiska programmet. Tabell 6 är uppställd på samma sätt som tabell 4. Hur man utläser tabell 6 kan man därför se i förklaringen som finns före tabell 4 ovan på sidan 22 i detta avsnitt.

Tabell 6. Spridningen i percentil år 04/05 för de tre utvalda programmen SP/S, NV/NA, och ES.

Max	34	33	33
90P	29,4	31	29
Median	25	27	23
10P	18	21	17
Min	2	14	10
	SP/S	NV/NA	ES

Spridningen av resultat i läsförståelsen på SP år 04/05, när vi tittar på de mellersta 80 % är på 11,4 poäng. Detta är en knappast märkbart större spridning än det var 95/96, då vi hade 10 poäng. På NV har vi en spridning på 10 poäng, en vara knappast märkbart mindre spridning än 95/96. På ES har vi i stort sett samma spridning på de 80 % av resultaten som vi hade 95/96: 12 poäng.

Vi går över till läsåret 12/13 för att se spridningen på elevernas resultat. Först i kvartil. Vi ser spridningen i kvartil för Samhällsvetenskapliga programmet, Naturvetenskapliga programmet, och Estetiska programmet för läsåret 12/13 i tabell 7. Tabell 7 är uppställd på samma sätt som tabell 3 och 5. Hur man utläser tabell 7 kan man därför se i förklaringen som finns före tabell 3 ovan på sidan 21 i detta avsnitt.

Tabell 7. Spridningen i kvartil år 12/13 för de tre utvalda programmen SP/S, NV/NA, och ES.

	SP/S	NV/NA	ES
Max	36	32	32
Övre	26	27	25
Median	22	25	21
Nedre	18	21	16
Min	5	6	5

Vi ser att medianen har sjunkit för alla tre program sedan 04/05. Medianen för S ligger på 22 poäng, för NA ligger den på 25 poäng, och för ES ligger den på 21 poäng. Spridningen för de mellersta 50 % av resultaten på S ligger på 8 poäng (mellan 18 och 26), vilket är en större spridning än 04/05, då den var 6 poäng. Spridningen för de mellersta 50 % av läsförståelseresultaten på NA ligger på 6 poäng (mellan 21 och 27), och det är en knappast märkbart större spridning än 04/05. På ES ser vi återigen en märkbar förändring. Spridningen är 2 poäng större än 04/05. Den är på 9 poäng (mellan 16 och 25).

Också här behöver vi fördjupa vår kunskap om spridningen och tittar därför på spridningen för läsåret 12/13 i percentil. Tabell 8 visar spridningen i percentil på Samhällsvetenskapliga, på Naturvetenskapliga och på det Estetiska programmet för läsåret 12/13. Tabell 8 är uppställd på samma sätt som tabell 4 och 6. Hur man utläser tabell 8 kan man därför se i förklaringen som finns före tabell 4 ovan på sidan 22 i detta avsnitt.

Tabell 8. Spridningen i percentil år 12/13 för de tre utvalda programmen SP/S, NV/NA, och ES.

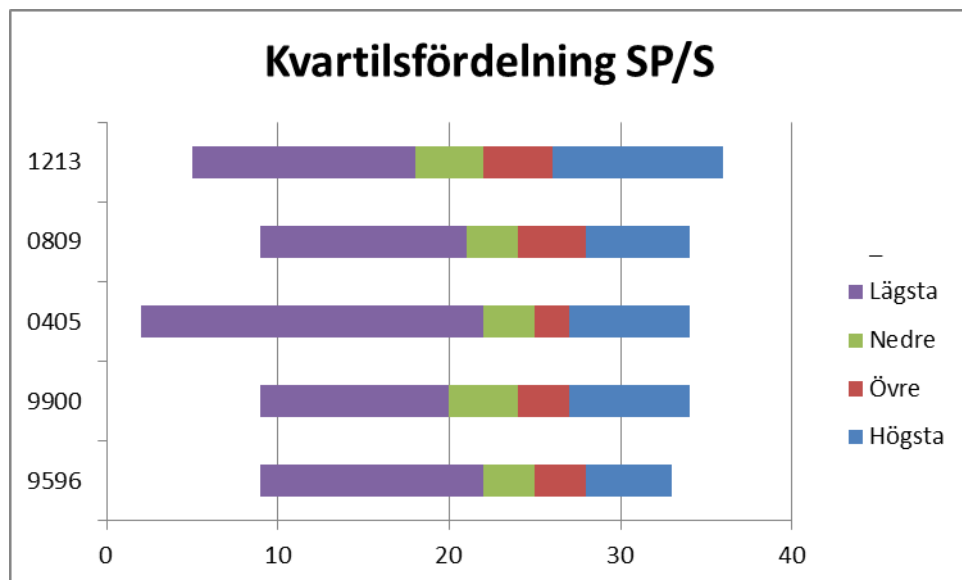
Max	36	32	32
90P	29	29	27
Median	22	25	21
10P	14	15,1	13
Min	5	6	5
	SP/S	NV/NA	ES

Här ser vi faktiskt en större spridning som borde vara märkbar på alla tre program. För de 80 % i mellanskiktet på S är spridningen (mellan 14 och 29) 15 poäng. En ökning sedan 04/05 med 3,6 poäng. För de 80 % i mellanskiktet på NA är spridningen (mellan 15,1 och 29) 13,9 poäng. En ökning sedan 04/05 med 3,9 poäng. För de 80 % i mellanskiktet på ES är spridningen (mellan 13 och 27) 14 poäng. En ökning sedan 04/05 med 2 poäng.

Med tabellerna och resultaten i siffror som grund ska vi nu göra eventuella förändringar visuellt tydliga genom att se spridningen i diagram. Vi tittar på förändringen programvis. På Samhällsvetenskapliga programmet tittar vi först på spridningen i kvartilsfördelning. I figur 2 ser vi kvartilsfördelningen för Samhällsvetenskapliga programmet under fem utvalda år. I y-axeln står de utvalda läsåren 95/96, 99/00, 04/05, 08/09, och 12/13. I x-axeln ser vi antal rätt eleverna haft på "Läsförståelse II" i en stigande skala. Den spridning som tidigare redovisats i siffror i tabell 3, tabell 5, tabell 7, samt i bilaga 2 redovisas nu visuellt för att få en bättre och tydligare förståelse. De fälten som i kvartilsfördelningen i figur 2 är lila visar 1:a kvartil, alltså spridningen på de lägsta 25 % av elevernas resultat för de olika åren. Värdena inom detta fält är extremvärden och kallas kvartilavvikelse. De fälten som är gröna visar 2:a kvartil,



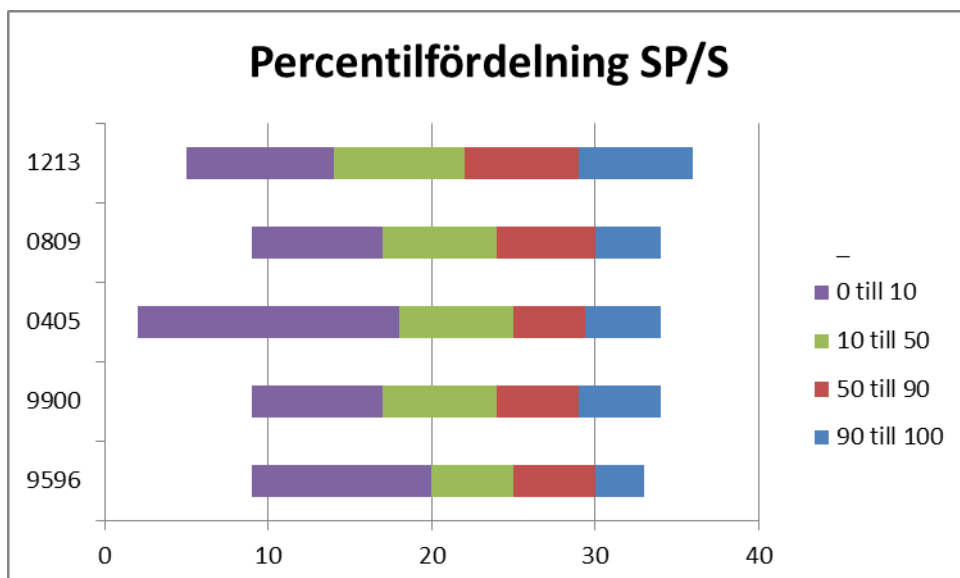
och de fälten som är röda visar 3:e kvartil. Tillsammans visar de alltså spridningen på de mittersta 50 % av elevernas resultat. Skiljelinjen mellan grönt och rött visar var medianvärdet för varje år ligger. De blå fälten visar 4:e kvartil, alltså spridningen på de högsta 25 % av elevernas resultat för de olika åren. Värdena inom detta fält är också de extremvärden och kallas kvartilavvikelse.



Figur 2. Spridningen visas i kvartilsfördelning för Samhällsvetenskapliga programmet under fem utvalda år.

De lila fälten i diagrammet är, som sagt, de 25 % som ligger lägst. Eftersom de är extremvärden så är förändringen i spridningen i de lila fälten egentligen inte något att notera. De blå fälten i diagrammet är, som sagt, de 25 % som ligger högst. De mellersta 50 % är grön/röda. De gröna fälten är de 25 % som ligger under medianvärdet inom de mellersta 50 %, och De röda fälten är de 25 % som ligger över medianvärdet inom de mellersta 50 %. På så vis kan vi se var medianen ligger i skiljelinjen mellan rött och grönt, och vi ser att medianen förändras ungefär på samma sätt som det tidigare redovisade aritmetiska medelvärdet. Vi kan se en knappt märkbar förändring av spridningen på SP/S för de mellersta 50 % över tid.

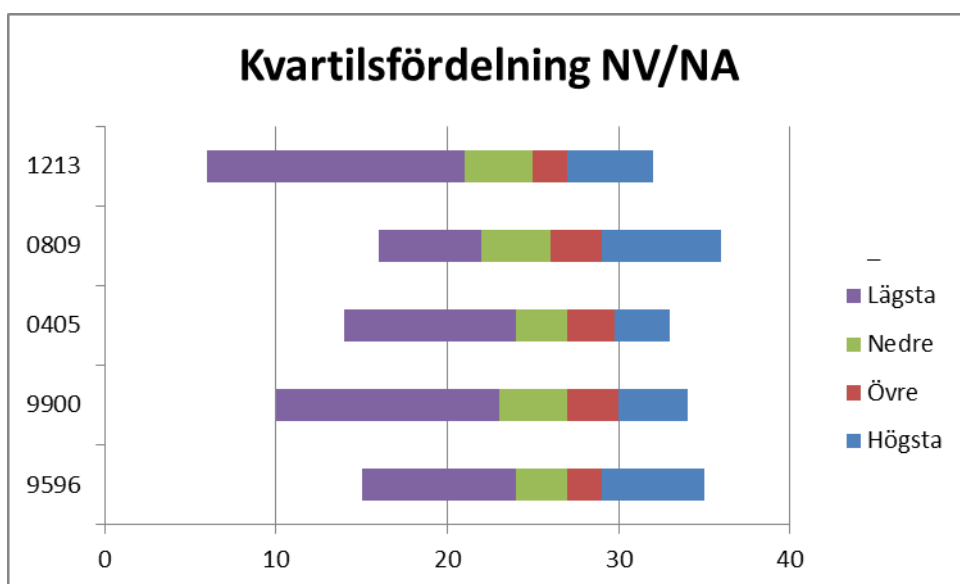
Vi fortsätter att visualisera genom att titta på ett diagram med 10-percentilfördelning för SP/S. Figur 3 visar oss spridningen i percentilfördelning under de fem utvalda åren på Samhällsvetenskapliga programmet. I y-axeln står de utvalda läsåren 95/96, 99/00, 04/05, 08/09, och 12/13. I x-axeln ser vi det antal rätt eleverna haft på "Läsförståelse II" i en stigande skala från vänster till höger. Den spridning som tidigare redovisats i siffror i tabell 4, tabell 6, tabell 8, samt i bilaga 3 redovisas nu visuellt för att få en bättre och tydligare förståelse (precis som i figur 2). De fält, som i percentilfördelningen i figur 3 är lila, visar spridningen på de lägsta 10 % av elevernas resultat för de olika åren. Värdena inom detta fält är extremvärden. De fält, som är gröna och röda visar tillsammans spridningen på de mittersta 80 % av elevernas resultat. Skiljelinjen mellan grönt och rött visar var medianvärdet för varje år ligger (precis som i figur 2). De blå fälten visar spridningen på de högsta 10 % av elevernas resultat för de olika åren. Värdena inom detta fält är också de extremvärden.



Figur 3. Spridningen visas i percentilfördelning för Samhällsvetenskapliga programmet under fem utvalda år.

De lila fälten, de 10 % av läsförståelseresultaten som ligger lägst och de blå fälten, de 10 % av läsförståelseresultaten som ligger högst är alltså extremvärden, och därmed egentligen inte intressanta när vi tittar på spridningen. Gränsen mellan det gröna området och det röda området är, som sagt, även här medianen och därför ser den likadan ut som i kvartilfördelningen. De gröna fälten och de röda fälten blir tillsammans de, som nu är i fokus: för spridningen av de 80 % som ligger i mellanskiktet. Här ser vi visuellt att spridningsområdet blir större och större under åren. Det röd-gröna området är minst i början, läsår 95/95, och störst läsår 12/13.

Vi går över till att titta på spridningen på Naturvetenskapliga programmet, och finner att tendensen är densamma. Först fördjupar vi oss i kvartilfördelningen som vi ser i figur 4. Figur 4 fungerar på samma sätt som figur 2. Hur man utläser figur 4 kan man därför se i förklaringen som finns före och efter figur 2 ovan på sidor 24-25 i detta avsnitt.

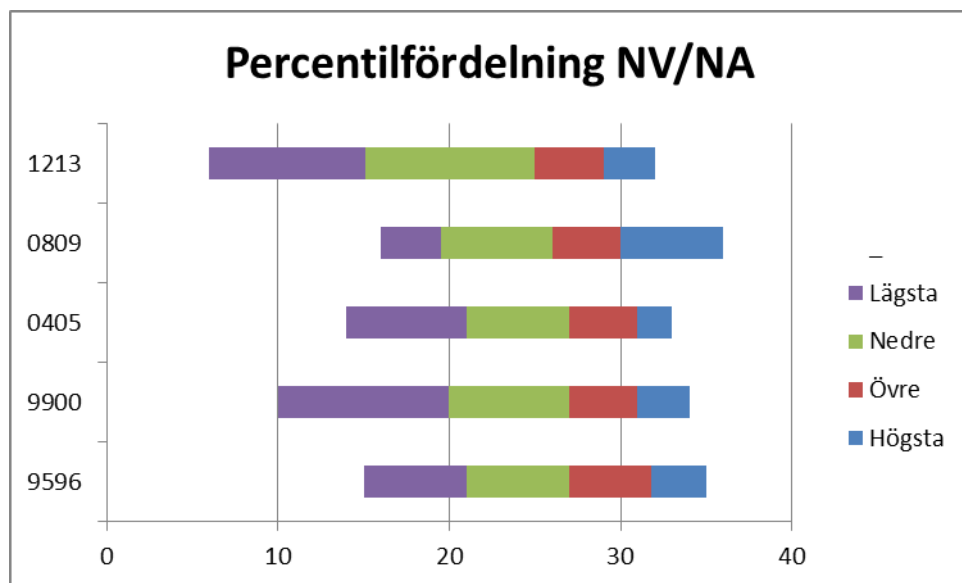


Figur 4. Spridningen visas i kvartilfördelning för Naturvetenskapliga programmet under fem utvalda år.



På NV/NA är det en knappt märkbar förändring på spridningen när vi tittar på de mellersta 50 % av läsförståelseresultaten. Det röd-gröna området blir knappt märkbart större under åren.

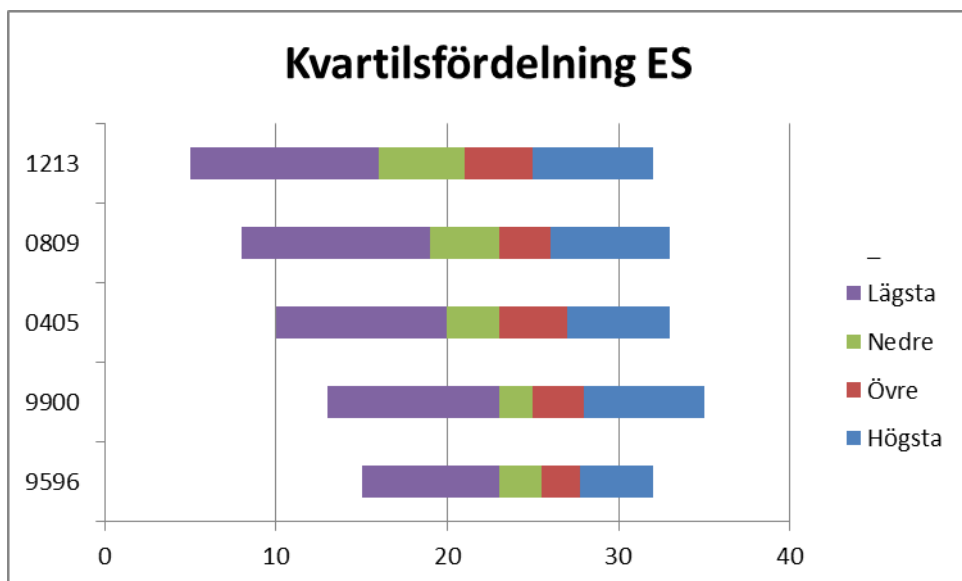
Vi går över till att titta på percentilfördelningen på NV/NA. I figur 5 ser vi hur spridningen ser ut percentilfördelning för Naturvetenskapliga programmet under de utvalda åren. Figur 5 fungerar på samma sätt som figur 3. Hur man utläser figur 5 kan man därför se i förklaringen som finns före och efter figur 3 ovan på sidor 25-26 i detta avsnitt.



Figur 5. Spridningen visas i percentilfördelning för Naturvetenskapliga programmet under fem utvalda år.

När vi koncentrerar oss på figur 5 på de mellersta 80 % av resultaten på NV/NA, märker vi, att den förändring vi kan se är att det gröna området blir större under åren. 40 % av elevernas resultat ligger i det gröna fältet, under medianen, och spridningen där har ökat under åren från 95/96 till 12/13, dvs. för de elever som har ett resultat, vilket hamnar mellan tionde och femtionde percentil.

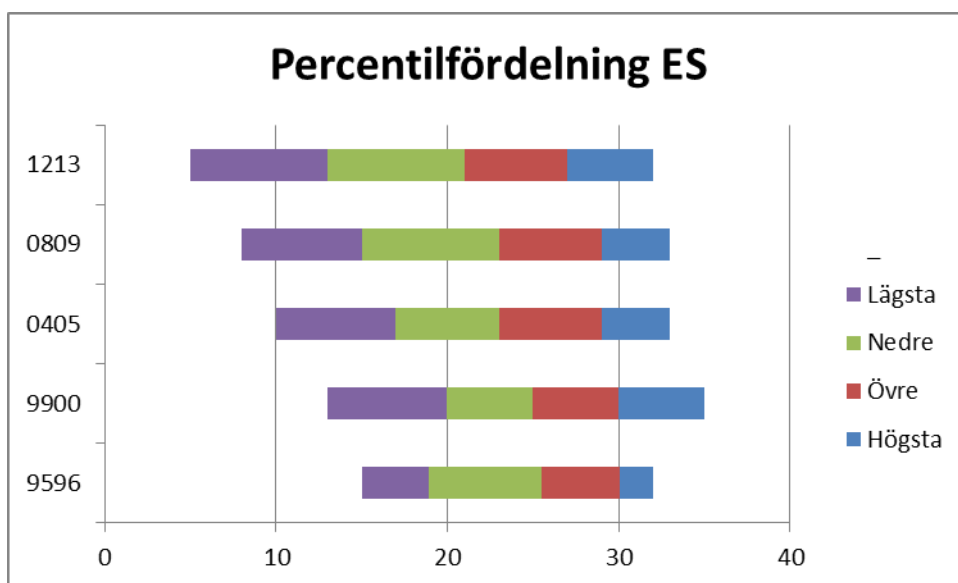
Slutligen tittar vi på kvartilsfördelningen på ES under åren för att urskilja en förändring i spridningen på elevernas läsförståelseresultat. I figur 6 visualiseras spridningen i kvartilsfördelning för Estetiska programmet under de fem utvalda åren. Figur 6 fungerar på samma sätt som figur 2 och 4. Hur man utläser figur 6 kan man därför se i förklaringen som finns före och efter figur 2 ovan på sidor 24-25 i detta avsnitt.



Figur 6. Spridningen visas i kvartilsfördelning för Estetiska programmet under fem utvalda år.

På ES är faktiskt förändringen märkbar på de 50 % i mellanskiktet. Vi ser att de rödgröna fälten blir större år från år.

För att fördjupa vår kunskap om spridningen tittar vi på percentilfördelningen också för ES. Figur 7 visar spridningen i percentilfördelning under de fem utvalda åren på Estetiska programmet. Figur 7 fungerar på samma sätt som figur 3 och 5. Hur man utläser figur 7 kan man därför se i förklaringen som finns före och efter figur 3 ovan på sidor 25-26 i detta avsnitt.



Figur 7. Spridningen visas i percentilfördelning för Estetiska programmet under fem utvalda år.

När vi tittar på percentilfördelningen, och koncentrerar oss på de 80 % av resultaten som ligger i mellanskiktet, konstaterar vi att trenden i stort sett är densamma. Områdena med rött och grönt är större mot slutet av tidsperioden, vilket innebär att det är större spridning på elevernas resultat.

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att spridningen för de tre utvalda programmen har ökat under åren, i synnerhet då vi tittar på fördelningen i percentil, och fokuserar på de 80 % av elevernas resultat som ligger i mellersta skiktet.

## Lärarnas uppfattningar

### Lärare A

#### *Om förändringen*

Lärare A märker en förändring i läsförmåga och uttrycker som följer:

- Förr fanns det lässvaga elever främst på de yrkesförberedande programmen, och på de tvååriga programmen. Numera finns det lässvaga elever utspridda i alla klasser. Också på de studieförberedande programmen.

De senaste åren har denna lärare huvudsakligen haft ansvar i de studieförberedande programmen, och upplever en större spridning i klasserna nu, än tidigare, vad gäller läsförmåga och studiemotivation.

En annan förändring som lärare A har uppfattat under årens lopp är, att eleverna inte i lika hög utsträckning som tidigare följer med i nyheterna. Förr upplevde lärare A, att eleverna lyssnade på nyheter på ett mer initierat sätt än idag, och att de tog till sig nyhetsrapporteringens innehåll på ett djupt plan. Numera, menar lärare A, följer eleverna nyhetsrapporteringen på ett mer övergripande plan. Denna förändring tycker lärare A är svårare och tyngre att arbeta med, än medvetenheten om att eleverna har en försämrad läsförmåga. Elever som hänger med i nyhetsrapporteringen har, enligt lärare A, en större förförståelse för ämnet, än andra elever.

#### *Om de pedagogiska konsekvenserna enligt lärare A*

När lärare A har klasser med många lässvaga elever, har detta inneburit, beskriver lärare A, att hon inte har kommit lika djupt in i ämnet med dessa klasser som med de tidigare. Lärare A har fått hjälpa dessa elever mycket för att få dem att göra framsteg. Dessa elever har inte tålamod, menar lärare A, för att diskutera ett långtgående lärande. Därför går lärare A menar hon, snabbare fram, för att hålla intresset vid liv hos eleverna. Att ha elever, som inte är särskilt studiemotiverade, innebär enligt lärare A, att man får vara mer aktiv än annars som lärare.

Instuderingsfrågor hjälper de lässvaga, menar lärare A, eftersom hon menar att hon märker, en stor skillnad mot tidigare. Förr delade hon bara ut instuderingsfrågor, beskriver hon, alltmedan hon numera, 2013, först delar ut instuderingsfrågor, och sedan ägnar flera lektioner åt att gå igenom dessa.

Den stora spridningen i klasserna har fått lärare A att börja differentiera grupporganisationen i klasserna när man ska ha gruppdiskussioner och muntliga redovisningar. Lärare A menar att hon delar in eleverna i grupper utifrån de betyg de satsar på. Lärare A menar, att detta leder till, att de elever som satsar högre i betygsskalan "lyfts" i diskussionerna, och att de elever som siktar lägre, över huvud taget vågar yttra sig. Lärare A är övertygad om, att om hon inte hade gjort på detta vis, hade många elever inte klarat av kurserna. Lärare A tycker att det är uppenbart att sättet man undervisar på, påverkas av de elever man har i klassrummet. Om man har en klass där förståelsen, läsförmågan, och intresset för ämnet är lågt hos många elever,

måste man som lärare vara aktiv själv. Detta kan innebära, menar lärare A, att man måste vara lite ”roligare” än annars, och att detta kan innebära att man går runt och positivt pratar med alla elever enskilt under tiden då de arbetar med olika uppgifter. Detta behöver inte innebära, att man kommer djupt in i ämnet, men att man däremot i en klass, där många är studiemotiverade och har en hög läsvana, kan väcka ett intresse och bidra till medvetenheten om elevernas förförståelse för ämnet.

## **Lärare B**

### ***Om förändringen***

Lärare B uppfattar att hon under åren ha märkt en förändring i attityd hos eleverna när det gäller att läsa och att lära sig. Tidigare var det vanligare, upplever hon, att elever kom till gymnasiet och var förberedda på att behöva läsa mycket under sin utbildningstid. Numera är det vanligare, menar lärare B, att elever tänker sig att de ska lära sig på andra sätt än just genom att läsa.

Lärare B tycker sig kunna se en skillnad genom att den grupp av elever, som har en något högre läsförmåga än de som har specifika läs- och skrivsvårigheter, eventuellt dyslexi, har ökat. Lärare B menar, att den grupp av elever, som hon bedömer som mer ”läsovana”, har ökat. Lärare B menar att hon märker, att det är ytterligare en grupp, som inte klarar av läsningen i skolan. Lärare B menar, att detta är en grupp, som skiljer sig från den grupp, som har specifika läs- och skrivsvårigheter.

Numera, menar lärare B, att det förekommer en trend, att alla ska komma in på gymnasiet på sina förstahandsval, och att detta, enligt lärare B, förmodas leda till, att klasserna blir mer heterogena än tidigare. När inte en betygsgallring sker, menar lärare B, blir det större variation än tidigare för elevernas läsförmåga i klasserna.

### ***Om de pedagogiska konsekvenserna enligt lärare B***

En förskjutning har skett, menar lärare B, i hennes arbetsuppgifter. Förr fanns utrymme i hennes roll som speciallärare, att ägna tid åt att hjälpa enskilda elever, som hade specifika läs- och skrivsvårigheter. Dessa fick verkligen hjälp att läs- och skrivträna, menade lärare B. Men numera år 2013, finns inte enligt lärare B möjligheten, att i samma utsträckning som tidigare, ägna tid åt de lässvaga, som verkligen behövde hjälp, för att kunna klara av sina studier.

Lärare B beskriver hur hon hjälper eleverna att strukturera sina studier. Hon beskriver också hur hon hjälper de lässvaga eleverna genom att ”berätta in” dem i sammanhang i olika ämnesområden. Lärare B beskriver hur hon hjälper dessa lässvaga elever med olika tekniker för att läsa, exempelvis hur de ska utveckla förmågan att kunna ”skumma” en text. Det är tydligt och självklart, menar lärare B, hur och att man som lärare ändrar sitt sätt att undervisa utifrån vilka elever det är man ska hjälpa.

## **Lärare C**

### ***Om förändringen***

Den stora förändringen som har skett är, menar lärare C, att spridningen i klasserna har blivit större. De elever som presterar bäst, som har bäst betyg och som fungerar väl i skolan i största allmänhet, kunskapsmässigt, färdighetsmässigt och förståelsemässigt är, enligt lärare C, bättre än någonsin. Samtidigt uttrycker denna lärare, att de elever, som inte klarar av att följa med i undervisningen som presterar 0 poäng på prov och som har stora svårigheter, blir flera. Dessa

elever ger, enligt lärare C, uttryck för att de inte förstår. De uttrycker att de inte förstår ord, och inte heller vad lärare säger. Dessa elever uppger, enligt lärare C, att de har ”panik för att plugga”. De säger sig inte förstå den sorts läsande som man i skolan är ute efter, nämligen: att kunna läsa för att förstå någonting. Den grupp, som har svårt för detta har, enligt lärare C, blivit större än tidigare.

Det är vanligt att elever idag inte kan fokusera på en sak en längre stund, menar lärare C. Och det är svårare för många elever att fokusera när inte läraren talar direkt till eleven, som individ. Att elever har svårt att fokusera på saker en längre stund, relaterar lärare C till innebörderna i det informationssamhälle vi lever i idag. Eleverna är uppvuxna i ett samhälle med snabba you-tube-klipp och sms, samt med möjligheten att meddela sig och att ta till sig en snabb information. Lärare C menar, att han märker en försämrad allmän orientering i tillvaron, i tid och rum, vilket han menar, att han inte tidigare märkt.

Lärare C beskriver också att han upplever en förmåga som ökat bland eleverna under årens lopp, och som innehåller förmågan att kunna uttrycka sina åsikter. Lärare C menar, att han upplever ett öppnare klimat, där elever är friare, och mindre rädda för att säga vad de tycker. Men han tycker sig märka att detta främst gäller de elever som verkligen är med i skolan. Han tycker sig se en polarisering mellan de som kan mest och de som i allt större utsträckning visar sig tillhöra gruppen som förstår minst.

### ***Om de pedagogiska konsekvenserna enligt lärare C.***

Konsekvensen av att elever har svårt att förstå saker som sägs i grupp, blir att lärare C lägger mycket tid på enskilda samtal med eleverna. Han berättar att mycket lektionstid läggs på att eleverna sitter och jobbar, och under tiden går han runt och pratar enskilt med dem. Lärare C upplever att han då, när eleverna fokuserar att han kan tala med dem mellan fyra ögon.

Lärare C berättar, att han gör om uppgifter. Förr hade han mer prov, nu har han mer inlämningsuppgifter, säger han. Lärare C resonerar att när han har ett prov på ett kunskapsområde, bygger det på att eleven läser, förstår vad den läser, kommer ihåg vad den läst, och till sist klarar av att formulera om det till egna svar. När han i stället har en inlämningsuppgift där eleven har tillgång till källor när den skriver, så visar det sig att en del elever presterar bättre, de visar att de förstår bättre. Lärare C nämner också att han hjälper elever med studieteknik.

Lärare C har funderat på att börja med nivågruppering i sina klasser, för han tycker sig se att många skulle tjäna på det. Men det som får honom att inte göra detta är, att han också kan se att det skulle innebära en alldeles för stor logistisk apparat att hålla reda på. Han har cirka 300 elever i cirka 10-12 olika grupper. Skulle han inom varje kurs ha några kurser till (som nivågruppering i praktiken skulle innebära) tror han inte att han skulle mäkta med att hålla isär allt.

Att det enskilda samtalet har fått ett större utrymme ser lärare C som den mest påtagliga konsekvensen av elevernas förändrade förmågor. Det enskilda samtalet är ett sätt att hjälpa eleven både när elevens svårighet ligger i att förstå/inte förstå vad han eller hon läser och när det gäller svårigheten att fokusera på en sak en längre stund. Skolan har organiserats så, menar lärare C, att tillfällena finns för det enskilda samtalet, vilket enligt lärare C är en nödvändighet. Vid två tillfällen i veckan ligger en schemaposition, som kallas pedagogisk träffpunkt, då alla lärare och alla elever är lektionsfria för att kunna träffas för hjälp och stöd. Utan de samtal lärare C uttrycker att han har haft med elever på pedagogisk träffpunkt, skulle

många elever inte ha klarat av sina gymnasiestudier, menar lärare C. Luckor i schemat är ett sätt att hjälpa de elever som riskerar att inte nå kunskapskraven. Eleverna har också, menar lärare C, möjlighet att gå till specialläraren för att få hjälp.

Lärare C uppfattar, att det är en självklarhet att lärarens sätt att undervisa påverkas utifrån vilka elever man har i klassen, och svårigheten ligger i att alla ändå har samma kursplan och samma betygskrav.

## **Lärare D**

### ***Om förändringen***

Lärare D pratar om "den splittrade eleven" när jag frågar om förändringar som skett i förmågor bland eleverna på skolan under årens lopp. Han menar att han visst kan märka att eleverna har en sämre förmåga att förstå vad de läser, och att de skriver sämre. Lärare D uttrycker att eleverna numera inte kan skilja på "de" och "dem" och att de inte har kontroll på särskrivningar. Men framförallt säger sig lärare D märka, att eleverna har svårare att fokusera än tidigare och att de är mer splittrade. Detta överskuggar alla andra pedagogiska utmaningar menar lärare D. Han resonerar om att han kan märka att datorer och mobiltelefoner är en bidragande orsak till detta. Lärare D upplever att eleverna känner att de ständigt måste vara nåbara hela tiden, och att de hela tiden vill se nästa "mess" och nästa inlägg. Det kan lika gärna vara, säger lärare D, att en elev inte klarar av att läsa och förstå en text som att de inte klarar av att fokusera på en enklare dokumentärfilm. Han upplever att elever vill, men inte klarar av att "ta tag" i sina studier. Lärare D menar, att det är stor skillnad på svårighetsgraden på texter man kan dela ut till eleverna för läsning. Tittar han tillbaka på texter han delade ut förr, utan att det väckte "större protester", så upplever han dessa tidigare idag vara akademiska, och skulle aldrig komma på tanken att idag dela ut liknande texter.

Lärare D menar, att han har mer heterogena klasser nu än han hade förr. Större spridning menar han finns i klasserna idag när det gäller förmåga att förstå vad de läser, att kunna fokusera, och ha insikt i vad en gymnasieutbildning betyder för framtiden. Tidigare upplevde lärare D eleverna vara mer homogent studiemotiverade än dag.

### ***Om de pedagogiska konsekvenserna enligt lärare D***

För att få elever att klara kurserna, när de inte kan fokusera, har lärare D många enskilda samtal med dem. Han samtalar med eleverna i klassrummet, och han träffar dem på pedagogisk träffpunkt för enskilda samtal. Att tala med eleven och se just individen i ögonen under samtalet, är det enda sättet att nå fram till en splittrad, ofokuserad elev, menar lärare D.

Lärare D har börjat med nivågruppering på det sättet att han gör om uppgifter och väljer ut stoff som ska läsas in till eleverna. De elever som satsar på lägre betygsnivåer hjälper han alltså genom urval av stoff som ska läsas in, och genom att ge dem enklare frågeställningar. De elever som satsar på högre betygsnivåer har ett större stoff att läsa in, och svårare frågeställningar att brottas med. Att sitta och anpassa uppgifter utifrån de olika betygskraven tar mycket av lärare D:s tid, men han anser att det är värt besväret, eftersom han är övertygad om att många elever inte skulle ha klarat kurserna annars. Han hjälper eleverna att "komma in i ämnet" på ett sätt han inte upplever att han behövde förr, genom samtal, genom sovrande av stoff, och genom förenkling av texter. Lärare D pratar om att han hjälper dem med förståelse genom bland annat att få eleverna att omformulera innebörden i lästa texter, och att aldrig "godta en formulering de själva inte förstår". Det är tydligt att man ändrar sin lärarroll utifrån

de elever man har i just den klassen, menar lärare D. Man måste hitta en modell som gör att man möter just de elever man har för tillfället, och alla klasser är olika. I varje klass växer det fram en problematik som är specifik för just den klassen.

### **Analys ur några aspekter**

I följande avsnitt tolkas intervjuerna utifrån några aspekter. Aspektmedvetande är, enligt Ödman, ”förutsättningen för att vårt tolkande ska bli mer fördomsfritt” (2007, s 71). Det finns företeelser där det råder stor intersubjektiv överensstämmelse med avseende på deras betydelse, där alltså innebörden av begreppen är relativt väl etablerade. Dessa företeelser ges inte särskild vikt i nedanstående analysavsnitt. Däremot ges det *sagda* i förhållande till det *inte* sagda särskilt utrymme vid några tillfällen. Likaså ges utrymme till analys ur del- och helhetsperspektivet. Man kan förstå vissa delar av det de intervjuade sagt om det relateras till helheten, och tvärtom kan man förstå helheten på ett tydligare sätt om vissa delar läggs till pusslet.

Abstraktionsnivån är en annan aspekt som är grundläggande menar Ödman (2007, s 72), och i analysen nedan görs en strukturell indelning av det som sagts av respondenterna i form av en tematisering för att konkretisera och kategorisera vad som framkommit i intervjuerna. Utöver de två kategorierna ”förändringar som lärarna noterat” och ”konsekvenser”, som vi känner igen ifrån uppsatsens frågeställning, utkristalliseras följande tio olika temaområden: Under ”förändring som lärarna noterat” finner vi ”förändrad läsförmåga”, ”förmåga att fokusera”, ”att uttrycka sina åsikter”, och ”spridningen i klasserna”. Under ”konsekvenser” finner vi ”förförståelse och tydlighet”, ”det enskilda samtalet”, ”organisation av schemat”, ”förändring av uppgifter”, ”differentiering”, och slutligen ”lärarrollen påverkas”.

### **Förändring som lärarna noterat**

#### *Förändrad läsförmåga*

Det är tydligt att de fyra lärarna som intervjuas har märkt en förändring i elevernas förmågor under dessa år. Alla har noterat en försämrad läsförmåga, men alla nämner inte den försämrade läsförmågan som den största förändringen. De anger att de märker att eleverna har svårare med själva förståelsen. De märker att eleverna inte förstår vad läraren säger, och att det skett en förändring i ord- och begreppsförståelse.

Lärare D uppger att han märker en tydlig förändring genom skillnaden på texter han kan ge eleverna nu. De texter han kan ge eleverna idag, utan större protester, är enklare, mindre mängd, och han ger dem mer hjälp att förstå sammanhanget genom urvalet av texter. Han nämner att han märker att när eleverna skriver så skiljer de inte längre på ”de” och ”dem”, och att de särskriver ord, men han tycker ändå att den största förändringen han ser inte har med läsförmåga att göra. Det är rimligt att anta att detta sätt att resonera hör ihop med att lärare D inte är språklärare. Ur en språklärares horisont skulle det troligen vara mer rimligt att direkt förknippa detta med den språkliga medvetenheten hos eleven. Detta säger oss att intersubjektivitet inte råder när det handlar om att förknippa språklig medvetenhet med läsförmåga. Lärare B och C skiljer inte på elevers förmåga att producera språk och att förstå språk på liknande sätt, utan uttrycker sig snarare som att detta går hand i hand. Lärare B och C är lärare som undervisar i språk på olika sätt. Lärare A tycker inte heller att det hon märker mest är att läsförmågan har sjunkit, men hon nämner inte något som kan förknippas med språklig medvetenhet i samband med detta, så vi kan inte dra samma slutsats kring henne. Vi kan bara dra slutsatsen att ur hennes horisont är förmågan att följa med i nyhetsrapporteringen och förstå den på ett djupare sätt av större vikt.

### *Förmåga att fokusera*

Lärare C och lärare D menar att elevers förmåga att fokusera på en och samma sak har försämrats lika mycket som läsförmågan, eller mer, under dessa år. De pratar om att de märker en försämrad allmän orientering i tillvaron, i tid och rum, som de inte märkte förr. Den ena av dessa två, lärare D menar att ”den splittrade eleven”, alltså elevers oförmåga att fokusera överskuggar alla andra pedagogiska utmaningar på ett sätt som det inte alls gjorde för 17 år sedan. Att det alltså är här den stora förändringen har skett under årens lopp. Denna förändring förknippar de med att vi numera lever i ett informations- och kommunikationssamhälle där många upplever att de ständigt måste vara nåbara.

Lärare A menar, att det som verkligen har ökat, det som märks mer än att elever läser sämre, är att elever numera inte lika ofta tar till sig nyhetsrapportering på samma sätt, med samma djup, som de gjorde förr.

Det är rimligt att anta att det verkligen förhåller sig så som lärare C och D resonerar. Vi lever i ett samhälle som ser annorlunda ut än det gjorde för bara en generation sedan. Nyhetsflödet går snabbare, och är i många avseenden annorlunda än förr. Det är också rimligt att tro att det som lärare A upplever gällande elevers sätt att ta till sig nyhetsrapportering går att förknippa med informations- och kommunikationssamhället, trots att hon inte säger det själv.

### *Att uttrycka sina åsikter*

Det finns också förändringar i den positiva riktningen: Numera finns ett öppnare klimat när det gäller att uttrycka sina åsikter. Eleverna upplevs numera mer orädda än de gjorde förr. Lärare C upplever att detta är generellt, och att det inte direkt är relaterat till prestationsnivån. Emellertid ser lärare C en polarisering i prestationsnivån som också visar sig gällande förmågan att uttrycka sina åsikter. Lärare A menar att detta framförallt gäller de högpresterande eleverna. De andra två lärarna nämner inte detta, och det är därför svårt att se dessa två delar i en helhet.

### *Spridningen i klasserna*

En annan märkbar skillnad som lärarna pratar om är den stora spridningen i klasserna på Samhällsvetenskapliga programmet och på Estetiska programmet. Tidigare upplevdes klasserna mer homogent studiemotiverade. De som inte var så studiemotiverade gick på andra program. Numera upplever lärarna en större spridning i klasserna både när det gäller studiemotivation och när det gäller läsförmåga, förståelse, och förmåga att fokusera. Det finns elever som är oerhört duktiga i klasserna samtidigt som det finns elever som inte alls förstår vad ämnet handlar om.

Lärare B menar, att det är just mängden av elever med låg ”läsvana” som har ökat på skolan. Med andra ord betyder detta, att de elever, som började gymnasiet med inställningen att de skulle få läsa mycket för att lära sig, har minskat. Lärare B uppger att hon ger fler elever mer ”allmän studiehjälp” nu. Förr kunde hon ägna mer tid åt att hjälpa enskilda elever med specifika läs- och skrivsvårigheter. När lärare C nämner spridningen menar han, att han kan se en polarisering i att gruppen högpresterande och gruppen lågpresterande elever har blivit större. Lärare A diskuterar spridningen, men utan att tala om att de som ligger ”i topp” har blivit vare sig bättre eller fler. Sammanhanget, i vilket hon pratar om spridningen, är att fler med lägre läsförmåga, och förståelse för ämnet numera går på de studieförberedande programmen. När lärare B resonerar kring att klasserna på de studieförberedande programmen har blivit mer heterogena när det gäller prestation och så vidare, anger hon som möjlig



anledning det faktum att numera är målsättningen att alla ska komma in på sina förstahandsval på gymnasiet. Det är möjligt att tro att hon har rätt, men ingen av de andra intervjuade lärarna nämner detta, och därför kan vi inte dra den slutsatsen. Här har vi ingen helhet.

## ***Konsekvenser***

### *Förförståelse och tydlighet*

Dessa förändringar uppfattas ha fått ett flertal olika konsekvenser. Lärarna uppger att de behöver vara tydligare än tidigare. De arbetar med instuderingsfrågor på ett mer noggrant sätt än de tidigare gjorde. Förr kunde man dela ut instuderingsfrågor på ett avsnitt, och sedan var det bra med det. Nu måste man, enligt lärarna, ägna någon eller några lektioner åt att gå igenom instuderingsfrågorna. Framför allt är det lärare A som lyfter fram detta. Alla lärarna pratar om hur de på olika sätt hjälper eleverna med förförståelse eller studieteknik. Lärare B hjälper eleverna genom att som hon uttrycker det "berätta in" eleverna i texter, och att skumma igenom texter. Lärare C nämner just studieteknik, och lärare D pratar om att han hjälper eleverna att "komma in i ämnet" på olika sätt. Vi kan utifrån detta dra slutsatsen att alla lärare anser sig behöva hjälpa elever som inte förstår, det de behöver förstå mera numera än tidigare. Detta, uttrycker lärarna, oavsett om anledningen är att elever inte förstår eller att elever inte läser lika bra nu som förr.

### *Det enskilda samtalet*

Ett annat sätt att vara tydlig på, är det enskilda samtalet. Lärarna pratar om att de oftare vet att några elever inte förstår eller uppfattar vad som gått igenom i helklass, och därmed har de alltid med i beräkningen att de går runt och pratar med eleverna enskilt för att återigen förklara och handleda. Det är betydligt vanligare numera, upplever lärarna, att elever förstår först när de pratat med sin lärare på tu man hand. Den helhetsbild vi får av detta är att det enskilda samtalet, det en-till-en didaktiska mötet, har blivit viktigare. Men också att det går att göra till en del av den helhet, som vi ser under kategorin "organisation av schemat".

### *Organisation av schemat*

En organisatorisk konsekvens som den utökade användningen av det enskilda samtalet har fått på skolan är, att man infört schemapositioner där alla lärare och elever är lektionsfria för att möten ska kunna ske, där enskilda elever kan få den hjälp de behöver. Dessa schemapositioner kallas "pedagogisk träffpunkt". Här finns utrymmet för det enskilda samtalet. Lärare C och lärare D menar att de har/har haft elever som absolut inte hade klarat/kommer att klara kurserna utan möjligheten till enskilda samtal på pedagogisk träffpunkt. Luckor i schemat uppfattar lärarna vara ett sätt att hjälpa elever klara kunskapsmålen, vilket lärarna uppfattar att dessa elever annars inte hade klarat. Dessa elever hade också möjlighet att gå till specialläraren för att få hjälp. Vi kan dra slutsatsen att eftersom lärarna (som kollektiv på skolan) har sett behovet av att prata med elever enskilt, har de arbetat för att organisera skolan så att detta blir möjligt. De har påverkat schemalagningen.

### *Förändring av uppgifter*

Ett nutida fenomen som också nämns är, att elever uppger att de har "panik för att plugga", och att konsekvenser av detta, utöver enskilda samtal, är en förändring av uppgifter. Lärarna uppfattar att eleverna idag behöver fler uppgifter där man har tillgång till källor i stället för uppgifter där eleverna först ska förstå vad de läst, och sedan komma ihåg vad de läst, och till sist redovisa. Lärarna menar att eleverna hellre önskar inlämningsuppgifter än prov. Lärarna resonerar kring den tröskel att komma över, vilket läsningen för vissa elever innebär. Vet man

om att man tycker att det är svårt att förstå det man läser, så tar det emot att sätta sig och plugga. Utifrån detta byggs helhetsbilden vi fick under kategorin ”förförståelse och tydlighet” på. När lärarna ser ett behov så agerar de utifrån det, och därför har deras sätt att låta eleverna redovisa sina kunskaper förändrats.

### *Differentiering*

Ytterligare en konsekvens lärarna på olika sätt pratar om, är nivågruppering, dvs. indelningen i behovsdifferentierade grupper, vilket av lärarna uppfattas vara lika mycket en konsekvens av den försämrade läsförmågan, förståelsen, och förmågan att fokusera som en konsekvens av spridningen i klasserna. Lärare D beskriver hur han redogör i detalj för eleverna vad de måste kunna för de olika betygsstegen så att eleverna själva kan välja vilken nivå de ska lägga sin kraft på. Det är tydligt för eleverna att det är ett mindre stoff de behöver läsa in, och att det är enklare frågeställningar för de lägre betygsnivåerna. Lärare D uppger, att han lägger mycket av sin arbetstid på detta. Lärare A beskriver hur hon delar in eleverna i grupper vid muntliga redovisningar och gruppdiskussioner utifrån de betyg eleverna satsar på. På detta sätt vågar de elever, som siktar lägre i betygsskalan, yttra sig i diskussioner, vilket lärarna uppfattat att de inte gör i grupper med de elever, som siktar högt i betygsskalan. De lärare som pratar om nivågruppering på detta sätt menar, att detta förfaringssätt har varit det enda sätt man funnit värdefullt att använda för de elever, som vare sig har en god förmåga att förstå vad de läser eller en god förmåga att fokusera på ämnet. Lärare C nämner att han funderat på att göra på ett sätt som liknar lärare D:s, eftersom han ser att det skulle behövas för att hjälpa elevernas förståelse, men att han i dagsläget ser det som en alltför stor logistisk apparat eftersom han har så många elever. De tre lärarna, som pratar om att nivågruppera på dessa sätt, har ungefär lika många elever: cirka 300 stycken elever uppdelat på cirka 10 klasser. En slutsats som är möjlig att dra utifrån att två av dem gör det, och en av dem inte gör det, med den motivering han har, är att lärarna har för många elever för att kunna på ett tillfredsställande sätt individanpassa sin undervisning. En helhetsbild som framträder tydligt utifrån det som framkommer i denna kategori är, att med stor spridning i klassen blir läraren tvungen att individualisera utifrån elevernas behov, studiemotivation samt den betygsnivå eleven satsar på.

### *Lärarrollen påverkas*

Alla lärare menar att de elever man har i klassrummet påverkar hurdan lärare man är. Lärarrollen ändras beroende på vilka elever som sitter i klassrummet. Om man har en klass där förståelse, läsförmåga, och intresset för ämne är låg hos många elever, måste man vara mer aktiv själv. Detta kan innebära att man måste vara lite ”roligare”, vilket i sin tur kan innebära att man måste gå runt och prata med alla enskilt hela tiden när de arbetar med olika uppgifter. Man kommer inte så djupt in i ämnet. Har man däremot en klass där många är studiemotiverade, har en hög läsvana, ett intresse och en förförståelse för ämnet, så kan man föreläsa mer och prata till klassen som grupp i högre utsträckning. Någon lärare pratar också om att varje klass har sin specifika problematik, och sitt specifika klimat.

Om vi i denna analys avslutningsvis väljer att se alla de ovanstående underkategorierna som delar i en helhet, framstår en helhetsbild, som visar att en lärares arbete, hans/hennes förhållningssätt och hurdan läraren blir, påverkas av vilka elever läraren har, dvs. elevernas förförståelser, förmågor och behov.

## Diskussion

I detta avsnitt diskuteras resultatet. Först diskuteras förändringen i läsförmåga, och vad denna sänkning i läsförmåga har fått för konsekvenser i klassrummet. Efter detta diskuteras spridningen i läsförmåga, och vilka konsekvenser denna fått för lärarna i fallstudien. En annan förmåga som lärarna hade noterat en förändring av, är förmågan att fokusera på något under en längre tid, vilket diskuteras fortsättningsvis i kapitlet. En betydande konsekvens av de förändringar lärarna uppfattar, är behovet av det enskilda samtalet med elever. Detta diskuteras. Sist i avsnittet, före en reflekterande slutsats, diskuteras det sociokulturella perspektivet på lärande och undervisning.

### Förändringen i läsförmåga

Förändringen i läsförmåga på skolan i fallstudien stämmer väl överens med vad som framkommit i PISA. När första datainsamlingen inom PISA genomfördes år 2000 i 32 länder låg Sveriges 15-åringar på topp i läsförmåga, och endast Finlands, Kanadas, och Nya Zeelands 15-åringar överträffade de svenska i läsförmåga (Skolverket, 2010, s. 13). I PISA:s insamling 2009, vilken innefattar 15-åringar i 65 länder, ligger de svenska 15-åringarna på genomsnittet (Skolverket, 2010, s. 91). En markant sänkning, alltså. Någon jämförelse med andra länder är det inte tal om i fallstudien, men det är tydligt att trenden är nedåtgående. Vi såg att på SP/S hade genomsnittresultatet på läsförståelsetesterna sjunkit från läsåret 97/98, med det högsta genomsnittet på 25,29 p, till läsåret 11/12, med det lägsta genomsnittet på 21,86 p, vilket är en sänkning på 9,53 procentenheter, eller annorlunda uttryckt, två steg lägre i stanineskalan. Vi såg att på NV/NA hade genomsnittresultatet på läsförståelsetesterna sjunkit från läsåret 96/97, med det högsta genomsnittet på 26,72 p, till läsåret 12/13, med det lägsta genomsnittet på 23,11 p, vilket är en sänkning på 10,03 procentenheter, eller annorlunda uttryckt, två steg lägre i stanineskalan. Motsvarande sänkning såg vi på ES där genomsnittresultatet på läsförståelsetesterna hade sjunkit från läsåret 99/00, med det högsta genomsnittet på 25,11 p, till läsåret 11/12, med det lägsta genomsnittet på 20,28 p, vilket är en sänkning på 13,42 procentenheter, eller annorlunda uttryckt, ett steg lägre i stanineskalan.

Också PIRLS undersökningar visar på en negativ trend i läsförmågan. I PIRLS 2006, blickar man bakåt och konstaterar att ”en nedåtgående trend påbörjades redan före 1991, men som blir mer accentuerad efter 1991”, och mellan 2001 och 2006 har en signifikant tillbakagång skett (Skolverket, 2007, s. 45). Relevant i jämförelsen med PIRLS, är ålderskillnaden. Ett barn som är 10 år 2001 (och därmed ingår i PIRLS´ undersökning 2001), börjar gymnasiet 2007, och ett barn som är 10 år 2006 och börjar gymnasiet 2012. När vi ska jämföra med den tillbakagång PIRLS visar mellan 2001 och 2006, måste vi således titta på skillnaderna mellan 2007 och 2012. Skillnaden mellan dessa år i fallstudien är inte alls lika markant som när vi går tillbaka längre i tiden: På SP/S har det aritmetiska medelvärdet sjunkit 2,42 procentenheter och på NV/NA har det sjunkit 1,03 procentenheter. På ES ligger sänkningen av medelvärdet på 3,42 procentenheter. Dock är trenden negativ, och vi kan i resultaten från fallstudien instämma när författarna till PIRLS-rapporten konstaterar att ”Det är en tillbakagång som ingår i en över tid betydligt mer utsträckt nedåtgående trend” (Skolverket, 2007, s. 45).

### *Konsekvenser av sänkningen i läsförmåga*

Lärarna som intervjuats lyfter inte främst fram den generella sänkningen av elevernas läsförmåga som något som fått större konsekvenser i klassrummet. Några konsekvenser har

de ändå noterat, till exempel uppger en lärare hur betydelsefulla instuderingsfrågor är i hennes undervisning. Hon delar oftare ut instuderingsfrågor, och hon ägnar mer tid än tidigare åt att gå igenom instuderingsfrågor. En lärare uppger att han påverkas i sitt urval av stoff som ska läsas in. Förr kunde han dela ut texter med högre svårighetsgrad än vad han kan idag. En lärare menar att när man har en klass som homogent har sämre förmåga att förstå, måste man vara väldigt tydlig, och då blir undervisningen ”ytligare” och man får som lärare vara lite ”roligare”. Alla lärarna uppger att de hjälper eleverna med förståelse, förförståelse och studieteknik på olika sätt. Förmågan eller oförmågan att förstå läst text är en betydande variabel när det gäller den positiva eller negativa spiralen som elever hamnar i under sin läsutveckling, beskriver Myrberg (2007, s. 75 f). Den positiva spiralen handlar om att den som har ett språk och en ordförståelse läser mer. Mer läsning ger ytterligare förståelse och språkutveckling, vilket i sin tur ökar läslusten, läsförmågan och förståelsen, och så vidare. Den negativa spiralen fungerar på motsvarande sätt fast tvärtom. Att ge elever tekniker för att förstå läst text, vilket lärarna uppger att de gör, är således ett sätt att komma uppåt i spiralen, eller att bryta den nedåtgående spiralen. Myrberg (2007, s. 77) redogör för olika förförståelsemodeller för att få elever att utveckla sitt språk, sin läsförmåga, och sin förståelse. Detta påminner om lärarnas sätt att hjälpa eleverna att ”komma in i ämnet”, att skumma igenom en text, och att ”berätta in” dem in i det som ska läsas och förstås.

Den förändring lärarna tycker får konsekvenser, och påverkar undervisningen mer än den generella sänkningen av läsförmåga, är den större spridningen i klasserna, dvs. att de numera har mer heterogena klasser när det gäller elevers läsförmåga, elevers studiemotivation, och elevers förmåga att fokusera. Vi går därför över till att titta på spridningen.

## **Spridningen**

Undersökningen visar att spridningen i resultat på läsförståelsetesterna har ökat på skolan under åren. Förändringen i spridningen ser olika ut på olika program, och den ser olika ut beroende på om vi tittar på kvartilfördelningen eller percentilfördelningen, men tydligt är att spridningen ökar. Att spridningen ökar överensstämmer med vad som framkommer i PISA 2009, där författarna konstaterar att skillnaderna mellan elevernas läsprestationer har ökat i Sverige:

Sverige har tidigare tillhört de länder där skillnaderna mellan elever som lyckas väl och elever som inte lyckas väl varit relativt små. Så är inte längre fallet. Den genomsnittliga skillnaden i läsprestationer har ökat mellan 2000 och 2009 och Sverige är nu det land i Norden som har störst spridning. Endast åtta länder i OECD har en större spridning än Sverige 2009 (Skolverket, 2010, s. 91).

Resultatet visar att det finns lärare som upplever att en särskild grupp har blivit större med åren: den grupp som presterar lågt, kanske för att de är läsovana, den grupp av elever som inte är inställda på att behöva läsa mycket för att lära sig när de börjar gymnasiet, en grupp som inte har specifika läs- och skrivsvårigheter, men har det allmänt svårt att förstå både vad läraren säger, och vad de läser. Vi ser i resultatet ovan, att deras upplevelse överensstämmer med vad som framkommer i läsförståelseresultatet. På alla de tre utvalda programmen ökar spridningen mellan eleverna under åren. Det fält, som i figurerna 2-7 är grönt blir större, inte stadigt större för alla program, men det blir större mot slutet av tidsperioden, oavsett om vi tittar på de 25 % elever som i kvartilfördelningen ligger under medianen, eller om vi tittar på de 40 % av eleverna som i percentilfördelningen ligger under medianen.

När lärarna uttalar sig om att det är den grupp som inte har specifika läs- och skrivsvårigheter, men som ändå har de väldigt svårt med läsförståelse, som har ökat, kan vi gå till Johanssons (2004) normalfördelningskurva och sluta oss till att lärarna pratar om de elever som hamnat lågt, men över gränsen mellan stanine 2 och stanine 3. Stanine 1(4 %) och 2 (7 %) är tillsammans 11 % av populationen, de 11 % som ligger lägst. Närmast till hands ligger då att titta på 40 % av eleverna som hamnar under medianen i de gröna fälten i percentilfördelningen ovan, vilka alltså har ökat. Lärarnas upplevelse stämmer således överens med resultaten på läsförståelsetesten.

Någon lärare upplever att spridningen blivit större åt alla håll, både att de elever som presterar lågt, och att de elever som presterar högt har ökat. Läraren menar att de elever som presterar bäst, presterar bättre nu än förr. För att se om detta överensstämmer med vad eleverna presterat i läsförståelsetesterna måste vi titta på de röda och de blå fälten i figurerna 2-7.

De röda fälten visar spridningen på resultat för de 25 % av eleverna som hamnat närmast över medianen i kvartilfördelningen, och de röda fälten visar spridningen på resultat för de 40 % av eleverna som hamnat närmast över medianen i percentilfördelningen (50:e till 90:e percentil). Vi kan se att det röda fältet blir större på ES, men att högsta resultat sjunker under åren. Vi kan se att det röda fältet inte ökar på NV/NA, och att högsta resultat sjunker. Vi kan se att det röda fältet ökar knappt märkbart på SP/S, och att högsta resultat sjunker. Detta gäller både kvartilfördelningen och percentilfördelningen. Lärarens upplevelse stämmer här således inte överens med resultaten på läsförståelsetesten, förutom att spridningen ökar på ES.

För att se om läraren, som uppger att de som presterar bäst, numera presterar bättre än de gjorde förr, ändå har en upplevelse som stämmer överens med testresultaten, får vi titta på extremvärdena i percentilfördelningen och kvartilfördelningen i figurerna 2-7. Det ligger nära till hands att sluta sig till att de elever läraren pratar om i det här fallet är de elevers resultat som hamnat inom extremvärdena, de fält som i figurerna 2 -7 är blå. I percentilfördelningen är de blå fälten spridningen av de 10 % som hamnat högst i läsförståelseresultatet (90:e percentil och uppåt), och i kvartilfördelningen är de blå fälten spridningen av de 25 % som hamnat högst i läsförståelse resultatet (4:e kvartil). Vi ser att det blå fältet på ES ökar knappt märkbart i spridning, och det högsta resultatet sjunker knappt märkbart. Vi ser att ingen ökad spridning i det blå fältet på NV/NA, och ett noterbart högsta resultat för läsåret 08/09, men alltså ingen trend. Däremot kan vi se en ökad spridning i de blå fälten för SP/S, och ett högsta resultat som stiger. Lärarens upplevelse stämmer därmed överens med resultaten på läsförståelsetesterna på SP/S, men inte på NV/NA och ES.

I PISA:s undersökning ser man ingen ökad spridning på de elever som ligger högst, men i övrigt stämmer deras resultat överens med fallstudiens undersökning. ”I Sverige har andelen lågt presterande elever ökat, och andelen högt presterande elever minskat”, konstaterar PISA-studiens författare (Skolverket, 2010, s. 90).

### ***Konsekvenser av spridningen***

En konsekvens av den större spridningen på elevernas förmåga är nivågruppering, eller differentiering. Lärarna beskriver detta på framförallt två sätt. Lärare D beskriver hur han i detalj redogör för eleverna vad de måste kunna för de olika betygsstegen så att eleverna själva kan välja vilken nivå de ska lägga sin kraft på. Det är tydligt för eleverna att det är ett mindre stoff de behöver läsa in, och att det är enklare frågeställningar för de lägre betygsnivåerna. Lärare A beskriver hur hon delar in eleverna i grupper vid muntliga redovisningar och gruppdiskussioner utifrån de betyg eleverna satsar på. På detta vis lyfts de elever som siktar

högre i sina diskussioner, och de elever som siktar lägre i betygsskalan vågar yttra sig i diskussioner. De lärare som pratar om nivågruppering på detta sätt menar att detta förfaringssätt har varit det enda sättet för att få många av de elever, som vare sig har en god förmåga att förstå vad de läser eller en god förmåga att fokusera på ämnet, att klara kurserna. Lärare C har funderat på att börja med nivågruppering i sina klasser, för han tycker sig se att många skulle tjäna på det. Men det som får honom att inte göra det är att han också kan se att det skulle innebära en alldeles för stor logistisk apparat att hålla reda på. Han har cirka 300 elever i cirka 10-12 olika grupper. Skulle han inom varje kurs ha några kurser till (som nivågruppering i praktiken skulle innebära) tror han inte att han skulle mäkta med att hålla isär allt.

När man i PISA:s rapport försöker hitta förklaringar till varför läsförmågan har försämrats, tittar man på tre olika faktorer: förändringar av elevers läslust och läsvanor, strukturella förändringar i det svenska skolsystemet, samt förändringar av arbetsformer i skolan (Skolverket, 2010, s. 92). Vi fokuserar på deras tredje delförklaring. De förändringar av arbetsformer som lyfts fram är dels att differentiering har införts på många skolor, och dels att en ökad individualisering har skett. De menar att skolor inför differentiering för att klara olikheterna inom den sammanhållna skolan. Eleverna delas in i grupper efter prestationsnivå, och dessa grupper riskerar att permanenteras. Detta sätt att arbeta leder till att många lågpresterande i en grupp medför sänkta förväntningar från lärarna, och en lägre prestationsnivå blir norm. Elevernas individuella arbete har ökat, och lärarens roll har minskat, menar de. Ökad individualisering medför att ansvaret flyttas från lärare och skola till elev och hem (Skolverket, 2010, s. 95).

Värt att notera är att det arbetssätt som författarna till PISA:s rapport menar är förklaringen till förändringen i läsförmåga, i stort sett är samma arbetssätt som lärarna i fallstudien anser vara nödvändigt i klasser med stor spridning, framförallt för att de lägst presterande ska klara av kurserna överhuvudtaget. Detta innebär att vi hamnar i en ond cirkel. Det sätt att arbeta som blir av nöden tvunget, är samma arbetssätt som skapar problemet.

### **Förmågan att fokusera**

Lärare C och lärare D menar, att elevers förmåga att fokusera på en och samma sak, har försämrats lika mycket som läsförmågan, eller mer, under dessa år. De pratar om att de märker en försämrad allmän orientering i tillvaron, i tid och rum, som de inte märkte förr. Den ena av dessa två, lärare D menar, att ”den splittrade eleven”, alltså elevers oförmåga att fokusera överskuggar alla andra pedagogiska utmaningar på ett sätt som det inte alls gjorde för 17 år sedan. Att det alltså är här den stora förändringen har skett under årens lopp. Denna förändring förknippar de med att vi numera lever i ett informations- och kommunikationssamhälle där många upplever att de ständigt måste vara nåbara.

Lärarna får stöd av Postman (1982), professor i mediaekologi, för förklaringen varför ungdomar upplevs splittrade. Postman menar, att en process har pågått sedan uppfinnandet av telegrafan, där informationerna och hastigheten på informationen kom med. Postman menar att mängden information har blivit mer och mer okontrollerbar. Nyheter om annat kommer från alla håll och utan någon bestämd ordning. ”Telegrafan skapade en publik och en marknad inte bara för nyheter utan för fragmenterade, osammanhängande och till sin natur oväsentliga nyheter, och det är på detta sätt nyhetsindustrin fungerar ännu i dag” (Postman, 1982, s. 83). Att ha vuxit upp med detta sätt att ta till sig information, utan att någon, till exempel en förälder, har sovat nyhetsflödet, medför detta menar Postman, att detta blir detta sätt att ta till sig information som man blir van vid. Postman menar fortsättningsvis, att detta inverkar

negativt på kommande barndomsgenerationer<sup>29</sup>. Han menar att det medför att den för kreativiteten så viktiga ”nyfikenheten ersätts med cynism – eller ännu värre – med arrogans. Vi står där med barn som inte litar på auktoritativa vuxna utan på anonyma nyheter. Vi står där med barn som fått svar på frågor de aldrig ställt” (Postman, 1982, s. 102). En stress skapas av spänningen som byggs upp i nyhetspresentationen som är komprimerad och jäktad. Det är en spänning som gäller nyhetsflöden, och inte innebörden i nyheterna. Tempot medför att vi inte hinner tänka och känna inför nyheterna (s. 117). Detta medför också, skriver Postman en rädsla för teknologisk okunnighet. Människan vill inte känna sig utanför den teknologiska utvecklingen. I vårt samhälle blir det riskabelt att försöka leva utan teknologisk kunskap (s. 121). Lärarna uppger att deras elever, i enlighet med detta, upplever att de måste hålla koll på nästa ”mess” och nästa inlägg, trots pågående lektion. Lärarna upplever att det endast är korta stunder de kan hålla elevernas fokus och uppmärksamhet.

### **En konsekvens är det enskilda samtalet**

En konsekvens av att lärarna har fler elever som de upplever inte förstår lika bra nu som förr, vare sig läst text, eller genomgångar, och att de har fler elever, som inte kan fokusera på något en längre stund, är att det enskilda samtalet som har blivit avsevärt mycket vanligare. Alla de intervjuade lärarna poängterar vikten av det enskilda samtalet. Utan detta enskilda samtal, uppger lärarna, skulle många elever inte ha klarat kurserna. Samtalet ser ut på olika sätt, beskriver lärarna. Dels lägger de medvetet in tid för detta i sina lektioner, så att de kan gå runt och prata med elever enskilt under tiden andra elever arbetar med annat, dels bokar de tid med eleverna utanför lektionstid för att ge dem hjälp och stöd i form av enskilda samtal.

Pedagogerna på skolan i fallstudien har de senaste åren organiserat skoltiden så att schemapositioner finns att tillgå då både lärare och elever är schemafria för att träffa eleverna och ha sina samtal. Detta genomförande visar på en medvetenhet hos personalen kring vikten av ramar för samtalet i form av tid och rum, som vi bland annat kan läsa oss till hos Engquist (2009, s. 161 ff). Engquist menar, att ett gott omdöme och mod krävs från den som håller i samtalet för att skapa ett förtroende, och ett förtroende krävs för att samtalsprocessen ska löpa framåt (2009, s. 131 ff). Att lärarna bokar tid för samtal med elever, samt går runt i klassrummet och pratar med dem under tiden andra elever arbetar med annat visar på gott omdöme och mod. Engquist resonerar kring att den som håller i ett samtal, bör ha ett förhållningssätt som innebär, att denna person verkligen *lyssnar* (2009, s. 87 ff). Man kan varken visa intresse i ett samtal eller bekräfta sin samtalspartner om man inte lyssnar. Det är tydligt att lärarna i fallstudien är medvetna om vikten av detta, och bokar träff med sina elever just för att ha tiden det tar att lyssna.

”Att bli sedd, hörd, bekräftad och vara delaktig i det som sker är grundläggande behov hos alla människor” (Kostiainen, 2011, s. 182), och att då organisera sin skola eller sitt klassrum så att man hinner med detta, visar att lärarna har ett fungerande pedagogiskt förhållningssätt. Hur vi tänker, utvecklas och formas under hela livet ger oss vårt tänkande. ”Den centrala funktionen i förhållningssättet är tänkandet” (Danielsson & Liljeroth, 1996, s. 31). Genom livets erfarenheter och upplevelser skapas tänkandets inriktning och innehåll. Tänkande är

---

<sup>29</sup> Postman skrev detta 1982, och menar troligen den barndomsgeneration som jag själv ingick i. Det är fascinerande att han kunde förutspå utvecklingen, även om han kanske inte insåg den eskalerande hastighet det skulle ske med. Han nämner bland annat datorn som en teknologi som är för svår för barn att läsa sig, en teknologi där ”man måste bemästra komplicerade analytiska färdigheter” (Postman, 1982, s. 158), men vi vet ju att numera finns datorer, mobiltelefoner och ipads överallt där barn finns, och används flitigt av desamma. När han för sitt resonemang refererar han främst till utvecklingen av informationsflödet i TV.

således mer än intellekt, det är också intuition. Intuitionen är ”av avgörande betydelse för förståelse och utveckling av nya kunskaper, och är också en kunskapsbildande förmåga”, skriver Kostiainen.(s. 36). Att lärarna i fallstudien hamnat i situationer då de behövt använda sin intuition, ser vi framför oss. De har successivt hamnat i fler och fler situationer då de insett att de behöver göra något annorlunda för att få elever, som har svårt att fokusera. Dessa elever och de elever som har svårt att förstå läst text ger lärarna extra genomgångar och instruktioner. De har intuitivt känt behovet att träffa sina elever enskilt för att i samtal hjälpa dem att klara sina kurser, och när antalet elever som behövt detta har eskalerat, har de organiserat om sin verksamhet utifrån det ökande behovet.

### **Det sociokulturella perspektivet**

Alla de fyra intervjuade lärarna anser, att de elever man har i klassrummet, påverkar hurdan lärare man är. Är elever på ett sätt krävs ett sorts agerande och är elever på ett annat sätt krävs ett annat sorts agerande. I olika klassammansättningar växer olika former av klimat fram. Varje klassrumssituation blir en ny praktik, en kulturell aktivitet. Elevers olika behov styr hur man undervisar och hjälper dem att nå kunskap. En lärare uppger till exempel att han gör om redovisningstillfällena när elever uppger att de har ”panik för att plugga”. I stället för att ha ett prov på ett avsnitt, kan man lika gärna enligt läraren ha en inlämning där eleven har haft tillgång till sina källor under skrivandet, och därmed inte behövt lära något utantill. Detta sätt att se på lärarrollen respektive elevrollen finner vi stöd för i det sociokulturella perspektivet på lärande.

När läraren träffar eleven i det enskilda samtalet, blir det klart för dem båda, vilken kompetens eleven uppnått, och om vilka upplevelser och aktiviteter, som driver eleven att utvecklas åt ett visst håll. Det blir då klart vad som är elevens potential och utvecklingszon, hur och i vilken riktning läraren behöver hjälpa eleven, och vad eleven behöver för att nå sin framtida kompetens (Säljö, 2000, s. 122). Ibland uppstår här ett dilemma, menar en av lärarna, eftersom skolan är hårt styrd av Skolverkets betygskrav. Det inträffar att den uppnådda kompetensen, och därmed också de flesta elevers framtida kompetens, ligger längre ifrån Skolverkets betygskrav än vad som är möjligt att hinna med på en kurs där man träffas vid två 75-minuters lektionstillfällen i veckan under en termin. ”Utvecklingszonen kan också ses som den zon inom vilken den lärande är mottaglig för stöd och förklaringar”, uttrycker Säljö (s. 123), vilket innebär att läraren inte kan vara för avancerad i sina förklaringar. Detta har lärarna i fallstudien noterat, och de ser som en pedagogisk lösning på detta att ha enskilda samtal med eleverna när de inte förstår de förklaringar som ges till hela klassen.

En av lärarna uppger att hon oftare nu delar ut instuderingsfrågor, och att hon ägnar några lektionstillfällen åt att gå igenom dem. Dessa instuderingsfrågor tillsammans med genomgångarna av dem, kan ses som kommunikativa stöttor (Säljö, 2000, s. 123). Läraren guidar och strukturerar då elevens inlärande, genom att bryta ner det stoff som ska läras in i mindre delar, och genom att ”staka ut vägen från start till mål”. En av lärarna uppger att han sovrar och förenklar text som ska läsas in, samt förenklar frågeställningarna åt eleverna, när de satsar på de lägre betygsstegen. De har således i samtal kommit fram till elevens utvecklingszon, och vad som är elevens framtida kompetens inom den specifika kursen, eller det specifika delmomentet i kursen. Därmed har de också kommit fram till vilken som är elevens framtida kompetens, eller vilken kravnivå i betygsstegen som eleven siktar på.

I ett klassrum finns ett flertal olika röster, och för att det i klassrummet ska uppstå en flerstämmighet, och därmed en inläring, måste alla dessa röster få bli hörda genom ett samspel (Dysthe, 1996, s. 229 f). Dysthe skriver att ett dialogiskt och flerstämmigt klassrum



är en nödvändighet om vi ska hjälpa människor att lära sig tänka självständigt och fungera i ett demokratiskt samhälle. Den lärare som nivågrupperar eleverna vid tillfällen då de ska ha muntliga redovisningar och gruppdiskussioner, gör detta med utgångspunkten att alla ska få komma till tals – alla röster ska höras. Läraren upplever att de högrepresterande lyfts i sina diskussioner av att få diskutera med andra, till exempel de politiskt intresserade. Och på motsvarande sätt upplever hon, att lågpresterande elever, vågar yttra sig om de känner att de sitter i grupper med elever på ungefärligt lika nivå, och som inte skulle se ner på dem om de skulle råka säga något fel.

## Reflekterande slutsats

Inledningsvis i arbetet med denna uppsats var syftet att undersöka hur det stod till med läsförmågan och arbetet med den på en specifik skola. Hypotesen var att läsförmågan var sjunkande allteftersom åren gick, och målet var att undersöka om detta stämde. Om det var så, var det viktigaste att ta reda på vad det i så fall fått för pedagogiska konsekvenser. Gadamer (i Ödman, 2007) resonerar kring inställningen till att fråga som bör känneteckna allt frågande: ”För att fråga måste man vilja veta, dvs. veta att man inte vet” (s. 105). I linje med detta *visste* jag verkligen inte vilka konsekvenser det får i klassrummet att läsförmågan sjunker, och jag *ville* verkligen *veta*. Denna uppsats skrivs inom ramen för min speciallärarutbildning, och att ställas inför ett pedagogiskt problem, och resonera kring hur det specifika problemet ska lösas är enligt min förståelse en klassisk problematik inom specialpedagogiken.

Att göra en fallstudie på den specifika skolan blev det mest rimliga sättet att reda ut frågeställningen. En fallstudie innebär att man ser på ett fall ur olika vinklar, och på mer än ett sätt. För att få fram om min tes stämde använde jag mig av statistisk ansats, och för att få veta vilka pedagogiska konsekvenser den sjunkande läsförmågan fått intervjuade jag fyra lärare, och hade en hermeneutisk ansats i min tolkning av intervjuerna, eftersom jag var intresserad av vad mina respondenter hade att *säga*.

Hypotesen visade sig stämma. Läsförmågan på den aktuella skolan sjunker. Detta helt i linje med de undersökningar som tittar på läsförmågan på internationell nivå: PIRLS och PISA. Lärarna som intervjuades hade också noterat detta, om än i varierande grad, vilket förvånade något. De hade märkt spridningen i läsförmåga i högre grad än den generella sänkningen. De hade också noterat andra förändringar, framförallt en försämring gällande elevers förmåga att fokusera.

Lärarna som intervjuades kunde uppge några olika konsekvenser. De individualiserar mer, de nivågrupperar, de hjälper elever med studieteknik och förförståelse, de förenklar och anpassar uppgifter och redovisningsformer. Den konsekvens som genomsyrade deras svar som den mest övergripande var det enskilda samtalet med eleven.

Att lärare och elever skapar det som händer tillsammans i klassrummet är något som kan ses som en grundpelare inom det sociokulturella perspektivet på lärande. Detta blev i hög grad bekräftat i denna uppsats. Alla lärare som intervjuades var eniga om detta. De och eleverna skapar tillsammans en lärandemiljö.

Avslutningsvis kan konstateras att denna uppsats har bidragit till att ny kunskap kommit fram i ljuset: Vilka pedagogiska konsekvenser den sjunkande läsförmågan (och spridningen i läsförmåga) får.

## Pedagogiska konsekvenser

Några pedagogiska konsekvenser av det som framkommit i denna uppsats utkristalliseras. Det enskilda samtalet behöver ges utrymme, lärare behöver arbeta med förförståelse och förståelse, och lärare behöver hitta vägar att arbeta med individanpassning utan att elever drabbas av de konsekvenser som leder till en negativ spiral.

Det är tydligt att de lärare som intervjuats anser att det enskilda samtalet är av betydelse för elevers inläring och utveckling. De har tillsammans med kollegiet på skolan organiserat schemat, så att tid och utrymme finns där elever och lärare är lektionsfria, så att de ska kunna träffas för samtal. De kallar dessa tider för pedagogisk träffpunkt. När elever har svårt att fokusera, och när elever har svårt att förstå, har samtalet mellan fyra ögon visat sig vara den mest framkomliga vägen. Andra skolor runt om i landet med liknande problematik uppmuntras att skapa utrymme för det enskilda samtalet så som man gjort på skolan i fallstudien.

Lärarna i studien uppger att de arbetar med förförståelse och förståelse på olika sätt. De "berättar in" eleverna i ämnet, de arbetar med instuderingsfrågor, och de arbetar med studieteknik. Frykholm (2007) ger dem stöd i att detta är viktigt när han bland annat talar om hur viktigt det är med olika strukturerade lässtrategier för att öka förståelsen, och när lärarna uppger hur de gör för att få elever att förstå innehållet i undervisningen liknar arbetssätten de strategier Reichenberg och Lundberg (2011) redogör för i "Läsförståelse genom strukturerade textsamtal". Lärare behöver ta till sig av det som framkommit i denna studie och arbeta strukturerat med strategier för att öka förståelsen när läsförmågan sjunker.

Det framkommer i studien att när läsförmågan sjunker arbetar lärarna med differentiering, det vill säga indelning i behovsdifferentierade grupper, och individanpassning. Det framkommer av forskning (Skolverket, 2010, s. 95) att differentiering riskerar att permanenteras och att individanpassning riskerar att bli individualisering där alltför mycket ansvar läggs på elev och hem. Detta leder till en sänkt läsförmåga. Hela lärarkollektivet uppmanas att arbeta med att hitta vägar för att bryta denna negativa spiral.

## Förslag på fortsatt forskning

Det bekymrar att faktorer som i litteraturen anges som förklaringar till den sjunkande läsförmågan, samt spridningen i läsförmåga, är arbetssätt som nivågruppering och individualisering inom svensk skola. Samma arbetssätt som lärarna uppger är framkomliga vägar att arbeta för att deras elever ska klara kurserna. Detta innebär att vi är inne i en ond cirkel som på något sätt måste brytas. I framtida forskning anser jag att just detta måste redas ut. Forskningsfrågor skulle kunna handla om vad det är i differentiering som sänker läsförmågan (och spridningen i läsförmåga), om vad det är i nivågrupperingen som hjälper eleverna, vad det är i individualiseringen som sänker läsförmågan (och spridningen i läsförmåga) och vad det är som istället hjälper eleverna.

## Referenslista

- Almer, S. (Juni, 2013). Läslust. I *Skolvärlden*. (sidor 8-12). Nr. 5. Stockholm: Lärarnas riksförbund.
- Bornholmsmodellen. (2012-08-08). (Hämtat den 8 augusti 2013 från [http://www.bornholmsmodellen.se/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=34&Itemid=28](http://www.bornholmsmodellen.se/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=34&Itemid=28)).
- Byström, J., & Byström, J. (2011). *Grundkurs i statistik*. (7:e uppl.). Stockholm: Natur & Kultur.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. (7:e uppl.). New York: Routledge.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. (3:e uppl.). University of Nebraska-Lincoln. Nebraska: Sage.
- Danielsson, L., & Liljeroth, I. (1996). *Vägval och växande. Förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*. (2:a uppl.). Stockholm: Liber.
- Dysthe, O. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Egidius, H. (2013-09-30) Stanineskala. *Psykologilexikon*. Stockholm: Natur & Kultur. (Hämtat den 30 september 2013 från <http://www.psykologiguiden.se/www/pages/?Lookup=stanineskala>).
- Engquist, A. (2009). *Om konsten att samtala*. (4:e uppl.). Stockholm: Nordstedts.
- Eriksson, A. (2013-06-26). Självkänslan viktig när vi lär oss läsa. *Curie – en tidning från vetenskapsrådet*. (Hämtat den 1 september 2013 från <http://www.tidningencurie.se/22/nyheter/nyheter/2013-06-26-sjalvkanslan-viktig-nar-vi-lar-oss-lasa.html>).
- Forskning.se. (2010-09-29). Intensiv träning bra för barn med läs- och skrivsvårigheter. (Hämtat den 9 augusti 2013 från <http://www.forskning.se/nyheterfakta/nyheter/pmimportocharkiv/pressmeddelandenarkiv2010/intensivtraningbraforbarnmedlasochskrivsvarigheter.5.2ac1d9f612b59a0254b800079.html>).
- Frykholm, C-U. (2007). Pedagogiska konsekvenser. (sidor 101-120). I Myndigheten för skolutveckling. (2007). *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Liber.
- Föräldraföreningen för dyslektiska barn. (2013-08-08). Information om Bornholmsmodellen. (Hämtat den 8 augusti 2013 från [http://www.fob.se/Global/dokument/Information\\_om\\_Bornholmsmodellen\\_samt\\_litteraturlista.pdf](http://www.fob.se/Global/dokument/Information_om_Bornholmsmodellen_samt_litteraturlista.pdf)).
- Gustafsson, J-E., & Myrberg, E. (2002). *Ekonomiska resursers betydelse för*

- pedagogiska resultat – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket. PDF. (Hämtat den 28 december 2012 från [http://www.skolverket.se/om-skolverket/publicerat/visa-enskild-publikation?\\_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D999](http://www.skolverket.se/om-skolverket/publicerat/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D999)).
- Johansson, M-G. (2004). *Handledning. Klassdiagnoser i Läsning och skrivning för högstadiet och gymnasiet*. (2:a uppl.). Stockholm: Psykologiförlaget.
- Johansson, M-G. (2010). *Datorträning i läsflyt och stavning*. Doktorsavhandling. Institutionen för Psykologi. Umeå: Umeå universitet.
- Kostiainen, A. (2011). Medling i skolan. (sidor 179-199). I Hakvoort, I. & Friberg, B. (2011). (red.). *Konflikthantering i professionellt lärarskap*. Malmö: Gleerups.
- Kroksmark, T. (2011). (red.). (2:a uppl.). *Den tidlösa pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Kulturrådet. Minskad läsförmåga gemensamt problem i västvärlden. (Hämtat den 3 april 2013 från <http://www.kulturradet.se/Bokmassan-i-Bologna-2013/Nyheter/Minskad-lasformaga-gemensamt-problem-i-vastvarlden/>).
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (2009). A pluralist view of generalization in qualitative research. *International Journal of Research & Method in Education*. Vol. 32. Nr 1. (sidor 25-38). Taylor & Francis. (PDF. Hämtat den 1 september 2013 från <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17437270902759931>).
- Lidman, T., Koljonen, J., Ingvar, M., & Rabe, A. (2012-09-27). Bred kampanj ska stärka svenskarnas läsförmåga. I *Dagens Nyheter*. DN Debatt. (Hämtat den 3 april 2013 från <http://www.dn.se/debatt/bred-kampanj-ska-starka-svenskarnas-lasformaga>).
- Lincoln, Y., & Guba, E. G., (2000). The only generalization is: There is no generalization. (sidor 27-44). I Gomm, R., Hammersley, M., & Foster, P., (2000). (red.). *Case Study Methods – Key Issues. Key Texts*. Newbury Park, CA: SAGE Publications.
- Myrberg, M. (2007). Läs- och skrivsvårigheter. (sidor 73-99). I Myndigheten för skolutveckling. (2007). *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Liber.
- Postman, N. (1982). *Den förlorade barndomen*. Stockholm: Prisma.
- Reichenberg, M., & Lundberg, I. (2011). *Läsförståelse genom strukturerade textsamtal – för elever som behöver särskilt stöd*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Rydaholmsmetoden. (2013-08-08). (Hämtat den 8 augusti 2013 från <http://www.rydaholmsmetoden.se/>).
- Skolverket. (2006). *Läroplan för de frivilliga skolformerna Lpf 94*. Reviderad version 2006. Stockholm: Fritzes. (PDF. Hämtat den 10 augusti 2013 från <http://www.skolverket.se/om-skolverket/visa-enskild->

[publikation?\\_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D1071](http://www.skolverket.se/om-skolverket/publicerat/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D1071)).

Skolverket. (2007). *PIRLS 2006, Läsförmågan hos elever i årskurs 4 – i Sverige och i världen. Rapport 305*, 2007. Stockholm: Fritzes. (PDF. Hämtat den 27 december 2012 från [http://www.skolverket.se/om-skolverket/publicerat/visa-enskild-publikation?\\_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D1756](http://www.skolverket.se/om-skolverket/publicerat/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D1756)).

Skolverket. (2010). *Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap. Rapport 352*, 2010. Stockholm: Fritzes. (PDF. Hämtat den 27 december 2012 från [http://www.skolverket.se/om-skolverket/publicerat/visa-enskild-publikation?\\_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2473](http://www.skolverket.se/om-skolverket/publicerat/visa-enskild-publikation?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2473)).

Skolverket. (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. Stockholm: Fritzes.

*Skolvärlden*. (December, 2012). Nr 10. Framsida. Stockholm: Lärarnas riksförbund.

Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Svenska barnboksinstitutet. (2012-05-10). Ingvar Lundberg in memoriam. (Hämtat den 8 augusti 2013 från <http://www.sbi.kb.se/sv/Aktuellt/Nyheter/Ingvar-Lundberg-in-memori>).

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts.

Säljö, R. (2011). Kontext och mänskliga samspel – Ett sociokulturellt perspektiv på lärande. I *Utbildning & Demokrati* (2011). Vol. 20. Nr. 3. (sidor 67-82). (PDF. Hämtat den 16 september 2013 från [http://www.oru.se/Extern/Forskning/Forskningsmiljoer/HumUS/Utbildning\\_och\\_Demokrati/Tidskriften/2011/Nr%203/Kontext%20och%20m%C3%A4nskliga%20samspel%20-%20Ett%20sociokulturellt%20perspektiv%20p%C3%A5%20l%C3%A4rande.pdf](http://www.oru.se/Extern/Forskning/Forskningsmiljoer/HumUS/Utbildning_och_Demokrati/Tidskriften/2011/Nr%203/Kontext%20och%20m%C3%A4nskliga%20samspel%20-%20Ett%20sociokulturellt%20perspektiv%20p%C3%A5%20l%C3%A4rande.pdf))

Taube, K. (2007). (4:e uppl.). *Läsinlärning och självförtroende. Psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Stockholm: Nordstedts.

Taube, K. (2013-07-04). Hur får vi fler pojkar att läsa? *Göteborgsposten*. (Hämtat den 1 september 2013 från <http://www.gp.se/nyheter/debatt/1.1802052-hur-far-vi-fler-pojkar-att-lasa-?m=print>).

Vetenskapsrådet. Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. (PDF. Hämtat den 1 maj 2013 från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>).

Vygotskij, L. S. (2011). *Psykologin och läraren (1926)*. (sidor 457-470). I Kroksmark, T. (2011). (red.). (2:a uppl.). *Den tidlösa pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.

Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik.*  
Stockholm: Nordstedts.

# Bilagor

## Bilaga 1

### Text 1 med frågor ur Johanssons (2004) "Läsförståelse II"

#### Text 1

Mät upp 4 liter vatten i en kastrull.  
Tillsätt 1 msk salt och koka upp.  
Håll 300 g spagetti som en knippa i handen, och för ned den i det kokande vattnet efterhand som den mjuknar.  
Tillsätt gärna 1 msk olja, som minskar risken för överkokning.  
Rör om med en gaffel och koka spagettin häftigt i 8–10 minuter.  
Slå av kokvattnet i ett durkslag.  
Spola sedan spagettin mycket hastigt i hett vatten.  
Sätt kastrullen på svag värme och lägg tillbaka spagettin i den.  
Lägg en klick fett i kastrullen och skaka den tills spagettin blir varm och glansig.  
Krydda försiktigt med svart- eller vitpeppar.

Vilken rubrik passar bäst till texten?

- a) Spagetti och köttfärssås
- b) Hur man kokar spagetti
- c) Kokkonst
- d) Recept
- e) Spagetti

Vilket/a påstående/n är rätt/a?

- a) Krydda ordentligt med svart- eller vitpeppar.
- b) Om en portion beräknas behöva 70 g, räcker inte detta recept till 4 portioner.
- c) Läggs spagettin ner i kallt vatten måste koktiden fördubblas.
- d) Spagettin kokas i rikligt med vatten.
- e) Koka spagettin häftigt i 8–10 minuter.
- f) Oljan minskar risken för överkokning.

## Bilaga 2

Tabell 9. Spridningen i kvartil år 99/00 för de tre utvalda programmen SP/S, NV/NA, och ES.

	SP/S	NV/NA	ES
Max	34	34	35
Övre	27	30	28
Median	24	27	25
Nedre	20	23	23
Min	9	10	13

Tabell 10. Spridningen i percentil år 99/00 för de tre utvalda programmen SP/S, NV/NA, och ES.

Max	34	34	35
90P	29	31	30
Median	24	27	25
10P	17	20	20
Min	9	10	13
	SP/S	NV/NA	ES



### Bilaga 3

Tabell 11. Spridningen i kvartil år 08/09 för de tre utvalda programmen SP/S, NV/NA, och ES.

	SP/S	NV/NA	ES
Max	34	36	33
Övre	28	29	26
Median	24	26	23
Nedre	21	22	19
Min	9	16	8

Tabell 12. Spridningen i percentil år 08/09 för de tre utvalda programmen SP/S, NV/NA, och ES.

Max	34	36	33
90P	30	30	29
Median	24	26	23
10P	17	19,5	15
Min	9	16	8
	SP/S	NV/NA	ES

## Bilaga 4

### Ordförklaring **stanineskala:**

*Eng: stanine scale* ['stɛnɪn skeɪl].

Av engelska *standard* + *nine*, standardskala med nio steg. Med "standard" menas här att skalan är gjord på sådant sätt att poängen direkt kan översättas till standardpoäng (z-poäng), dvs poäng som direkt bygger på medelvärde och spridningsvärden i en normalfördelning. Svenskt uttal av *stanine* samma som engelskt eller (svenskt uttal: stenajn ^).

Skala som bygger på en uppdelning av erhållna värden i nio klasser. Värdena kan vara poäng på ett test eller poäng som man sätter vid skattning. Med undantag av ytterklasserna omfattar varje stanineklass en halv standardavvikelse. Staninepoäng 5 omfattar alltså området från -0,25 till +0,25 i en fördelning, oavsett om den är normalfördelad eller inte. Är det värden man utgår från inte normalfördelade sker en variabeltransformation när man överför dem till staninepoäng. Det innebär att man gör dem normalfördelade och kan behandla dem som sådana vid statistiska beräkningar, t ex vid jämförelse med andra mätningar eller skattningar.

Staninepoängen har följande procentuella uppdelning av gjorda mät- eller skattningspoäng, s k råpoäng:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 staninepoäng

4 7 12 17 20 17 12 7 4 procent

Ur Natur och Kulturs "Psykologilexikon" (Egidius, 2013-09-30).