



Gymnasieelever och läsning

Läsintresse och läsvanor hos elever vid
studie- och yrkesförberedande program

Britt Persson

Handledare: Anna-Lena Lange

Gymnasieelever och läsning

Läsintresse och läsvanor hos elever vid
studie- och yrkesförberedande program

Britt Persson

Publikationen kan
utan kostnad laddas ner
i pdf-format från
<http://www.lhs.se/iol/publikationer>

Handledare: Anna-Lena Lange

Sammanfattning

Syfte och metod: Syftet med studien är att undersöka hur äldre elever uppfattar läs- och skrivförmågans betydelse för skolgången, samt att undersöka deras läsvanor och läsintresse ur ett genusperspektiv. De övergripande frågeställningarna har varit: Hur uppfattar eleverna läs- och skrivförmågans betydelse för skolgången? Hur anser eleverna att kommunikationen med deras lärare fungerar? Hur ser läsvanor och läsintresse ut för de kvinnliga respektive de manliga deltagarna? Framkommer skillnader i läsvanor och läsintresse hos eleverna vid studieförberedande respektive yrkesförberedande program? Vilka aktiviteter konkurrerar med läsning? Det empiriska materialet utgörs av 90 besvarade enkäter från elever vid naturvetenskapsprogrammet, samhällsvetenskapsprogrammet, medieprogrammet samt byggprogrammet. Samtliga elever studerar det tredje och avslutande året vid gymnasieskolan.

Teori: Den teoretiska grunden för studien utgörs av läsning som fenomen. Bronfenbrenners utvecklingsekologiska modell för individens utveckling i relation till miljön utgör en teoretisk grund liksom Bourdieus teori kring kulturellt och språkligt kapital. Fischbeins samspelsmodell mellan individförutsättningar samt påverkansfaktorer har även utgjort en teoretisk grund – och denna modifieras till läsning som fenomen.

Resultat: Vid analysen av enkätsvaren framkommer att eleverna bedömer läs- och skrivförmågan som viktig för skolresultaten, speciellt de kvinnliga deltagarna. Kommunikationen mellan eleverna och lärarna beskrivs som välfungerande, dock uppger mer än hälften av eleverna att de sällan uppmuntras till läsning i skolan. Läsvanorna för de manliga och kvinnliga deltagarna skiljer sig åt inom vissa områden; en större del av de kvinnliga deltagarna läser för nöjes skull, en större del av de manliga deltagarna läser morgontidningar och serietidningar. Det motstånd och avståndstagande som några manliga deltagare uppvisar gentemot läsning som företeelse framkommer inte hos de kvinnliga deltagarna. Vid en jämförelse mellan deltagarna vid de studie- respektive yrkesförberedande programmen framkommer skillnader i resultaten men deltagarna från medieprogrammet uppvisar mer likheter med deltagarna från de studieförberedande programmen än med deltagarna från byggprogrammet. Mellan deltagarna från naturvetenskapsprogrammet och byggprogrammet framkommer vad som kan benämnas en polariserande bild avseende inställningen till läsning, och läsvanor. De vanligaste konkurrerande fritidsaktiviteterna utgörs av träning, att umgås med vänner samt att sitta vid datorn.

Nyckelord: Läsning, gymnasieelever, läsvanor, läsintresse, utvecklingsekologisk modell, kulturellt kapital, samspelsmodell

Stockholm Institute of Education

Department of Human Development, Learning and Special Education
Masters' programme 61-80 p.

Title

Upper secondary school pupils and reading – Interest of reading and reading habits for students following programmes preparing for university education and for students following programmes preparing for skilled work

Author

Britt Persson

Tutor

Anna-Lena Lange

Abstract

Aims & Method

The aim of the study is to investigate how students of upper secondary school apprehend the importance of reading ability for the schooling, and to analyse their interest in reading and reading habits from a gender perspective. The empiric material consists of 90 questionnaires answered by students following the programme of scientist, the programme of social science, the programme of media and the programme of construction. All participants are studying the third year at the upper secondary school.

Theory

The study is based on the theoretical model, the ecology of human development, developed by Bronfenbrenner. Bourdieu's concept of cultural and linguistic capital is also a base of the study, as well as the model of interaction between the individual and the environment described by Fischbein. This model is modified for reading as a phenomenon.

Results

The analyse of the answers shows that the students estimate the ability of reading and writing as important for the school results, especially the female participants. The communication between the students and their teachers is well-function, but more than 50 percent of the participants mean that they rarely are encouraged to reading. The reading habits are different for female and male students in some domains; more females than males read for fun, more males than females read morning papers and comic papers. The resistance and the dissociation of reading as a phenomenon which appears from some of the male participants is not seen for the females. A comparison between the students following programmes preparing for university and the students following programmes preparing for skilled works shows differences in the results regarding reading habits and number of books at home. The participants from the programme of media show more similarity with the participants from the programmes preparing for university than with the participants from the programme of construction concerning reading habits. A polarization considering interest in reading and reading habits appears between the participants from the programme of scientist and the participants from the programme of construction.

Key words

Reading, pupils of upper secondary school, reading habits, interest of reading, cultural capital, model of interaction between the individual and the environment.

Förord

I vårt moderna informations- och kommunikationssamhälle ställs höga krav på individens läs- och skrivförmåga. Den som har bristande läsförmåga begränsas såväl i skolan som i det övriga samhället. Läsförmågan utvecklas i ett långt tidsperspektiv men kräver för en gynnsam utveckling kontinuerlig läsning och läsning av texter som utmanar läsaren. Utifrån denna aspekt har det varit värdefullt att ta del av den varierade inställningen till läsning som fenomen – och till läsvanor och läsintresse – som framkommit i studien. Tankar och reflektioner från den praktiska yrkeserfarenheten kring gymnasieelevers skilda kulturer har genom arbetet förtydligats, och de olika förutsättningar elever kommer med till skolan har blivit påtagliga. Då läsning som förmåga ligger till grund för en stor del av skolans arbete – och då studier visar att elever med studieavbrott ofta har en bristande läs- och skrivförmåga – är det ur ett specialpedagogiskt perspektiv angeläget att undersöka förhållanden kring läsning i skolan.

Några personer har betytt extra mycket för genomförandet av denna D-uppsats och till Er vill jag rikta ett varmt tack. Först och främst vill jag framföra mitt tack till Anna-Lena Lange – min handledare – för kloka och värdefulla synpunkter under hela arbetsprocessen. Tack också Anna-Lena för Din trygga uppmuntran i stunder då den behövdes.

Till de skolledare som medgav undersökningens genomförande vill jag också rikta mitt tack. Jag vill även tacka de undervisande lärare som vänligt förmedlade kontakten med de deltagande eleverna i avgångsklasserna, trots en hektisk skolvardag gav ni tid till enkätundersökningens genomförande. Till de deltagande eleverna vill jag också framföra mitt tack, förutan er medverkan hade studien inte kunnat genomföras.

Stockholm i maj 2005

Britt Persson

Innehåll

1	Inledning	1
2	Syfte och frågeställningar	2
3	Bakgrund	3
3.1	Gymnasieskolan	3
3.2	Styrdokument	5
3.2.1	Läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94	6
3.2.2	Programmål	6
3.2.2.1	Programmål för naturvetenskapsprogrammet	6
3.2.2.2	Programmål för samhällsvetenskapsprogrammet	7
3.2.2.3	Programmål för medieprogrammet	8
3.2.2.4	Programmål för byggprogrammet	9
3.2.3	Jämförelse av programmålen.....	9
3.2.4	Kursplan Svenska A och Svenska B	10
3.3	Läsning	11
3.3.1	Läsförmåga.....	11
3.3.2	Läsvanor	14
3.3.3	Skillnader mellan talat och skrivet språk	14
3.3.4	Internationella studier avseende läsförståelse	16
3.3.5	Nationella studier	16
3.3.6	Läsning ur ett genusperspektiv.....	17
3.3.7	Läskultur i fyra gymnasieklasser.....	18
3.4	Teoretisk utgångspunkt	19
3.4.1	Urie Bronfenbrenner.....	20
3.4.2	Pierre Bourdieu.....	21
3.4.3	Samspeksmodell mellan individförutsättningar och miljö.....	23
4	Metod	25
4.1	Enkätkonstruktion	27
4.2	Urval	27
4.3	Bortfall	28
4.4	Genomförande	29
4.4.1	Bearbetning av det empiriska materialet	29
4.4.2	Reliabilitet och validitet	30
4.5	Etiska aspekter	30
5	Resultat	32
5.1	Läs- och skrivförmågans betydelse för skolgången	32
5.1.1	Sammanfattning läs- och skrivförmågans betydelse	34

5.2	<i>Kommunikationen lärare – elev</i>	35
5.2.1	Sammanfattning kommunikationen lärare – elev.....	36
5.3	<i>Läsvanor och läsintresse ur ett genusperspektiv</i>	37
5.3.1	Sammanfattning läsintresse ur genusperspektiv.....	39
5.4	<i>Jämförelse av resultaten mellan programmen</i>	40
5.4.1	Läsintresse.....	40
5.4.2	Senast lästa bok.....	43
5.4.3	Läsning för nöjes skull.....	44
5.4.4	Tillgång till böcker i hemmet.....	44
5.4.5	Självbedömd läsförmåga.....	45
5.4.6	Sammanfattning jämförelse mellan gymnasieprogram.....	46
5.5	<i>Aktiviteter utöver läsning</i>	46
5.6	<i>Sammanfattande resultat</i>	47
6	Diskussion	48
6.1	<i>Metoddiskussion</i>	48
6.2	<i>Diskussion av resultaten</i>	49
6.3	<i>Avslutande reflektioner</i>	55
7	Referenser	56

Bilagor

1 Inledning

En god läsförmåga utgör grunden för en stor del av ett aktivt deltagande i det moderna samhället. I ett välutvecklat informations- och kommunikationssamhälle ställs det höga krav på individens och medborgarens läs- och skrivförmåga, i såväl skolan som på arbetsmarknaden. Det är en grundläggande demokratifråga att som individ ha en välfungerande läs- och skrivförmåga – den som inte kan läsa och skriva utifrån förväntningarna från det omgivande samhället utesluts på många sätt från en allmän samhällsgemenskap. Skolan som arena har enligt tradition lagt stor vikt vid elevens förmåga att kunna läsa och skriva. En stor del av det traditionella arbetet i skolan bygger på arbetssätt där inläsning av kurslitteratur och skriftlig redovisning av densamma utgör bedömningsunderlag för läraren. För dessa uppgifter utgör en väl utvecklad läs- och skrivförmåga en grundförutsättning. Läsning, skrivning och lärande är kommunikativa processer där samspelet mellan individen och den omgivande miljön har stor betydelse för utvecklingen. Läsning och läsförmåga grundläggs oftast vid skolstarten men påverkas och utvecklas även i ett livsperspektiv. För att utveckla läsförmågan krävs daglig läsning (Elbro, 2004), och även läsning av texter där den egna läsförmågan utmanas.

Arbetsmarknaden har tidigare karakteriserats av såväl yrken med höga krav på snabb och säker läsning hos arbetstagaren, som arbeten vilka ställt lägre krav på individens läs- och skrivförmåga. Genom det moderna informations- och kommunikationssamhällets utveckling med krav på tillgång på snabb och säker, ofta datoriserad information, har detta förhållande under senare år förändrats. Idag ställs ökade krav på individens läsförmåga även vid en stor del av enklare arbeten. Exempelvis finns det idag inom industrin höga krav på att kunna läsa av fakta, läsa och förstå instruktioner vilket förutsätter en utvecklad läsförmåga. Eriksson Gustavsson (2002) menar att en bidragande orsak till de ökade läs- och skrivkraven på arbetsplatser är en förändrad arbetsorganisation där arbetstagaren i större utsträckning fått ett ökat personligt ansvar för arbetsuppgifter. Detta har inneburit att ett såväl mer omfattande som varierat läsmaterial möter arbetstagaren. Med hjälp av koder och mätresultat skall snabba och välgrundade beslut fattas. Det är således inte bara kvantiteten text som ökat utan även textens svårighetsnivå, samt kraven på att kunna tolka och bearbeta densamma.

Det moderna samhället ställer även höga krav på medborgarnas läsförmåga för att kunna ta del av olika typer av information och fungera i olika sammanhang i vardagen. För att kunna läsa och tolka exempelvis reklam och kampanjerbjudanden krävs såväl en grundläggande läsförmåga som en förmåga till tolkning och analys av densamma. Som privatpersoner i det moderna samhället – där individens egna val framhålls i varierade sammanhang – ställs medborgaren inför en mängd skriftlig information, vilken kräver korrekt avläsning av informationen för att kunna fatta för individen ofta avgörande beslut. Det kan gälla olika typer av kontrakt, avtal, tolkning av fakturor eller räkningar, personliga beslut kring elleverantörer, mobiltelefoni etc.

Mot bakgrund av att läsning och läsförmåga ligger till grund för en stor del av den moderna individens liv – som elev, som arbetstagare och som samhällsmedborgare – är det viktigt att undersöka hur äldre elever ser på läs- och skrivförmågans betydelse för skolgången, samt att undersöka deras läsintresse och deras läsvanor. Då undersökningar visat att flickors och pojkars inställning till läsning samt att deras läsvanor skiljer sig åt, utgör även ett genusperspektiv grund för studien (Elley, 1992; Skolverket, 2004a).

2 Syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet med studien är att undersöka hur äldre elever uppfattar läs- och skrivförmågans betydelse för skolgången, samt att undersöka deras läsvanor och läsintresse ur ett genusperspektiv.

Följande frågeställningar ligger till grund för studien:

- ◆ Hur uppfattar eleverna läs- och skrivförmågans betydelse för skolgången?
- ◆ Hur anser eleverna att kommunikationen med deras lärare fungerar?
- ◆ Hur ser läsvanorna och läsintresset ut för de kvinnliga respektive manliga deltagarna?
- ◆ Framkommer skillnader i läsvanor och läsintresse hos eleverna vid studieförberedande respektive yrkesförberedande program i gymnasieskolan?
- ◆ Vilka aktiviteter/sysselsättningar konkurrerar med läsning?

3 Bakgrund

Bakgrunden inleds med en redogörelse för gymnasieskolans utformning då de deltagande eleverna i föreliggande studie följer något av gymnasieskolans nationella program, sista läsåret. Denna skolform har under senare år genomgått stora förändringar i form av olika programsystem och betygssystem, och gymnasieskolan står åter igen inför en ny reformering år 2007. Styrdokument som läroplaner, program mål och kursplaner ligger till grund för arbetet i den svenska gymnasieskolan varför dessa i korthet presenteras. Därefter följer en teoretisk bakgrund avseende läsning som fenomen. Att läsa ter sig för många som en självklarhet, men läsningen som aktivitet är en komplicerad process där såväl avkodningsprocess som mer krävande kognitiva förmågor krävs. För att ge läsaren en bild av svenska elevers läsförmåga ur ett internationellt perspektiv följer sedan en presentation av aktuella forskningsresultat från ett antal internationella undersökningar där Sverige deltagit. Här framkommer att Sverige under senare år tappat en del av den tidigare så gynnsamma positionen avseende läsförståelse. Även en nationell aspekt på elevers läsförmåga anges. Den teoretiska delen avseende läsning avslutas med aktuella forskningsresultat kring läsning ur ett genusperspektiv samt resultat från en tidigare studie avseende gymnasieelever och läsintresse (Malmgren, 1992).

Den utvecklingsekologiska modell som Urie Bronfenbrenner arbetat fram utgör en teoretisk utgångspunkt för föreliggande studie. Den franske sociologen Pierre Bourdieus tankar kring samhället och skolan utgör ytterligare en teoretisk grund för studien. Pierre Bourdieu har utvecklat tankar kring begrepp som fält, kapital och habitus, vilka är applicerbara i skolan. Slutligen presenteras den samspelemodell för utbildningsmål och elevförutsättningar vilken utvecklats av Fischbein (1992). Denna modifieras utifrån läsning som fenomen.

3.1 Gymnasieskolan

Samtliga kommuner i Sverige är enligt lag skyldiga att erbjuda alla elever som avslutat grundskolan en gymnasieutbildning. Gymnasieskolan är en avgiftsfri samt frivillig skolform, och den svenska gymnasieskolan har som mål att ge grundläggande kunskaper för yrkes- och samhällsliv samt för vidare studier. Den svenska gymnasieskolan har ställts inför stora förändringar under senare år. Som skolform är gymnasieskolan teoretiskt en frivillig skolform, men i praktiken har den svenska gymnasieskolan utvecklats till att vara obligatorisk. Alternativen för de ungdomar som av olika skäl inte går vidare till något av gymnasieskolans program är få. Persson (2001) visar ur ett historiskt perspektiv på jämförelser mellan skolan i samhället för 50 år sedan och år 2001. För 50 år sedan gick ungefär 25-30 procent av en årskull vidare till realskolan, 8-10 procent gick vidare till gymnasiala studier och cirka 3-4 procent studerade vid universitet. Dessa siffror kan jämföras med situationen år 2001 då cirka 98 procent av eleverna gick vidare till gymnasie studier och cirka 40 procent gick vidare till universitets- och högskolestudier. Även Murray (1998) resonerar kring den förändrade utbildningssituationen för ungdomar under de senaste decennierna. Författaren påvisar att de ungdomar som gick i folkskola, flickskola eller enhetsskola på 1960-talet vanligtvis slutade skolan efter nio års skolgång eller tidigare (ibid). Av 17-åriga ungdomar var det bara 41 procent som fortfarande gick i skola ett år efter en nioårig skolgång år 1965.

På 1970-talet infördes den gymnasieskola där yrkesutbildning och fackskola införlivades och under 1970-talet fortsatte expansionen av den gymnasiala utbildningen, en utveckling som även fortsatte under 1980-talet. År 1983 fortsatte 85 procent av en årskull direkt från grundskolan till en linjeutbildning eller specialkurs och 1994 var siffran för de ungdomar som fortsatte till vidare studier efter genomgången grundskola 96 procent. Detta innebär att andelen ungdomar som fortsatte till gymnasial utbildning ökat från cirka 30 procent under 1960-talet till 96 procent under 1990-talet, och 98 procent under 2001.

Folkander (1998) menar att övergången mellan grundskola och gymnasieskola är starkt socialt relaterad. På de studieförberedande utbildningarna återfinns elever från högre socialgrupper och vid de yrkesförberedande utbildningarna elever från lägre socialgrupper. Folkander (ibid) framhåller att det som har störst betydelse för elevers framgång i skolan är den sociala bakgrunden, hemsituationen, studiestimulans och föräldrars utbildningsnivå. Även Murray (1994) framhåller sambandet mellan föräldrarnas yrke och barnens skolframgång – medelklassens barn går längre i skolan och klarar sig bättre än arbetarklassbarn. Murray visar även att betyg i årskurs nio och social bakgrund hade samband med studieavbrott från gymnasieskolan. Fischbein och Folkander (2000) visar att de elever som följt det individuella programmet vid Ungdomscentrum i högre grad än övriga elever uppvisade låga resultat avseende läs- och skrivförmåga.

Som tidigare nämnts följer cirka 98 procent av ungdomarna mellan 16 och 19 år något av gymnasieskolans program. Denna utveckling inom gymnasieskolan har inneburit att elevunderlaget inom densamma har förändrats. Under tidigare decennier utgjordes elevunderlaget i gymnasieskolan till stor del av studie- och läsvana elever med hög studiemotivation. Numer rymmer gymnasieskolan såväl mycket studiemotiverade och läsvana elever, som elever med lägre grad av studiemotivation och läsvana. Detta förhållande är väsentligt ur ett specialpedagogiskt perspektiv – det är ju ingalunda så att den problematik eller de svårigheter som har funnits och finns kring en elevs studiegång plötsligt upphör under sommarlovet mellan årskurs nio och första året i gymnasiet. Problematiken och svårigheterna kan variera för den enskilda eleven och bland annat karakteriseras av läs- och skrivsvårigheter, funktionshinder, socioemotionella svårigheter med mera. Det faktum att en så stor andel unga påbörjar och följer något av gymnasieskolans program förtjänar att lyftas fram ur ett specialpedagogiskt perspektiv – här finns ett stort och viktigt utvecklingsområde. En tendens är också att fler elever gör avbrott från sina gymnasiestudier. Helldin (1998) ser på gymnasieskolan ur ett samhällsperspektiv och belyser problematiken kring en skola för alla.

Dagens gymnasieskola består av 17 nationella program, varav samtliga program är treåriga. Utöver de 17 nationella programmen finns det individuella programmet (IV). Detta program har inte någon förordning som de nationella programmen utan kommunerna ges möjlighet till många olika flexibla lösningar i utformandet av programmet. En viktig del i utformandet av programmet utgörs av elevens individuella studieplan. Det främsta syftet för det individuella programmet (Skolverket, 2000e) är att förbereda eleven för vidare studier på ett nationellt eller specialutformat program.

Den nuvarande utformningen av gymnasieskolan genomfördes 1994 med revideringar år 2000. Av de 17 nationella programmen är tre program studieförberedande, däribland samhällsvetenskapsprogrammet och naturvetenskapsprogrammet. Bland de 14 yrkesförberedande programmen återfinns medieprogrammet samt byggprogrammet vilka också

representeras i denna studie. Gemensamt för de yrkesförberedande programmen är att arbetsplatsförlagd utbildning (APU) ingår i utbildningen. Samtliga 17 program för gymnasieskolan ger grundläggande behörighet för högskolestudier. Varje program består av 2 500 poäng som är fördelade på ett stort antal kurser. För samtliga 17 program finns det åtta gemensamma kärnämneskurser, vilka läses på alla program. För dessa kärnämneskurser finns kursplaner som är likalydande för kursen oberoende av vald studieinriktning. De åtta kärnämnen utgörs av Svenska A och B, Engelska A, Matematik A, Estetisk verksamhet, Idrott och hälsa A, Naturkunskap A, Religionskunskap A samt Samhällskunskap A. Dessutom finns det speciella karaktärsämnen för varje program samt inriktningsämnen för programmets inriktning. Varje enstaka kurs ger betyg. Med det kursutformade systemet erbjuds eleven flexibilitet och valfrihet i sina studieval.

Betygssystemet inom gymnasieskolan består av fyra steg; IG – icke godkänd, G – godkänd, VG – väl godkänd samt MVG – mycket väl godkänd. Avgångsbetyget från grundskolan ligger till grund för antagningen till valt program vid gymnasieskolan, och en förutsättning för att påbörja något av de nationella programmen är att eleven i grundskolan uppnått betyget Godkänd inom svenska, matematik och engelska (Helldin, 2002). Inom Stockholms län råder sedan år 2000 intag till gymnasieskolan vilket enbart grundar sig på elevens betyg från avslutad grundskola. Det tidigare intagningssystemet enligt närhetsprincipen innebar att man som gymnasieelev i de allra flesta fall studerade vid den gymnasieskola som låg närmast hemmet geografiskt.

Gymnasieskolan står inför en omfattande reformering, vilken beräknas genomföras år 2007.

3.2 Styrdokument

Den svenska skolan styrs av nationella styrdokument som skollag, läroplan, program mål, kursplaner och betygskriterier. Skollagen stiftas av riksdagen och innehåller de grundläggande bestämmelserna om utbildningen i alla skolformer och anger även övergripande mål för utbildningen. Läroplanen fastställs av regeringen och anger skolans värdegrund och grundläggande riktlinjer och mål. Läroplanen är uppdelad i mål som skolan skall sträva efter att eleverna når, samt mål som skolan skall se till att eleverna kan uppnå. Program målen för respektive gymnasieprogram fastställs också av regeringen och ger en sammanfattande beskrivning av programmet. Program målet skall ligga till grund för planeringen av utbildningen i sin helhet och för planeringen av undervisningen i de enskilda kurserna. Kursplanerna för respektive kurs fastställs av Skolverket och konkretiserar läroplan och program mål samt anger målen för utbildningen i varje enskilt ämne. För varje kurs finns preciserat de mål som eleven skall ha uppnått efter avslutad kurs. Målen är vida formulerade – alltför detaljerade mål skulle minska utrymmet för lärarna att fatta beslut när det gäller undervisningens utformning och bedömningen av elevernas kunskaper (Skolverket, 2000a). Till dessa kursplaner finns betygskriterier fastställda av Skolverket. Betygskriterierna anger kännetecknen på de kunskapskvaliteter som skall bedömas för de tre betygsstegen som tidigare nämnts; Godkänd, Väl godkänd och Mycket väl godkänd. Dessutom finns för gymnasieskolan betyget Icke godkänd.

3.2.1 Läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94

Läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94, är den läroplan som ligger till grund för arbetet vid landets gymnasieskolor, denna infördes 1994. Enligt Lpf 94 är huvuduppgiften för de frivilliga skolformerna att förmedla kunskaper och skapa förutsättningar för att eleverna skall tillägna sig kunskaper. ”Utbildningen skall främja elevernas utveckling till ansvarskännande människor, som aktivt deltar i och utvecklar yrkes- och samhällslivet” (Lpf 94, s 7). Skolans uppgift är att till eleverna överföra värden, förmedla kunskaper och förbereda dem för att arbeta och verka i samhället. Dessutom skall eleverna kunna orientera sig i en komplex verklighet med stort informationsflöde och snabb förändringstakt. Elevernas förmåga att finna, tillägna sig och använda ny kunskap blir därför viktig. De skall träna sig att tänka kritiskt, att granska fakta och förhållanden samt att inse konsekvenserna av olika alternativ. I Lpf 94 framhålls även att förändringar i arbetslivet, ny teknologi, internationaliseringen och miljöfrågornas komplexitet ställer nya krav på människors kunskaper.

3.2.2 Program mål

I denna studie deltog som tidigare nämnts elever från de två studieförberedande programmen naturvetenskapsprogrammet samt samhällsprogrammet. De yrkesförberedande programmen representeras i studien av medieprogrammet samt byggprogrammet. För att ge läsaren en överskådlig bild av de olika programmens innehåll presenteras delar av respektive programmåls syfte, karaktär och uppbyggnad. Programmålen skall tydliggöra helheten i utbildningen, ge information till elever och föräldrar om vad de kan förvänta sig av utbildningen samt vara underlag för lärares diskussioner om utbildningen och samordningen av densamma.

3.2.2.1 Program mål för naturvetenskapsprogrammet

I programmålen för naturvetenskapsprogrammet framkommer att programmet syftar till en på naturvetenskap grundad kunskap om livets villkor och om sammanhangen i naturen (Skolverket, 2000c). Programmet syftar även till att utveckla förmågan att använda matematik i naturvetenskapliga och andra problemställningar. Dessutom syftar programmet till att utveckla förmågan att se sambanden mellan naturvetenskap och andra vetenskaper. Naturvetenskapsprogrammet förbereder framför allt för vidare studier. Då utvecklingen inom matematik, naturvetenskap och teknik på ett genomgripande sätt förändrat människans världsbild och då tillämpningarna av de naturvetenskapliga kunskaperna starkt bidragit till utvecklingen av det moderna samhället, utgör naturvetenskaperna enligt programmålet en viktig del av vår kultur. Att utveckla ett vetenskapligt förhållningssätt är en viktig del av utbildningen. Kunskapsbildningen inom naturvetenskapsprogrammet bygger på växelverkan mellan erfarenhetsbaserad kunskap och teoretiska modeller. Utbildningen skall också ge tillfälle att tillämpa och värdera kunskaper, reflektera över egna erfarenheter och fenomen i natur och samhälle samt träna förmågan att argumentera.

Vidare framkommer ur programmålen att kunskaper i naturvetenskapsprogrammets karaktärsämnen ofta används i sammanhang där förmågan att samarbeta och att uttrycka sig i tal

och skrift är av stor vikt. Språket är således ett redskap för kommunikation men också för reflektion och lärande. Förmågan att använda svenska språket skall utvecklas inom utbildningens alla ämnen. Som skolans ansvar framhålls bland annat att eleverna efter fullföljd utbildning skall ha utvecklat sin förmåga till kritiskt tänkande utifrån ett naturvetenskapligt förhållningssätt, att eleverna har förmåga att inhämta ny kunskap och kan sätta sig in i nya frågeställningar som gäller naturvetenskap, individ och samhälle. Eleverna skall också kunna förmedla sina kunskaper och erfarenheter i tal och skrift. De skall även ha tillägnat sig insikter om språket som en väg till lärande och begreppsutveckling.

Utöver de gemensamma åtta kärnämnen är naturvetenskapsprogrammet uppbyggt av karaktärsämnen som Biologi, Fysik, Kemi samt fortsättningskurser inom Matematik.

3.2.2.2 Program mål för samhällsvetenskapsprogrammet

I programmålen för samhällsvetenskapsprogrammet betonas att programmet syftar till en på humaniora och samhällsvetenskap grundad kunskap om människors villkor och verksamhet. Programmet syftar även till att utveckla redskap att formulera, analysera och lösa problem inom fler ämnesområden (Skolverket, 2000d). Ett ytterligare syfte är att utveckla förmågan att förstå sambanden mellan ekonomi, humaniora och samhällsvetenskap och andra vetenskaper. Liksom naturvetenskapsprogrammet förbereder även samhällsvetenskapsprogrammet främst för vidare studier. Av programmålens karaktär framkommer att intresset för människan och hennes verksamhet är centralt i samhällsvetenskapsprogrammet. Människan som individ och samhällsvarelse samt samhällets strukturer, mekanismer och konflikter är centrala studieobjekt i utbildningen. I utbildningen skall också förmågan att finna och analysera samband, att formulera problem och att föreslå lösningar övas. Andra viktiga aktiviteter i utbildningen är att tolka, förstå och att förklara. Liksom i naturvetenskapsprogrammets program mål framhålls vikten av att utveckla ett vetenskapligt förhållningssätt.

Utmärkande för human- och samhällsvetenskaperna är att deras kunskapsområde ständigt omprövas och tolkas på nytt mot bakgrund av nya erfarenheter samt att ett tvärvetenskapligt förhållningssätt ofta är nödvändigt. I dessa program mål framkommer även att läsning av litteratur ökar kännedomen om människors liv och tänkande från skilda tider och i olika kulturer. Kunskaper i utbildningens karaktärsämnen används ofta i sammanhang där förmågan att samarbeta och att uttrycka sig i tal och skrift är av stor vikt. Således intar språk och text en särskild ställning i utbildningen. Liksom för naturvetenskapsprogrammets program mål framhålls att språket är ett redskap för kommunikation, samt för reflektion och lärande. Att utveckla sitt språk mot allt större klarhet underlättar begreppsförståelsen och den analytiska förmågan och är en god förberedelse för ett mer vetenskapligt sätt att tänka och arbeta. Liksom för naturvetenskapsprogrammet framhålls i dessa program mål att förmågan att använda svenska språket utvecklas inom utbildningens alla ämnen.

Som skolans ansvar framhålls bland annat att eleverna efter fullföljd utbildning skall ha utvecklat ett intresse för samhällsvetenskapliga frågeställningar och att de kan söka, tolka och analysera information samt formulera och lösa problem med hjälp av samhällsvetenskapliga metoder. Eleverna skall kunna tillämpa ett humanistiskt och samhällsvetenskapligt arbetssätt avseende problemlösningsmetodik, textkritik och teorikonstruktion. De skall även

kunna kommunicera sina kunskaper i tal och skrift samt tillägna sig insikter om språket som en väg till lärande och begreppsutveckling.

Utöver de gemensamma åtta kärnämnen återfinns i samhällsprogrammet karaktärsämnen Engelska B, Filosofi A, Geografi A, Historia A, Matematik B, Moderna språk, Muntlig och skriftlig kommunikation, Naturkunskap B, Psykologi A.

3.2.2.3 Program mål för medieprogrammet

Medieprogrammet syftar till att ge grundläggande kunskaper inom området kommunikation samt till att ge en bred orientering inom hela medieområdet. Det syftar även till att ge en grund för ett fortsatt lärande i arbetslivet och för vidare studier (Skolverket, 2000b). Enligt programmålen är tyngdpunkten i medieprogrammet kommunikation i teori och praktik. Här framhålls även att medieområdet i ökande omfattning är en viktig del av samhället och att kunskap om kommunikation via bild, text och ljud behövs inom många olika verksamheter och på olika nivåer. Utbildningen skall ge förståelse och erfarenhet av kommunikation genom olika medier och ge tillfälle att pröva och utveckla den egna förmågan att förmedla budskap. Insikter om kommunikation utvecklas i utbildningen genom att eleverna lär sig kommunicera budskap till olika mottagare. Vidare betonas att bild, text och ljud är byggstenar i utbildningen. Text representeras i utbildningen av skrivandet, som är en basfärdighet i varierade medieformer. Enligt programmålen är språkliga färdigheter i svenska och engelska centrala i utbildningen. Inom medieprogrammets mål framkommer den syn på språket som även uttrycks i målen för naturvetenskapsprogrammet och samhällsvetenskapsprogrammet – att språket ses som ett redskap för kommunikation, men också för reflektion och lärande. I utbildningen utvecklas en analytisk förmåga, en bred språklig repertoar och en förståelse av att språket måste anpassas efter kommunikationssituationen.

I programmålen framhålls även att den snabba tekniska utvecklingen inom mediaområdet ställer stora krav på utbildningen och dess anknytning till arbetslivet. Den arbetsplatsförlagda utbildningen (APU) har en central betydelse för att skapa helhet. Den skall ge färdighetsträning och öka förståelsen för den yrkesverksamhet som programmet förbereder för. Medieprogrammet har två nationella inriktningar; medieproduktion och tryckteknik.

Skolans ansvar är bland annat att eleverna vid fullföljd utbildning har förmåga att i några medieformer med hjälp av relevant teknik gestalta budskap och beskriva idéer, händelser och förhållanden. Eleverna skall kritiskt kunna granska värderingar och attityder i mediernas budskap samt problematisera förhållandet mellan människor, medier och samhälle. Vidare skall de kunna kommunicera på svenska och engelska med sikte på behovet i yrket, samhällslivet och vidare studier. De skall också kunna använda informations- och kommunikationsteknik inom verksamhetsområdet.

Utöver de åtta gemensamma kärnämnen återfinns i medieprogrammets karaktärsämnen Arbetsmiljö och säkerhet, Datorkunskap, Mediekommunikation A, Mediekunskap, Medieproduktion A samt Multimedia A.

3.2.2.4 Programmall för byggprogrammet

I programmålen för byggprogrammet framkommer att programmet syftar till att ge en bred orientering om byggprocessen och till att ge grundläggande kunskaper inom nybyggnad och renovering av hus och anläggningar (Skolverket, 2000a). Programmet syftar även till att ge en grund för ett fortsatt lärande i arbetslivet och för vidare studier. Utifrån programmålen karaktär och uppbyggnad framkommer att kunskaper i den teknik som krävs för arbetet med nybyggnad, underhåll och reparationer i företag – vilka kan vara lokala, risktäckande och transnationella – står i centrum för byggprogrammet. Nyproduktion av bostäder, vägar och andra byggnadskonstruktioner är viktiga inslag i samhällsutvecklingen. Befintliga byggnader och anläggningar skall underhållas och anpassas till nya krav på funktion och ändrade estetiska ideal. Programmålen pekar även på att utbildningen bygger på en hantverkstradition vilken präglas av erfarenhetsbaserat lärande och praktiskt arbete. Det framhålls också att informationstekniken spelar en allt större roll för den moderna byggtekniken, och att denna informationsteknik används som ett naturligt hjälpmedel, vilket påverkar utbildningen.

Det ställs även särskilda krav på den anställdes serviceförmåga och kreativitet inom byggnadsområdet vilket framkommer i programmålen, således är social förmåga och servicekänsla väsentliga inom området. För byggprogrammet utgör den arbetsplatsförlagda utbildningen en väsentlig del av utbildningen. Andra generella krav är språkliga färdigheter, kvalitetsmedvetenhet, entreprenörskap samt förmåga att arbeta i och att led projekt. Här framhålls även den tilltagande internationaliseringen vilken ställer krav på språkkunskaper utöver svenska. Byggprogrammet har fyra nationella inriktningar; anläggning, husbyggnad, måleri och plåtslageri.

I programmålen framkommer att skolan bland annat ansvarar för att eleverna vid slutförd utbildning kritiskt kan granska och utveckla det egna arbetet med utgångspunkt i gällande kvalitetssäkringssystem. Eleverna skall ha kännedom om informationsteknik och annan teknik och material av betydelse inom bygg- och anläggningstekniska områden. De skall även kunna kommunicera på svenska och engelska utifrån behov i yrket, samhällslivet och vidare studier.

Utöver de åtta gemensamma kärnämnen grundar sig byggprogrammet på gemensamma karaktärsämnen som Byggkunskap, Hus- och anläggningsbyggnad, Måleri och byggplåt, Rit- och mätteknik, Datorkunskap, Projekt och Företagande samt Arbetsmiljö och säkerhet.

3.2.3 Jämförelse av programmålen

Vid genomgång av respektive programmall för naturvetenskapsprogrammet, samhällsvetenskapsprogrammet, medieprogrammet samt byggprogrammet framkommer tydliga skillnader i formuleringarna avseende mål, karaktär och uppbyggnad. Den studieförberedande inriktningen framhålls i programmålen för såväl naturvetenskapsprogrammet som för samhällsvetenskapsprogrammet. För dessa program betonas även det vetenskapliga förhållningssättet. Redan i formuleringen av programmets namn framhålls den vetenskapliga förankringen. För naturvetenskapsprogrammet framkommer i programmålen bland annat att kunskapsbildningen bygger på en växelverkan mellan erfarenhetsbaserad kunskap och

teoretiska modeller. För samhällsvetenskapsprogrammet betonas ett tvärvetenskapligt förhållningssätt. Den vetenskapliga förankring vilken framkommer för dessa bägge program saknas för de yrkesinriktade programmen. I programmålen för såväl medieprogrammet som för byggprogrammet betonas kontakten med arbetslivet – här finns den arbetsplatsförlagda utbildningen som ett obligatoriskt moment i utbildningen. Denna skall öka förståelsen för den yrkesverksamhet utbildningen förbereder för (Skolverket, 2000a).

Trots att såväl medieprogrammet som byggprogrammet karakteriseras som yrkesförberedande program framkommer skillnader mellan dessa program. I målen för medieprogrammet betonas förmåga till kommunikation med hjälp av bild och text, samt förmågan att uttrycka sig i skrift. Programmets karaktär närmar sig på så vis ett studieförberedande program mer än vad byggprogrammet gör. För byggprogrammet framhålls den tradition som bygger på hantverk. För naturvetenskapsprogrammet, samhällsvetenskapsprogrammet samt medieprogrammet lyfts språkets betydelse fram, språket ses som ”redskap för kommunikation, reflektion och lärande” (Skolverket 2000b, 2000c, 2000d). Denna formulering av språkets betydelse saknas för byggprogrammet. Men för byggprogrammet och medieprogrammet betonas dock att den förändrade arbetsmarknaden med en ökad internationalisering ställer krav på språkkunskaper i svenska men också ytterligare språkkunskaper. För naturvetenskapsprogrammet samt samhällsvetenskapsprogrammet framhålls även betydelsen av ytterligare språkkunskaper utöver svenskan och engelskan för att kunna skapa kontakter utöver nationsgränserna.

3.2.4 Kursplan Svenska A och Svenska B

Då såväl kursen Svenska A som Svenska B tillhör gymnasieskolans kärnämnen – och på så vis läses av samtliga elever som följer ett av gymnasieskolans nationella program – redogörs övergripande för innehållet i dessa kursplaner. Som mål för Svenska A skall eleven efter avslutad kurs kunna förmedla åsikter, erfarenheter och iakttagelser i tal och skrift på ett sätt som är anpassat efter situationen och mottagaren. Eleven skall också kunna tillgodogöra sig det väsentliga i en text som är relevant för eleven själv och för den valda studieinriktningen samt för eleven som samhällsmedborgare. Eleven skall även kunna göra egna bedömningar vid läsning av litterära texter från olika tider och kulturer. Som betygskriterium för betyget Godkänd skall eleven bland annat läsa skönlitterära texter från olika tider och kulturer och sammanfatta innehållet samt formulera egna tankar och iakttagelser kring läsningen. Här framkommer även att eleven skall kunna göra enklare informationssökningar på bibliotek och i databaser. Som betygskriterium för betyget Väl godkänd skall eleven bland annat läsa mer avancerade texter av varierade slag samt relatera det lästa till sina kunskaper och erfarenheter och reflektera över innehåll och form. För betyget Mycket väl godkänd skall eleven insiktsfullt och självständigt bearbeta sina texter utifrån sina teoretiska kunskaper om språk och litteratur.

I formuleringarna för målen och betygskriterierna för kursen Svenska B återkommer begreppen litterära texter från olika tider och kulturer. Här skall eleven kunna jämföra och se samband mellan de litterära texterna från olika tider och kulturer samt mellan texter med anknytning till vald studieinriktning. Eleven skall också ha tillägnat sig kunskaper om centrala svenska, nordiska och internationella verk och ha stiftat bekantskap med författarskap från olika tider och epoker. Som betygskriterium för betyget Godkänd

framkommer att eleven skall tillägna sig litterära texter från skilda epoker och kulturer via böcker, teater och film och påvisa samband och skillnader. Eleven skall kunna diskutera innehåll, gestalter och bärande tankar i texter. Som betygskriterium för betyget Väl godkänd skall eleven självständigt kunna analysera och tolka litterära texter. Eleven skall även vid läsningen av texter kunna reflektera över samhälleliga och kulturella faktorer som format texten och över textens giltighet för vår tid. För betyget Mycket väl godkänd framkommer att eleven skall kunna läsa texter av många olika slag och diskutera och analysera texterna i förhållande till den miljö, den tid och det samhälle där de uppstått. Eleven kan i detta sammanhang även i tal och skrift analysera och bedöma argumentationen i olika slags texter och medier, samt dra egna slutsatser (Skolverket, 2005).

3.3 Läsning

3.3.1 Läsformåga

Läsning är en komplicerad process där två komponenter utgör grunden; avkodning och förståelse. Dessa bägge komponenter är nödvändiga för att läsning skall uppstå (Höien & Lundberg, 2001). Förutom den ena komponenten uppstår inte det som innebär läsning. Avkodningsprocessen är den tekniska delen av läsningen, denna process är i de flesta fall automatiserad och omfattar bland annat faktorer som visuell analys, bokstavsigenkänning, ordigenkänning, semantisk aktivering, fonologiskt ordminne och korttidsminne, enligt Höien och Lundberg (ibid). Förståelseprocessen är beroende av avkodningsprocessen och kräver mer kognitiva resurser. För att läsa med förståelse räcker det inte med en snabb och automatisk avkodning utan faktorer som arbetsminne, uppmärksamhet, koncentration, omvärldskunskap krävs också (Persson, 1994). Att uppnå en automatiserad ordavkodning är ett viktigt mål i läsutvecklingen, då den automatiserade ordavkodningen frigör resurser för den mer kognitivt krävande förståelseprocessen. Automatiseringen av ordavkodningen innebär att orden känns igen med ett minimum av uppmärksamhet (Elbro, 2004). Den tekniska processen av läsning måste överinläras och automatiseras för att läsningen skall fungera i alla sammanhang (Grogarn, 1984). Även Stadler (1994) redogör för läsförståelse och menar att läsförståelsen förhindras eller försämras när avkodningen fungerar dåligt. Om avläsningen är långsam och hackig och dessutom sker med stor ansträngning och osäkerhet uppstår inte alltid full läsförståelse. Den mentala energin används till avkodningen av texten, vilket medför att förståelsen kommer i andra hand och blir bristfällig.

Frost (2002) använder benämningen språkets formsida för avkodningen och språkets innehållssida för förståelsen (ibid). Författaren betraktar läsning som ett samspel mellan perceptuella och konceptuella processer och utvecklar aktuella begrepp inom läsningen. I centrum för läsmodellen återfinns läsarens centrala meningsskapande funktion, vilken är en bearbetning av de många olika informationer som ingår i tolkningsprocessen medan ögonen följer textens ord. Den språkliga säkerheten innebär att läsaren kan tolka texten utifrån dess syntax (satslära), utifrån semantik (ordens betydelse) och utifrån pragmatik (språkanvändningen). Läsarens allmänbildning finns som bakgrund för förståelsen av texten och möjliggör en fördjupad förståelse av texten. Den metakognitiva funktionen gör att läsaren förhåller sig kritisk till texten och kan skapa och tillämpa strategier för att få en bättre förståelse av densamma. Genom textminnet kommer läsaren ihåg det lästa och genom läsarens

lexikon (mentala associativa nätverk i form av ordbilder och ordförråd) finns förmågan att känna igen och tolka ord. Slutligen utgör kännedom om grafem och fonem ett stödjande system hos läsaren. Dessa används bland annat vid mötet av främmande ord. I den interaktiva modellen betraktas läsning som en process där det parallellt sker ett samspel mellan dessa områden i själva läsögonblicket (ibid).

Stanovich (2000) beskriver den så kallade ”Matteuseffekten”, vilken åsyftar att goda läsare blir bättre och bättre läsare, medan svaga läsare riskerar att bli sämre och sämre. De barn som ligger först i läsutvecklingen har tidigt upptäckt den alfabetiska kod som skriftspråket bygger på. Läsningen flyter utan att avkodningen störs och mindre och mindre energi behöver avsättas till avkodningen. På så vis kan mer och mer av de kognitiva resurserna frigöras till läsningens syfte, att utveckla en förståelse för den lästa texten. ”Var och en som har, han skall få, och det i överflöd, men den som inte har, från honom skall tas också det han har” Matteusevangeliet, kapitel 25²⁹. Även Madison (1992) utvecklar resonemang kring Matteuseffekten och menar att elever med tidigare motgångar när det gäller läsning tenderar att läsa mindre och att de dessutom ofta får texter som är för svåra för deras läsnivå. En stor del av den intellektuella kapaciteten går då åt till att avkoda. På så sätt tappar eleven intresse för läsning, motgångarna blir för stora och resultatet blir mindre och mindre läsning. På motsvarande sätt utvecklas en mycket god läsutveckling för de elever som redan tidigt läser väl. Upplevelsen av att läsa är att det är roligt, det går lätt och fler och fler texter bearbetas. Persson (1994) menar att utmärkande för goda läsare bland annat är att de använder olika strategier vid läsningen på ett meningsfullt sätt. Hos goda läsare finns också en medvetenhet kring den egna läsningen och en metakognitiv förmåga.

Inom den svenska läsforskningen används olika begrepp för läsning såsom läsförmåga, läsfärdighet, lässkicklighet och läskunnighet. Enligt Eriksson Gustavsson (2002) innefattar begreppet läsförmåga såväl den tekniska och ofta automatiserade läsfärdigheten som förmågan att förstå, granska och använda det budskap som texten förmedlar. Ofta används läsförmåga tillsammans med begreppet skrivförmåga. Läsförmågan är tätt knuten till förmågan att tänka och lösa problem men också till de tidigare kunskaper individen bär med sig i olika avseenden. Enligt författaren (ibid) är läsförmågan och kravnivån på densamma kontextberoende. Det samhälle, den tid och den miljö individen lever i samt individens livssituation i den omgivande miljön avgör huruvida läs- och skrivförmågan är funktionell. Läsförmågan kan också ses ur ett för individen funktionellt perspektiv, men även ur ett vidare samhällsperspektiv. Den funktionella personliga nivån av läsförmågan avgörs av individens tillfredsställelse med läsförmågan medan samhällsperspektivet representerar en färdighetsnivå som krävs för att fungera som en aktiv medborgare i ett demokratiskt samhälle, och av den nivå som krävs för att utföra ett arbete (ibid). Individens läsförmåga kan utvecklas i såväl positiv som negativ riktning under hela skoltiden och vuxenlivet (Myrberg, 1997). Hur läsprocessen utvecklas beror i stor utsträckning på vilka läs- och skrivkrav individen exponeras för i vardagen. I Skolverkets rapport (1995:78) framhålls att det finns ett tydligt samband mellan tillgången på böcker, uppslagsverk och dagstidningar i hemmen och elevernas läsförståelse.

Ett vanligt förekommande begrepp inom den engelskspråkiga litteraturen kring läsning som fenomen är ”literacy”. Snow (1998) redogör för begreppet literacy; ”literacy is both broader and more specific than reading” (ibid, s 42). Enligt Elley (1992) innebär literacy ”...the ability to understand and use those written language forms required by society and/or valued by the individual.” (ibid, s 3). OECD (1995) definierar literacy som ”Using printed and

written information to function in society, to achieve one's goals, and to develop one's knowledge and potential" (OECD, 1995, s 14). Sammanfattningsvis kan sägas att literacy som begrepp inte enbart omfattar läsning och skrivning i sig, utan även innefattar en förmåga att kunna använda sig av denna kompetens för att fungera i samhället, kunna tillgodose sina behov och personliga mål samt att förkovra sig i enlighet med sina personliga förutsättningar (Skolverket, 2001).

Eriksson Gustavsson (1997) belyser intressanta fakta avseende den självbedömda läsförmågan i IALS-undersökningen (International Adult Literacy Survey). Denna undersökning är ett samarbetsprojekt mellan sju länder (Canada, Tyskland, Nederländerna, Polen, Sverige, Schweiz och USA) och genomfördes 1994/1995. Denna undersökning visade på individens läsvanor vad gäller tidningsläsning, bokläsning och biblioteksbesök i vardagslivet mot bakgrund av olika utbildningsnivåer. Det visade sig att individens utbildningsnivå endast marginellt skilde sig åt beträffande vanor att läsa tidningar dagligen eller varje vecka. Däremot är läsning av böcker mer vanligt förekommande bland individer med en högre utbildning. I undersökningen framkommer också ett samband mellan läsning av böcker och läsförmåga.

IALS-projektets tolkning av läsförmåga omfattar delförmågor inom tre olika läsområden; "prose literacy", "document literacy" och "quantitative literacy". För "prose literacy" bedöms kunskaper och förmågor att förstå och använda information från olika texter som skönlitteratur, dikter, artiklar och nyhetsreportage. För "document literacy" används arbetsinstruktioner, kommunikationstabeller, kartor och grafisk information. För begreppet "quantitative literacy" används exempel för att beräkna den årliga räntan för ett bostadslån med hjälp av en tabell, eller för att beräkna kostnader för en semesterresa. Undersökningens huvudresultat pekade på att det finns betydelsefulla skillnader i läsförmåga hos befolkningen. Dessa skillnader är klart relaterade till skillnader i sociala och ekonomiska förhållanden inom och mellan länder. Undersökningen visade också att läsförmågan har ett tydligt samband med livschanser och individens möjligheter att utnyttja dessa. Läsförmågan stärks och utvecklas genom regelbunden användning och en omgivning där livslångt lärande ses som naturligt påverkar läsförmågan i positiv riktning. Det framkom också att vuxna med låga resultat på läsförmåga inte ansåg sig ha problem med läsning. De var tvärtom nöjda med sin läsförmåga. Den subjektiva bedömningen av läsförmågan var således inte relaterad till den objektivt uppmätta läsförmågan.

Enligt IALS-undersökningen behövde den svenska befolkningen från 16 år och uppåt lite hjälp med läsning och skrivning i vardagslivet. De typer av läs- och skrivmaterial vilka kunde medföra problem utgjordes av information från myndigheter, företag eller institutioner samt ansökningshandlingar från exempelvis banker. 21 procent av den svenska befolkningen över 16 år behövde ofta eller ibland hjälp med att läsa informationsmaterial medan 16 procent behövde hjälp med bearbetning av ansökningshandlingar och blanketter. En mycket stor del av den svenska befolkningen i åldrarna 16 år och uppåt bedömde sin läs- och skrivförmåga som utmärkt eller bra. Så stor andel som 95 procent av den svenska befolkningen över 16 år ansåg sig själva mycket eller ganska nöjda med sin läs- och skrivförmåga.

3.3.2 Läsvanor

Enligt Eriksson Gustavsson (1997) läser över 90 procent av den svenska befolkningen över 16 år dagligen dagstidningar, veckotidningar eller tidskrifter. Den yngsta gruppen inom IALS-studien (16-19 år) utgör den procentuellt minsta andelen dagliga tidningsläsare, 81 procent. Sett till andelen individer som läser böcker dagligen eller varje vecka framkommer inga stora skillnader mellan åldersgrupperna. Den procentuella andelen bokläsare varierar mellan 50 och 55 procent inom åldersgrupperna 16-79 år. En knapp tredjedel av befolkningen, 31 procent uppgav att de aldrig eller endast någon gång per år läste böcker. Inom denna grupp framkom inte några stora skillnader mellan åldrarna. Det framkom inte heller väsentliga skillnader mellan åldersgrupperna avseende andelen individer som aldrig läser böcker eller endast läser böcker någon eller några gånger per år.

Eriksson Gustavsson (1997) menar att läsning som fenomen är värdeladdat för såväl individen som för samhället. De svårigheter och problem som uppstår för den individ som har en låg läsförmåga har under senare år aktualiserats. Läsningen är också förknippad med studier, vilka i sin tur ofta leder till yrken med hög status. Således blir läsning en förmåga vilken förknippas med så kallad social önskvärdhet. Det förväntas att individen som vuxen kan läsa och en god läsförmåga värderas högt. Undersökningar som behandlar läsning som fenomen kan på så vis uppfattas som problem- eller konfliktfyllda. Här kan en förklaring till en överskattning till den egna läsförmågan finnas. Generellt sett visar resultaten från IALS-undersökningen att en god läsförmåga och en hög utbildning leder till mer frekvent läsning. Så mycket som 52 procent av den svenska befolkningen över 16 år angav i IALS-undersökningen att de läste böcker dagligen eller någon till några gånger per vecka. Någon större skillnad mellan olika åldersgrupper framkom ej avseende läsning av böcker.

Även i Folkanders (1998) studie med deltagare från Ungdomscentrum framkom resultat som påvisar en hög andel tidningsläsare. Det visade sig att samtliga intervjupersoner hade tillgång till någon dagstidning, morgontidning och/eller kvällstidning. Av de intervjupersoner vilka uppnått höga resultat vid läs- och skrivtest visade det sig att samtliga läste mycket böcker ur olika genrer. För de intervjupersoner med låga testresultat vid läs- och skrivtest visade det sig att få läste böcker och att dessa böcker hade ett lättare innehåll än de för intervjupersonerna med höga läs- och skrivresultat. Dessa elever läste högst en bok per år och texterna i dessa var av enkel karaktär.

3.3.3 Skillnader mellan talat och skrivet språk

Elbro (2004) redogör för fördelar med det skrivna språket i jämförelse med det talade språket. Det skrivna språket utgör ett gott stöd för minnet på ett tydligare sätt än det talade språket, här ges exempel på skolscheman, tidtabeller och recept. Skrivna meddelanden kan även flyttas utan att förlora i pålitlighet. Som jämförelse framhålls det förändrade innehållet i början och slutet av en muntlig berättelse, vilken berättas ”från mun till mun” av exempelvis en grupp elever. Skriften är också till hjälp för att förstå språket, i den skrivna texten framkommer uppbyggnaden av ord tydligare än i det talade språket. Elbro (ibid) gör vidare en systematisk beskrivning av skillnader mellan det talade och det skrivna språket, vilken återges nedan:

Talat språk

Pauser, ton, betoning, accent

Mer personligt
Situationsavhängigt

Här och nu definieras av
situationen

Fler vanliga ord och
upprepningar av dem

Lösare meningsbyggnad
med avbrott och upprep-
ningar

Utvecklas lite åt gången

Allt kan skrivas ned

Skrivet språk

Specialtecken, kommatecken, punkt

Mindre personligt
Mindre avhängigt av situation

Här och nu definieras av
texten

Fler sällsynta ord med
färre upprepningar

Mer kompakt meningsbyggnad

Hela texten finns till hands på en gång

Vissa texttyper har inte någon
motsvarighet i talat språk

Det talade språket innehåller skillnader och nyanser i ton, genom att lyssna till tonen hos den som talar kan känslor och stämningar urskiljas. Det skrivna språket är i sig tonlöst och för att uttrycka stämningar och känslor krävs beskrivningar i texten och tolkningar hos läsaren. För att förstärka eller betona något finns möjligheten i det skrivna språket att använda understrykningar, kursiveringar etc. Den interpunktion som avgränsar den skrivna texten saknas i det talade språket, vilket i stället har pauser och betoningar som framhåller skillnader i budskapet. Den tydliga personliga prägel som framkommer i en muntlig kommunikation från individ till individ saknas i det skrivna språket, kroppsspråk eller personliga reaktioner syns inte i skriften. Vidare menar Elbro (2004) att det talade språket är mer situationsavhängigt, här och nu definieras av den aktuella situationen medan den skrivna texten är mer dekontextualiserad, läsaren måste själv föreställa sig en tänkt situation. En väsentlig skillnad mellan talat och skrivet språk utgörs av att det talade språket innehåller betydligt fler vanliga ord och upprepningar av dem, än vad det skrivna språket gör. Detta faktum framhåller även Stanovich (2000) och Myrberg (1997). Kraven på läsarens ordförråd är på så vis större än på lyssnarens. Läserfärdigheter blir på så vis en mycket viktig källa till utvecklandet av ordförrådet. Det talade språket är även lösare uppbyggt med avbrott och upprepningar på ett ostrukturerat sätt. Det skrivna språket har en betydligt mer kompakt meningsbyggnad. I stort sett allt som sägs kan omvandlas till skriftligt språk men allt som skrivs har inte någon motsvarighet i det talade språket, exempelvis tidtabeller eller innehållsförteckningar.

I sammanhanget kan det vara angeläget att betona den förändring av det skrivna språket som användandet av internet och meddelanden via mobiltelefoni för den mellanmänniska kommunikationen inneburit. De karakteristiska faktorer för det skrivna språket vilka belyses av Elbro (2004) saknas här. I detta sammanhang har vad som skulle kunna betecknas som en blandning av talat och skrivet språk utvecklats. Vid kommunikation via internet är det vanligt att använda så kallade smileys för att uttrycka sinnesstämningar eller känslor. Vid

sms-meddelanden via mobiltelefoni används också för den snabba kommunikationen funktionella förkortningar som lr för ordet ”eller”, 7k för ordet ”sjuk”, cs för ordet ”ses” etc.

3.3.4 Internationella studier avseende läsförståelse

Sverige har deltagit i olika internationella undersökningar avseende läsförståelse och läsvanor sedan 1970-talet (Myrberg, 2005). Mellan 1970 och 1992 placerade sig svenska elever mycket väl avseende läsning och läsförståelse, speciellt de yngre barnen uppvisade en jämförelsevis hög läsförståelse. I den undersökning som genomfördes av The International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA, 1991 placerade sig svenska elever som nummer tre i världen avseende läsförståelse (Elley, 1992). I undersökningen deltog 50 länder. I denna undersökning framkom att Finland är den ledande nationen avseende läsförståelse. För de flesta deltagande länder framkom samband mellan ekonomisk välfärd, hälsa och läsförståelse. Faktorer som skilde högpresterande länder från lågpresterande var bland annat tillgång till bibliotek. Tillgång till böcker i hemmet visade sig vara en betydelsefull faktor för resultaten i läsförståelse: ”In both age groups, the number of books students reported at home showed clear-cut relationships with their achievement levels” (ibid, s 65).

Programme for International Student Assessment, PISA, är en OECD-undersökning av 15-åringars läsförståelse och kunskaper i Matematik, Naturvetenskap och Problemlösning. Projektet är ett samarbete mellan länders regeringar inom Organisation for Economic Cooperation and Development, OECD. PISA-undersökningarna mäter kunskaper och färdigheter som kan antas ha betydelse i det vuxna livet. Exempelvis mäts läsförståelse, förmåga att förstå processer, förmågan att tolka och reflektera över information, problemlösning, analysförmåga. Vid den första undersökning som genomfördes av PISA år 2000 placerade sig svenska elever tämligen väl avseende läsförståelse. De svenska eleverna kom på tredje plats. Enligt samma undersökning visade det sig dock att 36% av de svenska 15-åringarna aldrig läser för nöjes skull (PISA, 2000).

Vid den PISA-undersökning som genomfördes 2003 placerade sig de svenska eleverna fortfarande relativt högt – åttonde plats. Men flera länder har förbättrat sina resultat mellan åren 2000 och 2003 och en relativ försämring av de svenska elevernas läsförståelse kan konstateras (Skolverket, 2004b).

3.3.5 Nationella studier

Johansson (2005) redovisar undersökningar som genomförts i elva kommuner avseende elevernas läsförståelse i årskurs sju och i gymnasieskolans årskurs ett. Författaren konstaterar att läsförståelsen har försämrats under åren 1989–2003. Försämringarna avser såväl grundskola som gymnasieskola. Johansson menar att den elevgrupp som inte når upp till samhällets krav på grundläggande läsförståelse växer i Sverige. Resultaten jämförs mellan tre mättillfällen. En jämförande analys av resultaten visar på en tillbakagång på alla fyra delprov (stavning, avläsning, ordförståelse och läsförståelse). Vid en närmare analys av resultaten framkommer även att det är på uppgifter som kräver tolkning och reflektion som de största

bristerna finns. Således är tendensen att fler elever fjärmar sig från de uppsatta kursmålen, vilka betonar vikten av att utveckla förmågan att läsa, tolka och reflektera över texter. Johansson jämför de svenska resultaten som framkommit i IEA- och PISA-undersökningarna med de finska resultaten och konstaterar att de finska eleverna internationellt behåller en tätposition medan de svenska eleverna försämrat sin position. Sammanfattningsvis uppvisar resultaten en negativ trend för resultaten i läsförståelse för såväl eleverna i grundskolan som gymnasieskolan. Då läsförmågan enligt PISA-undersökningen i mycket hög grad slår igenom i alla ämnen är detta bekymmersamt enligt Johansson (2005).

I Skolverkets Nationella Utvärdering 2003 (Skolverket, 2004a), vilken jämför läsförståelse för elever årskurs fem och årskurs nio, framkommer fakta som visar på att läsförståelsen hos svenska elever i årskurs nio försämrats jämfört med tidigare nationella utvärderingar 1992 och 1995. Spridningen är större vilket innebär att ett större antal elever än vid den tidigare genomförda utvärderingen har svaga resultat. Resultaten gällande läsfärdighet och skriftlig förmåga räknas som jämförbara över tid. Resultaten visar en större andel elever med lägre läsresultat än 1992 och 1995, detta gäller framför allt vid läsningen av mer avancerade och längre texter. Skillnaden i läsförståelse mellan elever med utländsk bakgrund och infödda elever är något större i Sverige än i många andra OECD-länder. Johansson (2005) hänvisar till NU-studien och framhåller allvaret i att andelen svagpresterande elever under perioden 1992 – 2003 ökat från 11 procent till 31 procent. Artikelförfattaren betonar vikten av att elever som kommer från mindre studievana miljöer i skolan stimuleras till en positiv läsutveckling och ser det som angeläget att åtgärder för att förbättra undervisningen inom läs- och skrivområdet vidtas.

3.3.6 Läsning ur ett genusperspektiv

Ett återkommande resultat vid läsundersökningar är att flickor presterar bättre än pojkar. Den undersökning som genomfördes av PISA 2003 visar att könsskillnaderna i läsförståelse är fortsatt stora till flickornas fördel medan pojkarna liksom i PISA 2000 är något bättre i matematik (Skolverket, 2004b). Mönstret gäller både i Sverige och i övriga länder inom OECD. Inom området problemlösning framkommer inga skillnader mellan könen i de flesta OECD-länderna, men i Sverige, Norge, Finland och Island presterar flickor signifikant bättre än pojkar. Enligt Lange (2000) uppvisas skillnader i skolprestationer utifrån ett genusperspektiv där flickor presterar högre än pojkar i en majoritet av skolans ämnen. Avseende läs- och skrivsvårigheter framkommer en överrepresentation av pojkar; ”Among pupils with reading and writing difficulties there are more boys than girls” (Lange, 2000, s 52). I SOU 1997:108 framhålls även skillnaden i läsning utifrån genusperspektivet. Skillnader mellan flickor och pojkar är störst bland de svagaste eleverna och skillnaderna mellan de goda och de svaga läsarna är större inom pojkgrupperna än inom flickgrupperna. De bästa läsarna bland pojkarna läser nästan lika bra som flickorna i IEA-undersökningen men de svaga pojkarna läser mycket sämre än de svagaste flickorna.

Även Elley (1992) påvisar skillnader utifrån ett genusperspektiv i resultaten för läsförmåga i den internationella studie som genomfördes av IEA 1991. Den nationella utvärdering av elevernas prestationer i årskurs fem och årskurs nio, vilken genomfördes av Skolverket våren 2003, visar på betydande skillnader avseende läsförmåga mellan flickor och pojkar (Skolverket, 2004a). Skillnaderna är inte så stora i årskurs fem men i årskurs nio ses de som

betydande. Av den tiondel elever som hade det lägsta antalet poäng på proven utgörs majoriteten, 75 procent, av pojkar. Det visar sig också att pojkarna i högre utsträckning än flickorna har lägre förväntningar på bra betyg i svenska, i högre grad tycker att det är för mycket tid i svenska och att de oftare är borta från lektionerna. Av de cirka 28 procent bland eleverna som ofta oroar sig för att inte förstå det som tas upp i undervisningen är en majoritet pojkar. De försämrade resultaten avseende pojkars läsförmåga framträder framför allt i kvalificerade texter, där krav ställs på förtrogenhet och vana att gå in i en text för att bearbeta densamma.

Malmgren (1992) undersöker läskulturen i fyra gymnasieklasser, från studie- och yrkesförberedande program. Malmgren (ibid) påvisar skillnader i läsintresse hos eleverna i de fyra gymnasieklasserna utifrån ett genusperspektiv. Flickornas kulturella socialisation är inbördes mer likartad än pojkarnas. Gränsen mellan konsumtionsflickorna och humanistflickornas intresse för läsning är mer öppen medan pojkarna visar en större polarisering och avstånd inom gruppen. Pojkarna i naturvetarklassen och humanistklassen har en mer reflekterande hållning till texter de läser än pojkarna i verkstadsklassen. De talar om vad de läst på ett mer distanserat och ibland tolkande sätt än pojkarna i verkstadsklassen. Malmgren menar att skillnaden mellan läsmönstren först och främst inte är könsspecifik utan att gränsen i stället går mellan en mera upplevande reception bland konsumtionsflickorna och verkstadspojkarna och en mera tolkande och reflekterande hållning i natur- och humanistklassen.

I den studie vilken genomfördes av Molloy (2002) framkommer skillnader mellan flickors och pojkars intresse för läsning utifrån ett genusperspektiv. Författaren har följt fyra högstadielklasser i svenska under tre år genom deltagande observationer. Utöver dessa observationer har även intervjuer med eleverna genomförts. Molloy (ibid) använder begreppet genusimpregnerad läsning. Läsningen skall ses i ett sammanhang där genus har en betydande roll. Ytligt sett är en skönlitterär bok i sig inte genusimpregnerad men i samma ögonblick som den presenteras i en klass kommer pojkar och flickor att förhålla sig olika till boken beroende på vilket kön bokens huvudperson har, beroende på hur omslaget ser ut i ett genusperspektiv med mera. Vid läsningen av en skönlitterär bok kan således läsare av olika kön fokusera på eller läsa in olika meningar i texten. Enligt Molloy (ibid) konstrueras kön på såväl individnivå som kollektivnivå. Identifieringen som icke-läsare kan ses som ett led i en pågående könskonstruktion för en del pojkar. Som exempel framhålls en pojke som vid samtliga intervjutillfällen med forskaren besvärat skrattar eller fnissar när frågor kring elevens läsning kommer på tal. Eleven har ett tydligt avståndstagande till läsning på såväl det privata som det offentliga planet. I hemmet läser mamman och systemen medan pappa, eleven själv och brodern inte läser.

3.3.7 Läs-kultur i fyra gymnasieklasser

Malmgren (1992) studerar fyra gymnasieklasser, en verkstadsklass, en humanistklass, en naturvetarklass och en konsumtionsklass utifrån sociokulturella och könsmässiga aspekter. I studien finns även en inriktning på litteraturläsning och svenskämnet. Det framkommer likheter mellan de fyra gymnasieklasserna men också skillnader i huvudmönster, dominerande drag som skiljer klasserna åt och som i ett jämförande perspektiv kan lyftas fram. I verkstadsklassen framkommer vid analysen en homogen bild. Ämnesuppfattningar och kulturella hållningar är relativt överensstämmande inom klassen. Eleverna ser sig inte som

läsare och skrivare. De befinner sig snarare i en talkultur. Motståndet mot litterärt humanistiska inslag är tydligt. Eleverna avvisar kraven på intellektuell reflektion och verkstads eleverna befinner sig långt borta från det resonemang kring litterär gemenskap som framkommer i humanistklassen och naturvetarklassen. I valet av litteratur kan man tala om en ”öppen orientering mot populärkultur” (ibid, s 292). Den kulturella socialisationen är dualistisk i bemärkelsen att eleverna markerar tydliga avståndstaganden och gränser mellan sådant som de positivt internaliserar och sådan som de tar avstånd från.

Den konsumtionsklass som ingick i Malmgrens studie dominerades av flickor, och de få pojkar som ingick i klassen hade ingen stark eller ledande position i klassen. Enligt Malmgren saknade eleverna i klassen ekonomiskt och kulturellt kapital (ibid). Konsumtionseleverna hade dock en mer öppen och positiv hållning till svenskundervisningens innehåll än verkstadsklassen. Flera av flickorna i klassen läte på sin fritid, det fanns en ”tendens till läsaridentitet bland konsumtionsflickorna” (ibid, s 293). Bland läsrepertoaren fanns exempelvis Rötter, Borta med vinden, Grottbjörnens folk, Starlet och veckotidningar.

I naturvetarklassen framkom ett mönster vilket starkt skilde sig från verkstads- och konsumtionsklassen. Eleverna var målinriktade och skolinriktade. Här fanns elever som engagerat läste exempelvis Tolstoj. Eleverna visade en positiv bild av sig själva som läsande och skrivande människor. Malmgren (1992) menar att eleverna hade utvecklat en egen litterär identitet. De läste klassiker och blev engagerade av författare som Pär Lagerkvist, Tolstoj, Balzac och P.C. Jersild. Den lästa litteraturen karakteriserades inte av den populärkultur som fanns i verkstadsklassen och konsumtionsklassen. Naturvetarklassens elever uppvisade en litterär socialisation som var inriktad på klassiker och litterär bildning. Den var också vuxenorienterad och saknade ungdomskulturella drag. Framför allt hos pojkarna var den populärkulturella orienteringen låg. Malmgren talar om ”ett motstånd mot kulturella frestelser för att hinna med skolans krav och egna utbildningsprojekt” (ibid, s 295).

I den humanistiska klassen hade också eleverna utvecklat en litterär läsaridentitet utanför skolan. Här fanns en brokig blandning av lästa böcker. Det fanns en tolkningsberedskap och benägenhet att kritiskt värdera texter, vilken saknades i verkstads- och konsumtionsklassen. Den kulturella aktiviteten bland humanistklassens elever var bredare än i naturvetarklassen och rymde intressen för litteratur och olika genrer, film, serier, teater och musik. Eleverna i denna klass uppvisade en tydlig och personligt förankrad kulturell och litterär socialisation.

Trots att begreppen i Malmgrens (1992) studie till viss del inte är aktuella i dagens gymnasieskola – det finns exempelvis inte någon konsumtionsklass idag – är studien i hög grad intressant ur en aspekt kring läsintresse och läskultur för elever i olika typer av elevgrupper vid gymnasieskolan.

3.4 Teoretisk utgångspunkt

Den teoretiska utgångspunkten för studien utgörs av den utvecklingsekologiska modellen för individens interaktion med miljön, vilken utvecklats av Bronfenbrenner (1979). Den teori kring språkligt och kulturellt kapital som utvecklats av Bourdieu (1986, 1991, 1998) utgör den andra teoretiska utgångspunkten. Slutligen finns också den modell för individens

samspel med omgivningen som utarbetats av Fischbein (1992) som grund för föreliggande studie.

3.4.1 Urie Bronfenbrenner

Den amerikanske barnpsykologen Urie Bronfenbrenner har utvecklat en övergripande systemteoretisk modell utifrån barnets perspektiv – den utvecklingsekologiska modellen (Andersson, 1986; Björklid & Fischbein, 1996). Bronfenbrenner (1979) betonar vikten av att se barnets utveckling och uppväxtmiljö som en helhet. Individen och miljön är i ständig utveckling och båda påverkar och påverkas av varandra i ett ömsesidigt förhållande.

First, the developing person is viewed not merely as a tabula rasa on which the environment makes its impact, but as a growing, dynamic entity that progressively moves into and restructures the milieu in which it resides. Second, since the environment also exerts its influence, requiring a process of mutual accommodation, the interaction between person and environment is viewed as two-directional, that is characterized by *reciprocity*. Third the environment defined as relevant to developmental processes is not limited to a single, immediate setting but is extended to incorporate interconnections between such settings, as well as to external influences emanating from the larger surroundings (Bronfenbrenner, 1979, s 21).

Enligt Bronfenbrenner (1979) är individens biologiska förutsättningar viktiga att studera liksom de miljömässiga faktorerna runt individen, men framför allt är det viktigt att studera samspelet mellan dessa. Bronfenbrenner (ibid) utvecklar fyra nivåer/system inom vilka individen agerar. Den första nivån utgörs av mikrosystemet – den miljö som finns närmast individen. Denna består exempelvis av familj och vänner. I och med stigande ålder utökas denna nivå till att omfatta förskola och kamratgrupp. Inom mikrosystemet är aktiviteter, roller och sociala relationer centrala begrepp. Genom att pröva olika slags aktiviteter utvecklar individen sin kompetens. En förutsättning för denna utveckling är att omgivningen i mikrosystemet respekterar och uppmuntrar denna aktivitet.

Roller är ofta definierade utifrån begrepp som ålder, kön släktskap, yrken, etnicitet eller religion men Bronfenbrenner vidgar begreppet roll och betonar omgivningens förväntningar på hur individen skall agera och även förväntningarna på hur omgivningen förhåller sig till individen. Bronfenbrenner (ibid), definierar begreppet roll som "A role is a set of activities and relations expected of a person occupying a particular position in society, and of others in relation to that person" (ibid, s 85). Det tredje begreppet som utvecklas inom mikrosystemet är sociala relationer. En relation utgörs av minst två personer men vanligt är att fler deltagare agerar i de sociala relationerna. Aktiviteterna, rollerna och de sociala relationerna är ömsesidigt beroende av varandra. Rollerna och de sociala relationerna påverkar de aktiviteter individen utövar men på motsvarande vis påverkar också aktiviteterna rollerna och de sociala relationerna inom mikrosystemet.

De relationer som utvecklas mellan olika mikrosystem benämner Bronfenbrenner (1979) mesosystemet. Dessa utövar en ömsesidig påverkan på varandra och kan således förstärka eller motverka individens utveckling. Inom detta system spelar samverkan en central roll. Utöver de miljöer som direkt påverkar individen i närmiljön finns det också faktorer vilka

mer indirekt påverkar en person. I den utvecklingsekologiska modellen ryms dessa inom exo- och makrosystemet. Inom exosystemet återfinns exempelvis föräldrarnas arbetsplats, föräldrars bekantskapskrets. Även faktorer för kommunala förvaltningar, kommunens ekonomi, kommunens beslut om resurstilldelning ryms inom denna nivå. Slutligen presenteras makrosystemet vilket omfattar övergripande ideologiska, politiska och ekonomiska värderingar och förhållanden vilka råder inom samhället. Dessa övergripande faktorer präglar den kultur som råder inom de lägre nivåerna. Inom detta system finns skolans mål- och regelsystem (Björklid & Fischbein, 1996). Enligt Andersson (1986) är de förhållanden som påverkar individers aktiviteter, roller och relationer på exo- och makronivåerna betydelsefulla i ett utvecklingsekologiskt perspektiv, men det är också viktigt att dessa går att relatera till faktorer i mikroperspektivet. Även Lange (2000) betonar ömsesidigheten och helhetssynen i Bronfenbrenners teori; ”Decisions made in the macrosystem influence underlying levels directly or indirectly/.../Individual development and environment ought to be seen in a holistic way” (ibid, s 34).

3.4.2 Pierre Bourdieu

Pierre Bourdieu (1930-2002) ses som en av vår tids mest inflytelserika sociologer och har under många år haft stor betydelse för en pedagogisk diskussion utifrån samhällsperspektivet. Bourdieu verkade i det franska samhället och studerade karriärförhållanden och levnadsbanor för olika samhällsgrupper. Han intresserade sig för hur ekonomiskt och kulturellt kapital är kopplat till utbildning och karriär. Vid studerandet av de teorier Bourdieu framför är det viktigt att uppehålla en medvetenhet om att de utgår från det franska samhället, vilket till stor präglas av större klasskillnader än det svenska. Men detta till trots kan idéerna ses som överförbara till det svenska samhället, för övergripande tankar kring skola och samhälle. För att systematiskt undersöka hur ekonomiska, sociala och kulturella begrepp hänger samman utvecklade Bourdieu tre grundläggande begrepp; Fält, Kapital och Habitus (1986, 1991, 1998).

Fält kan ses som olika områden inom samhället såsom konst, vetenskap, politik, byråkrati, utbildning etc. För att ett fält skall fungera krävs det att det finns människor som är beredda att agera inom fältet, att dessa människor är begåvade med det habitus som förutsätter att de känner till och erkänner fältets inneboende regler (Bourdieu, 1991). De människor som är engagerade inom ett fält har ett antal intressen gemensamt, vilket skapar en objektiv samhörighet. Inom ett fält förs en kamp mellan de dominerande och de dominerade. Enligt Bourdieu (ibid) är det till stor del individens kulturella kapital som avgör om han/hon är dominerande eller dominerad inom det aktuella fältet.

Ett annat viktigt begrepp hos Bourdieu (1986, 1991, 1998) är kapital. Som individer rör vi oss med olika typer av kapital – tillgångar. Bourdieu utvecklar tankar kring ekonomiskt kapital, socialt kapital samt kulturellt kapital. Inom det kulturella kapitalet ryms det språkliga kapitalet. Det kulturella kapitalet handlar först och främst om att vara formad – förberedd – så att man utan större besvär kan behärska en viss kulturs olika fält och de referenser samt villkor som finns inom fältet. Att inneha ett visst kulturellt kapital (exempelvis medelklassrelaterat) innebär att man kan tala och röra sig obehindrat inom de kulturella miljöer som det kulturella kapitalet är relaterat till. På så vis är det kulturella kapitalet en form av klassrelaterat socialt maktmedel, den som innehar ett visst kulturellt kapital kan använda det

gentemot den som inte har detsamma. Bourdieu (1998) framför att ”The reproduction of the structure of the distribution of cultural capital is achieved in the relation between familial strategies and the specific logic of the school institution” (ibid, s 19).

Begreppet habitus är återkommande och karakteristiskt för Bourdieu (1986, 1991, 1998). Habitus omfattar individens alla tidigare erfarenheter, består av åsikter, vanor, attityder, värderingar vilka är ”inskrivna” i individen. Detta habitus styr personens ambitioner och uppfattningar om vad som är genomförbart och möjligt. Habitus är även kopplat till utbildning och livsstil. Enligt Bourdieu innehar var och en av habitus – ”de förvärvade dispositionerna, de beständiga sätten att vara eller att handla som växer in i kroppen” (Bourdieu, 1991, s 43). Vidare framkommer definitionen ”Habitus are generative principles of distinct and distinctive practices – what the worker eats, and especially the way he eats it” (Bourdieu, 1998, s 8). Habitus skapas och överförs till personen genom familjen, bostadsmiljön, vänner, skola, umgänge, media etc. Överfört till skolans miljö agerar såväl elev som lärare utifrån sitt habitus i det pedagogiska samspelet.

Habitusbegreppet är inte direkt kopplat till makt utan en individ kan inneha ett habitus vilket såväl har som saknar makt. Både kulturellt kapital och habitus är föränderliga, man kan till viss del tillägna sig ett kulturellt kapital eller byta habitus men det vanligaste är enligt författaren att man som individ stannar i det habitus man tillägnat sig från familjen och uppväxtförhållanden. Ett ytterligare nyckelbegrepp i Bourdieus teori är begreppet distinktion. Olika kulturer skiljs från varandra och förhåller sig till varandra som motpoler. Individen innehar en smak för något – denna smak för något motsvaras också av en avsmak för något annat. Ett särskiljande drag kan således vara att förhålla sig avvisande till en företeelse, exempelvis läsning. Enligt Bourdieu kombineras den kulturella reproduktionen av samverkan mellan exempelvis familje- och skolkultur.

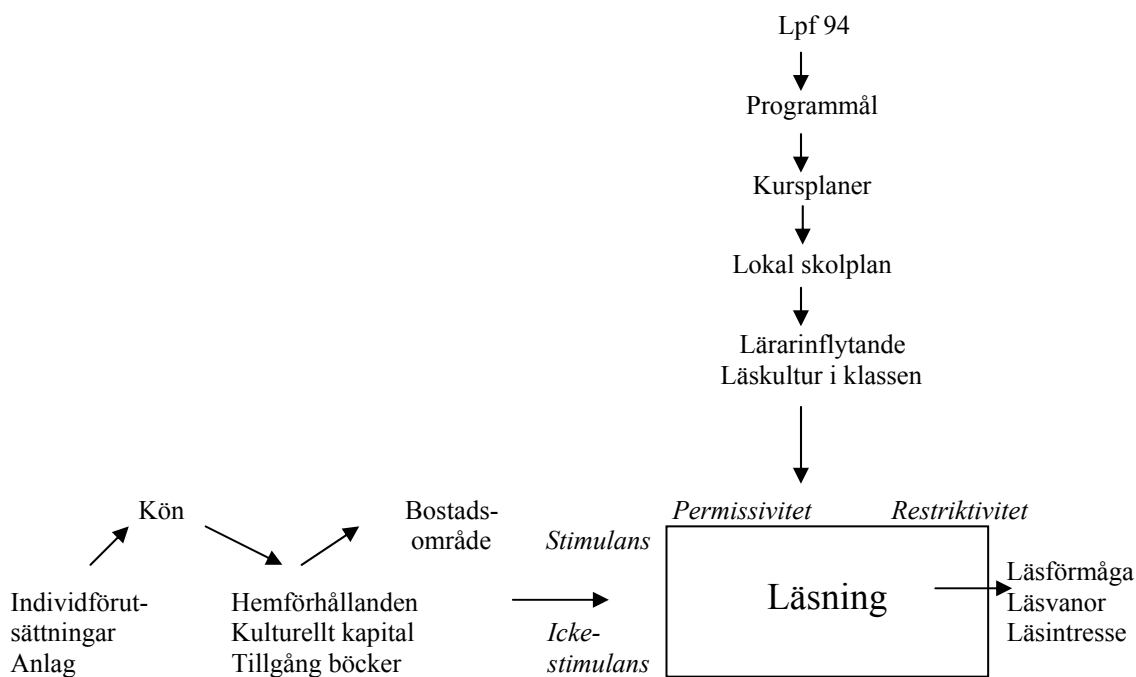
Barn från medelklassmiljöer vilka är välförsedda med kulturellt kapital såsom litteratur, dagstidningar, film har på så vis stora förutsättningar att finna sig till rätta i skolans miljö där de traditionella normerna och värderingarna överensstämmer med elevens kulturella kapital. På motsvarande vis har barn från svagare samhällsgrupper utvecklat ett sätt att prata och uppföra sig på som inte stämmer överens med skolans normer och värderingar. Skolsystemets verksamhet förutsätter att eleverna genom sin familjebakgrund utrustats med ett kulturellt kapital och en god vilja i förhållande till skolan. Skolsituationen innebär också enligt Bourdieu (1991) en speciell typ av språksituation där läraren till stor del avgör vilket språk som är accepterat. Kommunikationen i en pedagogisk situation förutsätter vad författaren benämner legitima sändare, legitima mottagare, en legitim situation och ett legitimt språk. I detta sammanhang uppstår ofta en kulturkrock för eleverna från de lägre samhällsgrupperna i mötet med skolan. Enligt Bourdieu (1991) beror utbildningsframgång huvudsakligen på det ärvda kulturella kapitalet samt på benägenheten att investera i utbildningssystemet.

I denna studie finns Bourdieus idéer bland annat representerade i de enkätfrågor vilka berör kommunikationen mellan eleven och läraren, samt tillgång till böcker i hemmet och i vilken utsträckning eleven i hemmet diskuterar filmer eller böcker.

3.4.3 Samspelsmodell mellan individförutsättningar och miljö

I Björklid och Fischbein (1996) presenteras en modell för interaktionen och samspelet mellan utbildningsmål och elevförutsättningar. Ur ett interaktionistiskt perspektiv betraktas individ och miljö som aktiva komponenter i ett samspel. Individen utvecklas genom att söka erfarenhet och kunskap om sin sociala och fysiska miljö. Genom att påverka sin miljö utvecklas människan. Miljön ses inte som ett objektivet fenomen utan tolkas och konstrueras också utifrån individens erfarenheter och upplevelser av omvärlden. Enligt samspelsmodellen mellan utbildningsmål och elevförutsättningar påverkas utbildningseffekter som kunskapsinhämtande, attitydförändringar och studieavbrott av såväl individ- som påverkansdimensioner. Faktorer som påverkar detta samspel utifrån den horisontella individnivån är etniskt och kulturellt ursprung, bostadsområde, hembakgrund och individuella förutsättningar. Utifrån den vertikala påverkansdimensionen finns faktorer som samhälleliga utbildningsmål, regionala utbildningsmål, skolkod, lärarinflytande. Individ- och påverkansfaktorer ingår i ett samspel som präglar undervisningsprocessen. Till dessa dimensioner förs sedan fyra faktorer såsom stimulans av elevbehov, icke-stimulans av elevbehov samt permissivitet respektive restriktivitet i undervisningssituationen.

För fenomenet läsning kan denna samspelsmodell modifieras som nedan:



Figur 1. Samspelsmodell för läsvanor och läsintrasse, modifierad efter Fischbein, 1992, s 50

Denna modell rymmer aspekter utifrån mikro-, meso-, exo- och makroperspektivet. Eleven kommer till skolan med skilda individuella förutsättningar för läsning utifrån arvsanlag. Forskningen har visat att de genetiska faktorerna betyder mer i en "fri" miljö än i en "styrd" miljö (Björklid & Fischbein, 1996). Flera undersökningar har visat på skillnader mellan flickors och pojkars läsförmåga (Elley, 1992; Skolverket, 2004a) varför kön utgör en väsentlig faktor i lässammanhang. Elbro (2004) utvecklar förhållandet mellan uppväxtmiljön

och läsförmågan. Enligt Elbro (ibid) spelar skolklassens samlade sociala bakgrund en betydande roll för läsutvecklingen. En viktig faktor för läsutvecklingen avgörs av den så kallade förväntningspressen. Om ett stort antal föräldrar förväntar sig att barnen blir goda läsare snabbt och om det finns goda möjligheter till läsning i form av exempelvis bibliotek i lokalområdet, stiger förväntningarna på undervisningen – vilket i sin tur leder till ökad läsutveckling. Det kulturella och språkliga kapital individen innehar påverkar läsförmåga, läsvanor och läsintresse. Såväl Elley (ibid) som Elbro (ibid) framhåller sambandet mellan tillgång till böcker i hemmet och resultat avseende läsförmåga. Således utgör tillgång till böcker i hemmet en viktig faktor för stimulans av läsintresse och läsutveckling.

Utifrån exo- och makroperspektivet påverkar styrdokument såsom läroplan, program mål, kursplaner, lokala skolplaner, betygskriterier individens förhållande till läsning. Genom inriktningen i programmålen påverkas innehåll i vald kurslitteratur i skolan. Den enskilde läraren och dennes intresse för litteratur påverkar klassens inställning till läsning – och på motsvarande vis sker en påverkan från klassen till läraren.

Slutligen kan en påverkan på individens läsning och läsutveckling ses utifrån de fyra olika undervisningsstilarna; den fria (permissiva) – stimulerande, den fria – ickestimulerande, den styrda (restriktiva) – stimulerande samt den styrda – ickestimulerande. Den undervisningsmodell som återfinns i övre vänstra hörnet karakteriseras av stimulans av elevbehov samt av en fri undervisningsstil. Denna kan präglas av att individen utvecklar läsintresse och läsförmåga i samråd med en engagerad lärare men med en viss frihet avseende val av litteratur etc. I denna situation förmår läraren stimulera eleven utifrån individuella förutsättningar och en gynnsam situation för läsutveckling och läsintresse kan uppstå. Den undervisningssituation vilken präglas av icke-stimulans av elevbehov och fri undervisningsstil – det nedre vänstra hörnet – kan också benämnas ”låt-gå”. I denna undervisningssituation blir elevens kulturella kapital samt individuella förutsättningar för utvecklandet av läsförmåga och läsintresse av stor betydelse. I denna situation finns en risk att den elev som är försedd med ett begränsat kulturellt kapital avseende läsning och litteratur inte utvecklar läsförmågan och läsintresset. Den erforderliga stimulansen av läsutveckling uteblir.

Den situation vilken präglas av såväl stimulans av elevbehov samt styrning – det övre högra hörnet kan ses som gynnsam för utvecklandet av läsförmågan. En risk kan dock utgöras av för hård styrning avseende litteraturval – om den styrda litteraturen inte svarar mot elevens förutsättningar och utvecklingsnivå avseende läsning kan ett motstånd mot läsning som fenomen utvecklas. I denna situation krävs en lyhördhet från läraren i valet av litteratur. Den styrda och icke-stimulerande undervisningssituationen – som återfinns i det nedre högra hörnet – kan i sammanhang avseende läsning och läsutveckling ses som mindre gynnsam för läsintresse och läsutveckling hos individen. Här bestämmer läraren litteratur utan hänsyn till elevens individuella förutsättningar och en risk finns att eleven tappar intresse för läsningen, vilken kan upplevas som meningslös och tråkig.

För dessa olika undervisningssituationer uppkommer med stor sannolikhet olika resultat för eleven beroende av de faktorer som kan härröras till mikro- och mesonivån, samt till kulturellt kapital och habitus. Det är även rimligt att anta att de olika undervisningssituationerna får varierade utslag avseende läsintresse och läsförmåga hos individen, beroende på vid vilket av gymnasieskolans program eleven studerar.

4 Metod

Inom litteraturen diskuteras fördelar respektive nackdelar med de båda forsknings-traditionerna kvantitativ respektive kvalitativ forskning (Bryman, 1997; Holme & Solvang, 1997). Enlig Bryman (ibid) har denna debatt givit en något överdriven bild av skillnaderna mellan de båda traditionerna. Inom debatten har det funnits en tendens att behandla de båda forskningsmetoderna som om de vore ”antagonistiska idealtyper för hur forskning bör bedrivas” (ibid, s 112). Bryman (ibid) framhåller även att det trots vissa väsentliga skillnader mellan de båda traditionerna, också finns punkter där dessa åtskillnader inte är så skarpa. Författaren menar dock att väsentliga skillnader mellan kvantitativ forskning respektive kvalitativ forskning kan ses utifrån relationen mellan forskaren och subjektet där denna relation inom den kvantitativa forskningen ses som distanserad och inom den kvalitativa forskningen som nära. I kvantitativa studier är kontakten mellan forskaren och deltagaren/deltagarna i studien ofta ytlig och kortvarig, eller i vissa fall inte existerande. Även om en kontakt mellan forskaren och deltagaren/deltagarna i exempelvis en intervju-studie till tidslängden kan betraktas som relativt kort, karakteriseras ändå denna kontakt av närhet till deltagaren/deltagarna och relationen kan karakteriseras som tät. Vid en under-sökning grundad på enkäter som empiriskt material blir däremot kontakten såväl betydligt kortare tidsmässigt och även ytligare mellan forskaren och deltagaren/deltagarna.

Avseende forskarens förhållningssätt inom den kvantitativa forskningen menar Bryman (1997) att detta präglas av att forskaren är utanför (outsider), medan forskaren inom den kvalitativa forskningstraditionen befinner sig innanför (insider). En annan faktor vilken skiljer den kvantitativa och den kvalitativa traditionen åt är relationen mellan teori/begrepp och den genomförda forskningen. Inom den kvantitativa forskningen uppstår teori/begrepp ofta genom bekräftelse medan teori/begrepp inom den kvalitativa forskningen ofta växer fram efterhand. Forskningsstrategin kan inom den kvantitativa traditionen ses som strukturerad respektive ostrukturerad inom den kvalitativa traditionen. Vid exempelvis enkätundersökningar krävs ett i förväg bestämt frågeformulär. Forskningen kan ses som strukturerad genom att urvalstekniken och frågekonstruktionen görs innan insamlingen av informationen genomförs. Till skillnad mot denna i förväg strukturerade arbetsmodell tenderar den kvalitativa forskningen till att vara mer öppen, ofta med deltagande observation eller semistrukturerade intervjuer som forskningsmetod.

Vidare menar Bryman (1997) att en distinktion mellan resultatens natur inom forskningstraditionerna kan ses i termer av nomotetiska respektive idiografiska synsätt på resultatens natur. Ett nomotetiskt synsätt på resultaten syftar till att etablera generella resultat som kan sägas gälla oberoende av tid och rum, medan det idiografiska synsättet snarare syftar till att placera in resultaten i specifika miljöer vid specifika tidpunkter. Genom att göra slumpmässiga urval i större undersökningar kan resultaten generaliseras till en större population. Inom den kvalitativa forskningen är resultatens generaliserbarhet inte möjliga på motsvarande sätt. I detta sammanhang framhålls även skillnader mellan den kvantitativa och den kvalitativa forskningens bild av den sociala verkligheten. Inom den kvantitativa forskningen förmedlas en bild av den sociala verkligheten vilken är statisk, då den tenderar att förbise den betydelse och funktion som förändring har i socialt liv. Den kvalitativt inriktade forskaren har enligt Bryman (ibid.) betydligt bättre möjligheter att studera den sociala verkligheten utifrån föränderlighet och samband mellan händelser och aktiviteter. Medan kvantitativ forskning har en tendens att utgå från ett synsätt som innebär att den sociala

verkligheten är statisk och något som finns utanför aktören, ger kvalitativ forskning en bild av denna verklighet som något som konstrueras socialt.

Slutligen för Bryman (1997) ett resonemang kring informationens art inom de bägge forskningstraditionerna. Informationen från kvantitativa studier beskrivs ofta som hård, strikt och reliabel, vilket antyder att data rymmer en hög grad av precision och att de samlats in på ett systematiskt sätt. På så vis är det lätt för en annan forskare att kontrollera informationen och resultaten. Inom den kvalitativa forskningen däremot brukar informationen närmast beskrivas som rik eller djupgående. I många kvalitativa forskares ögon ger kvantitativa undersökningar en information som kan betraktas som ytlig (ibid). En viktig aspekt i den kvantitativa forskningstraditionen utgörs dock av att den möjliggör ett betydligt större antal deltagare i undersökningen än vad den kvalitativa forskningsmetoden gör.

Även Holme och Solvang (1997) beskriver forskningsprocessen utifrån kvalitativa respektive kvantitativa metoder och påvisar skillnader inom den erhållna informationen. Inom den kvantitativa forskningen kan informationen enligt författarna karakteriseras av att den går på bredden medan informationen inom den kvalitativa forskningen karakteriseras av att den går på djupet. Liksom Bryman (1997) framhåller de också skillnaderna i begrepp som representativitet respektive unicitet, avstånd respektive närhet, åskådare respektive deltagare. Avseende relationen mellan forskaren och deltagaren präglas i den kvantitativa traditionen av en Jag-det-relation mellan forskaren och deltagaren/deltagarna och i den kvalitativa traditionen av en Jag-du-relation mellan forskaren och deltagaren/deltagarna. Karakteristiskt för kvantitativ forskning är också att informationen införskaffas på ett sätt som präglas av avstånd och urval. Inom den kvantitativa forskningen är det redan i förväg bestämt vilka svar som kan ställas. På så vis har informanten ringa möjlighet att berätta hur han/hon upplever det undersökta. Enligt Holme och Solvang (ibid) ger således kvantitativ information inte utrymme för individuell anpassning och en konsekvens kan bli att vi får ett material som är exakt men ytligt (ibid). Dock framhålls även här fördelen med möjligheten till ett större antal deltagare vid en kvantitativt präglad studie.

Enligt Holme och Solvang (1997) finns det i methodsammanhang ingen grund för att framhålla ett angreppssätt som det enda rätta – utan liksom Bryman (1997) framhåller de möjligheter till en kombination av den kvantitativa och den kvalitativa forskningsmetoden. Kvalitativa undersökningar kan exempelvis ligga som grund för kvantitativa sådana. På så vis utgör den kvalitativa delen en förståelsefas vilken förbereder den egentliga undersökningen. Den kvalitativa delen får i detta sammanhang karaktären av förundersökning. På motsvarande vis kan även en kvantitativ undersökning föregå en kvalitativ undersökning som en förundersökning eller som en första del av en större studie. Dessutom kan det i en och samma undersökning förekomma kombinationer av kvalitativa och kvantitativa metoder. Enligt författarna ligger styrkan i den kvantitativa metoden att informationen tas fram på ett sätt som möjliggör generalisering och kontroll. Svagheten ligger i att vi inte har någon garanti för att den information som samlas in är relevant för frågeställningen. Detta kan dock till viss del undvikas genom utförandet av pilotstudier eller genom att testa enkäten i förväg.

I föreliggande studie valde jag att utgå från en kvantitativ ansats då syftet var att undersöka elevernas läsvanor och läsintresse. Att genom enkätfrågor vända sig till sex avgångsklasser i gymnasiet medger ett betydligt större antal svar kring läsvanor än vad som möjliggörs vid exempelvis intervjuer. För att tillföra studien en kvalitativ aspekt innehöll dock enkäten ett antal frågor med öppna svarsalternativ.

4.1 *Enkätkonstruktion*

Det empiriska materialet utgörs av strukturerade enkäter, sammanlagt 90 besvarade enkäter. Enkäten konstruerades med tre inledande bakgrundsfrågor gällande elevens kön, studieinriktning samt talat språk i hemmet. Därefter följde frågor utifrån studiens övergripande frågeställningar. De två inledande frågorna var av retrospektiv karaktär, eleven skulle tänka tillbaka på den tidiga läsinläringen. Därefter följde frågor kring de senare skolorn. Enkäten innehöll 27 frågor varav 20 var konstruerade med fasta svarsalternativ enligt Likertskala (Bryman, 2002). För 18 av de 20 frågorna med fast svarsalternativ utgjordes svaren av: Ofta, Ibland, Sällan, Aldrig. Vid en av frågorna gällde svarsalternativet hur stort antal böcker eleven uppskattade att det fanns i hemmet. I detta fall utgjordes svarsalternativen av intervallen: mindre än 50, mellan 50 och 200, mellan 200 och 500 och mer än 500. En fråga avsåg elevens skattning av den egna läsförmågan och till denna fråga fanns svarsalternativen: Mycket god, God, Måttlig och Svag. Till varje fråga med fast svarsalternativ fanns en rad för öppna kommentarer (bilaga 1). Vid konstruktionen av frågorna har hänsyn tagits till aspekter som såväl Bryman (2002) som Patel och Davidson (2003) samt Trost (2001) belyser; alltför långa frågor har undvikits liksom negationer, krångliga formuleringar, dubbelfrågor eller förutsättande frågor. För att undvika den så kallade centraltendensen (Patel & Davidson, *ibid*) användes en gradering med fyra svarsalternativ.

Utöver de frågor som konstruerats med fast svarsalternativ innehöll enkäten sju frågor med öppna svarsalternativ. Dessa frågor gällde vad eleven uppfattade som viktigt för skolprestationer utöver läs- och skrivförmågan, vilka ämnen eleven bedömde att läs- och skrivförmågan hade stor betydelse respektive liten betydelse för, vilken bok som var den senast lästa, en öppen fråga kring vad eleven läste, en fråga kring vad eleven gjorde på fritiden samt en avslutande öppen fråga för övriga kommentarer kring läsning, läsintresse och läsvanor.

Efter konstruktionen av enkäten genomfördes en provundersökning med ett mindre antal gymnasieungdomar. Mindre korrigeringar av formuleringar i enkätens frågor utfördes efter denna provundersökning.

4.2 *Urval*

Ett urvalskriterium för deltagande i studien var att eleverna skulle studera det sista året vid något av de nationella programmen vid gymnasieskolan. Genom att eleverna följer det avslutande året i gymnasieskolan är de myndiga vilket underlättar administrationen inför studien. Förmågan till tillbakablick och reflektion kan även ses som gynnsam under slutskedet av gymnasiestudierna. Individerna står inför en betydande förändring i tillvaron och forskningen har visat att just perioder präglade av förändring möjliggör en förmåga till eftertänksamhet och reflektion, Rosén i Andersson (2001). De deltagande eleverna i studien representerade såväl studieförberedande program som yrkesförberedande program. Två av de aktuella gymnasieskolorna tillhör Stockholms Stad och en skola är belägen i en kranskommun till Stockholm. Vid den skola som tillhör en kranskommun till Stockholm deltog en klass från samhällsprogrammet och en klass från byggprogrammet. Vid en av gymnasieskolorna tillhörande Stockholms stad deltog en klass från naturvetenskapsprogrammet och en klass från medieprogrammet. Vid den andra skolan tillhörande Stockholms stad deltog två

klasser från byggprogrammet. I Tabell 1 visas fördelningen mellan kön för respektive gymnasieprogram samt antal bortfall fördelade mellan studiens program.

Tabell 1. Antal deltagande elever i studien, fördelade på kön och gymnasieprogram samt antal bortfall

n=121			
Program	Kvinnor	Män	Bortfall
Naturvetenskap	10	13	3
Samhällsvetenskap	18	1	7
Medie	11	10	6
Bygg	0	27	15
Totalt	39	51	31

Den könsfördelning som framgår av tabellen kan ses som representativ för eleverna vid naturvetenskapsprogrammet och medieprogrammet. Statistik på riksnivå visar att cirka 45 procent av eleverna vid naturvetenskapsprogrammet utgörs av kvinnor och cirka 55 procent av män. För medieprogrammet visar statistik på riksnivå att cirka 60 procent av eleverna utgörs av kvinnor och cirka 40 procent av män. Andelen män respektive kvinnor som följer byggprogrammet visar på riksnivå att cirka 2 procent av eleverna utgörs av kvinnor. För samhällsvetenskapsprogrammets elever framkommer i denna studie inte en bild som kan ses som karakteristisk utifrån ett genusperspektiv. Av de elever som följer samhällsvetenskapsprogrammet utgörs cirka 66 procent av kvinnor och cirka 24 procent av män sett ur ett riksperspektiv. En förklaring till den avvikande fördelningen i denna studie kan vara att den klass från samhällsvetenskapsprogrammet som deltog, följde en lokal inriktning av programmet.

4.3 Bortfall

Det primära bortfallet utgjordes av elever vilka var frånvarande vid undersökningstillfället. Totalt rymdes 121 elever i avgångsklasserna. I enkätundersökningen deltog 91 elever, vilket innebär ett primärt bortfall på cirka 25 procent. Dock framkom en variation i bortfall mellan eleverna vid de olika programmen. Fördelningen för bortfallen mellan programmen framgår av tabell 1. Procentuell fördelning över bortfallet visade sig vara 12 procents bortfall för naturvetarklassen 23 procents bortfall för samhällsvetarklassen, 22 procents bortfall för medieklassen samt 36 procents bortfall för de tre deltagande byggklasserna. Samtliga närvarande elever deltog i enkätundersökningen.

Ett sekundärt bortfall utgjordes dock av en enkät där en sida inte besvarats. Denna enkät utgick i sin helhet ur det empiriska materialet. Således utgörs det empiriska materialet av 90 enkäter.

4.4 Genomförande

I anslutning till enkätkonstruktionen kontaktades fyra lärare med undervisning i svenska med avgångsklasser vid två gymnasieskolor i Stockholmstrakten. En av gymnasieskolorna tillhör Stockholm stad och en av skolorna tillhör en kranskommun till Stockholm. I samband med denna personliga kontakt med undervisande lärare kontaktades respektive gymnasieskolas rektor för godkännande av deltagandet i studien. Detta skedde per telefon, per mejl och via brev (bilaga 2). Efter deltagandet vid enkätundersökningen av de fyra klasserna visade det sig att antalet elever vilka representerade byggprogrammet var betydligt lägre än antalet elever för de andra programmen (tio elever från byggprogrammet respektive cirka 20 elever vid de övriga programmen). Detta föranledde en kontakt med en biträdande rektor vid ytterligare en gymnasieskola med byggprogrammet. Denna skola tillhör också Stockholms stad. Även vid denna skola fanns ett intresse för att låta en av avgångsklasserna delta i studien. Vid undersökningstillfället visade sig bortfallet mycket högt i den aktuella byggklassen (6 elever av 13 närvarande). Den undervisande läraren hade vidtalat en kollega som ställt sig positiv till att låta sin klass delta, på så vis deltog ytterligare två byggklasser i undersökningen. I denna klass var elva elever av 17 närvarande. Således genomfördes enkätundersökningen vid fyra tillfällen under mars månad, och vid två tillfällen i början av maj månad.

Vid genomförandet av enkätundersökningen besökte jag personligen fem av studiens sex deltagande klasser. Innan utdelningen av enkäten redogjordes för studiens syfte samt de etiska aspekterna utifrån Vetenskapsrådets regler (2002). Undervisande lärare var närvarande vid genomförandet av enkätundersökningen. Vid ett undersökningstillfälle fanns det inte möjlighet för mig att personligen närvara vid besvarandet av enkäten, i detta fall lämnades en skriftlig instruktion till undervisande lärare avseende studiens syfte och de övergripande etiska reglerna.

4.4.1 Bearbetning av det empiriska materialet

Efter genomförandet av enkätundersökningen bearbetades rådata i direkt anslutning till undersökningstillfället initialt. Detta skedde genom prickning av antalet svar samt sammanställning av de öppna svarsalternativen, manuellt. På så vis utfördes en första bearbetning av materialet. Enkätsvaren kodades. Därefter upprättades frekvenstabeller i Excel för vart och ett av de program eleverna representerade för de fasta svarsalternativen. Frekvenstabeller upprättades utifrån genusaspekten, de kvinnliga deltagarnas svar registrerades för sig och de manliga deltagarnas svar för sig. Vid denna registrering användes formler i Excel för att stärka precisionen i bearbetningen och för att upptäcka eventuella fel vid inmatningen av data. Dessutom användes autofyllfunktionen för att underlätta uträkningarna till procent. För att kunna jämföra data kopierades sedan samtliga frekvenstabeller till ett och samma kalkylblad. För de öppna svarsalternativen sammanställdes svaren efter indelning i program, och efter manliga respektive kvinnliga deltagare i Word. Efter dessa sammanställningar av data jämfördes resultaten utifrån ett genusperspektiv, men också utifrån en jämförande aspekt mellan svaren från deltagarna vid de studie- respektive yrkesförberedande programmen.

4.4.2 Reliabilitet och validitet

Enligt Patel och Davidson (2003) innebär validitet att vi undersöker det vi avser att undersöka. Att utföra undersökningen på ett tillförlitligt sätt innebär att studien har en god reliabilitet. För att säkerställa innehållsvaliditeten kan någon som är väl insatt i det aktuella problemområdet granska instrumentet – i detta fall enkäten. Även Bryman (2002) utvecklar begreppen reliabilitet och validitet. I grunden handlar reliabilitet om frågor som rör mätningens pålitlighet, följdriktighet och överensstämmelse. Tre betydelser av begreppet reliabilitet framkommer; stabilitet, intern reliabilitet och interbedömarreliabilitet. Stabiliteten innebär att måttet är stabilt över tid så att resultatet inte fluktuerar över tid. Om en grupps attityd mäts två gånger efter varandra skall resultaten till stor del överensstämma. Den interna reliabiliteten visar om de indikatorer som utgör en skala är pålitliga och följdriktiga, och har en inre överensstämmelse. Interbedömarreliabiliteten har att göra med inbördes variationer eller överensstämmelser mellan tolkningar hos fler bedömare. På liknande vis utvecklas begrepp inom validitet. Ytvaliditet innebär att måttet speglar innehållet i det aktuella begreppet. Detta kan bland annat avgöras genom att fråga andra om mätningen speglar det aktuella. För att säkerställa den samtidiga validiteten måste instrumentet prövas på någon grupp som liknar den grupp som undersökningen vänder sig till. I denna studie utfördes en provundersökning med en mindre grupp gymnasieelever för att pröva enkäten inför genomförandet. Efter denna provundersökning gjordes mindre förändringar av enkätens utformning. Enligt såväl Bryman (ibid) som Patel och Davidson (ibid) är reliabilitet och validitet relaterade till varandra. För att stärka reliabiliteten i denna undersökning användes automatiska formler samt autofyllfunktionen i Excel, för såväl uträkning av totalsumma som procent. På så vis upptäcktes eventuella felaktiga inmatningar av data.

4.5 Etiska aspekter

Under studiens genomförande har hänsyn tagits till de rådande forskningsetiska principerna för humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning (Vetenskapsrådet, 2002). Även Patel och Davidson (2003) betonar vikten av en medvetenhet kring de etiska aspekterna i forskningsprocessen. Vi måste klargöra syftet med undersökningen och i någon mån försöka relatera detta till individens egna mål. Det är också viktigt att betona individens roll för undersökningen. Likaså är det enligt författarna viktigt att klargöra på vilket sätt individens bidrag kommer att användas och att klargöra frågor kring konfidentialitet och anonymitet. Skillnaden mellan anonymitet och konfidentialitet klargörs även av Patel och Davidson (ibid). Vid anonymitet finns varken namn, nummer eller annan möjlighet till identifiering tillgängliga på svarsenkäten, medan det vid konfidentialitet finns uppgifter för forskaren kring vem som besvarat densamma, men dessa uppgifter behandlas av forskaren konfidentiellt. I denna studie tillämpades anonymitet vid enkätbesvarandet. De personliga uppgifter eleven lämnade var kön, vald studieinriktning samt talat språk i hemmet.

Vid den aktuella studiens undersökningstillfällen informerades deltagarna om syftet med studien, samt tid och plats för presentation av studiens resultat. Vidare informerades eleverna om att deltagandet i studien var frivilligt och att deras deltagande var anonymt samt att resultaten endast används i forskningssyfte. Vid fem av undersökningstillfällena närvarade jag personligen i klassrummet varvid informationen till deltagarna gavs initialt, och vid ett av undersökningstillfällena hade den undervisande läraren instruerats om informationen

kring de forskningsetiska principerna och syftet med studien. Således har Vetenskapsrådets (2002) etiska principer för humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning – samtyckeskravet, informationskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet – beaktats och efterföljts i undersökningen.

5 Resultat

Syftet med föreliggande studie var att undersöka hur äldre elever uppfattar läs- och skrivförmågans betydelse för skolgången, samt att undersöka elevernas läsvanor och läsintresse ur ett genusperspektiv. Det empiriska materialet utgörs av 90 enkäter, vilka besvarats av elever från naturvetenskapsprogrammet, samhällsvetenskapsprogrammet, medieprogrammet samt byggprogrammet. Samtliga deltagande elever studerar det avslutande året i gymnasieskolan, årskurs tre. Resultaten från undersökningen presenteras utifrån studiens övergripande frågeställningar. Ett empiriskt material bestående av 90 enkäter medger av naturliga skäl inte möjlighet till generaliseringar – utan skall betraktas utifrån den aktuella undersökningen.

5.1 Läs- och skrivförmågans betydelse för skolgången

En majoritet av samtliga deltagare har positiva erfarenheter av den tidiga läsinläringen. Då en betydande del av undervisningen under skolgången – såväl i grundskolan som i gymnasieskolan – grundar sig på inläsning av läroböcker och kurslitteratur är det intressant att se hur eleverna uppfattar läs- och skrivförmågans betydelse för skolgången. För att få en bild av elevernas uppfattning om i vilken utsträckning det varit svårt att läsa kurslitteratur och läroböcker fanns en fråga där eleven angav i vilken utsträckning kurslitteratur varit svår att läsa. Det visar sig att 72 procent av de kvinnliga deltagarna svarar att kurslitteratur eller läroböcker ofta eller ibland varit svåra att läsa (Tabell 2). För de manliga deltagarna är det 45 procent som anger att kurslitteratur eller läroböcker varit svåra att läsa ofta eller ibland.

Tabell 2. Andel elever som under skolgången/gymnasietiden uppfattat läroböcker och kurslitteratur som svåra att läsa, procent

Kön	Ofta %	Ibland %	Sällan %	Aldrig %
Kvinnor	3	69	26	2
Män	6	39	37	18

Vid en jämförelse avseende resultaten mellan programmen framkommer att den högsta andelen kvinnliga deltagare vilka svarar att kurslitteraturen ibland varit svår att läsa utgörs av eleverna vid samhällsvetenskapsprogrammet. Här svarar tre fjärdedelar av de kvinnliga eleverna att kurslitteraturen ibland varit svår att läsa. Av de kvinnliga deltagarna vid naturvetenskapsprogrammet svarar inte någon att kurslitteraturen ofta varit svår att läsa, och hälften av de kvinnliga eleverna uppger att den ibland varit svår att läsa. Av de kvinnliga deltagarna vid medieprogrammet uppger inte heller någon kvinnlig deltagare svarsalternativet ofta, men tre fjärdedelar uppger att kurslitteratur och läroböcker ibland varit svåra att läsa.

Vid en jämförelse mellan studiens manliga deltagare framkommer för denna fråga framför allt skillnad mellan svaren från eleverna vid byggprogrammet och de manliga deltagarna vid naturvetenskaps- och medieprogrammet. Av eleverna vid byggprogrammet uppger mer än hälften att kurslitteratur och läroböcker ofta eller ibland varit svåra att läsa. Motsvarande resultat för naturvetenskapsprogrammets manliga elever visar att endast en fjärdedel av eleverna uppger att kurslitteratur och läroböcker varit svåra att läsa, ofta eller ibland. Således anger tre fjärdedelar av de manliga eleverna vid naturvetenskapsprogrammet att kurslitteraturen sällan eller aldrig varit svår att läsa. Detta resultat uppvisar likheter med de svar de manliga eleverna vid medieprogrammet anger; två tredjedelar av de manliga eleverna anger att kurslitteraturen sällan eller aldrig varit svår att läsa.

De deltagande eleverna tog ställning till läs- och skrivförmågans betydelse för skolans ämnen genom att besvara en fråga med slutna svarsalternativ och tre frågor med öppna svarsalternativ. För den slutna frågan med påståendet att resultaten i olika ämnen till stor del grundar sig på läs- och skrivförmågan anger tre fjärdedelar av samtliga deltagande elever att skolresultaten till stor del grundar sig på läs- och skrivförmågan, ofta eller ibland. En betydligt högre andel kvinnliga deltagare än manliga deltagare anger att läs- och skrivförmågan till stor del ligger till grund för resultaten i olika ämnen. Som framgår av Tabell 3 anger 92 procent av de kvinnliga deltagarna att läs- och skrivförmågan ofta eller ibland ligger till grund för skolresultaten. För de manliga deltagarna anger 63 procent något av alternativen ofta eller ibland. Endast 8 procent av studiens kvinnliga deltagare anger att resultaten sällan grundar sig på läs- och skrivförmågan och inte någon av de kvinnliga deltagarna anger svarsalternativet aldrig. För de manliga deltagarna anger 25 procent av eleverna att resultaten sällan grundar sig på läs- och skrivförmågan. Det visar sig också att 12 procent av de manliga eleverna anger att resultaten i skolan aldrig grundar sig på läs- och skrivförmågan.

Tabell 3. Andel elever som anser att resultat i skolan till stor del grundar sig på läs- och skrivförmåga, procent

Kön	Ofta %	Ibland %	Sällan %	Aldrig %
Kvinnor	41	51	8	0
Män	20	43	25	12

För att få en uppfattning om vilka faktorer eleverna bedömer som viktiga för skolresultat utöver läs- och skrivförmågan fanns i undersökningen en öppen fråga kring detta. För eleverna vid naturvetenskapsprogrammet anger en övervägande del av eleverna faktorer som kan härröras till det matematiska kunskapsområdet. Såväl kvinnliga som manliga deltagare anger svar som ”matematiskt tänkande”, ”matematisk förmåga” ”logiskt tänkande”, ”analytiskt sinnelag”, ”logik för matte, fysik, kemi”. Här framkommer även svar utifrån ett begåvningsperspektiv; ”smarthet”, ”intelligens” ”IQ” ”min intelligens” utgör exempel från den öppna frågan kring viktiga faktorer för skolresultaten utöver läs- och skrivförmågan.

Som väsentligt för skolresultaten utöver läs- och skrivförmåga anger eleverna vid samhällsvetenskapsprogrammet viktiga faktorer som är beroende av en verbal förmåga och en analytisk förmåga. Här framkommer svar som: ”talförmåga, att uttrycka sig och vara aktiv”, ”tal och materiell prestation”, ”faktahantering, analyserande, argument”, ”min intelligens och problemlösningsförmåga”. Även faktorer som ”närvaro”, ”social kompetens” och ”intresse” framkommer här.

De faktorer eleverna vid medieprogrammet anger som viktiga för skolresultaten utöver läs- och skrivförmågan uppvisar likheter med de faktorer eleverna från samhällsvetenskapsprogrammet uppger. Här framkommer som för samhällsvetenskapsprogrammets enkätsvar vilka hänvisar till den muntliga förmågan ”talförmåga – aktivitet”, ”min tankeförmåga – hur långt jag resonerar”. Bland de manliga eleverna från medieprogrammet finns också svar som ”relation lärare/elev”, ”könsindelning”, ”min förmåga att läsa tankar”, ”min lathet”.

För eleverna vid byggprogrammet framkommer svar där programmets karaktär har betydelse men också svar som har att göra med klassrumsklimatet och det pedagogiska samspelet inkluderande elevens uppträdande; ”logiska lösningar”, ”koncentration och stämning i klassrummet”, ”artig, duktig och disciplinerad” och ”skoltrötthet”.

Deltagarna i studien ombads vid två öppna frågor ange för vilka ämnen de ansåg läs- och skrivförmågans betydelse som stor, respektive liten. I detta sammanhang framkommer liknande resultat från studiens samtliga deltagande klasser. De ämnen där läs- och skrivförmågans betydelse är stor kan kategoriseras som teoretiska ämnen. Som exempel ges svenska, engelska, övriga språk, samhällskunskap, religion, historia och psykologi. De ämnen där läs- och skrivförmågans betydelse anses som liten tillhör kategorin praktiska ämnen såsom byggämnen, idrott, foto, bild. Men läs- och skrivförmågan anses även ha liten betydelse för ämnen som matematik, kemi och fysik av ett antal elever vid naturvetenskapsprogrammet.

5.1.1 Sammanfattning läs- och skrivförmågans betydelse

Resultaten från undersökningen visar att en övervägande del av eleverna anger att läs- och skrivförmågan har stor betydelse för deras resultat i olika ämnen i skolan. Drygt tre fjärdedelar av samtliga elever anger att deras resultat i skolan ofta eller ibland till stor del grundar sig på läs- och skrivförmågan. Inte någon av studiens kvinnliga deltagare anger svarsalternativet aldrig som svar för läs- och skrivförmågans betydelse för skolresultat. Här framkommer en skillnad i enkätsvaren utifrån ett genusperspektiv, en större andel kvinnliga deltagare (92 procent) än manliga deltagare (63 procent) anger att läs- och skrivförmågans betydelse för skolresultaten ofta eller ibland till stor del utgör grund för skolresultat. En större andel manliga än kvinnliga deltagare anger att läs- och skrivförmågan sällan har betydelse för skolresultat. Andra faktorer som enligt studiens deltagare påverkar resultaten i skolan utgörs bland annat av verbal förmåga och analytisk förmåga. Logiskt tänkande, problemlösningsförmåga, koncentrationsförmåga och intelligens uppges också ha betydelse för skolframgången samt intresse och motivation. Men också faktorer utifrån ett uppförandeperspektiv framkommer såsom artighet och disciplin för eleverna vid byggprogrammet.

Läs- och skrivförmågans betydelse tillskrivs av deltagarna störst betydelse i teoretiska ämnen såsom språk, samhällskunskap, historia, religion och psykologi. Läs- och skrivförmågans betydelse anses av deltagarna som liten i mer praktiskt inriktade ämnena, exempelvis karaktärsämnen inom byggområdet, idrott, foto och bild. Men en del av eleverna vid naturvetenskapsprogrammet uppger också att läs- och skrivförmågans betydelse är liten för ämnen som matematik, fysik och kemi.

I resultaten framkommer att en större andel kvinnliga deltagare än manliga deltagare uppfattat läroböcker och kurslitteratur som svåra att läsa under skoltiden. Framför allt anger eleverna vid samhällsvetenskapsprogrammet att kurslitteraturen ibland varit svår att läsa.

5.2 **Kommunikationen lärare – elev**

Det pedagogiska samspelet mellan lärare och elev är till stor del avhängigt en fungerande kommunikation. Skolsituationen innebär en speciell språksituation där läraren till stor del avgör vilket språk som är accepterat. För att få en uppfattning om elevernas bild av hur kommunikationen fungerade angav de deltagande eleverna i studien i vilken utsträckning det var lätt att förstå vad lärarna menar vid genomgångar och instruktioner.

En hög andel elever anger att det är lätt att förstå lärare vid genomgångar och instruktioner i skolan. Av studiens kvinnliga deltagare anger 90 procent att det ofta eller ibland är lätt att förstå vad lärare menar vid genomgångar eller instruktioner. De resterande 10 procenten anger att det sällan är lätt. Inte någon av de kvinnliga deltagarna anger svarsalternativet aldrig för frågan (Tabell 4). Även för de manliga deltagarna visar det sig att en majoritet av eleverna anger att det är lätt att förstå lärare vid genomgångar och instruktioner, 84 procent av de manliga eleverna anger något av svarsalternativen ofta eller ibland. 12 procent av de manliga eleverna anger att det sällan är lätt att förstå lärarna och 4 procent anger att det aldrig är lätt (Tabell 4).

Tabell 4. Andel elever som uppger att det är lätt att förstå lärare vid genomgångar och instruktioner, procent

Kön	Ofta %	Ibland %	Sällan %	Aldrig %
Kvinnor	67	23	10	0
Män	47	37	12	4

En faktor för fungerande kommunikation kan ses utifrån uppkomna missförstånd. Eleverna i föreliggande studie anger i hög grad att det sällan uppstår missförstånd mellan dem och lärarna. Som framgår av Tabell 5 anger endast 3 procent av de kvinnliga deltagarna att det ofta uppstår missförstånd mellan dem och lärarna. För de manliga deltagarna är motsvarande andel också liten, 4 procent. För denna fråga framkommer likheter mellan svaren hos de kvinnliga, respektive de manliga deltagarna.

Tabell 5. Andel elever som anger att det uppstår missförstånd i kommunikationen mellan dem och lärarna, procent

Kön	Ofta %	Ibland %	Sällan %	Aldrig %
Kvinnor	3	28	54	15
Män	4	27	53	16

En viktig del för läsutvecklingen utgörs av stimulans och uppmuntran. Deltagarna i studien ombads uppge i vilken utsträckning de uppmuntras att läsa i skolan. Av studiens deltagare anger 54 procent av de kvinnliga deltagarna att de sällan uppmuntras att läsa i skolan, och av de manliga deltagarna anger 53 procent att de sällan uppmuntras att läsa (Tabell 6). För såväl de manliga som de kvinnliga deltagarna anger 31 procent att de ofta eller ibland uppmuntras att läsa. En liten del av studiens samtliga deltagare anger att de ofta uppmuntras till läsning i skolan, 3 procent för de kvinnliga deltagarna respektive 4 procent för de manliga deltagarna.

Tabell 6. Andel elever som uppger att de uppmuntras att läsa mycket i skolan, procent

Kön	Ofta %	Ibland %	Sällan %	Aldrig %
Kvinnor	3	28	54	15
Män	4	27	53	16

5.2.1 Sammanfattning kommunikationen lärare – elev

I resultaten framkommer att en övervägande del av studiens deltagare anger att det ofta är lätt att förstå lärare vid genomgångar och instruktioner. En viss skillnad mellan de kvinnliga och de manliga deltagarna framkommer för svarsalternativet ofta där 67 procent av de kvinnliga deltagarna anger det som svar medan 47 procent av de manliga deltagarna anger ofta som svarsalternativ. En stor överensstämmelse framkommer för samtliga elever i svaret huruvida det uppstår missförstånd i kommunikationen mellan eleverna och deras lärare. En liten andel (3 procent respektive 4 procent) av de kvinnliga respektive manliga deltagarna anger att det ofta uppstår missförstånd mellan dem och lärarna. För denna fråga framkommer vid en jämförelse likheter mellan deltagarna. En del i kommunikationen i samspelet lärare – elev utgörs av uppmuntran och stimulans. Även för den fråga som gäller uppmuntran till läsning uppvisar eleverna i denna studie en överensstämmelse i svaren. Drygt hälften av eleverna uppger att de sällan uppmuntras till läsning i skolan. En större andel kvinnliga deltagare än manliga anger att de blir besvikna över skolresultat.

5.3 Läsvanor och läsintresse ur ett genusperspektiv

I denna undersökning framkommer såväl skillnader som likheter mellan deltagarnas läsvanor utifrån ett genusperspektiv. Deltagarna angav i vilken utsträckning de läste morgontidningar, kvällstidningar, veckotidningar och serietidningar. I detta sammanhang preciserades svarsalternativet ofta med varje dag, alternativet ibland med någon per vecka och alternativet sällan med någon gång per månad.

I vanan att läsa en morgontidning framkommer en skillnad utifrån ett genusperspektiv. En större andel av studiens manliga deltagare anger att de läser en morgontidning varje dag. Det visar sig att 44 procent av de kvinnliga deltagarna läser en morgontidning varje dag, och att 69 procent av de manliga eleverna läser en morgontidning varje dag (Tabell 7). Som exempel på vilken morgontidning som deltagaren läser anges i flera enkätsvar någon av de gratistidningar som är tillgängliga på bussar och tunnelbanor.

Tabell 7. Andel elever som läser en morgontidning, procent

Kön	Ofta %	Ibland %	Sällan %	Aldrig %
Kvinnor	44	46	10	0
Män	69	27	2	2

Mellan vanan att läsa en morgontidning och en kvällstidning uppkommer skillnader i resultaten för samtliga deltagare, betydligt fler av studiens deltagare läser en morgontidning mer regelbundet än en kvällstidning. För läsvanor avseende kvällstidningar framkommer ett mönster mellan de manliga och de kvinnliga deltagarna utan stora variationer utifrån ett genusperspektiv. Såväl de kvinnliga som de manliga deltagarna uppger i mindre utsträckning att de ofta eller ibland läser kvällstidningar, än morgontidningar. Endast 18 procent av studiens kvinnliga deltagare läser en kvällstidning varje dag. Av de manliga deltagarna anger 20 procent att de läser en kvällstidning varje dag (Tabell 8).

Tabell 8. Andel elever som läser en kvällstidning, procent

Kön	Ofta %	Ibland %	Sällan %	Aldrig %
Kvinnor	18	33	36	13
Män	20	35	20	25

Små skillnader mellan studiens kvinnliga och manliga deltagare framkommer för vanan att läsa en veckotidning. En liten andel av såväl de kvinnliga som de manliga eleverna läser ofta (varje dag) en veckotidning. Som framgår av tabell 9 läser en majoritet av de kvinnliga

deltagarna en veckotidning någon gång per vecka eller någon gång per månad. Ett liknande resultat framkommer för de manliga deltagarna men en större del manliga deltagare än kvinnliga deltagare läser aldrig en veckotidning (Tabell 9).

Tabell 9. Andel elever som läser veckotidningar, procent

Kön	Ofta %	Ibland %	Sällan %	Aldrig %
Kvinnor	3	38	38	21
Män	2	30	35	33

En skillnad mellan de kvinnliga och de manliga deltagarna framkommer i vanan att läsa serietidningar. I detta sammanhang anger 8 procent av de kvinnliga deltagarna att de ofta eller ibland läser serietidningar medan studiens manliga deltagare i 36 procent av svaren anger att de ofta eller ibland läser serietidningar. Så hög andel som 92 procent av de kvinnliga deltagarna anger att de sällan (någon gång per månad) eller aldrig läser serietidningar. Motsvarande procent är för de manliga deltagarna 64 procent (Tabell 10).

Tabell 10. Andel elever som läser serietidningar, procent

Kön	Ofta %	Ibland %	Sällan %	Aldrig %
Kvinnor	3	5	41	51
Män	4	32	37	27

Läsning som företeelse kräver ett flertal förmågor av individen såsom avkodning, kognitiv förmåga, omvärldskunskap, tålmod och koncentration. Att läsa för nöjes skull har även samband med läsförmåga. I denna studie framkommer skillnader ur ett genusperspektiv avseende faktorn att läsa för nöjes skull. Av studiens kvinnliga deltagare anger 23 procent att de ofta (varje dag) läser för sitt nöjes skull. Motsvarande andel för de manliga deltagarna är 8 procent. Likheter framkommer mellan de manliga och kvinnliga deltagarna avseende de svarsalternativ som beskriver ibland (någon gång per vecka) och sällan (någon gång per månad). Dock framkommer skillnader för svarsalternativet att aldrig läsa för nöjes skull där 35 procent av de manliga deltagarna uppger att de aldrig läser för nöjes skull och motsvarande andel för de kvinnliga uppgår till 21 procent (Tabell 11).

Tabell 11. Andel elever som läser för nöjes skull, procent

Kön	Ofta %	Ibland %	Sällan %	Aldrig %
Kvinnor	23	28	28	21
Män	8	27	30	35

Då en tillgång till böcker i hemmet visat sig vara en faktor för läsutveckling, ombads eleverna uppskatta hur mycket böcker det fanns i deras hem. De deltagande eleverna uppskattade hur mycket böcker det fanns i deras hem genom att ange alternativen ”mindre än 50”, ”mellan 50 och 200”, ”mellan 200 och 500” samt ”mer än 500”. I detta sammanhang visar det sig att en större andel kvinnliga deltagare uppskattar att de har mellan 200 och 500 böcker i sitt hem, eller mer än 500 böcker, än vad de manliga deltagarna uppskattar (Tabell 12). Av de kvinnliga deltagarna anger 80 procent någon av de högre variablerna för antal böcker i hemmet. Motsvarande andel för de manliga deltagarna är 47 procent.

Tabell 12. Antal böcker i hemmet

Kön	Mindre än 50 %	50-200 %	200-500 %	Mer än 500 %
Kvinnor	10	10	36	44
Män	16	37	22	25

5.3.1 Sammanfattning läsintresse ur genusperspektiv

Sett ur ett genusperspektiv framkommer skillnader i studiens resultat för flera frågor. En större andel manliga deltagare än kvinnliga deltagare uppger att de dagligen läser en morgontidning, 69 procent av de manliga eleverna respektive 44 procent av de kvinnliga eleverna anger att de läser en morgontidning varje dag. Avseende vanan att läsa en kvällstidning framkommer inga stora skillnader mellan studiens deltagare, såväl de kvinnliga som de manliga deltagarna läser kvällstidningar i måttlig utsträckning. Även för vanan att läsa veckotidningar framkommer det små skillnader ur ett genusperspektiv, något fler (33 procent) av de manliga deltagarna än de kvinnliga deltagarna (21 procent) uppger att de aldrig läser veckotidningar. Däremot visar resultaten på skillnader ur ett genusperspektiv avseende vanan att läsa serietidningar. Cirka hälften av de kvinnliga deltagarna anger att de aldrig läser serietidningar, jämfört med de manliga deltagarna där en fjärdedel anger att de aldrig läser serietidningar. Av studiens kvinnliga deltagare anger mer än 90 procent att de sällan eller aldrig läser serietidningar.

I vanan att läsa för nöjes skull framkommer också skillnader ur ett genusperspektiv; närmare en fjärdedel av studiens kvinnliga deltagare läser varje dag för sitt nöjes skull. Detta kan jämföras med resultaten för de manliga deltagarna som visar att 8 procent varje dag läser för sitt nöjes skull. För den faktor som avser tillgång till böcker i hemmet framkommer också skillnader mellan studiens deltagare ur ett genusperspektiv. En större andel kvinnliga deltagare (44 procent) än manliga deltagare (25 procent) anger att de i hemmet har mer än 500 böcker. Svartalernativet där antal böcker i hemmet uppskattas till mellan 200 och 500 anges också i högre grad av de kvinnliga deltagarna än de manliga (36 procent respektive 22 procent).

5.4 Jämförelse av resultaten mellan programmen

Vid en jämförelse mellan resultaten från deltagarna vid de studieförberedande programmen och de yrkesförberedande programmen framkommer skillnader i flera områden. Dels framkommer skillnader avseende språkliga uttryck i enkätsvaren. En majoritet av eleverna vid naturvetenskapsprogrammet uttrycker sig i de öppna svartalernativen för fritidsaktiviteter med ordval som ”umgås med vänner”, ”pojkvän”, ”flickvän” etc. För eleverna vid byggprogrammet används om samma begrepp i stor utsträckning uttryck som ”va me polare”, ”brud, brudar”, ”va me polare och annat rackartyg”. Det framkommer även skillnader mellan resultaten avseende läsning, läsvanor och läsintresse.

5.4.1 Läsintresse

Resultaten visar på skillnader i inställningen till läsning mellan eleverna vid naturvetenskapsprogrammet och eleverna vid byggprogrammet. I detta sammanhang framkommer en polarisering mellan svaren från de båda programmen. Den avslutande frågan i enkäten utgjordes av en öppen fråga där eleverna ombads ge övriga kommentarer kring läsning, läsintresse och läsvanor. Här framkommer i flera svar för eleverna vid det naturvetenskapliga programmet en bild av läsare med stor läsvana och en väl utvecklad läsförmåga. Det framträder även en lustbetonad bild av läsning i ordval som ”älskar”. Men det faktum att det är svårt att hinna med att läsa för nöjes skull visar sig också i elevernas svar, skolan tar mycket tid. I dessa enkät svar framkommer även reflektioner kring det egna läsandet och kring läsning som fenomen. Exempel på öppna kommentarer kring läsning från de kvinnliga deltagarna vid naturvetenskapsprogrammet:

”Jag läser relativt lite för att jag inte tycker att jag hinner med det. Jag skulle vilja läsa nu men har inte tid.”

”Jag älskar böcker, jag läser mycket men det går i perioder.”

”Jag tycker om att läsa, har bara för lite tid för att hinna med.”

”Jag älskar att läsa och har alltid gjort. Läste jämt när jag var yngre men nu blir det mest när man har tid, exempelvis lov.”

”Jag har alltid älskat att läsa men ju högre upp i skolgången man kom desto mindre ork och tid fanns det för att nöjesläsa.”

För de manliga eleverna vid naturvetenskapsprogrammet framträder också en positiv bild till läsningen. Här framkommer även reflektioner kring läsning som företeelse men också kring olika genrer och till språket:

”Kul att läsa serier och böcker. Läser gärna böcker på andra språk för att lära mig det bättre.”

”Tråkigt att det läses så lite, jag försöker få i mig en bok då och då. Också tråkigt med deckarhysterin, jag har fått nog.”

”Att börja läsa på fritiden började jag med endast efter att ha blivit övertalad av föräldrarna att läsa en bok. Efter det blev det ett stort intresse och det är förmodligen det som är det svåra, att börja med läsandet.”

”Jag läser sällan svenska böcker eftersom jag anser att böcker skrivna i originalspråket är bättre än översatta.”

”Jag tycker om olika typer av böcker men sciencefiction med dess fascinerande verklighetskildringar är ett stort intresse. Samtidigt tycker jag om kontemporära dramer som söker att stimulera intellekt och uppmuntra nya tankesätt.”

”När jag var yngre läste jag mycket på min fritid men nu mest skoluppgifter.”

”Jag läser inte så ofta skönlitteratur. Nu för tiden läser jag mest böcker om sexologi och det japanska språket men mest läser jag Manga.”

Vid bearbetningen av svaren från deltagarna vid byggprogrammet framkommer en annan bild till fenomenet läsning. I materialet finns ett fåtal exempel på en positiv inställning till läsning som aktivitet. Någon enstaka elev uttrycker sig positivt till läsning generellt. I detta sammanhang framkommer snarare ett motstånd och ett avståndstagande till läsning som företeelse. Dels visar det sig i de skriftliga svaren, men också i hur de skrivs. En elev skriver exempelvis ett stort ”NEJ” som kommentar till läsning, läsvanor och läsintresse, en annan elev kryssar med stora streck över frågan. Följande konversation utspelar sig även vid ett av studiens enkätundersökningstillfällen: Vid besöket i en av klasserna vid byggprogrammet frågar de närvarande eleverna ivrigt sin lärare om de kan sluta lektionen efter att de fyllt i enkäten. De får till svar att de inte ska sluta lektionen utan fortsätta denna när alla enkäter samlats in. Mellan två elever uppstår då en dialog avseende fortsättningen på lektionen. Den ene frågar den andre om de skall fortsätta med den där Strindberg. Den andre svarar att de säkert skall göra det. Den förste eleven frågar vidare den andre vem den där Strindberg egentligen var. Denne svarar då ”de var nå'n onödig jävla bög som bodde på Drottninggatan”. Uttalandet kan tolkas som ett motståndstagande och avståndstagande till litteratur och författare, som något onödigt. I uttalandet framkommer även ett könsperspektiv i ordet ”bög”. Men trots den negativa inställningen till författaren framkommer i uttalandet ett

kunskapsperspektiv – trots det starka avståndstagandet till litteratur har eleven kunskap om att författaren under sin levnad bodde på Drottninggatan.

De öppna svaren kring läsning från eleverna vid byggprogrammet exemplifieras:

”Det suger och är tråkigt för det mesta.”

”Jag gillar att läsa innan jag lägger mig för natten.”

”Icke”

”Jag läser bra men jag läser aldrig en bok utan att behöva göra det. T ex i skolan.”

”Jag kan läsa bra men jag gillar inte att läsa böcker”

”Det beror på vad dom handlar om men dom flesta böcker är gay”

De öppna svaren kring läsning som fenomen för de deltagande eleverna vid medieprogrammet visar på en positiv inställning till läsning men inte i lika stor utsträckning som för de deltagande eleverna vid naturvetenskapsprogrammet och samhällsvetenskapsprogrammet. Dock framkommer inte någon direkt avvisande inställning till läsning som fenomen. I ett par svar framkommer också en positiv bild till att skriva. Trots att såväl medieprogrammet som byggprogrammet räknas till de yrkesförberedande programmen framkommer i detta sammanhang skillnader mellan de båda programmen.

Exempel på de öppna kommentarerna kring läsning från de deltagande eleverna vid medieprogrammet:

”Jag har alltid tyckt om att läsa, framför allt serier, men det har minskat på det med åren nu. Jag har börjat att försöka läsa mer nyheter, böcker och annat.”

”Jag läser mycket sällan men när jag väl gör det så tycker jag det är väldigt kul, jag har som mål att alltid läsa någon bok men tyvärr kommer det ofta i kläm med andra aktiviteter.”

”Har man en kul bok så blir det kul att läsa och låta sig underhållas.”

”Ont om tid när det gäller att läsa böcker, läser, men skulle gärna vilja hinna med mer lästid. Det är roligt att läsa och jag kan nästan säga att det är ännu roligare att skriva, så vem vet, det kanske blir en bok nå'n dag i framtiden.”

”Jag skulle vilja läsa fler skönlitterära böcker på min fritid men jag hinner inte.”

”Jag tycker om att läsa men jag orkar inte göra det så mycket som jag skulle vilja.”

Vid bearbetningen av svaren från de deltagande eleverna vid samhällsvetenskapsprogrammet framkommer en inställning till läsning vilken liknar den som framkommer för medieprogrammet. Här finns ett blandat läsintresse – några elever uttrycker sig positivt till läsning. Men det framkommer även en mer måttfull inställning till läsning än för deltagarna vid

naturvetenskapsprogrammet. Dock framkommer också – som för eleverna vid naturvetenskapsprogrammet – att skolan tar mycket tid och att det är svårt att hinna med att läsa för nöjes skull.

”Jag har alltid haft lätt för mig gällande läsning.”

”Det kan vara skönt att läsa en bok ibland i stället för att se på tv eller sitta framför datorn.”

”När jag väl hittat en bok så är jag fast tills jag är klar. Detta är dock sällan. Kollar mest på film.”

”Jag tror att läsintresset är så litet p g a tidsbrist. Skolan är ju 20 timmar/dygnet så det finns ingen möjlighet att läsa för nöjes skull”.

”I låg och mellanstadiet hade jag väldigt svårt för läsning och skrivning. Fick extrahjälp upp till 7:an. Idag har jag inga problem. MVG i svenska. Har lärt mig mest i högstadiet och gymnasiet i svenska. Har aldrig läst speciellt mycket.”

5.4.2 Senast lästa bok

Studiens deltagare angav i en öppen fråga vilken bok de senast läst. I vissa fall framkommer titel och författare – i andra endast titeln. Den minsta variationen av lästa böcker framkommer i svaren från eleverna vid byggprogrammet. Här anger flera elever i två av byggklasserna att de läst ”Populärmusik från Vittula” – Niemi och ”Kort kjol” - Walden. Ett rimligt antagande då det är fler elever som läst just denna bok är att det är läraren som introducerat den i undervisningen. Det förekommer även titlar som endast anges av någon elev; ”Gudfadern” Puzo, ”American Psycho”, ”Ett öga rött, - Khemiri ”Football Factory” – King samt ”Den tolfte planeten”.

En större variation av lästa böcker framkommer i svaren från medieprogrammets elever. De kvinnliga deltagarna anger titlar som ”Da-Vinci-koden” - Brown, ”1984” – Orwell, ”Ett öga rött” – Khemiri, ”Mest av allt vill jag hångla med nå'n” - Skugge, ”Änglar” – Keyes och ”Bonjour Tristesse” - Sagan. De manliga deltagarna vid medieprogrammet uppger som exempel på senast lästa bok ”Kollektivt självmord” - Paasilinna, ”Da-Vinci-koden” – Brown, ”1984” - Orwell, ”Harry Potter och hemlighetens kammare” - Rowling samt ”Korkade vita män” - Moore. Således uppvisar eleverna vid medieprogrammet en större repertoar av lästa böcker än eleverna vid byggprogrammet.

För eleverna vid samhällsvetenskapsprogrammet framkommer en läsrepertoar vilken liknar den för medieprogrammet. Här uppges titlar som ”Da-Vinci-koden” - Brown, ”Under täcket”, ”Sista chansen”, ”Sushi för nybörjare” - Keyes, ”Harry Potter” (engelska) - Rowling, ”Nej tack jag har precis ätit” - Brundin, ”Lasermannen”, ”Ondskan” - Guillou, ”Vattenmelon” - Keyes, ”Ett öga rött” - Khemiri, ”Pojken som kallades det”.

Den största variationen av lästa böcker framkommer i svaren för deltagarna vid naturvetenskapsprogrammet. Här ger de kvinnliga deltagarna exempel på senast lästa bok som

”Alkemisten”, ”Bilbo” - Tolkien, ”Ett öga rött” - Khemiri, ”Dorian Grays porträtt” - Wilde, ”Da-Vincikoden” - Brown, ”Änglar och demoner” - Brown och ”Moment 22” – Heller.

För de manliga deltagarna framkommer titlar som ”Historien om Michael K” – J M Coetzee, ”Islands in the stream” – Hemingway, ”Vem är Björn och vem är Benny?” – F Lindström, ”The wee free men” – Pratchet, ”Örnnäset” – MacLean, ”Ordet” – Sartre, ”Brott och Straff” – Dostojevskij, ”Hitchhikers Guide to the Galaxy” – Adams, ”Hela Mankellserien och ”Mountain of madness” – Lovecraft. Således uppvisar eleverna i naturvetenskapsprogrammets klass den största variationen av läsrepertoar. Här återfinns såväl modern litteratur som klassisk litteratur.

5.4.3 Läsning för nöjes skull

En viktig faktor för läsutveckling har visat sig vara att läsa för nöjes skull. I svaren från studiens deltagare framkommer skillnader för denna aktivitet utifrån en jämförande aspekt mellan de olika programmen. Som framgår av tabell 13 uppgår 74 procent av eleverna vid naturvetenskapsprogrammet något av de svarsalternativ som anger daglig läsning eller läsning någon gång per vecka för nöjes skull. För samhällsvetenskapsprogrammets elever är motsvarande andel 39 procent. Av deltagarna vid medieprogrammet anger sammantaget 48 procent av eleverna något av de högre svarsalternativen. Eleverna vid byggprogrammet anger i 14 procent av svaren något av alternativen ofta eller ibland. Av studiens deltagare vid samhällsvetenskapsprogrammet uppgår 33 procent att de aldrig läser för nöjes skull. Endast 5 procent av deltagarna vid naturvetenskapsprogrammet uppgår att de aldrig läser för nöjes skull medan 63 procent av deltagarna vid byggprogrammet anger svarsalternativet aldrig.

Tabell 13. Andel elever som anger att de läser för nöjes skull, procent

Program	Ofta %	Ibland %	Sällan %	Aldrig %
Naturvetenskap	26	48	21	5
Samhällsvetenskap	22	17	28	33
Medie	5	43	43	9
Bygg	7	7	23	63

5.4.4 Tillgång till böcker i hemmet

I ett jämförande genusperspektiv framkommer i denna studie skillnader mellan de kvinnliga och manliga deltagarna avseende tillgång till böcker i hemmet. Utifrån ett jämförande perspektiv mellan studiens program framkommer också skillnader i denna fråga. Men det framkommer också likheter mellan programmen beroende på om programinriktningen är

studieförberedande eller yrkesförberedande. Den största andel elever vilka uppger att de har mindre än 50 eller mellan 50 och 200 böcker i sitt hem återfinns för deltagarna vid byggprogrammet. Här anger 22 procent av deltagarna att de i hemmet har färre än 50 böcker, och 48 procent av dessa elever uppskattar att det finns mellan 50 och 200 böcker i hemmet. Endast 4 procent av eleverna vid naturvetenskapsprogrammet uppskattar att de har färre än 50 böcker i hemmet. De båda svarsalternativen 200 – 500 böcker och mer än 500 böcker anger 92 procent av eleverna vid naturvetenskapsprogrammet som uppskattat antal böcker i hemmet. Motsvarande svarsalternativ uppger 30 procent av eleverna vid byggprogrammet. I detta sammanhang framkommer även likheter mellan naturvetenskapsprogrammets deltagare och samhällsvetenskapsprogrammets deltagare. För samhällsvetenskapsprogrammets deltagare anger totalt 83 procent att de uppskattar antalet böcker i hemmet till mellan 200 och 500 eller mer än 500. (Tabell 14).

Tabell 14. Andel elever som anger antal böcker i hemmet, procent

Program	Mindre än 50 %	50-200 %	200-500 %	Mer än 500 %
Naturvetenskap	4	4	39	53
Samhällsvetenskap	11	6	39	44
Medie	14	34	19	33
Bygg	22	48	19	11

Ett samband mellan tillgång till böcker i hemmet och vanan att läsa för nöjes skull framkommer i resultaten för eleverna vid naturvetenskapsprogrammet och byggprogrammet. Av eleverna vid naturvetenskapsprogrammet uppger 74 procent att de ofta (dagligen) eller ibland (någon gång per vecka) läser för nöjes skull. Denna elevgrupp anger i 8 procent av svaren att de har färre än 200 böcker i sitt hem. För elevgruppen vid byggprogrammet anger 70 procent av eleverna att de har färre än 200 böcker i hemmet. Av dessa elever läser 14 procent dagligen eller ibland för nöjes skull. Elevgruppen vid naturvetenskapsprogrammet uppger i 5 procent av svaren att de aldrig läser för nöjes skull. Motsvarande andel för elevgruppen vid byggprogrammet uppgår till 63 procent.

5.4.5 Självbedömd läsförmåga

Vid en jämförelse mellan deltagarna från de fyra gymnasieprogrammen framkommer små skillnader i resultaten mellan deltagarna avseende självbedömd läsförmåga. En majoritet av samtliga elever, mer än 50 procent anger att de har en mycket god läsförmåga. För eleverna vid naturvetenskapsprogrammet skattar 96 procent av eleverna sin läsförmåga som mycket god eller god. Av samhällsvetenskapsprogrammets elever bedömer 83 procent den egna läsförmågan som mycket god eller god. Deltagarna vid medieprogrammet skattar i 95 procent av svaren den egna läsförmågan som mycket god eller god. Den självbedömda läsförmågan uppges i 89 procent av deltagarna vid byggprogrammet som mycket god eller god.

5.4.6 Sammanfattning jämförelse mellan gymnasieprogram

Vid bearbetningen av enkätsvaren utifrån likheter och skillnader mellan de studieförberedande och yrkesförberedande programmen framkommer såväl likheter som skillnader. Eleverna vid medieprogrammet uppvisar en attityd till läsning vilken har mer likheter med eleverna vid samhällsvetenskapsprogrammet och naturvetenskapsprogrammet än med eleverna vid byggprogrammet. Flera elever vid medieprogrammet uttalar sig positivt om läsning och skrivning. Dessa elever uppvisar också en varierad läsrepertoar. För eleverna vid byggprogrammet framträder däremot en avståndstagande attityd till läsning – med undantag av enstaka elever. Uttryck som ”gay” och ”bög” i samband med läsning visar även ett avståndstagande till läsning utifrån en könsaspekt. Eleverna vid byggprogrammet uppger i störst utsträckning att de har liten tillgång till böcker i hemmet.

Eleverna vid samhällsprogrammet uppvisar likheter med såväl medieprogrammets elever som eleverna vid naturvetenskapsprogrammet. I resultaten för senast lästa bok framkommer flera titlar som överensstämmer med senast lästa bok för medieeleverna, men också för naturvetenskapsprogrammets kvinnliga deltagare. Den största variationen av litteratur framkommer i svaren för de manliga deltagarna vid naturvetenskapsprogrammet, här återfinns exempelvis författare som Kafka, Coetzee och Sartre.

Vid en jämförelse mellan programmen framkommer skillnader mellan studiens deltagare för faktorn att läsa för nöjes skull. En liten del av eleverna vid naturvetenskapsprogrammet (5 procent) uppger att de aldrig läser för nöjes skull. Motsvarande andel elever som aldrig läser för nöjes skull vid byggprogrammet uppgår till 63 procent. En lägre andel elever vid medieprogrammet (9 procent) anger att de aldrig läser för nöjes skull jämfört med eleverna vid samhällsvetenskapsprogrammet, där 33 procent av deltagarna anger att de aldrig läser för nöjes skull. Det visar sig även att eleverna vid byggprogrammet i lägre grad besöker skolans bibliotek än deltagarna vid de övriga programmen. Eleverna vid medieprogrammet anger också i hög grad att de diskuterar filmer och böcker i hemmet.

Resultaten för uppskattat antal böcker i hemmet skiljer mellan de studie- och de yrkesförberedande programmen. De båda studieförberedande programmen uppvisar en hög andel elever vilka uppskattar att det i hemmet finns mellan 200 och 500 böcker, eller mer än 500 böcker (92 procent för naturvetenskapsprogrammets elever respektive 83 procent för samhällsvetenskapsprogrammets elever). För eleverna vid medieprogrammet är motsvarande andel 52 procent och för byggprogrammet 30 procent. I detta sammanhang framkommer samband mellan tillgång till böcker i hemmet och vanan att läsa för nöjes skull för eleverna vid byggprogrammet och eleverna vid naturvetenskapsprogrammet.

5.5 Aktiviteter utöver läsning

För att få en bild av vilka aktiviteter eleverna ägnar sig åt på fritiden fanns en fråga med öppet svarsalternativ för fritidssysselsättningar. Flera elever uppger som exempel på fritidssysselsättning att ”sitta vid datorn”. Detta gäller för samtliga program. Deltagarna vid samtliga program anger också att de söker fakta via internet och har kontakt med sina vänner via internet. Att träna och idrotta framkommer också som exempel på fritidssysselsättning, i

samtliga program. De kvinnliga deltagarna vid samhällsvetenskapsprogrammet anger i flera svar "att träna" som fritidssyssla. Ett flertal av de kvinnliga deltagarna vid medieprogrammet och någon enstaka kvinnliga elev vid samhällsprogrammet och naturvetenskapsprogrammet, anger som fritidssysselsättning att dansa. Att umgås med vänner framträder som vanligt för eleverna vid samtliga program. Eleverna som följer naturvetenskapsprogrammet och samhällsvetenskapsprogrammet anger i flera svar även att ägna sig åt skolarbete som vanlig fritidssysselsättning. Deltagarna vid medieprogrammet och naturvetenskapsprogrammet anger även att lyssna på musik och att spela något instrument som fritidssysselsättning.

5.6 Sammanfattande resultat

Utifrån studiens övergripande frågeställningar kan följande resultat påvisas:

- ◆ En majoritet av eleverna, framför allt de kvinnliga deltagarna, tillskriver läs- och skrivförmågan stor betydelse för skolgången. En stor del av skolresultaten grundar sig på elevens läs- och skrivförmåga.
- ◆ Den språkliga kommunikationen mellan lärare och elev beskrivs som fungerande, en majoritet av eleverna anser att det sällan uppstår missförstånd mellan dem och lärarna. Dock uppger mer än hälften av eleverna att de sällan uppmuntras till läsning i skolan.
- ◆ Läsvanorna för de kvinnliga och de manliga deltagarna skiljer sig åt inom vissa områden. En större del av de kvinnliga deltagarna läser för nöjes skull. En större del av de manliga deltagarna läser morgontidningar och serietidningar. Det tydliga avståndstagande till litterära inslag som några manliga deltagare uppvisar, framkommer inte för de kvinnliga deltagarna.
- ◆ Vid en jämförelse mellan deltagarna vid de studie- och de yrkesförberedande programmen framkommer skillnader i resultaten men deltagarna från medieprogrammet uppvisar mer likheter med deltagarna från samhällsvetenskapsprogrammet och naturvetenskapsprogrammet, avseende läsvanor och läsintresse, än med deltagarna från byggprogrammet. För deltagarna vid naturvetenskapsprogrammet och byggprogrammet uppkommer vad som kan betecknas som en polariserande bild avseende inställningen till läsning som företeelse, och för vanan att läsa för nöjes skull.
- ◆ De vanligaste konkurrerande fritidsaktiviteterna utgörs av träning, att umgås med vänner samt att "sitta vid datorn".

6 Diskussion

Inledningsvis förs en metoddiskussion där reflektioner kring enkätundersökning som metod förs. Därefter följer en diskussion kring de erhållna resultaten i undersökningen och slutligen framförs avslutande reflektioner.

6.1 Metoddiskussion

I arbetet med en tidigare genomförd C-uppsats (Persson, 2004) utgjordes det empiriska materialet av intervjuer med sex äldre elever. Fem av eleverna studerade tredje året vid gymnasieskolans och en elev studerade vid högskola. Syftet med den studien var att undersöka skolsituationen för elever med läs- och skrivsvårigheter. För att utveckla metoddelen inom forskningsprocessen valde jag att vid denna studie – Gymnasieelever och läsning – genomföra en enkätundersökning. Vid enkätundersökningen möjliggörs ett större antal deltagare i undersökningen än vid intervjustudien och det empiriska materialet kräver en annan bearbetning av data än vid en intervjustudie. Det finns vissa svårigheter vid enkätundersökningar som är värda att belysa. Initialt uppkommer frågor kring enkätens konstruktion. Hur skall frågorna konstrueras? Vilka frågor skall besvaras? Hur skall dessa besvaras? Vilka begrepp skall användas? På vilket sätt skall det relativt omfattande empiriska materialet bearbetas? Det uppstår konkreta frågor kring vilka av enkätens frågor som skall redovisas och hur de redovisas. Jag valde att presentera flertalet av resultaten för frågorna med fast svarsalternativ enligt tabellform rekommenderad av Backman (1998). Några av frågorna presenteras dock som löpande text.

En majoritet av frågorna utgjordes av frågor med fasta svarsalternativ utifrån en Likertskala. Till dessa frågor med fasta svarsalternativ fanns en streckad rad för öppna kommentarer. För att stärka en kvalitativ aspekt i studien utgjordes sju av enkätens frågor av frågekonstruktioner med öppna svarsalternativ. De två inledande frågorna var retrospektiva och några efterföljande frågor hade en viss retrospektiv karaktär. Den retrospektiva karaktären på frågor kan medföra en risk att svaren blir allmänt hållna, deltagaren kan ha glömt hur det var och en osäkerhet kring tillförlitligheten i svaret kan uppstå. Dock kan frågor av retrospektiv karaktär innebära en möjlighet till en mer distanserad reflektion, vilket kan möjliggöra nyanser i svaren och en något mer eftertänksam inställning till svaret från deltagaren.

Inom det specialpedagogiska området finns begreppen närhet och distans utvecklade. I mötet med elever inom specialpedagogik utgör närhet ofta en grund för mötet. Dock är denna närhet inte helt okomplicerad, det gäller att den inte blir alltför intensiv då det professionella förhållningssättet kan ifrågasättas. En distans till problematiken krävs av den professionella yrkesutövaren. På motsvarande vis återfinns de båda begreppen utvecklade inom såväl det kvantitativa som det kvalitativa forskningsområdet (Bryman, 1997; Holme & Solvang 1997). Inom den kvantitativt präglade forskningen finns ett avstånd mellan forskaren och deltagaren/deltagarna medan det inom den kvalitativa forskningen finns en relation vilken mer karakteriseras av närhet mellan forskaren och deltagaren/deltagarna. I jämförelsen mellan den intervjustudie vilken utgjorde grunden för tidigare C-arbete och denna enkätundersökning blir skillnaden i just begreppen närhet – distans inom de bägge

traditionerna påtagliga. Vid enkätundersökningen möter man som forskare eleverna under en kort tid, vilken präglas av en elevgrupp där var och en av eleverna är anonyma. Under cirka 10 – 15 minuter besvarade eleverna en enkät, vilken i direkt anslutning till detta samlades in. Förutom enstaka kommentarer eller frågor från eleverna uppstod inte någon direkt kontakt mellan mig och deltagarna. I intervjusituationen däremot möter man som forskare en deltagare under en relativt tät och nära atmosfär. Även om denna kontakt kan ses som relativt kortvarig – ofta genomförs en intervju under tid på cirka 60 minuter – hinner det under denna tid etableras en kontakt mellan intervjuaren och deltagaren/deltagarna vilken inte är att betrakta som ytlig, utan mer personlig. Begreppen outsider och insider konkretiserades på så vis i jämförelsen av genomförandet av en intervjustudie och en enkätundersökning.

För att stärka validiteten i undersökningen genomfördes en provstudie av enkäten med ett mindre antal gymnasieelever. Detta bland annat för att utprova frågornas kvalitet – men också för att utprova mängden frågor. Vid provenkätens testning framkom någon mindre förändring av frågeformulering – men inte någon förändring avseende frågemängden. Frågemängden har betydelse för undersökningen då ett för stort antal frågor kan trötta deltagaren – men ett för begränsat antal frågor kan å andra sidan medföra att inte tillräckligt empiriskt material för undersökningen framkommer. Vid en enkätundersökning finns en risk att deltagarna inte är benägna att delta i undersökningen – det tar tid att fylla i en enkät, det kan uppfattas som tråkigt etc. För att minimera bortfallet i undersökningen – och för att stärka samstämmigheten i genomförandet, valde jag att delta personligen vid fem av de sex undersökningstillfällena. Vid samtliga tillfällen besvarade de närvarande eleverna enkäten.

Vid bearbetningen av det empiriska materialet vid en enkätundersökning finns också en naturlig distans till materialet, ett antal enkäter bläddras igenom åtskilliga gånger utan att någon association till någon enskild person framträder. Vid bearbetningen av det transkriberade intervjumaterialet däremot framträder kontinuerligt bilder av intervjupersonen och dennes personlighet.

Vid bearbetningen av det empiriska materialet förtydligas även begreppen exakt och ytlig, vilka används av Bryman (1997) samt Holme och Solvang (1997). Vid tolkningen av de slutna svaren i enkäterna uppkommer inga stora svårigheter, ett kryss är ifyllt i någon av enkätens rutor. Däremot finns ett friare tolkningsutrymme för de frågor vilka konstruerats med öppna svar, ett stort understruket nej till den avslutande frågan kring övriga kommentarer för läsning, läsvanor och läsintresse visar något annat än ett ifyllt kryss i en ruta. Men sammanfattningsvis blir det uppenbart att det empiriska materialet vid enkätundersökningen är att betrakta som betydligt mer ytligt än det empiriska materialet vid en intervjuundersökning. För en djupare förståelse kring äldre elevers läsvanor och läsintresse skulle semistrukturerade intervjuer med ett mindre antal elever som komplement till enkätundersökningen med fördel kunna användas.

6.2 *Diskussion av resultaten*

Syftet med denna studie var att undersöka hur äldre elever uppfattar läs- och skrivförmågans betydelse för skolgången, samt att undersöka deras läsvanor och läsintresse ur ett genusperspektiv. Som grund för undersökningen har de teorier kring individens utveckling i samspel med miljön, vilka utvecklats av Bronfenbrenner (1979) funnits. En annan grund för

studien har utgjorts av Bourdieu's (1986, 1991, 1998) tankar kring kulturellt kapital samt habitus. Den tredje teoretiska utgångspunkten har utgjorts av den modell för elevens samspel med omgivningen som Fischbein (1992) utvecklade. Som tidigare sagts utgör ett empiriskt material bestående av 90 enkäter inte underlag för generaliseringar, men det kan ändå vara intressant att belysa resultaten ur ett specialpedagogiskt perspektiv.

Resultaten i studien visar att eleverna tillskriver läs- och skrivförmågan stor betydelse för skolgången. I detta sammanhang framkommer en skillnad mellan de manliga och de kvinnliga deltagarna; en större del av de kvinnliga deltagarna bedömer att läs- och skrivförmågan är av stor vikt för resultaten i skolan. Av de kvinnliga deltagarna menar 92 procent att resultaten i skolan till stor del grundar sig på läs- och skrivförmågan ofta eller ibland, medan motsvarande resultat för de manliga deltagarna visar att 63 procent av deltagarna ofta eller ibland anser att skolresultaten grundar sig på läs- och skrivförmågan. En förklaring till denna skillnad mellan de manliga och de kvinnliga deltagarnas resultat skulle kunna utgöras av programvalen för studieinriktningen hos deltagarna.

Av studiens manliga deltagare studerar mer än hälften vid byggprogrammet. Detta program är till sin karaktär tydligt yrkesförberedande. I programmålen (Skolverket, 2000a) betonas den hantverksmässiga traditionen i utbildningen och för utbildningen återfinns kurser med praktisk inriktning såsom Byggkunskap, Måleri, Projekt och Företagande. Medieprogrammet räknas till de yrkesförberedande programmen men är till sin karaktär mindre utpräglat praktiskt inriktat än exempelvis byggprogrammet. För medieeleverna betonas vikten av text och texthantering i programmålen (Skolverket, 2000b). Då fler av medieprogrammets ämnen bygger på att läsa men också på eget skrivande kan medieprogrammet trots sin yrkesförberedande inriktning sägas närma sig ett studieförberedande program till sin karaktär mer än vad byggprogrammet gör. Således följer de kvinnliga deltagarna i studien antingen ett studieförberedande program eller medieprogrammet som trots sin yrkesförberedande karaktär innehåller ett flertal kurser där läsning och skrivning är vanligt förekommande inslag.

Karaktären och kulturen inom de olika programmen framkommer i elevernas öppna svar kring vilka faktorer som påverkar skolresultat utöver läs- och skrivförmåga. Eleverna vid samhällsvetenskapsprogrammet och medieprogrammet lyfter fram faktorer som pekar på vikten av verbal förmåga, problemlösningsförmåga och analyserande och resonerande förmåga. Här framträder programmets karaktär utifrån exonivån, då just dessa egenskaper och förmågor lyfts fram i programmålen för samhällsvetenskapsprogrammet och medieprogrammet. Även för naturvetenskapsprogrammets elever framträder programmets karaktär i elevernas svar, en stor del av eleverna anger exempelvis matematisk förmåga som den faktor som betyder mycket för skolresultaten utöver läs- och skrivförmågan. Men det är intressant att konstatera att deltagarna vid naturvetenskapsprogrammet – framför allt de manliga – också framhåller smarthet och den egna intelligensen som betydelsefulla faktorer för skolresultaten. Malmgren (1992) menar att klassrumsklimatet i naturvetarklassen präglas av prestationsmotivation, en stor del av eleverna i naturvetenskapsprogrammets klasser har under grundskoletiden varit vana att tillhöra de duktigaste i klassen och hos eleverna finns en medvetenhet om programmets höga status och en tilltro till den egna kognitiva förmågan. Eleverna är målinriktade och skolinriktade och flera elever siktar på yrken med hög status och eftergymnasiala studier. Hos eleverna vid naturvetenskapsprogrammet framkommer en tilltro till den egna kognitiva förmågan vilken inte kommer till uttryck för eleverna vid de andra programmen.

För eleverna vid byggprogrammet framkommer inte faktorer utifrån begåvningsaspekt utan här anses klassrumsklimat och personligt uppträdande ha betydelse för skolresultaten, exempelvis anger en elev som en väsentlig faktor för skolresultat att vara artig, duktig och disciplinerad. Även här associerar jag till Malmgren (1992) som menar att klassrumskulturen i verkstadsklassen ofta präglas av kamp om makten i klassrummet. I ett klassrumsklimat där en del av undervisningsituationen handlar om ordningsfrågor får elevens uppträdande betydelse. En stor del av eleverna har dåliga betyg från grundskolan och ser sig inte som läsare.

För att få en uppfattning om hur kommunikationen fungerade mellan eleverna och deras lärare fanns i studien några frågor kring denna. Bourdieu (1991) menar att skolsituationen utgörs av en speciell språksituation där läraren till stor del avgör vilket språk som är accepterat. För deltagarna i denna undersökning framkom i stor utsträckning resultat som visade på en fungerande kommunikation mellan eleverna och deras lärare. Exempelvis anger en mycket liten del av samtliga deltagare att det ofta uppstår missförstånd mellan dem och lärarna. Uppmuntran kan ses som en del av kommunikation men också som en stimulansfaktor för läsning och läsutveckling. Utifrån ett genusperspektiv uppvisar deltagarna likheter i svaren avseende huruvida de i skolan uppmuntras till läsning. Mer än hälften av såväl de kvinnliga som de manliga deltagarna uppger att de sällan uppmuntras till läsning i skolan. Detta resultat väcker tankar kring kommunikationen mellan eleverna och lärarna. Här saknas i denna undersökning ett lärarperspektiv. Med stor sannolikhet skulle ett annorlunda resultat för denna fråga framkomma vid motsvarande fråga till de undervisande lärarna.

Forskningen visar på skillnader mellan flickors och pojkars läsning och läsförmåga (Elley, 1992; Malmgren, 1992; Molloy, 2002; Skolverket, 2004a). För deltagarna i denna undersökning framkommer skillnader i inställningen till läsning och läsvanor utifrån ett genusperspektiv för olika frågor. De kvinnliga deltagarna anger i högre grad att de ofta läser för nöjes skull än vad de manliga deltagarna anger. Var fjärde kvinnlig deltagare läser dagligen för nöjes skull. En större andel av de manliga deltagarna anger att de aldrig läser för nöjes skull än vad de kvinnliga deltagarna gör (35 respektive 21 procent). En större del av de manliga deltagarna uppger att de läser morgontidningar än vad de kvinnliga deltagarna gör. Innebörden i att läsa en morgontidning preciseras dock inte i studien, vilket gör att information om vad eller vilka sidor som läses uteblir. Det framkommer inte om det är nyheter, kultur, sport eller serier som omfattas av läsningen. Dock framkommer det att en del av tidningsläsandet utgörs av läsning av någon av de gratistidningar som förekommer i bussar och i tunnelbanan. Sett ur ett bildningsperspektiv fyller dessa tidningar på så vis en viktig funktion. För den elev som saknar en morgontidning i hemmiljön möjliggörs läsning av en dagstidning med komprimerade nyheter genom dessa gratistidningar.

Det tydliga avståndstagande och motståndet mot läsning som framkommer i undersökningen från några av byggklassernas deltagare för tankarna till Malmgren (1992) och Molloy (2002). I deras båda studier framkommer aspekter på litteratur och läsning utifrån ett könsperspektiv. I konstruktionen av en manlig könsroll ingår för några av eleverna i Molloy (ibid) studie inte att läsa eller att se sig som läsare. Även i Malmgrens (ibid) studie framkommer detta avståndstagande till läsning utifrån ett genusperspektiv där eleverna i verkstadsklassen inte ser sig som läsare och inte heller har utvecklat någon läsaridentitet. Böcker och bokläsning kopplas till kvinnliga aktiviteter och de manliga eleverna framför nästan genomgående att det är tråkigt och jobbigt att läsa böcker.

Detta tydliga motstånd och avståndstagande mot läsning och litterära inslag framkommer hos några av deltagarna vid byggprogrammet i denna studie. Även avståndstagandet utifrån ett könsperspektiv framträder. En av eleverna anser att de flesta böcker är ”gay” – ett uttalande som markerar aktiviteten som icke-manlig. Men i dialogen mellan de två eleverna vid byggprogrammet som resonerar om vem Strindberg var, framkommer ett än starkare avståndstagande och motstånd mot litteratur och läsning som företeelse. Att som förklaring till vem Strindberg var ange: ”det var nå’n onödig jävla bög som bodde på Drottninggatan” visar på motstånd och avståndstagande till läsning och litteratur som företeelse. Men det visar också på den icke-manliga konstruktionen av att läsa – det är icke-manliga män som ägnar sig åt läsning och litteratur. I detta sammanhang framträder också begreppet distinktion (Bourdieu, 1991). Som tillhörande en viss kultur och ingående i ett visst sammanhang finns den utpräglade smaken för de företeelser som ingår i denna – och den motsvarande avsmaken för det som inte räknas dit. Dock är det ur ett kunskapsperspektiv intressant att se att vetskapen om var författaren under sin levnad bodde finns för eleven. Trots den negativa inställningen till läsning som fenomen har kunskaper kring författarens liv utvecklats.

Inte någon av studiens kvinnliga deltagare uttrycker ett motsvarande starkt avståndstagande eller motstånd till läsning som företeelse som de manliga eleverna vid byggprogrammet gör. För de kvinnliga deltagarna som inte uttrycker sig positivt till läsning som fenomen, framkommer uttryck som att ”har inte så stort intresse för läsning” eller ”har aldrig läst mycket”. Således framför de kvinnliga deltagarna en mindre värdeladdad negativ inställning till läsning som fenomen än de manliga deltagarna som är negativt inställda till läsning. Däremot uttrycker flera av de kvinnliga deltagarna starkt positivt värdeladdade uttryck kring läsning; ”älskar böcker”, ”älskar att läsa”.

Vid bearbetningen av det empiriska materialet framkommer en polariserande bild av inställningen till läsningen mellan de manliga eleverna vid byggprogrammet och de manliga eleverna vid naturvetenskapsprogrammet. Som en motpol till det starkt negativt värdeladdade uttalandet kring läsning och litteratur från eleven vid byggprogrammet är det intressant att ställa uttalanden från manliga elever vid naturvetenskapsprogrammet där såväl ett starkt läsintresse som en tolkande och reflekterande hållning till läsning framkommer. Ett uttalande som ”Jag läser sällan svenska böcker eftersom jag anser att böcker skrivna i originalspråket är bättre än översatta” rymmer såväl ett intresse för läsning som en reflektion kring innehållet i det lästa vilket i sin tur tyder på en välutvecklad läsförmåga. Även uttrycket ”samtidigt tycker jag om kontemporära dramer som söker att stimulera intellekt och uppmuntra nya tankesätt” kan ses som en motpol till uttalandet om Strindberg som författare. Här framkommer en tolkande och reflekterande hållning till läsning som fenomen. I detta sammanhang framkommer också uttryck vilka rymmer vikten av stimulans av läsning för att utveckla läsförmågan. En av eleverna vid naturvetenskapsprogrammet reflekterar kring läsning som fenomen och inser att utan föräldrarnas stimulans hade han med stor sannolikhet inte kommit igång med läsning som aktivitet. I detta sammanhang framträder betydelsen av det kulturella kapitalet och stimulansen i hemmiljön för individens läsutveckling och läsintresse.

En skillnad mellan de kvinnliga och de manliga deltagarna utgörs av att flera kvinnliga elever uttalar en önskan om att kunna läsa mer än vad de hinner med, på grund av skolarbetet. I svaren från såväl de kvinnliga eleverna från naturvetenskapsprogrammet som samhällsvetenskapsprogrammet och medieprogrammet framkommer en bild av att skolan tar

mycket tid och att det är svårt att hinna med att läsa utöver den läsning som krävs för skolarbetet. För eleverna vid samhällsvetenskapsprogrammet och medieprogrammet framträder en inställning till läsning vilken kan sägas befinna sig mellan den för eleverna vid byggprogrammet och naturvetenskapsprogrammet. För såväl samhällsvetenskapsprogrammets elever som medieprogrammets elever präglas inställningen till läsning som fenomen varken av ett starkt avståndstagande eller i någon stor utsträckning av ett starkt intresse, och vid bearbetningen av resultaten hamnar dessa resultat mellan de två polerna för respektive mot läsning som fenomen, vilka framkommer för de två övriga programmen.

Det visar sig således att skillnader utifrån ett genusperspektiv framkommer i studien – men stora skillnader mellan programmen framträder också. Den starka polarisering i inställningen till läsning som präglar resultaten mellan de manliga deltagarna vid bygg- respektive naturvetenskapsprogrammet kan inte ses i resultaten mellan de kvinnliga deltagarna. För dem framkommer en mer likartad inställning till läsning, även om de kvinnliga deltagarna vid naturvetenskapsprogrammet i störst utsträckning uttrycker sig positiva till läsning som fenomen. Det framkommer större skillnad i inställningen till läsning mellan de manliga eleverna vid byggprogrammet och de manliga eleverna vid naturvetenskapsprogrammet än mellan de manliga och kvinnliga eleverna vid naturvetenskapsprogrammet. Detta resultat överensstämmer till stor del med den bild som framträder i Malmgrens studie (1992). För de kvinnliga eleverna vid konsumtionslinjen, humanistlinjen och naturlinjen framkom resultat avseende läsvanor och läsintresse vilka uppvisade liknande mönster för de olika linjerna – men för de manliga deltagarna framkom betydligt starkare polariseringar i inställningen till läsning. Den reflekterande och tolkande hållning naturlinjens pojkar visade saknades för eleverna vid verkstadslinjen.

Forskningen visar ett samband mellan tillgång till böcker i hemmet och läsvanor. (Elley 1992; Stanovich, 2000). Detta samband framkommer i studien för deltagarna vid naturvetenskapsprogrammet samt byggprogrammet – elever med begränsad tillgång till böcker i hemmet läser i liten utsträckning för nöjes skull. Detta samband framträder dock inte på motsvarande vis för eleverna vid samhällsvetenskapsprogrammet och medieprogrammet. Då det empiriska materialet i studien är relativt begränsat är slutsatser kring detta svårt att dra. Forskningen har även visat att den individuella läsförmågan till stor del har samband med faktorer som tillgång till böcker i hemmet och läsvanor, men att det inte finns ett samband mellan den faktiska läsförmågan och den skattade läsförmågan (Eriksson Gustavsson, 1997). I denna studie har inte läsförmågan mätts men med sannolikhet skiljer sig den faktiska läsförmågan mellan de elever som uppger sig läsa dagligen för nöjes skull och mellan de elever som aldrig läser för nöjes skull. Dock visar det sig att den självbedömda läsförmågan hos deltagarna i studien uppvisar mycket små variationer. En klar majoritet av eleverna vid såväl byggprogrammet, medieprogrammet, samhällsvetenskapsprogrammet samt naturvetenskapsprogrammet uppger i svaren att de har en mycket god eller god läsförmåga. Den självbedömda läsförmågan är således hög för samtliga deltagare. En förklaring till att individen skattar den egna läsförmågan högt kan vara en upplevelse av att läsförmågan i stor utsträckning räcker till för de dagliga aktiviteter man utför. Men då en utvecklad läsförmåga kan kopplas samman med en hög social status och en önskvärdhet kan också en över-skattning av den egna förmågan ur detta perspektiv vara en förklaring.

Sett ur ett undervisningsperspektiv kan det vara värt att resonera kring resultaten utifrån den modifierade samspelsmodellen för läsning och läsutveckling. De elever som kommer till skolan väl rustade med ett kulturellt kapital i form av stor tillgång till böcker i hemmet,

föräldrar med läsvanor och läsintresse och stimulans för läsning kan med stor sannolikhet finna sig tillrätta i modellens samtliga fyra hörn. En risk att tappa en del av intresset för läsning kan uppstå vid en inlärningssituation präglad av alltför hård styrning utan stimulans av elevens behov – men å andra sidan kan detta till viss del kompenseras i den kulturellt präglade hemmiljön. Vid en tillåtande undervisningssituation finns det för denna elev möjlighet att välja litteratur i samråd med sin lärare och fortsätta en gynnsam läsutveckling, vilken i sin tur leder till en fortsatt gynnsam läsutveckling. Denna elev kan med stor sannolikhet klara en undervisningssituation med stor permissivitet utan att tappa i läsintresse. Genom individens kulturella kapital stimuleras läsutvecklingen i mikrosystemet utan ett starkt beroende av skolan som arena.

För den elev som däremot kommer till skolan med ett begränsat kulturellt kapital blir undervisningssituationen än mer betydelsefull för läsutvecklingen. Min erfarenhet är att gränsen mellan den tillåtande stimulerande och den tillåtande icke-stimulerande undervisningssituationen kan vara flytande. Den tillåtande stimulerande undervisningssituationen kräver ett mycket stort lärarengagemang för att fungera och en risk kan vara att det som var tänkt som en tillåtande stimulerande situation under tid utvecklas till en tillåtande icke-stimulerande situation. För en välfungerande undervisningssituation med permissivitet och stimulans krävs en tydlig struktur och en kontinuerlig uppföljning av elevens arbete. Detta förutsätter också ett mycket väl fungerande samspel mellan läraren och eleven. En undervisningssituation som tappar i stimulans av elevbehov bedömer jag som mest förödande för elevens individuella läsutveckling, om denne kommer till skolan med ett begränsat kulturellt kapital. För en utvecklad läsförmåga och läsutveckling krävs stimulans och utan en stimulans från skolan uppstår på så vis inte en gynnsam läsutveckling.

I resultaten för aktiviteter på fritiden kan den tidsanda Helldin (2004) resonerar kring anas. Enligt Helldin (ibid) präglas tidsandan i vårt samhälle till stor del av en fokusering kring individens personliga utveckling, och även vid en kroppsfixering. Flera av eleverna i studien uppger att de på fritiden tränar, vilket ur en hälsosynpunkt kan tolkas som positivt. Men de solidaritetstankar och det politiska engagemang som präglade exempelvis 70-talets unga finns inte alls representerat som fritidsaktivitet bland studiens deltagare, inte någon av studiens deltagare uppger exempelvis någon fritidsaktivitet som berör politik. Intressant är dock att det grundläggande behovet av mellanmänsklig kontakt för individen framkommer i resultaten. I svaren från samtliga gymnasieprogram anger eleverna att träffa vänner som en vanlig fritidssyssla.

Det moderna samhället präglas till stor del av individens valfrihet och självförverkligande (Giddens, 2003) och individen har en mängd möjligheter att forma sig själv och sin identitet. Denna valfrihet präglar även skolverksamheten och medför en stor variation i resultaten mellan den som läser en begränsad mängd och den som läser mycket och med en bred läsrepertoar. Flera aktiviteter i vårt moderna samhälle präglas även av snabbhet och icke-tålamodskrävande insatser, såsom TV-tittande, datorspel etc. Här ser jag det som en mycket angelägen, svår och viktig uppgift – samt utmaning – för skolan att konkurrera med läsning som företeelse. En välutvecklad läsförmåga lönar sig inte alltid kortsiktigt utan en motivation utifrån ett längre tidsperspektiv krävs.

6.3 Avslutande reflektioner

Det moderna samhället ställer höga krav på individens förmåga att läsa och tolka text, utifrån såväl krav från skola, arbetsliv som privatliv. Arbetslivet ställer också – genom den moderna tekniska utvecklingen – allt högre krav på individens förmåga att läsa och tolka text och information. Den som är begränsad i sin läsförmåga begränsas till stora delar på arbetsmarknaden men också som medborgare i vardagslivet. Den senaste tidens alarmerande tendenser avseende försämrade läsförståelse hos svenska elever kan rimligen tolkas som att det är elever med begränsat kulturellt kapital som tappat i resultat avseende läsförståelse. Resultaten pekar även på skillnader ur ett genusperspektiv – till pojkarnas nackdel. De elever vilka i hemmiljön stimuleras till läsning och läsutveckling behåller sannolikt en gynnsam utveckling av läsförmågan. Genom resultaten i denna studie har elevernas skilda förutsättningar avseende kulturellt kapital framkommit – att möta skolans förväntningar utifrån läskrav ter sig annorlunda för den elev som i hemmet har färre än 50 böcker i jämförelse med den elev som i hemmet har tillgång till fler än 500 böcker. Mot bakgrund av att elever kommer till skolan med olika förutsättningar utifrån såväl individfaktorer som miljöfaktorer är det ur ett rättviseperspektiv – och således ur ett specialpedagogiskt perspektiv – angeläget att skolan förmår stimulera till en gynnsam läsförmåga och läsutveckling för samtliga elever. Med beaktande av att en bristande läs- och skrivförmåga ses som en anledning för studieavbrott blir detta perspektiv än mer angeläget ur en rättvisaspekt.

7 Referenser

- Andersson, B-E. (1986). *Utvecklingsekologi*. (The ecology of human development). Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, B-E. (2001). *Ungdomarna, skolan och livet*. Stockholm: HLS förlag.
- Backman, J. (1998). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Björklid, P. & Fischbein, S. (1996). *Det pedagogiska samspelet*. Lund: Studentlitteratur.
- Bourdieu, P. (1986). *Kultursociologiska texter – I urval av Donald Broady och Mikael Palme*. Lidingö: Förlaget Salamander.
- Bourdieu, P. (1991). *Kultur och kritik*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Bourdieu, P. (1998). *Practical reason*. Stanford: Stanford University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bryman, A. (1997). *Kvantitet och kvalitet i samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber Ekonomi AB.
- Elbro, C. (2004). *Läsning och läsundervisning*. Stockholm: Liber AB.
- Elley, W. (1992). *How in the world do students read? IEA Study of Reading Literacy*. The Hague: IEA.
- Eriksson Gustavsson, A-L. (1997). *Att läsa att skriva – ett behov – ett krav – en nödvändighet*. Licentiatavhandling. Linköpings universitet: Filosofiska fakulteten.
- Eriksson Gustavsson, A-L. (2002). *Att hantera läskrav i arbetet Om industriarbetare med läs- och skrivsvårigheter*. Doktorsavhandling. Linköpings universitet, Institutionen för beteendevetenskap.
- Fischbein, S. (1992). Samspel mellan individförutsättningar och miljöpåverkan i individens utveckling. P. Björklid & S. Fischbein. (red). *Individens samspel med miljön. Ett interaktionistiskt perspektiv på pedagogik*. S 43-57. Stockholm: HLS förlag.
- Fischbein, S. & Folkander, M. E. (2000). Reading and writing ability and drop out in the Swedish upper secondary school. *European Journal of Special Needs Education*. October 2000, vol. 15, no 3, pp 264-274.
- Folkander, M. (1998). *Maktlösa, uttråkade eller chanslösa? Stockholmsungdomar med och utan lässvårigheter på ett individuellt program*. D-uppsats Lärarhögskolan Stockholm, Institutionen för specialpedagogik.
- Frost, J. (2002): *Läsundervisning Praktik och Teorier*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Giddens, A (2003). *En skenande värld. Hur globaliseringen är på väg att förändra våra liv*. Stockholm: SNS Förlag.

- Grogarn, M. (1984). *Tråkig läsning*. Malmö: Liber förlag.
- Helldin, R. (1998). The problem of school failure in Sweden. *European Journal of Teacher Education*. Vol. 22, numbers 2 & 3, 1998.
- Helldin, R. (2002). *Specialpedagogik och sociala problem i gymnasieskolan. En granskning av skoldemokratins innebörder och kvalitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Helldin, R. (2004). *Specialpedagogisk forskning. Habermas' och Foucault's teorier*. Föreläsning vid Lärarhögskolan Stockholm, magisterprogram. Institutionen för individ, omvärld och lärande Den 18 november.
- Holme, I.M. & Solvang, B.K. (1997). *Forskningsmetodik Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Höien, T. & Lundberg, I. (2001). *Dyslexi – Från teori till praktik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Johansson, M-G. (2005). *Oro över att tonåringar blir allt sämre på att läsa och skriva*. Dyslexi, Aktuellt om Läs- och skrivsvårigheter. Nr 1.
- Lange, A-L. (2000). *From Child to Adult. A longitudinal study of hereditary and environmental influences on development for males and females*. Doktorsavhandling. Lärarhögskolan Stockholm, Institutionen för specialpedagogik.
- Lpf 94. *Läroplan för de frivilliga skolformerna*. Stockholm: Utbildnings-departementet.
- Madison, S. (1992). *Läkande läsning och skrivning. En handbok om dyslexi*. Stockholm: Tiden/Folksam.
- Malmgren, G. (1992). *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur*. Doktorsavhandling. Lunds universitet, Humanistiska fakulteten.
- Molloy, G. (2002). *Läraren Litteraturen Eleven En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Doktorsavhandling, Lärarhögskolan i Stockholm. Institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande.
- Murray, Å. (1994). *Ungdomar utan gymnasieskola. En uppföljningsstudie från 13 till 24 års ålder*. Doktorsavhandling. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Murray, Å. (1998). *Från skola till arbete på 1970-, 1980- och 1990-talen för ungdomar utan gymnasieutbildning*. Specialpedagogisk kunskap: Forskning – nr 1-1998. Institutionen för specialpedagogik. Lärarhögskolan i Stockholm.
- Myrberg, M. (1997). *Att möta och förebygga läs- och skrivsvårigheter. En forskningsöversikt på uppdrag av Läs- och skrivkommittén*. Linköpings universitet.
- Myrberg, M. (2005). *Aktuell läsforskning*. Öppen föreläsning vid Lärarhögskolan Stockholm, den 1 mars.
- OECD. (1995). *Literacy, Economy and Society: Results of the first International Adult Literacy Survey*. Paris och Ottawa: OECD och Statistics Canada.
- Patel, R & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

- Persson, B. (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Persson, B. (2004). *Läs- och skrivsvårigheter – en intervjustudie med sex äldre elever*. C-uppsats. Lärarhögskolan Stockholm. Institutionen för individ, omvärld och lärande.
- Persson, U-B. (1994). *Reading for understanding. An empirical contribution to the metacognition of reading comprehension*. Akademisk avhandling. Institutionen för pedagogik och psykologi. Linköpings universitet.
- Skolverket (1995). *Hur i all världen läser svenska elever?* Rapport nr 78. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2000a). *BP 2000:02 . Byggprogrammet. Programmål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer*. Stockholm: Skolverket & Fritzes AB.
- Skolverket (2000b). *MP 2000: 12. Medieprogrammet. Programmål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer*. Stockholm: Skolverket & Fritzes AB.
- Skolverket (2000c). *NV 2000:14. Naturvetenskapsprogrammet. Programmål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer*. Stockholm: Skolverket & Fritzes AB.
- Skolverket (2000d). *SP 2000:16 Samhällsvetenskapsprogrammet. Programmål, kursplaner, betygskriterier och kommentarer*. Stockholm: Skolverket & Fritzes AB.
- Skolverket (2000e). *IV 2000:21. Individuella programmet*. Stockholm: Skolverket & Fritzes AB.
- Skolverket (2001). *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. En forskningsöversikt. Stockholm.
- Skolverket (2004a). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003 – Sammanfattande huvudrapport*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2004b). *PISA 2003*. Rapport 254. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2005). *Kursplan för Svenska A och Svenska B, SKOLFS: 2000*.
- Snow, C., Burns, M. & Griffin, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington DC: National Academy Press.
- SOU 1997: 108. *Att lämna skolan med rak rygg*. Stockholm: Utbildnings-departementet.
- Stadler, E. (1994). *Dyslexi. En introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in Understanding Reading. Scientific Foundations and New Frontiers*. New York: The Guilford Press. (Valda delar)
- Trost, J. (1986). *Låt oss göra en enkät*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Trost, J. (2001). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Enkät avseende läsintresse och läsvanor, gymnasieskolans årskurs tre

Nedan följer ett antal påståenden, tag ställning till varje påstående och kryssa i den ruta som till största del överensstämmer med Din ståndpunkt. Lämna gärna kommentarer till frågorna på den prickade raden under varje fråga om det är något speciellt Du vill uttrycka.

Flicka

Pojke

Program:.....

Talat språk i hemmet:.....

Tänk tillbaka på Din tidiga skolgång med tanke på läs- och skrivinläringen, och försök att minnas hur det var:

1. Att lära sig läsa och skriva gick lätt:

Ofta

Ibland

Sällan

Aldrig

.....

2. Det var roligt att lära sig läsa och skriva:

Ofta

Ibland

Sällan

Aldrig

.....

Tänk på Dina senare skolår och försök att minnas hur de var:

3. Under skolgången/gymnasietiden har läroböcker/kurslitteratur varit svåra att läsa:

Ofta

Ibland

Sällan

Aldrig

.....

4. De resultat jag uppnår i olika ämnen grundar sig till stor del på min läs- och skrivförmåga:

Ofta

Ibland

Sällan

Aldrig

.....

5. Jag anser att de resultat/betyg jag uppnår i en del ämnen grundar sig på annat än min läs- och skrivförmåga, exempelvis:

.....

6. Ämnen där läs- och skrivförmågan har stor betydelse är:

.....

7. Ämnen där läs- och skrivförmågan har liten betydelse är:

.....

8. Jag blir besviken över mina resultat i skolan (prov, betyg, omdömen):

Ofta Ibland Sällan Aldrig

.....

9. I skolan uppmuntras jag att läsa mycket:

Ofta Ibland Sällan Aldrig

.....

10. Det är lätt att förstå vad lärarna menar vid genomgångar, instruktioner etc:

Ofta Ibland Sällan Aldrig

.....

11. I kommunikationen mellan mig och mina lärare uppstår det lätt missförstånd:

Ofta Ibland Sällan Aldrig

.....

12. Jag besöker skolans bibliotek:

Ofta Ibland Sällan Aldrig
Varje dag Någon gång/vecka Någon gång/månad

.....

13. Försök att uppskatta hur mycket böcker det finns i Ditt hem (på en hyllmeter brukar det rymmas cirka 40-50 böcker):

Mindre än 50 50 – 200 200 – 500 Mer än 500

.....

14. I mitt hem diskuterar vi filmer, böcker etc:

Ofta Ibland Sällan Aldrig
Varje dag Någon gång/vecka Någon gång/månad

15. Jag läser skönlitterära böcker för nöjes skull:

Ofta Ibland Sällan Aldrig
Varje dag Någon gång/vecka Någon gång/månad

16. Den senaste bok jag läste var (ange titel och författare):

17. Jag läser en morgontidning:

Ofta Ibland Sällan Aldrig
Varje dag Någon gång/vecka Någon gång/månad

18. Jag läser en kvällstidning:

Ofta Ibland Sällan Aldrig
Varje dag Någon gång/vecka Någon gång/månad

19. Jag läser nyheter på Internet:

Ofta Ibland Sällan Aldrig
Varje dag Någon gång/vecka Någon gång/månad

20. Jag söker fakta via Internet:

Ofta Ibland Sällan Aldrig
Varje dag Någon gång/vecka Någon gång/månad

21. Jag har kontakt med mina kompisar via Internet:

Ofta Ibland Sällan Aldrig
Varje dag Någon gång/vecka Någon gång/månad

.....

22. Jag läser veckotidningar:

Ofta Ibland Sällan Aldrig
Varje dag Någon gång/vecka Någon gång/månad

.....

23. Jag läser serietidningar:

Ofta Ibland Sällan Aldrig
Varje dag Någon gång/vecka Någon gång/månad

.....

24. Jag läser annat, exempelvis:

.....

25. Försök att uppskatta Din läsförmåga:

Mycket god God Måttlig Svag

.....

26. På fritiden brukar jag:

.....

27. Övriga kommentarer kring läsning, läsintresse och läsvanor:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Tack för Din medverkan!

2005-02-28

Till rektor

Som ett led i magisterutbildningen i specialpedagogik avser jag att genomföra en studie vars syfte är att undersöka äldre elevers uppfattning om läs- och skrivförmågans betydelse för skolgången, samt att undersöka elevernas läsvanor och läsintresse. Eleverna svarar på en enkät bestående av cirka 25 frågor avseende läsvanor och läsintresse. Deltagandet i enkätundersökningen är helt frivilligt och eleverna informeras om studiens syfte i samband med enkätundersökningen. Elevernas deltagande är också anonymt och materialet kommer att behandlas konfidentiellt. Handledare för studien är universitetslektor Anna-Lena Lange. Resultatet från undersökningen presenteras i form av en D-uppsats vid Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande i början av juni 2005.

Med detta brev ansöker jag om möjligheten att genomföra enkätundersökningen i två av skolans avgångsklasser, en klass från ett studieförberedande program samt en klass från ett yrkesförberedande program. Enkätundersökningen beräknas genomföras under perioden den 10-18 mars 2005. Jag svarar personligen för kontakt med undervisande lärare och avser att närvara vid svarstillfället för att informera om studiens syfte, samt svara på eventuella frågor.

Med vänlig hälsning

Britt Persson
gymnasielärare, specialpedagog
studerande vid magisterutbildningen vid Lärarhögskolan i Stockholm
Institutionen för individ, omvärld och lärande
Tfn 08 – 644 71 02, 073 – 676 55 96



Lärarhögskolan i Stockholm
Institutionen för individ, omvärld och lärande

Magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap, 61-80p

Magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap ges nu ut i IOL: s nya serie: MAGISTERUPPSATS I PEDAGOGIK, ISSN 1404-9023.

Tidigare utgivna D-uppsatser (magisteruppsatser) nr 1-31, med inriktning mot specialpedagogik, har givits ut i serien SPECIALPEDAGOGISK KUNSKAP: D-UPPSATSER, ISSN 1402-053X. Denna serie är nu avslutad.

Publikationerna kan beställas från Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande (IOL) (fax nr 08-737 96 30).

Utgivna publikationer:

Nr 1 (2000) Karin Arnesén & Jessica Kjerrman: Barnets bästa i utlänningslagen.

Nr 2 (2000) Christina Sandberg: Språk och Identitet. Pedagogers språkbruk i förskolan i två områden med olika socioekonomiska strukturer och språkkulturer.

Nr 3 (2000) Linda Åkerström: Mamma, vi ses väl igen? Om vikten av att hjälpa barn som sörjer en anhörigs död.

Nr 4 (2000) Perina Breimark: Finns det plats för 7-åringarnas rörelsebehov? - Om inläring och kroppsrörelse i en svensk och en engelsk skola.

Nr 5 (2000) Anamarija Todorov: DET VAR EN GÅNG TRE BOCKAR... Barns tolkning av en känd folksagas text och undertext.

Nr 6 (2000) Nicklas Lundberg: Betydelse av drama i förskola och skola.

Nr 7 (2000) Anders Nylén: Pedagogens betydelse för samspelet mellan småbarn i förskolan.

Nr 8 (2000) Annelie Fredricson: FÖRSKOLANS MÖTE MED BARBIE, MC-MÖSS OCH DATORER.

Intervjuer med sex förskollärare om barns leksaker och nya medier.

Nr 9 (2000) Roufia Hosseinian & Camilla Nordin: Elevation i gymnasieskolan. En enkätundersökning gjord vid tre olika gymnasieskolor i Stockholms län.

Nr 10 (2000) Maria Kraemer Lidén: Kvalitet i Förskolan. 16 förskollärares syn på kvalitet i yrket.

Nr 11 (2000) Suzanne Kriström: Övergång till föräldraskap. Hur upplever 20 förstagångsföräldrar att deras roller, relationer, aktiviteter och tid har förändrats sedan de blev föräldrar?

Nr 12 (2001) Göta Eriksson: Matematiskt lärande. Ett radikalkonstruktivistiskt perspektiv. En litteraturstudie.

Nr 13 (2001) Birgitta Fagerlund: Att berätta med ord och bild - en studie om barns fria textskapande.

v.g.v

- Nr 14 (2001) Lena Sundbaum: Pedagogiska strategier inom bildämnet – stimulans och utveckling av kreativitet, fantasi och skapande förmåga hos barn med autism.
- Nr 15 (2001) Bodil Halvars-Franzén: Det kompetenta barnet – varför behöver vi ett kompetent barn just nu, i vår tid och i vårt samhälle.
- Nr 16 (2001) Ulrika Djerf Hedbom: "Hästen, hästen skakar på sin man" en studie om små barns första möten med sång.
- Nr 17 (2001) Maria Kraemer Lidén: Kvalitet i Förskolan, 16 förskollärares syn på kvalitet i yrket.
- Nr 18 (2001) Birgitta Thulén: Skolledarrollen i grundskolan – en diskussion om ledarroller och perspektiv på ledarskap.
- Nr 19 (2001) Ulla Morales-Adefalk: Anpassad studiegång och sen då? Nätverket kring två gymnasieelevers skolgång.
- Nr 20 (2001) Annika Kristoffersson: Diagnos på en debatt om diagnoser. Reaktionen på Eva Kärfves bok *Hjärnspöken, DAMP och hotet mot folkhälsan* i tryckta medier under hösten -00 och våren -01.
- Nr 21 (2002) Bengt Wahlund: Åtgärdsprogram – för vad och för vem? En analys av lärares utsagor om barn och ungdomar, skrivna inom ramen för kurser i specialpedagogik.
- Nr 22 (2002) Ann-Christine Wennergren: Dialogiskt lärande för elever i hörselklass. En studie om att utveckla ett förhållningssätt.
- Nr 23 (2002) Anna Egwall: Specialpedagogiska centra och specialpedagogens yrkesroll.
- Nr 24 (2002) Anna-Lena Ljusberg: Fritidshemmet som arena för formellt och informellt lärande. Vilka normer och värden etableras i fritidshemmet i interaktion mellan dess olika aktörer?
- Nr 25 (2002) Magdalena Karlsson: Flerspråkighet – problem eller förutsättning för utveckling? En förskolestudie.
- Nr 26 (2002) Eva Obäck: Makt och motstånd i klassrummet. Klassrumsobservationer i individuella program.
- Nr 27 (2002) Anneli Hippinen: Fritidspedagog eller lärare. En studie kring yrkesvalet.
- Nr 28 (2003) Yvonne Ekström: Lära för livet. Om kommunikationsstöd i skola och vuxenliv för personer med autism och samtidig utvecklingsstörning.
- Nr 29 (2003) Toura Hägnesten: Matematikscreening II – studium av ett kartläggningsinstrument relaterat till teoribildning, lärandeprocesser och styrdokument.
- Nr 30 (2003) Anders Rönnbäck: Lärandemiljön i skolan för den yngre punktskriftsläsande eleven.
- Nr 31 (2003) Anna Fouganthine: Maud. En fallstudie över en dyslektikers skriftspråkliga utveckling.
- Nr 32 (2003) Martina Lif Uddenfeldt: Särskilda undervisningsgrupper – en historisk tillbakablick samt en studie om hur personal i särskilda undervisningsgrupper ser på sitt arbete idag.
- Nr 33 (2003) Jorun Inderberg: Samhällsvetenskapsprogrammet för elever med DYSLEXI. En studie om att utveckla förhållningssätt.
- Nr 34 (2003) Susanne Montin: "Kroppen i lärandet – lärandet i kroppen". Elever i åk 5 reflekterar över sig själva och över sitt lärande, med utgångspunkt tagen i upplevelsen av den egna kroppen.
- Nr 35 (2003) Birgitta Bergqvist: Gråzonsbarnen i förskolan. Hur hittar vi dem och kan vi ge dem stöd?
- Nr 36 (2004) Ulla Collén: Utlandsadopterade ungdomars upplevelser av skolan. En enkätstudie.

Nr 37 (2004) Ragna Alveblad: Samspelets betydelse för lärandet. En fallstudie om konstruktivism och matematik i särskolan.

Nr 38 (2004) Caisa Holm: Frihet under makt och ansvar. Lärarnas professionalism i det postmoderna samhället.

Nr 39 (2004) Pia Hed-Andersson: Läsförberedd. En studie om hur läs- och skrivsvårigheter kan förebyggas.

Nr 40 (2004) Ann-Gitt Hols: Specialpedagogiskt stöd för elever i år 7-9 – en intervjustudie med specialpedagoger, speciallärare, lärare och rektorer.

Nr 41 (2004) Marie Nilsson: Jag vill berätta... Specifik AKK som möjlighet och samspel med en elev i träningskolan.

Nr 42 (2005) Gunilla Angerbjörn-Ahlbäck: Kan man springa ikapp ett tåg? Om föräldrars möte med skolan.

Nr 43 (2005) Barbro Johansson: En tonåring och hennes barn möter förskolan.

Nr 44 (2005) Margareta Johnson: Tänk om ... – från svårigheter till möjligheter. Lärandemiljöns betydelse för elever med läs- och skrivsvårigheter.

Nr 45 (2005) Anneli Molander: Human Dynamics – ett verktyg för en inkluderande skola? Pedagogers erfarenheter och uppfattningar av Human Dynamics som ett verktyg i den pedagogiska praktiken.

Nr 46 (2005) Britt Persson: Gymnasieelever och läsning – Läsintrasse och läsvanor hos elever vid studie- och yrkesförberedande program.



D-uppsatser i specialpedagogik, 61-80 p (magisteruppsatser)

Magisterkursen i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik syftar till att ge en vetenskaplig fördjupning inom det specialpedagogiska kunskapsområdet, i första hand för lärare och andra verksamma inom skolans värld. Följande D-uppsatser (nr 1-31), inom området specialpedagogik, har givits ut i rapportserien SPECIALPEDAGOGISK KUNSKAP: D-UPPSATSER, ISSN 1402-053X. Denna serie är nu avslutad och nya magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap ges nu ut i IOL: s nya serie: Magisteruppsats i pedagogik, ISSN 1404-9023. Publikationerna kan beställas från Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande (IOL) (fax nr 08-737 59 00).

Utgivna rapporter:

Rapport nr 1 (1996) Kerstin Dominkovic': Lässvårigheter i ett helhetsperspektiv. En litteraturstudie.
ISRN LHS-SPEC-D-96-1-SE

Rapport nr 2 (1996) Lena Lind: Petö-metoden - Konduktiv pedagogik. En alternativ pedagogik och behandlingsform för barn med rörelsehinder. ISRN LHS-SPEC-D-96-2-SE

Rapport nr 3 (1996) Ingrid Isaksson: Tillbaka till samhället. Studier om personer med utvecklingsstörning och beteendestörningar. ISRN LHS-SPEC-D-96-3-SE

Rapport nr 4 (1996) Sanja Paulin: Föräldrarnas perspektiv på avlösarservice. ISRN LHS-SPEC-D-96-4-SE

Rapport nr 5 (1996) Inger Claesson: Avlösarservice sedd ur avlösarens perspektiv. ISRN LHS-SPEC-D-96-5-SE

Rapport nr 6 (1997) Carin Richardsson: Fusionsoperationer, en väg till hälsa och ökad livskvalitet?
ISRN LHS-SPEC-D-97-6-SE

Rapport nr 7 (1997) Karin Renblad: Lek och socialt samspel - Förskolebarn med invandrarbakgrund.
ISRN LHS-SPEC-D-97-7-SE

Rapport nr 8 (1997) Jan-Erik Wänn: Värdering av olika utbildningsmoment inom hjälpmedelsteknik. Utveckling av en enkätundersökning bland sex yrkesgrupper utförd inom ramen för EU:s HEART-studie. ISRN LHS-SPEC-D-97-8-SE

Rapport nr 9 (1997) Rigmor Parsmo: Vägen tillbaka till skolan. Konsekvenser av förvärvade hjärnskador.
ISRN LHS-SPEC-D-97-9-SE

Rapport nr 10 (1998) Peg Lindstrand: Diagnosen - ett tidstypiskt fenomen? Diagnoser och förklaringsmodeller till barns svårigheter i slutet av 1900-talet. ISRN LHS-SPEC-D-98-10-SE

Rapport nr 11 (1998) Marianne Krüger: Lärarrollen i arbetet med elever som har läs- och skrivsvårigheter. En intervjustudie med 10 lärare om kunskapsförmedlaren, stimulansgivaren, föräldern och mångsysslaren. ISRN LHS-SPEC-D-98-11-SE

Rapport nr 12 (1998) Teresa Aidukiene: Special education in two different perspectives - The Lithuanian experience.
ISRN LHS-SPEC-D-98-12-SE

Rapport nr 13 (1998) Eva Siljehag: Från kaos till eget nyskapande - Beskrivning av en kunskapsprocess i en forskningscirkel med lågstadielärare. ISRN LHS-SPEC-D-98-13-SE

Rapport nr 14 (1998) Mona E. Folkander: Maktlösa - uttråkade eller chanslösa. Stockholmsungdomar med och utan läs- svårigheter på ett individuellt gymnasieprogram. ISRN LHS-SPEC-D-98-14-SE

Rapport nr 15 (1998) Anna-Carin Rehnman Larsson: Hörselrehabiliteringen - för bästa möjliga livssituation.
ISRN LHS-SPEC-D-98-15-SE

Rapport nr 16 (1998) Eva Sandstedt: Hur beaktas behov hos elever med funktionshinder vid stora IT-satsningar i skolan. ISRN LHS-SPEC-D-98-16-SE

Rapport nr 17 (1999) Désiré Nisser: Tid till samtal tid till tankar - en väg ut ur skolvårigheter. ISRN LHS-SPEC-D-99-17-SE

Rapport nr 18 (1999) Ninni Sirén: Datatek - en beskrivning av verksamheten ur personalperspektiv. ISRN LHS-SPEC-D-99-18-SE

Rapport nr 19 (1999) Marianne Näslund: BILD - SPRÅK - KÄNSLA. Tre elever med språkstörning målar och berättar om sina tankar och känslor. ISRN LHS-SPEC-D-99-19-SE

Rapport nr 20 (1999) Jari Linikko: Internatskola för ett dövt barn med utvecklingsstörning? Intervjuer med föräldrar om deras beslutsprocess. ISRN LHS-SPEC-D-99-20-SE

Rapport nr 21 (1999) Vera Oliveira Juhlin: Tidig läs- och skrivutveckling. En studie av elever i särskild undervisningsgrupp. ISRN LHS-SPEC-D-99-21-SE

Rapport nr 22 (1999) Tatiana Skoglund: På andra sidan månen. En studie av gymnasieelever med olika kulturell bakgrund och deras upplevelser av skolan. ISRN LHS-SPEC-D-99-22-SE

Rapport nr 23 (1999) Kirsti Paatero: Dyslexi och andraspråksinlärning hos vuxna invandrare. Diagnostisering tolkad i en helhetsram. ISRN LHS-SPEC-D-99-23-SE

Rapport nr 24 (1999) Anna Ellström Lindholm: Möten och möjligheter - om språkmiljön. Skolpersonalens betydelse för barns språkutveckling. ISRN LHS-SPEC-D-99-24-SE

Rapport nr 25 (1999) Elisabeth Lundström: Samspel när barnet har ett funktionshinder. ISRN LHS-SPEC-D-99-25-SE

Rapport nr 26 (1999) Terttu Johansson: Arbetstillfredsställelse i läraryrket - en intervjustudie med lärare i åk 1-6. ISRN LHS-SPEC-D-99-26-SE

Rapport nr 27 (1999) Anders Söderberg: Delaktighet i grundskolan för elever med grav synskada. ISRN LHS-SPEC-D-99-27-SE

Rapport nr 28 (1999) Margareta Edén: Speciallärare och specialpedagoger i cirkel - yrkesroll och arbetsfunktion. ISRN LHS-SPEC-D-99-28-SE

Rapport nr 29 (1999) Emelie Cramér-Wolrath: Habilitering i teckenspråk för hörande föräldrar till teckenspråkiga döva och hörselskadade barn. En utvärderingsstudie av "FR-modellen". ISRN LHS-SPEC-D-99-29-SE

Rapport nr 30 (2000) Katarina Florin & Yvonne Hansson: Mötet. Bakgrunden till ett professionellt bemötande gentemot föräldrar med barn i träningsskolan. ISRN LHS-SPEC-D-00-30-SE

Rapport nr 31 (2000) Ulla Holmqvist-Äng: "JAG VILL - JAG KAN". Den Kommunikativa Kompetensen hos tre elever som har hörselskada/dövhet, utvecklingsstörning och rörelsehinder. ISRN LHS-SPEC-D-00-31-SE

