

Läs- och skrivutvecklande undervisning i den svenska grundskolan

Lärares beskrivning av metoder
och arbetssätt

Helena Holmlund
Josefin Häggblom
Erica Lindahl

Läs- och skrivutvecklande undervisning i den svenska grundskolan^a

Lärares beskrivning av metoder och arbetssätt

av

Helena Holmlund^b, Josefin Häggblom^c, Erica Lindahl^d

2021-02-22

Sammanfattning

I denna rapport beskrivs metoder inom språk-, läs- och skrivundervisning i den svenska grundskolan med hjälp av en enkät ställd till lärare i svenska och SO-ämnen åren 2015–2018. Enkätsvaren visar att lärare använder sig av många olika undervisningssätt för att främja elevers läs- och skrivutveckling. Därutöver undersöks om undervisningens utformning skiljer sig utifrån skolornas elevförutsättningar, utifrån lärarnas uppfattning om rektorns pedagogiska ledarskap och utifrån det kollegiala samarbetet på skolan. Rapporten visar att det inte finns några systematiska skillnader i läs- och skrivundervisningen i dessa avseenden, och att undervisningens utformning skiljer sig mer mellan olika lärare inom skolor än mellan skolor.

^a Vi vill tacka Åsa af Geijerstam, Martin Lundin, Anna Sjögren och seminariedeltagare på IFAU för värdefulla synpunkter. Ett särskilt tack riktas till Skolverket för samarbetet kring enkätens utformning och finansiering, och till de lärare som besvarat enkäten.

^b helena.holmlund@ifau.uu.se, IFAU.

^c josefin.haggblom@ifau.uu.se, IFAU.

^d erica.lindahl@ifau.uu.se, IFAU.

Innehållsförteckning

1	Inledning.....	3
2	Lärarenkät om läs- och skrivutvecklande arbetssätt.....	6
2.1	Enkätundersökningen.....	6
2.2	Representativa resultat.....	7
2.3	Att tolka enkätsvaren.....	7
2.4	Lärarna som svarat på enkäten.....	9
3	Hur arbetar lärare med språk-, läs- och skrivutveckling?.....	10
3.1	Lässtrategier.....	11
3.2	Medvetna textval.....	15
3.3	Modellering av uppgifter och begreppsförståelse.....	17
3.4	Textsamtal.....	18
3.5	Skiljer sig undervisningen mellan lärarkategorier?.....	20
4	Lärarnas självskattade kompetens.....	22
5	Pedagogiskt ledarskap, kollegialt samarbete och användandet av pedagogiska verktyg.....	25
6	Ledarskap, samarbetsformer och läs- och skrivundervisning i skolor med olika förutsättningar.....	31
6.1	Det pedagogiska ledarskapet i skolor med olika förutsättningar.....	32
6.2	Det kollegiala samarbetet i skolor med olika förutsättningar.....	34
6.3	Undervisningen i skolor med olika elevförutsättningar.....	36
7	Skillnader mellan eller inom skolor.....	38
8	Slutsatser.....	39
	Referenser.....	41
	Bilaga 1.....	45
	Bilaga 2.....	49

1 Inledning

Skolresultatens utveckling i internationella kunskapsundersökningar har i Sverige lett till en intensiv skolpolitisk debatt och en mängd initiativ med syfte att förbättra elevers måluppfyllelse. Ett område som uppmärksammats är elevers läs- och skrivförmåga. Undersökningen PIRLS har visat att årskurs 4-elever i Sverige hade en läsförmåga som låg i toppen av alla undersökta länder år 2001. Därefter sjönk läsförmågan fram till 2011, för att sedan återhämta sig i mätningen 2016 (Skolverket 2012; 2017c).¹ Samma mönster framgår bland årskurs 9-eleverna i PISA-undersökningen (Skolverket 2016b; 2019).² I samband med resultatnedgången kring 2010 uppmärksammades att elever i den svenska skolan särskilt hade försämrat sin förmåga att läsa sakprosa, och i mindre utsträckning än elever i många andra länder fick arbeta med målinriktade lässtrategier (Skolverket 2012). Skolinspektionen (2012) gjorde liknande observationer och menade att en majoritet av de skolor de granskade i årskurs 7–9 brast i att ge stöd för bearbetning och analys av text.

Eftersom resultatnedgången tycks hänga samman med försämrad förmåga att läsa sakprosa, har läs- och skrivundervisningens kvalitet varit ett viktigt utvecklingsområde för den svenska skolan (Regeringsbeslut U2013/7215/S). Utgångspunkten har varit att ett aktivt arbete med lässtrategier är en central komponent i framgångsrik undervisning (Skolforskningsinstitutet 2019). Flera satsningar har genomförts med syfte att förbättra den läs- och skrivutvecklande undervisningen. Begreppet lässtrategier introducerades bland annat i läroplanen 2011 och kompetensutveckling inom läs- och skrivundervisningen har genomförts i stor skala genom Läslyftet (Regeringsbeslut U2013/7215/S). Dessa reformer kompletteras av en mängd generella satsningar på pedagogik och didaktik, till exempel genom grundandet av Skolforskningsinstitutet 2015 och utvecklandet av regionala utbildningscenter som sammanför praktik och forskning inom skolområdet.

Mot bakgrund av det ökade fokuset på läs- och skrivutvecklingsarbete, analyserar vi i denna rapport läs- och skrivundervisningen i den svenska skolan. Inom ramen för ett större forskningsprojekt om fortbildningssatsningen Läslyftet (Regeringsbeslut U2013/7215/S) och dess effekter på elevers skolresultat har vi genomfört en enkät med ca 5 000 lärare i 500 grundskolor. Enkäten innehåller frågor om lärares arbetssätt inom läs- och skrivundervisning, om deras uppfatt-

¹ PIRLS står för *Progress in International Reading Literacy Study* och är en internationell studie som undersöker läsförmåga och attityder till läsning bland elever i årskurs 5. Studien genomförs vart femte år.

² PISA står för *Programme for International Student Assessment* och är en internationell undersökning av 15-åringars kunskaper inom läsförståelse, matematik och naturvetenskap. Studien genomförs vart tredje år.

ning om det pedagogiska ledarskapet och om det kollegiala samarbetet. Utifrån materialet ger vi en övergripande bild av arbetssätt inom läs- och skrivutveckling i den svenska grundskolan. Vi kommer därutöver att beskriva läs- och skrivundervisningen ur ett antal dimensioner som är intressanta utifrån tidigare forskning. Vi studerar lärarnas uppfattning om kollegialt lärande och pedagogiskt ledarskap, samt undersöker om det finns skillnader i läs- och skrivundervisningen utifrån lärarnas uppfattningar om detta. Därefter tar vi avstamp i skolans kompensatoriska uppdrag och undersöker eventuella skillnader i undervisning, ledarskap och kollegialt samarbete mellan skolor med olika förutsättningar.

Tidigare forskning från både USA och Sverige har visat att pedagogisk ledning och kollegialt samarbete är viktiga faktorer för att en skola ska uppnå höga elevresultat (Chabrier, Cohodes och Oreopoulos 2016; Jarl, Blossing och Andersson 2017). I Jarl, Blossing och Andersson (2017) jämförs fyra svenska skolor som är framgångsrika när det gäller elevers måluppfyllelse med fyra mindre framgångsrika skolor. Författarna pekar både på betydelsen av ett fungerande och tydligt pedagogiskt ledarskap, och på kollegialt samarbete, samförstånd och gemensam undervisningsplanering. Det är därför motiverat att undersöka hur sambanden mellan ledarskap, kollegialt samarbete och undervisningspraktik ser ut i vårt enkätmaterial.

Likvärdigheten i den svenska skolan har de senaste åren fått stor uppmärksamhet; exempelvis har skollagen (2010:800) reviderats för att förtydliga kommunernas skyldighet att fördela resurser utifrån elevers olika förutsättningar och behov. Tidigare forskning har visat att skolor med de högsta elevresultaten har lärare med formellt sett bättre meriter (Hansson och Gustafsson 2016; Holmlund, Sjögren och Öckert 2019). Det är intressant att undersöka om detta ger avtryck i utformningen av undervisningen och metoder för läs- och skrivutveckling. Därför studerar vi hur undervisningen bedrivs på skolor med olika elevförutsättningar och om det finns systematiska skillnader i arbetssätt som ligger i linje med tidigare studiers resultat om pedagogisk segregation. Vi kartlägger även skillnader mellan skolor i olika kommuntyper, vilket motiveras av att tidigare studier visat på skillnader i skolkvalitet mellan stad och land (Holmlund, Sjögren och Öckert 2019).

Rapporten är beskrivande och utifrån våra analyser kan vi inte dra slutsatser om effekter på elevresultat. Syftet är istället att kartlägga om det finns samband på skolnivå mellan olika typer av arbetssätt och undervisningsutformning och om dessa ligger i linje med vad vi kan förvänta oss utifrån tidigare forskning. Forskningsresultat om vad som ”fungerar” är inte alltid entydiga – det finns till exempel en kritisk diskussion inom pedagogikämnet om användandet av lässtrategier, och effektutvärderingar av undervisningspedagogik är ovanliga. Ett

undantag är utvärderingen av *The literacy hour* i Storbritannien som visar att låg- och mellanstadieelevers läsförståelse förbättrades av ett strukturerat program för läsundervisning (Machin och McNally 2008). Från tidigare forskning vet vi också att lärarens yrkesskicklighet har betydelse för skolresultaten, men studierna har haft svårt att belägga vilka egenskaper och undervisningsmetoder som gör att vissa lärare är mer framgångsrika än andra (Jackson, Rockoff och Staiger, 2014). För en bättre förståelse av vad som pågår i klassrummet är det därför motiverat att beskriva hur undervisningen bedrivs och hur den varierar mellan skolor.

Vår undersökning visar att de strategier för att utveckla elevers läs- och skrivförmåga som vi ställt frågor om (och som ofta lyfts fram i den pedagogiska forskningen) används ofta inom läs- och skrivundervisningen i den svenska skolan. Det gäller generellt på skolor med olika förutsättningar, i termer av ledarskap, samarbetsformer och elevsammansättning. Det är exempelvis vanligt att lärare använder sig av strukturerade lässtrategier i sin undervisning genom att be eleverna att söka information i eller göra generaliseringar utifrån en text, eller att be dem identifiera textens huvudbudskap. Lärarna använder sig också ofta av modellering, det vill säga visar eleverna hur de ska ta sig an en uppgift på ett strukturerat sätt. Utifrån enkätmaterialen kan vi dock inte dra några slutsatser om hur väl lärarna lyckas med sin läs- och skrivutvecklande undervisning och hur elevernas kunskaper påverkas.

Enkätresultaten visar att lärarna samarbetar ofta och på många olika sätt, men det är ovanligt att gemensam undervisningsplanering och uppföljning sker så pass regelbundet som varje vecka. Det kollegiala samarbetet är mer utbrett i lågstadiet än i de högre stadierna. Vi finner inte några signifikanta samband mellan pedagogiskt ledarskap, kollegialt samarbete och undervisningens utformning. Detta trots att tidigare forskning har pekat på att ett tydligt och inspirerande skoledarskap är viktigt för framgångsrik undervisning, och att kollegialt samarbete fått stort utrymme inom de skolpolitiska satsningarna.³ Vi finner inte heller några skillnader i undervisningssätt mellan skolor med olika elevförutsättningar. Det ser alltså inte ut som att den pedagogiska segregationen i termer av lärarkompetens som tidigare studier funnit ger utslag i undervisningspraktik.

Rapporten är disponerad enligt följande: I avsnitt 2 beskriver vi enkäten och dess genomförande. Avsnitt 3 och 4 redovisar lärarnas svar på frågor om läs- och

³ Det är dock möjligt att avsaknaden av samband mellan kollegialt samarbete och undervisningens utformning kan förklaras av att lärarkollegier med bristande kunskap om läs- och skrivutvecklande arbetssätt i större utsträckning samarbetar för att överbrygga kompetensluckor, vilket kan dölja eventuella samband.

skrivundervisning, och om sin självupplevda kompetens. I avsnitt 5 undersöker vi sambanden mellan det pedagogiska ledarskapet, det kollegiala samarbetet och lärares undervisningspraktiker, och avsnitt 6 kartlägger vi skillnader i dessa avseenden mellan skolor med olika elevförutsättningar och i olika kommuntyper. Rapporten avslutas med diskussion och slutsatser i avsnitt 7.

2 Lärarenkät om läs- och skrivutvecklande arbetssätt

2.1 Enkätundersökningen

Analyserna i rapporten baseras på en enkät ställd till lärare som undervisar i svenska, svenska som andraspråk och/eller SO-ämnena i grundskolan.⁴ Enkätfrågorna utarbetades våren 2015 i samarbete med Skolverket inom ramen för ett större forskningsprojekt om Läslyftets effekter.⁵ För att mäta lärares arbete med läs- och skrivutveckling och samtidigt få en förankring i tidigare studier har vi inspirerats av frågor som återfinns bland annat i lärarenkäten inom PIRLS (se exempelvis Skolverket 2012). Tyngdpunkten i frågematerialet ligger på frågor om läsutveckling, även om rapporten även i mindre utsträckning behandlar skrivutveckling.⁶

Språk-, läs- och skrivutvecklande arbete pågår inom svenskämnet, men är också en del av undervisningen i andra ämnen, särskilt de ämnen där undervisningen bygger på att hämta information i textkällor och att redovisa kunskaper i text. För att få en bredare bild av arbetssätten och eftersom Läslyftet är en satsning riktad mot lärare i alla ämnen skickades enkäten även till SO-lärare.⁷

Enkäten har genomförts i fyra omgångar under vårterminen läsaren 2014/15–2017/18.⁸ Enkäten skickades vid varje tillfälle till ca 5 000 lärare i ca 500 skolor runt om i landet för att få en representativ bild av arbetet i svensk skola från årskurs 1 till 9. De skolor som valdes ut i första omgången återkom i undersök-

⁴ SO-ämnena inkluderar geografi, religionskunskap, historia och samhällskunskap.

⁵ Effektivvärderingen fokuserar på grundskolan eftersom det är en skolform där vi har god tillgång på resultatmätt. Av detta skäl har även enkätens målpopulation begränsats till grundskolan.

⁶ Vid tidpunkten för enkätens utformning var många av Läslyftets moduler fortfarande under uppbyggnad, vilket innebar att vi inte kunde utforma enkätfrågorna i direkt relation till Läslyftets innehåll.

⁷ När urvalsramen för enkäten fastställdes var det inte känt vilka lärarkategorier som framför allt skulle komma att delta i Läslyftet. Vi gjorde bedömningen att lärare i svenska och SO sannolikt skulle delta i hög grad och begränsade därför enkäten till lärare som undervisar i dessa ämnen.

⁸ Den första enkätomgången, 2014/15, sändes ut tidigt under höstterminen 2015 men lärarna ombads att svara gällande sin undervisning vårterminen 2015.

ningen de resterande omgångarna. Urvalet kompletteras varje år med nya skolor som tillhör målpopulationen men som inte fanns med vid första urvalet år 2015.⁹

Enkäten har administrerats av Statistiska Centralbyrån (SCB). Urvalsramen för undersökningen skapades med hjälp av skolenhetsregistret (som innehåller skolor med både kommunala och enskilda huvudmän) och registret över pedagogisk personal. Urvalsramen begränsades till skolor med minst 20 elever och till lärare som undervisade i svenska och SO. För att ingå i urvalsramen krävdes att lärarnas tjänst som grundskollärare skulle omfatta minst 50 procent, och att de skulle undervisa minst 25 procent av en heltidstjänst i de aktuella ämnena. Från urvalsramen drogs ett stratifierat klusterurval, där skolenhet var urvalsenhet och alla aktuella lärare på utvalda skolenheter ingick i urvalet. Stratifieringen gjordes på stadium, med syfte att uppnå en fördelning av lärare i urvalet motsvarande 30/30/40 procent som undervisar på låg-, mellan- och högstadienivå. Skolorna drogs med ett obundet slumpmässigt urval (OSU) inom varje strata. Svarefrekvensen har legat på mellan 53 (första året) och 41 procent (fjärde året). Hela enkäten återfinns i Bilaga 2.¹⁰

2.2 Representativa resultat

För att garantera enkätsvarens representativitet även efter bortfall (uteblivna svar) finns uppräkningsvikter för varje svarande. Alla resultat som redovisas i rapporten är framtagna med dessa vikter, vilket betyder att resultaten är representativa för alla lärare i svenska och SO i svensk grundskola.

2.3 Att tolka enkätsvaren

Det finns flera olika utmaningar att förhålla sig till när enkätsvar ska tolkas och vår studie är inget undantag. En specifik utmaning är eventuell diskrepans mellan det som vi (forskare) vill mäta och vad vi faktiskt mäter. Här spelar ordval och frågornas formuleringar stor roll. Det kan till exempel vara så att svarande lärare i hög grad använder en viss strategi, men etiketterar den på något annat vis än vad vi har gjort i våra frågor. Respondenterna kan också påverkas av förväntningar och normer och ange de svarsalternativ som de uppfattar som önskvärda. Denna typ av diskrepans kan påverka såväl den generella bilden som skillnader mellan olika grupper om det dessutom finns systematiska skillnader mellan olika lärargrupper i hur de uppfattar och svarar på frågorna.

⁹ Ca 80 procent av skolorna förekommer vid alla fyra tillfällena; 12 procent vid 3 tillfällen och resten vid ett eller två tillfällen.

¹⁰ Mer information om undersökningen återfinns i SCB:s tekniska rapporter (SCB 2015; 2016; 2017; 2018). Dessa kan erhållas från IFAU vid förfrågan.

Huvudsyftet i rapporten är att beskriva lärares arbetssätt och hur de varierar mellan olika lärarkategorier och olika typer av skolor. Vi avhåller oss ifrån att diskutera vilka arbetssätt som är bra och vilka som är dåliga för elevernas resultat, eftersom detta kan vara situationsbundet och bero på elevernas behov och nivå. Svartalternativen är inte definierade utifrån en fast tidsram där ett moment relateras till användningen av ett annat. Därför kan vi inte bortse från att undervisningsformer som används mycket ofta kan tränga undan andra arbetssätt eftersom lektionstiden är begränsad. Genomgående är det också viktigt att komma ihåg att vi inte visar orsakssamband, utan endast kartlägger samband. I några fall är sambanden svårtolkade, vilket vi återkommer till när vi diskuterar resultaten.

För att bedöma om enkätsvaren kan användas för att dra slutsatser om skillnader i läs- och skrivutvecklande undervisning undersöker vi i avsnitt 3.5 hur svaren på ett antal frågor skiljer sig mellan lärare med och utan didaktisk utbildning i språk-, läs- och skrivutveckling. Vi förväntar oss att lärare med didaktisk utbildning är mer införstådda med metoder för läs- och skrivutveckling än lärare utan sådan utbildning. Därmed bör de använda sig av metoderna i större utsträckning. I och med att enkätsvaren bekräftar den bilden drar vi slutsatsen att variationen i enkätsvaren förmodligen fångar verkliga skillnader i undervisningssätt och inte bara subjektiva attityder.¹¹

I rapporten redovisar vi materialet utan att presentera mått på statistisk osäkerhet. När vi diskuterar skillnader mellan grupper som är av betydelse kommer vi i respektive fall att kommentera om skillnaden är statistiskt signifikant. Vi använder oss av klustrade standardfel som tillåter att observationer inom en skolenhet är korrelerade.

En dimension som hade varit intressant att studera är skillnaden i arbetssätt beroende på om ämnet som undervisas är svenska eller SO. Utifrån vår data är det tyvärr svårt att svara på, eftersom vi bara har uppgifter om vilka ämnen läraren undervisar i och en stor andel (även på högstadiet) undervisar i båda ämnena.¹² Vi kommer därför endast i begränsad utsträckning studera skillnader mellan undervisningsämnena.

Avslutningsvis vill vi lyfta att lärarenkäten har genomförts under en period då många av landets skolor deltog i kompetensutvecklingsprogrammet Läslyftet. Parallellt kan även andra kommunala och lokala satsningar med liknande syfte

¹¹ Valideringen är dock endast tillförlitlig under antagandet att svarsskillnaderna inte uppstår av andra orsaker än skillnader i undervisning, vilket skulle kunna vara fallet om lärare med didaktisk utbildning har en större medvetenhet och kunskap om hur man borde svara enligt gällande undervisningsnorm och ämnenas kursplaner.

¹² När det gäller användandet av olika strategier i undervisningen har läraren ombetts göra en samlad bedömning av hur hen gör i genomsnitt.

ha genomförts. Det är möjligt att undervisningssätt och samarbetsformer i svensk skola har påverkats av deltagande i sådana satsningar och att detta ger avtryck i de svar vi redovisar. Enkätsvaren ska därför tolkas som en sammanfattande bild av undervisningen i grundskolan under åren 2015–2018, inklusive eventuella förändringar som Läslyftet eller liknande satsningar fört med sig. Uppskattningsvis har dock endast 11 procent av de lärare som svarat på enkäten deltagit i Läslyftet.¹³ Hur många som omfattats av andra kompetenshöjande satsningar vet vi inte. Frågan om förändringar i undervisningen över tid och hur Läslyftet specifikt har påverkat det kollegiala samarbetet och undervisningen på skolorna är en intressant fråga som vi återkommer till i en framtida rapport.

2.4 Lärarna som svarat på enkäten

Tabell 1 redovisar hur stor andel av de lärare som svarat på enkäten som undervisar i svenska respektive SO, samt andelen som uppger att de har didaktisk utbildning i läs- och skrivutveckling på högskolenivå. Vi presenterar andelar utifrån stadiindelning. Vi kommer genomgående att presentera svaren för lärare som undervisar i svenska och svenska som andraspråk som en kategori.¹⁴ Bland lågstadielärarna undervisar i stort sett alla i svenska (96 procent) och en stor andel också i SO (89 procent). Även i mellanstadiet är andelarna höga i båda ämnena. Detta speglar att lärare som undervisar i de lägre stadierna oftast är klasslärare och därmed undervisar i många ämnen. Motsvarande andelar i högstadiet är lägre: 63 respektive 51 procent, vilket reflekterar att man här har ämneslärare som undervisar i ett eller ett fåtal ämnen och att färre av de svarande alltså undervisar i både svenska och SO.

I enkäten frågade vi lärarna om de har läst metodik/didaktik i språk-, läs- och skrivutveckling på högskola/universitet. De självrapporterade uppgifterna som presenteras i kolumn 3 visar att nästan alla lärare som undervisar i låg- och mellanstadiet har sådan utbildning (96 respektive 89 procent). I högstadiet är andelen något lägre, 71 procent. Detta är inte förvånande, då högstadielärare som har ämnesbehörighet i SO, men inte i svenska, förmodligen i större utsträckning saknar sådan utbildning, jämfört med klasslärare i de lägre årskurserna. När vi fortsättningsvis analyserar materialet utifrån lärares didaktiska kompetens bygger indelningen på denna specifika enkätfråga.

¹³ Vi har beräknat hur stor andel av lärarna i materialet som deltagit i Läslyftet genom att utifrån Skolverkets uppgifter om deltagande lärare identifiera vilka skolor och stadier som deltagit ett visst år.

¹⁴ Andraspråklärarna är så pass få i materialet att det inte är möjligt att bryta ut den gruppen och studera den separat.

Tabell 1 Lärares undervisningsämnen och didaktiska kompetens

Årskurs	(1) Andel lärare som undervisar i svenska	(2) Andel lärare som undervisar i SO	(3) Andel lärare med utbildning i didaktik (i läs- och skrivutveckling) ¹⁾
	<i>Andel / (Standardavvikelse) / [Antal svarande lärare]</i>		
1–3	0,963 (0,189) [3164]	0,886 (0,318) [3164]	0,964 (0,187) [3163]
4–6	0,878 (0,327) [2654]	0,729 (0,445) [2654]	0,885 (0,319) [2654]
7–9	0,626 (0,484) [3497]	0,513 (0,500) [3497]	0,711 (0,454) [3496]

Not: Tabellen visar oviktade siffror över lärare som har svarat på enkäten. 1) Svaren på denna fråga gäller i de ämnen som läraren uppgett att hen undervisar i.

3 Hur arbetar lärare med språk-, läs- och skrivutveckling?

I enkäten fick lärarna möjlighet att svara på frågor om sin undervisning om och med texter. Läraren ombads utgå från moment i undervisningen som innebär att eleverna läser, skriver eller på annat sätt bearbetar texter i syfte att förbättra sin läsförståelse, skrivförmåga och/eller ämneskunskaper. I de fall läraren undervisade i både svenska och SO samt i flera årskurser ombads läraren att göra en samlad bedömning.

Vi har delat in enkätfrågorna i fyra kategorier som vi benämner *pedagogiska verktyg* och som representerar olika typer av systematiska undervisningsformer inom läs- och skrivundervisningen (Skolinspektionen 2016; Skolverket 2016a):

- Lässtrategier
- Medvetna textval
- Modellering av uppgifter och begreppsförståelse
- Samtal om text

Kategoriseringen görs i analytiskt syfte – de olika kategorierna kan i vissa fall överlappa och gå in i varandra. Det första pedagogiska verktyget, lässtrategier, handlar om systematiska metoder för att förstå och konstruera mening från text. Det andra verktyget, medvetna textval, beskriver hur lärare väljer ut texter till

undervisningen. Den tredje kategorin omfattar metoder för att demonstrera eller modellera uppgifter för elever. Slutligen beskriver den sista kategorin, samtal om text, bland annat användandet av olika tekniker för att få elever att reflektera över vad de läst och för att motivera eleverna i läs- och skrivundervisningen.

Avsnitt 3.1–3.4 presenterar de olika kategorierna (den pedagogiska idén) och hur lärarna har svarat på delfrågor inom respektive kategori. Dessa kallar vi *enskilda* strategier. I enkäten har lärarna fått ange hur ofta de använder varje enskild strategi enligt följande skala: ”mycket ofta”, ”ofta”, ”ibland”, ”sällan” eller ”aldrig”. Figureerna i avsnitt 3.1–3.4 visar fördelningen av svarsalternativ för alla delfrågor och alla svarskategorier, vilket belyser både omfattningen och bredden i arbetssätten i skolan. Vi presenterar här hela enkätmaterialiet som inkluderar lärare som undervisar i grundskolans alla årskurser.

3.1 Lässtrategier

Under senare år har vikten av ett mer ändamålsenligt arbete med elevers lässtrategier lyfts fram som ett möjligt sätt att förbättra svenska elevers läsfärdigheter (Skolverket 2010; Skolverket 2012). Undervisning om lässtrategier har inkluderats i skolans styrdokument och begreppet introducerades för första gången i läroplanen för grundskolan (Lgr 11) där det finns med i det centrala innehållet och i svenskämnenas kursplaner.¹⁵

Begreppet lässtrategi är inget entydigt och avgränsat begrepp utan kan definieras på olika sätt beroende på sammanhang (Halleson 2016; Lindholm 2019; Skolforskningsinstitutet 2019). I läroplanen anges inte explicit vad som avses med lässtrategier, men i kommentarmaterialet till kursplanen för svenska definieras lässtrategier som ”de konkreta sätt som en läsare använder för att angripa en text” (Skolverket 2017a, s. 10). I sin forskningsöversikt om läsförståelse och undervisning om lässtrategier menar Skolforskningsinstitutet (2019) att lässtrategier kan ses som redskap i arbetet med texter som elever kan använda sig av när de stöter på problem i sin läsning och för att fördjupa sin läsförståelse. De definierar lässtrategier som ”medvetna, målinriktade försök att kontrollera och moderera läsarens arbete med att avkoda text, förstå ord och konstruera mening från text” (s. 9).

Skolforskningsinstitutets översikt visar att det finns forskningsstöd för att undervisning om och användning av lässtrategier kan öka läsförståelsen – samtidigt som det inte finns vetenskapligt stöd för att alla former av lässtrategi-

¹⁵ I de reviderade kursplaner som kommer att gälla från 1 juli 2022 har dock begreppet lässtrategier tonats ned, med motiveringen att undervisningen fokuserat för mycket på strategierna i sig, och för lite på texternas innehåll. De reviderade kursplanerna innehåller istället ”strategier för att avkoda, förstå och tolka ord, begrepp och texter” (Skolverket 2020).

undervisning eller alla lässtrategier är effektiva.¹⁶ Lässtrategiernas inverkan på läsförståelse handlar inte heller enbart om vilka lässtrategier man använder utan även hur man använder dem. Utmärkande för goda läsare är att de har en större repertoar av lässtrategier och att de anpassar sin användning av olika lässtrategier efter läsningens ändamål och texttyp (Halleson 2016; Lindholm 2019; Skolforskningsinstitutet 2019). Elever bör därför få möjlighet att tillägna sig olika strategier och lära sig att kombinera dessa på ett ändamålsenligt sätt (Skolverket 2012; Westlund 2015; Skolforskningsinstitutet 2019). Det är dock viktigt att påpeka att det inom den pedagogiska debatten finns olika uppfattningar om lässtrategier: vilka som är bra, när de är bra och hur de ska presenteras och användas av lärare och elever. Det finns också röster om att lässtrategier kan vara kontra-produktiva; om användandet av lässtrategier blir ett eget undervisningsinnehåll försvinner fokuset från textens innehåll och syfte (Levinsson m.fl. 2017).

I PIRLS undersökning från 2011 framkom att svenska lärare i sin undervisning för elever i årskurs 4 arbetade med en mindre uppsättning av strategier relativt andra länder (Skolverket 2012). Undervisning om lässtrategier för denna åldersgrupp har dock ökat något under senare år (PIRLS 2016), även om Sverige fortfarande ligger under genomsnittet för OECD- och EU-länderna (Skolverket 2017c).

I vår enkätstudie har vi ställt frågor om hur ofta lärarna låter eleverna arbeta med olika strategier för att bearbeta text, och vissa av dessa kan klassificeras som lässtrategier. Vi har valt att inkludera frågor som överensstämmer med (eller liknar) de som finns i PIRLS. Frågorna omfattar främst det som brukar kallas förståelsestrategier¹⁷. I Figur 1 presenteras lärarnas svar. Överlag finner vi att en hög andel lärare uppger att de använder de olika lässtrategierna ofta eller mycket ofta. Att *söka information i texten* och att *förklara den egna förståelsen* är de strategier som är mest vanligt förekommande: 70–80 procent av alla lärare svarar att de använder dessa strategier ofta eller mycket ofta. De strategier som används mer sällan är att *jämföra texter*, att *beskriva textens stil och uppbyggnad*, samt att *redogöra för författarens perspektiv*.

¹⁶ Strategier kan kategoriseras på olika sätt. Ett exempel är en indelning i tre huvudgrupper som Skolforskningsinstitutet (2019) bland annat använder sig av: *memoreringsstrategier* (t.ex. stryka under, anteckningar/nyckelord), *fördjupningsstrategier* (t.ex. förutsäga text, jämföra texter, söka information i text), samt *kontrollstrategier* (t.ex. ställa och besvara frågor, sätta upp mål för läsningen, fokusera på viktiga delar). Särskilt verkar memoreringsstrategier uppvisa svaga samband med ökad läsförståelse, även om de kan vara verksamma i kombination med andra strategier. Det finns dessutom studier som pekar på att lässtrategiprogram med motivationshöjande inslag (som t.ex. valfrihet, samarbete, arbeta mot ett mål) har särskilt goda resultat i interventionsstudier.

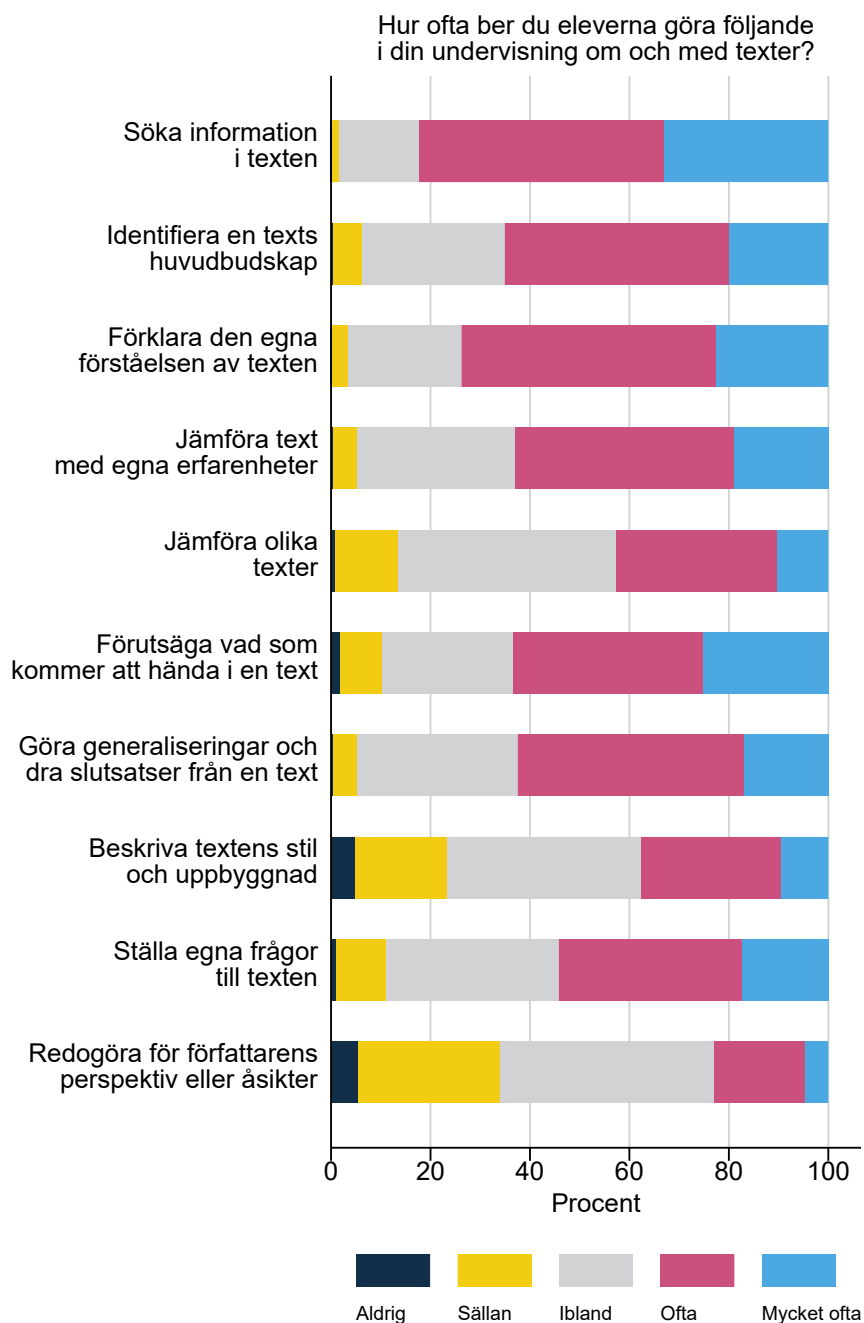
¹⁷ Lässtrategier innefattar dels avkodningsstrategier, dels förståelsestrategier. Avkodningsstrategier vänder sig framförallt till de lägre årskurserna och avser strategier för ordavkodning och för att få läsflyt (Westlund 2012).

Svarsmönstren uppvisar stora likheter med tidigare PIRLS-undersökningar¹⁸ – de tre strategier som används i minst omfattning enligt vår enkät är också de som svenska mellanstadielärare använder sig minst av enligt PIRLS-undersökningarna från 2011 och 2016, och som användes avsevärt mer i EU/OECD-genomsnittet i undersökningen (Skolverket 2012; 2017c). Dessa strategier är dock kanske som mest relevanta för läsprocesser på mer avancerad nivå. Bland de lärare som undervisar i högstadiet är därför dessa strategier mer vanligt förekommande.¹⁹

¹⁸ Vi har använt oss av en annan svarsskala än PIRLS. Därför går det inte att göra direkta jämförelser.

¹⁹ Bland lärare som undervisar i högstadiet uppger 51, 46 respektive 38 procent att de ofta eller mycket ofta använder strategierna jämföra texter, beskriva textens uppbyggnad och stil, samt redogöra för författarnas perspektiv.

Figur 1 Lärares användning av lässtrategier



3.2 Medvetna textval

För att elever ska ges möjlighet att utveckla sin läsförmåga är det viktigt att de får möta ett varierat utbud av texter²⁰ skrivna för olika syften (Skolverket 2017c; Skolinspektionen 2010). I läroplanen för grundskolan (Lgr11 2019) betonas även att de texter som elever möter i undervisningen ska vara elevnära och ta sin utgångspunkt i elevernas intressen, erfarenheter och behov. För att främja elevers läs- och skrivutveckling behöver lärare göra medvetna textval samt synliggöra syftet med de texter de använder i undervisningen. Vidare är det viktigt att elever görs delaktiga i planeringen och valet av vilka texter som ska läsas och bearbetas.

Skolinspektionens granskning av läsundervisning i årskurs 7–9 visade att lärare generellt sett använde sig av en variation av texter, men att syftet med lärarens textval inte synliggjordes tillräckligt. Skolinspektionen fann även att många elever upplever att de inte får tillräckligt utmanande texter samt att lärarna tycker att det är svårt att anpassa texterna utifrån samtliga elevers behov, intressen och erfarenheter (Skolinspektionen 2012). Vidare var elevernas möjlighet att vara delaktiga i valet av texter eller själva välja texter tämligen begränsade.

I vår enkät har lärarna fått besvara frågor som rör textval. Vi har inte ställt någon explicit fråga om lärares val av olika texttyper. Däremot har lärarna fått svara på frågor om hur ofta de väljer texter utifrån olika aspekter. Resultatet åskådliggörs i Figur 2. Mest vanligt förekommande är att texter väljs utifrån elever *olika* förkunskaper och behov. Över 85 procent av lärarna uppger att de gör detta ofta eller mycket ofta. 73 procent menar att de ofta eller mycket ofta synliggör syftet med sina textval. Mindre vanligt, relativt de andra områdena vi har frågat om, är det att lärarna väljer texter utifrån elevernas intresse eller att eleverna får läsa texter som de själva har valt. Andelen som svarat att de gör det ofta eller mycket ofta är drygt 60 respektive drygt 50 procent.

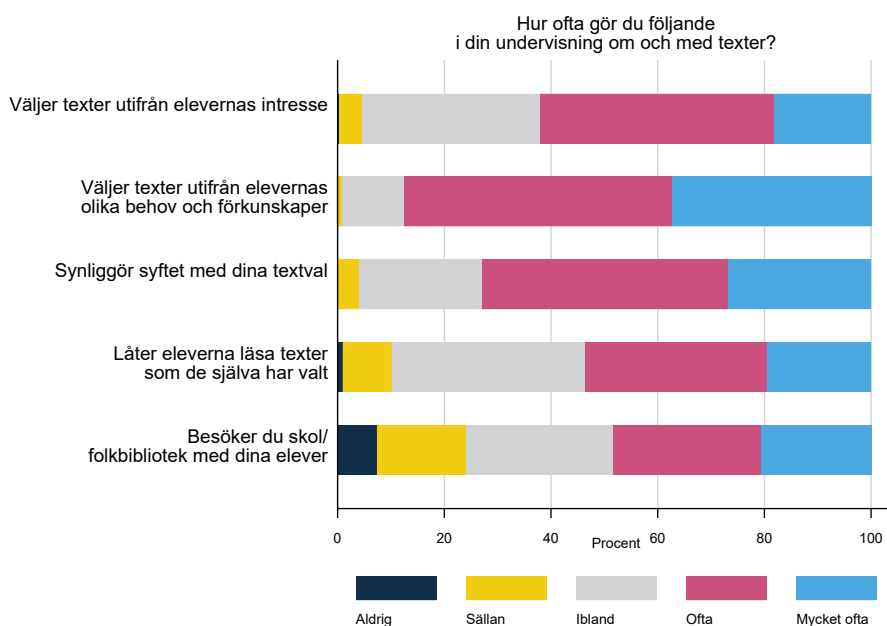
Ett sätt för lärare att erbjuda elever ett varierat utbud av texter är att inom ramen för skolans verksamhet ha tillgång till (skol)bibliotek, något som alla elever i grundskolan enligt skollagen har rätt till (2 kap, 36§, Skollagen 2010:800). Av förarbetena till skollagen framkommer dessutom att biblioteken ska användas aktivt i undervisningen för att stödja elevernas lärande. Studier har visat att väl fungerande skolbibliotek har en viktig roll för att skapa förutsättningar för elevers läs- och skrivutveckling, bland annat genom att verka läsfrämjande, stimulera elevers läsintresse och erbjuda kreativa skrivmiljöer samt litteratur som är på elevens nivå (Gärdén 2017; Limberg 2002). Detta bekräftas även av

²⁰ Exempel på olika texter elever enligt läroplanen ska möta är skönlitteratur och sakprosatexter (beskrivande, förklarande, utredande, instruerande texter). De ska även möta text, digitala media, bild etc.

PIRLS-studien från 2006 som visade att tillgång till ett bibliotek och att använda sig av det har stor betydelse för utvecklandet av läsfärdigheter och läsintresse. I undersökningen visades att något som utmärkte länder med höga resultat var att de i jämförelse med länder med låga resultat hade bättre tillgång till skol- och klassrumsbibliotek, regelbundna boklån, samt ägnade mer tid åt både tyst individuell läsning i klassen och högläsning av läraren (Skolverket 2007b).

Trots skrivningarna i skollagen om att alla elever ska ha tillgång till skolbibliotek har Skolinspektionens tidigare granskningar (Skolinspektionen 2010; 2012) och PIRLS studier (Skolverket 2007a; 2017c) visat på skillnader i likvärdig tillgång till bibliotek samt att biblioteken inte integreras tillräckligt i undervisningen (Skolinspektionen 2018).²¹ Vår enkät bekräftar till viss del den bilden. Förutom att 24 procent av lärarna sällan eller aldrig besöker bibliotek med eleverna (se Figur 2), uppger ca 30 procent av lärarna att elevernas tillgång till bibliotek är begränsad.²²

Figur 2 Lärares textval



²¹ Skolinspektionens (2010; 2018) granskning visade att biblioteken främst används som pedagogisk resurs i svenskämnen men sällan i övriga ämnen.

²² 31 procent av lärarna uppger att elevernas tillgång till bibliotek är mycket dålig, ganska dålig, eller varken bra eller dålig. Denna uppgift redovisas inte i någon av rapportens figurer, men har beräknats utifrån svaren på enkätfråga 15h.

3.3 Modellering av uppgifter och begreppsförståelse

För att elever ska ha en reell möjlighet att lära sig att använda läs- och skrivstrategier och därmed utveckla sina läs- och skrivfärdigheter är ett aktivt lärarstöd centralt (Skolinspektionen 2016). Det kan till exempel handla om att tydliggöra mål och mening med olika moment och aktiviteter i undervisningen, att aktivt visa/modellera och vägleda eleverna samt ge eleverna möjlighet att samtala om texter och möta ett varierat utbud av texter. Om det aktiva lärarstödet brister i läsundervisningen finns det risk att elever utvecklar läsförståelseproblem (Westlund 2013).

Ett exempel på aktivt lärarstöd är att läraren inledningsvis modellerar genom att tänka högt och visa hur de själva tänker och gör när de läser eller tar sig an en uppgift. Successivt låter läraren sedan eleverna ta över bearbetningen av texterna. Läraren kan till exempel genom frågor locka fram resonemang och förklaringar och på så sätt vägleda eleven till att bli alltmer självständig i arbetet med att bearbeta texter. Skolinspektionen (2012; 2016) har pekat på att läraren ofta är osynlig som läsare i undervisningen och att läraren i för liten utsträckning aktivt visar och vägleder eleverna i arbetet med texter och stödjer textsamtal. Enligt Skolinspektionen behöver lärarna i betydligt högre grad aktivt visa och vägleda eleverna.

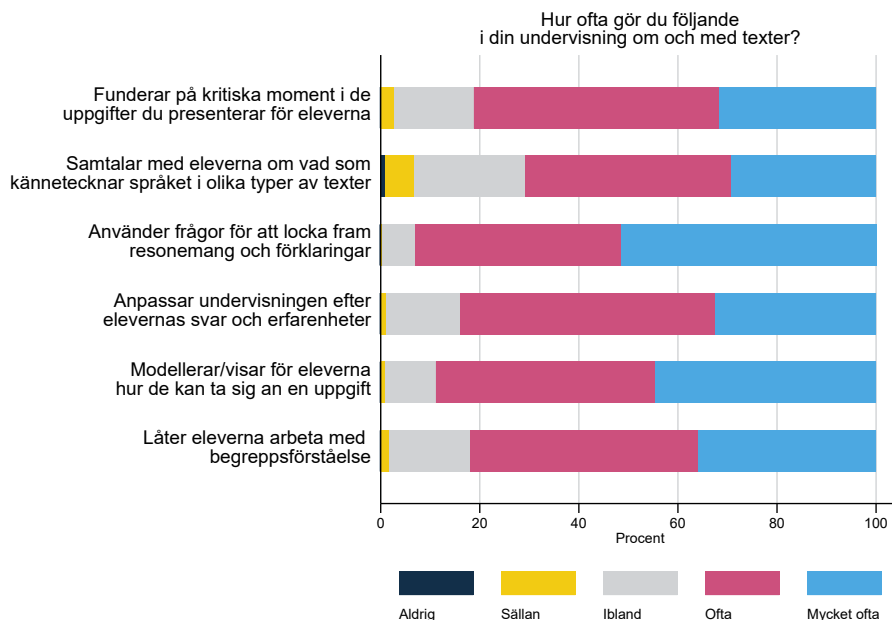
Figur 3 presenterar lärares svar om hur de arbetar med strategier för att aktivt vägleda eleverna. Även här finner vi att en stor majoritet av alla lärare, i de flesta fall över 80 procent, anger att de ofta eller mycket ofta använder sig av strategier av detta slag. Exempelvis är det mycket vanligt att använda frågor för att locka fram resonemang, och att demonstrera hur man kan ta sig an en uppgift. Att samtala med eleverna om vad som kännetecknar språket i en text är något mindre vanligt förekommande.

Att arbeta med begreppsförståelse är en viktig och central del i flertalet av läroplanens ämnen. Eleverna ska inte bara känna till innebörden av begreppen utan även lära sig att använda dem. Elever vars begreppsförståelse brister får svårt att ta till sig kunskaper och därmed att nå en god måloppfyllelse (Ekborg m.fl. 2018). I det centrala innehållet/kursplanerna för svenskämnen framgår även att eleverna ska ges förutsättningar att utveckla sin kunskap om texters innehåll och typiska språkliga drag, samt ges möjlighet att utveckla läs- och skrivstrategier för olika typer av texter. Arbete med elevers begreppsförståelse behöver således genomsyra lärares undervisning om och med texter.

Figur 3 visar att en stor majoritet av lärarna låter eleverna arbeta med begreppsförståelse ofta eller mycket ofta. Det tycks därmed som att läroplanens intentioner kommer till uttryck i praktiken och att eleverna får del av sådan undervisning.

Lärarna anger också att de själva funderar över kritiska moment i de texter som används i undervisningen, och att de anpassar undervisningen utifrån elevers svar och erfarenheter.

Figur 3 Lärares användning av modellering och begreppsförståelse



3.4 Textsamtal

Strukturerade textsamtal om egna och andras texter har i flera studier lyfts fram som betydelsefulla för att utveckla elevers läs- och skrivförmåga när det gäller såväl läsförståelse som elevens förmåga att skriva olika typer av texter (Dysthe 2016; Halleson 2015; Körling 2018; Skolinspektionen 2016; Tengberg 2019). Genom att låta eleverna samtala om och arbeta med text tillsammans med andra, före såväl som under och efter läsning, ges de möjlighet att vidga sin förståelse-ram. På så sätt får eleverna hjälp att koppla till saker som ligger utanför texten och en ökad medvetenhet om olika sätt att läsa texter, vilket i sin tur kan främja att de tillägnar sig nya lässtrategier (Skolinspektionen 2012; Liberg m.fl. 2007). Att tillsammans tolka och reflektera över lästa texter innebär att elever får möjlighet att utveckla sin förmåga att förhålla sig kritiskt till text och innehåll, vilket är en förutsättning för mer avancerade läsförståelseprocesser (Skolverket 2014).

Vikten av att elever ges möjlighet att samtala om texter framgår även av läroplanen (Lgr 11 2019). Varje elev ska ges tillfälle att läsa, skriva och samtala om

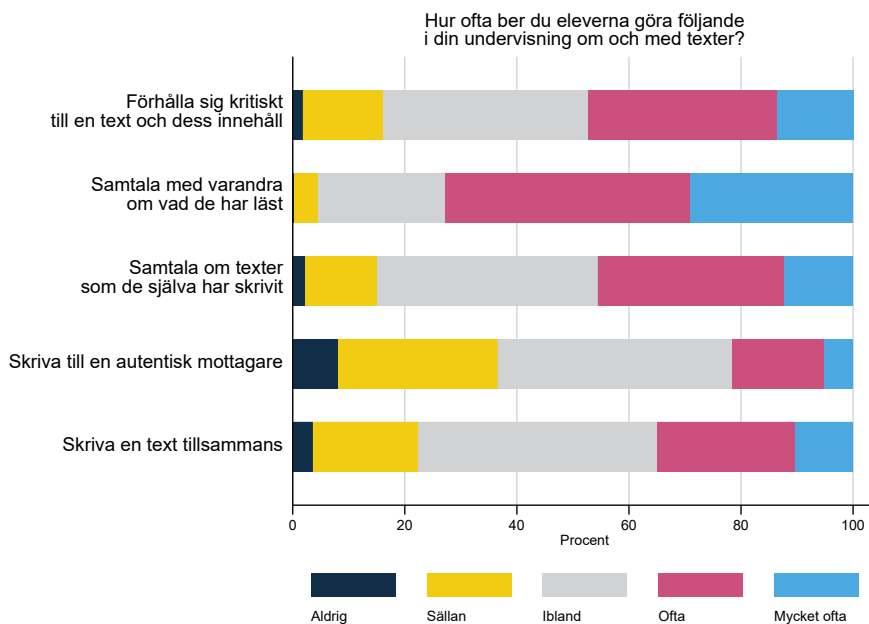
olika typer av texter för att utveckla sina möjligheter att kommunicera i tal- och skriftspråk och utveckla tilltro till sin språkliga förmåga. Eleverna ska även ges möjlighet att enskilt och tillsammans med andra utveckla sin förmåga att skapa och bearbeta texter.

En rad studier och granskningar har dock pekat på att eleverna i undervisning om text och textförståelse lämnas alltför ensamma i bearbetning av texterna, att samtal om texter och dess innehåll sker i alltför begränsad omfattning och att samtalen inte är tillräckligt utmanande (Skolverket 2007a; Skolinspektionen 2012; 2016). Bristande bearbetning av texter försvårar fördjupad läs- och skrivutveckling, något som Skolverket (2012) lyfter fram som en potentiell förklaring till svenska elevers sjunkande resultat i internationella mätningar, särskilt vad gäller läsande av sakprosa. Även Skolinspektionen (2016) lyfter att en anledning till att olika lässatsningar inte leder till ökad läsförståelse kan vara att läsundervisningen inriktas i för stor uträkning på att läsa mycket (kvantitet) istället för på samtal och möjlighet till kritiska reflektioner om text.

Figur 4 visar vilken typ av uppgifter lärare i vår enkätundersökning svarat att de ger till elever för att stödja dem i att samtala om och reflektera över text, och för att utveckla deras skrivande. Det är vanligt förekommande att lärarna i sin undervisning ber eleverna att samtala med varandra om texter de läst; över 70 procent av lärarna svarar att detta sker ofta eller mycket ofta. Det är inte lika vanligt att eleverna ges möjlighet att diskutera texter de själva skrivit – motsvarande siffra är ca 45 procent. 47 procent av lärarna svarar att de ofta eller mycket ofta ber eleverna att förhålla sig kritiskt till en text; andelen är dock avsevärt högre i de högre årskurserna (68 procent bland lärare som undervisar på högsta-diet).

Skrivuppgifter som att skriva till en autentisk mottagare eller att skriva en text tillsammans, är mindre vanligt förekommande. Detta är dock inte förvånande då de övriga strategierna inom denna kategori är mer generella och kan användas inom de flesta undervisningssituationer om och med text.

Figur 4 Samtal om text



3.5 Skiljer sig undervisningen mellan lärarkategorier?

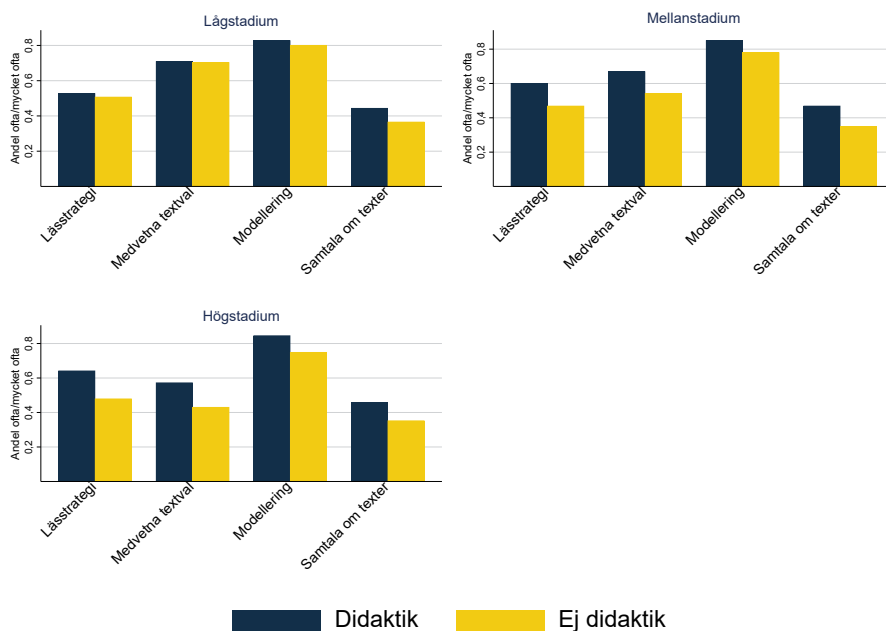
Vi har ovan presenterat en allmän beskrivning av olika arbetssätt i den svenska grundskolans läs- och skrivundervisning. I detta avsnitt undersöker vi hur undervisningens utformning skiljer sig mellan olika kategorier av lärare. Mer specifikt undersöker vi skillnader mellan lärare som har och som inte har didaktisk utbildning i språk-, läs- och skrivutveckling, och lärare som undervisar i svenska respektive SO. Vi delar även in analyserna utifrån undervisningsstadium.

För att studera skillnader i användandet av de pedagogiska verktygen mellan olika typer av lärare och skolor skapar vi för respektive verktyg ett index som för varje enskild lärare utgörs av andelen delsvår där läraren svarat ”ofta” eller ”mycket ofta”. Eftersom de flesta svar ligger i den övre delen av fördelningen fångar vi in större delen av svarsvariationen, samtidigt som vårt index är lätt att tolka. Indexet är en andel som går från 0 till 1, där 1 innebär att läraren svarat ofta/mycket i alla delkategorier, och 0 innebär att lärarens svar i alla delfrågor är lägre än ”ofta”.

Figur 5 presenterar hur svaren skiljer sig dels mellan olika stadium, dels mellan lärare som rapporterar att de har respektive inte har didaktisk utbildning i språk-, läs- och skrivutveckling på universitets- eller högskolenivå. Vi finner att lärare som saknar didaktisk utbildning använder sig av de pedagogiska verk-

tygen i mindre utsträckning, vilket är det resultat vi förväntade oss. Resultatet är särskilt tydligt (och statistiskt signifikant) på mellan- och högstadiet. Det är relativt små skillnader i hur mycket de pedagogiska verktygen användas i de olika stadierna: modellering och begreppsförståelse är lika vanligt i alla stadier och samtal om text är den minst använda kategorin i alla stadier. Lässtrategier är mindre vanligt i de lägre årskurserna (och skillnaden jämfört med högre årskurser är statistiskt signifikant), vilket kan förklaras av att enkätfrågorna fokuserat på förståelsestrategier snarare än avkodningsstrategier. I de tidiga skolåren kan vi anta att strategier för att utveckla elevers avkodningsförmåga istället används i större utsträckning, även om vi inte specifikt ställt frågor om det i enkäten. Resultatet ska således inte tolkas som att lärare i lågstadiet i mindre omfattning arbetar med lässtrategier för att utveckla elevers läsförmåga än vad lärare i högre årskurser gör, utan bara att de använder sig av just (läs)förståelsestrategier i mindre utsträckning. Medvetna textval är däremot mer vanligt i lågstadiet än i högre årskurser och även denna skillnad är statistiskt signifikant.

Figur 5 Användningen av pedagogiska verktyg utifrån lärares didaktiska utbildning och stadium



Not: Figuren visar andelen svar där läraren uppgett svarsalternativen ganska ofta eller mycket ofta för respektive pedagogiskt verktyg, uppdelat utifrån undervisningsstadium och lärarens didaktiska utbildning i språk-, läs- och skrivutveckling. Uppdelningen utifrån didaktik bygger på enkätfrågan om läraren har läst metodik/ didaktik i språk-, läs- och skrivutveckling på högskola/universitet.

Skillnader utifrån lärares undervisningsämne är svårare att undersöka eftersom många lärare undervisar i både svenska och SO-ämnen. På högstadiet är det vanligare att lärare undervisar i antingen svenska eller SO, och vi kan därför undersöka denna fråga för just högstadielärare. Resultaten visas i Figur B 1 i rapportens bilaga, och indikerar att de pedagogiska verktygen är vanligare i svenskundervisningen än i SO-undervisningen. Skillnaderna är statistiskt signifikanta, och särskilt stora när det gäller lässtrategier och medvetna textval. Resultatet hänger sannolikt ihop med att SO-lärare mer sällan är didaktiskt utbildade i språk-, läs- och skrivutveckling och/eller att SO-lärare inte har integrerat ett aktivt arbete med läs- och skrivutveckling i undervisningen.

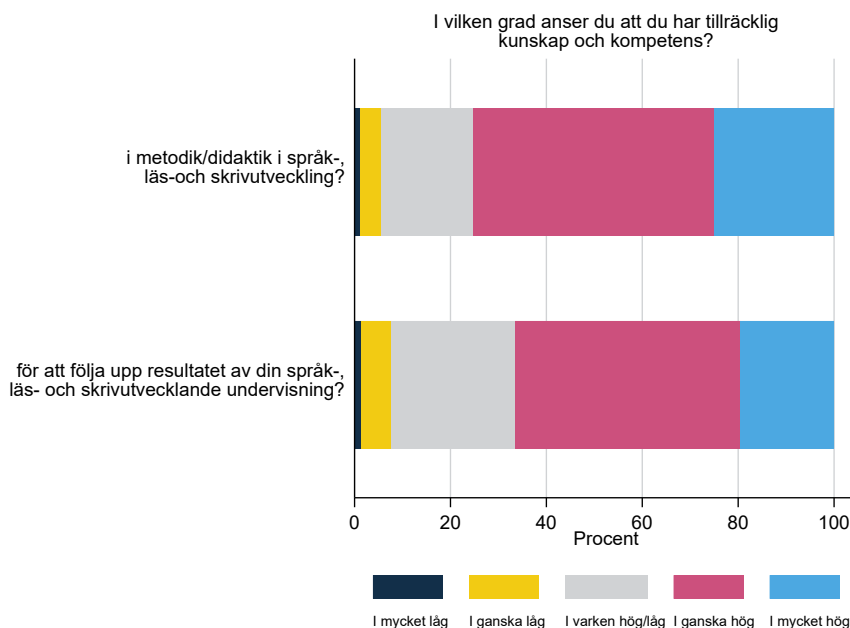
I avsnitt 2.3 argumenterade vi för att förväntade skillnader i undervisning på läs- och skrivområdet kan ses som en indikation på att frågorna och svaren fångar skillnader i faktiskt undervisningssätt. I och med att frågorna och svarsalternativen här har visat sig fånga förväntade skillnader i undervisningssätt mellan lärare med olika didaktisk kompetens och olika undervisningsämnen drar vi slutsatsen att de förmodligen även mäter undervisningen i den svenska skolan på ett bra sätt.

4 Lärarnas självskattade kompetens

Användningen av de pedagogiska verktygen kan förväntas ge olika resultat beroende på lärarnas kompetens och skicklighet. Genom enkätmaterialen kan vi inte uttala oss om hur pass skickliga eller hur väl lärarna faktiskt lyckas i sin undervisning. Däremot kan vi beskriva hur lärarna själva uppfattar sin kompetens inom ett antal områden samt hur väl de själva anser sig lyckas med sin undervisning i olika avseenden.

Figur 6 presenterar lärarnas självskattade kompetens inom didaktik i språk-, läs- och skrivutveckling, samt för att följa upp resultatet av språk-, läs- och skrivutvecklande undervisning. En stor majoritet av alla lärare rapporterar att de har tillräcklig kompetens på dessa områden ”i ganska hög” eller ”i mycket hög” grad. När det gäller uppföljning av undervisning är andelen som uppfattar att de har tillräcklig kompetens något lägre: drygt 30 procent av lärarna anser inte att de har tillräcklig kompetens i ”ganska hög grad” eller ”i mycket hög grad”.

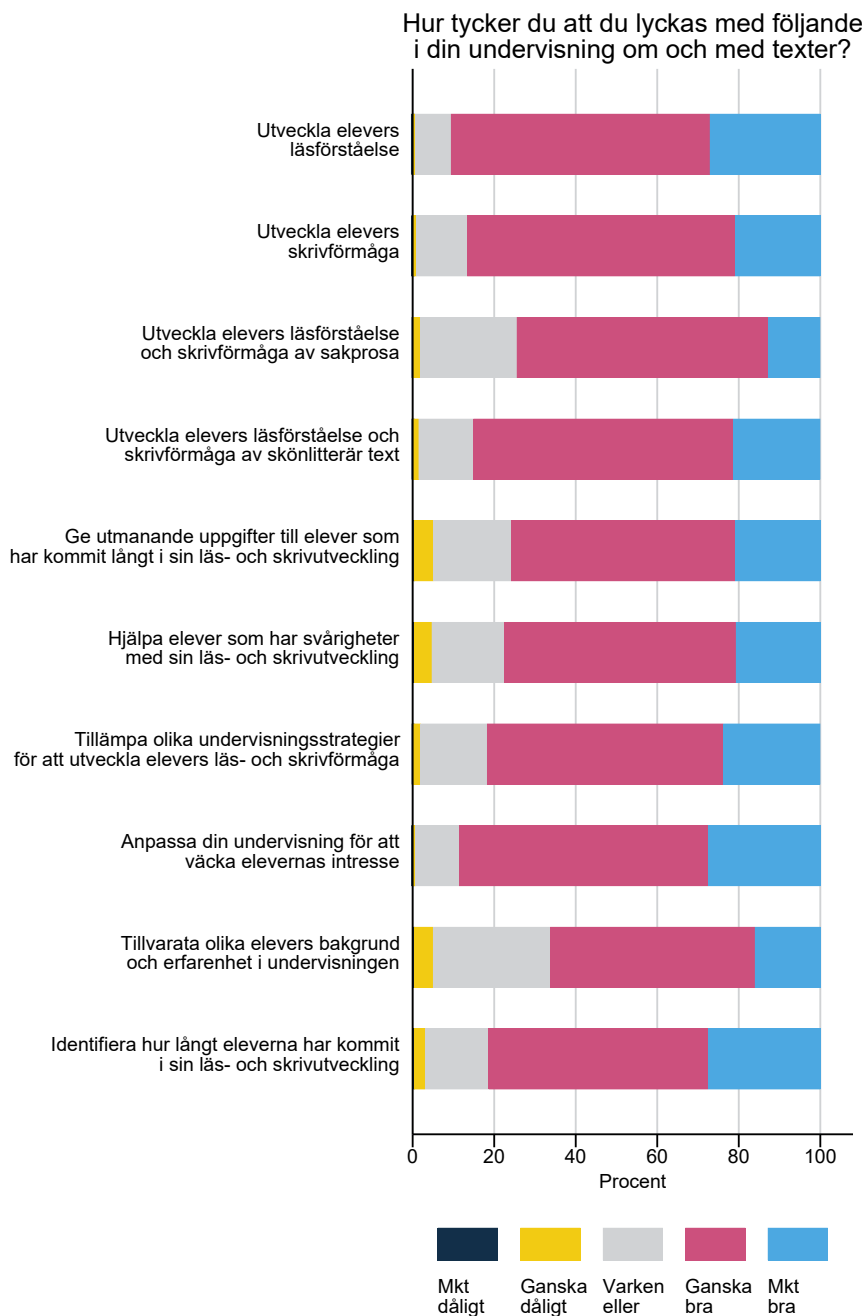
Figur 6 Lärarnas självskattade kompetens i didaktik och uppföljning



Figur 7 presenterar lärarnas svar på frågor om hur de tycker att de lyckas med sin undervisning om och med texter i olika avseenden. Frågorna handlar bland annat om utveckling av elevers läsförståelse och skrivförmåga, om tillämpning av olika metoder i undervisningen, och om att hjälpa elever med lässvårigheter. Överlag svarar lärarna att de tycker att de lyckas väl med alla dessa uppgifter. Den vanligaste svars-kategorin i alla frågor är ”ganska bra”. Ett intressant resultat är att en något högre andel uppger att de lyckas ganska bra eller mycket bra med sin undervisning om skönlitterär text, jämfört med sakprosatext. Resultatet stämmer överens med PIRLS-studiens resultat som visade på att eleverna i den svenska skolan är särskilt svaga just i läsförståelse av sakprosatext.²³

²³ I Figur B 3 visar vi att lågstadielärarna i genomsnitt svarat högre på frågorna om hur de lyckas med undervisningen. Figuren visar även hur lärarna svarat i relation till skolans elevförutsättningar. Metoden förklaras i avsnitt 6.

Figur 7 Lärarnas uppfattning om hur de lyckas med undervisningen



Not: Sammanställningen i figuren har uteslutit svarsalternativet ”vet inte/ej aktuellt”.

5 Pedagogiskt ledarskap, kollegialt samarbete och användningen av pedagogiska verktyg

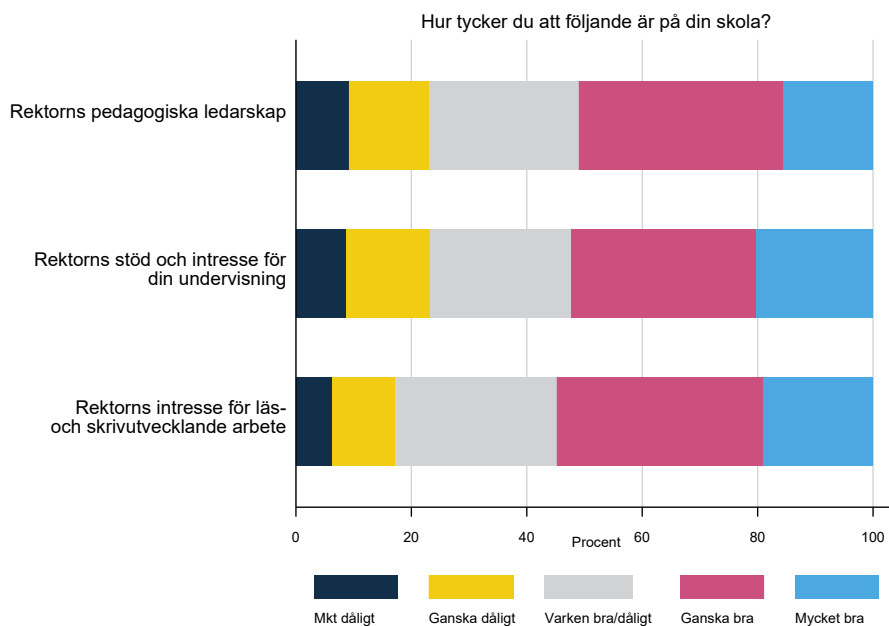
Som vi nämnt tidigare har forskningen pekat på ett antal gemensamma komponenter för framgångsrik undervisning; bland annat har det visat sig att ett tydligt och inspirerande ledarskap är en gemensam nämnare hos skolor med goda resultat, liksom goda samarbetsformer och gemensam undervisningsplanering (Chabrier, Cohodes och Oreopoulos 2016; Jarl, Blossing och Andersson 2017). Skolutvecklingsarbetet i Sverige har de senaste åren tagit fasta på just betydelsen av *kollegialt samarbete* och *kollegialt lärande*; bland annat har fortbildningssatsningar som Matematiklyftet²⁴ och Läslyftet följt en modell framtagen av Timperley m.fl. (2007) som bygger på kollegialt lärande. För en djupare förståelse av eventuella samband mellan ledarskap, samarbete och undervisningens genomförande, undersöker vi i detta avsnitt den statistiska samvariationen mellan pedagogiskt ledarskap, kollegialt samarbete och användningen av pedagogiska verktyg.

Vi studerar dels i vilken utsträckning lärarsamarbete och undervisning varierar med lärarnas uppfattning om rektorns pedagogiska ledarskap, dels om undervisningens utformning skiljer sig mellan skolor med högre respektive lägre grad av kollegialt samarbete. Vi utgår från enkätfrågor om hur lärarna uppfattade det pedagogiska ledarskapet på skolan där de undervisar, och om det kollegiala samarbetet i arbetet med att utveckla elevernas läsförståelse och skrivförmåga. Vi inleder med att redovisa hur lärarna har svarat på dessa frågor, innan vi övergår till att analysera samband.

Figur 8 presenterar lärarnas svar på frågor om rektorns pedagogiska ledarskap. Frågorna handlar om ledarskapet, rektorns intresse för lärarnas undervisning, och specifikt om rektorns intresse för språk-, läs- och skrivutvecklande arbete. Lärarna har uppgett vad de tycker om ledarskapet på en femgradig skala från mycket dåligt till mycket bra. Ungefär 50 procent av lärarna har svarat att rektorns ledarskap och intresse är bra eller mycket bra – detta gäller för alla frågor. Men hela 24 procent uppger att rektorns pedagogiska ledarskap är dåligt eller mycket dåligt. Det finns alltså en ganska stor variation i svaren.

²⁴ Matematiklyftet är en fortbildningssatsning för lärare i Sverige som undervisar i matematik som Skolverket genomförde 2012–2016.

Figur 8 Rektorns pedagogiska ledarskap

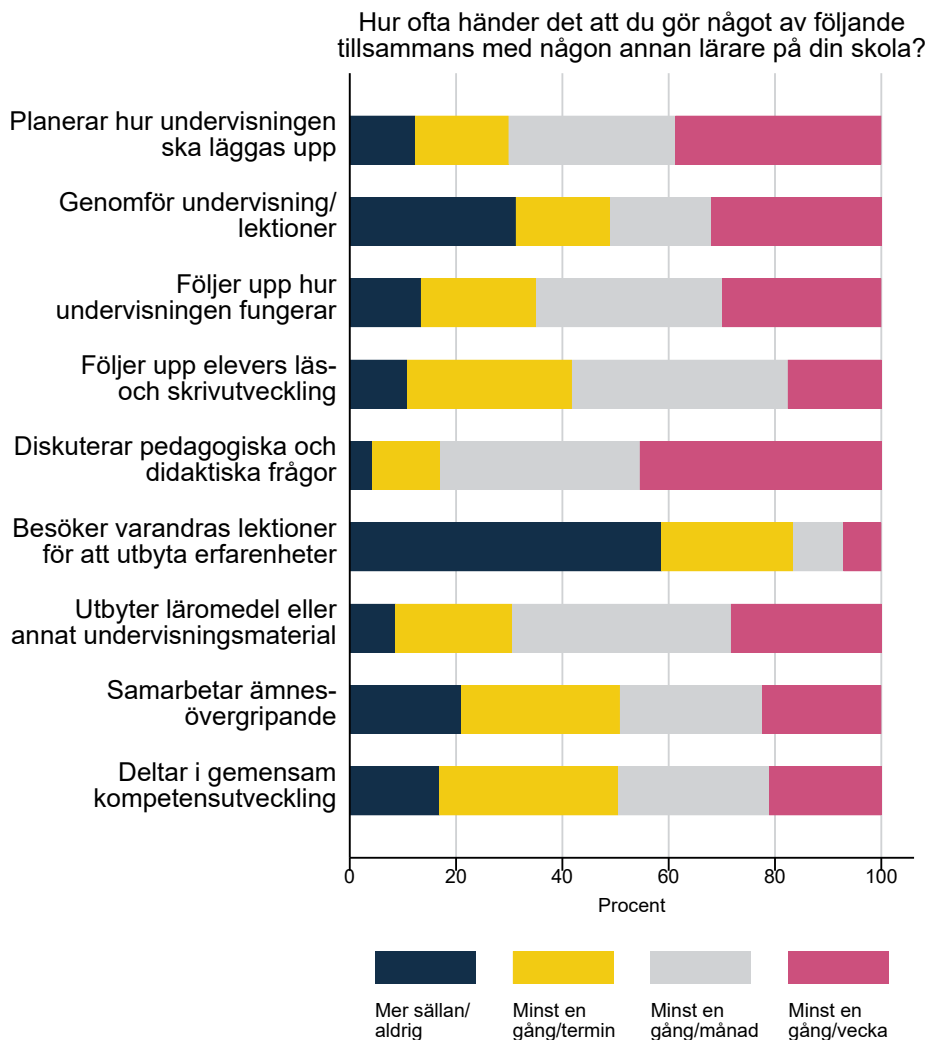


Not: Sammanställningen i figuren har uteslutit svarsalternativet ”vet inte”.

I enkäten ställde vi ett antal frågor om samarbetsformerna bland undervisande lärare – svaren redovisas i Figur 9. Lärarna har uppgett hur ofta de ägnar sig åt olika samarbetsaktiviteter i syfte att utveckla elevernas läsförståelse och skrivförmåga: minst en gång per vecka, minst en gång per månad, minst en gång per termin, eller mer sällan/aldrig. Vi finner att veckovis planering, uppföljning och andra former av utbyten är relativt ovanliga; svaren visar att med undantag för diskussioner om pedagogiska frågor sker de övriga formerna av utbyte veckovis någonstans i mellan 7–39 procent av fallen. Om man även räknar med månadsvis utbyte är samarbetet mer utbrett. Det är dock en relativt hög andel som uppger att de mer sällan än varje termin eller aldrig ägnar sig åt vissa typer av kollegialt samarbete. Exempelvis anger över 10 procent av lärarna att de sällan eller aldrig planerar undervisning tillsammans med andra lärare, och 13 procent menar att de sällan eller aldrig följer upp undervisningen tillsammans med andra. Det är dessutom mycket ovanligt att lärare besöker varandras lektioner. Det är dock viktigt att påpeka att sammanställningen ger en bild av vilka samarbetsformer som används i svensk skola; däremot beskriver den inte hur ofta lärare samarbetar i någon form. Endast 5 procent av alla svarande lärare uppger minst en gång per termin eller mer sällan/aldrig som svar på *alla* frågorna om kollegialt samar-

bete i Figur 9. Det är i sammanhanget också viktigt att komma ihåg att många lärare i vårt material (uppskattningsvis ca 11 procent) har deltagit i Läslyftet, vilket sannolikt har påverkat samarbetsformerna i skolorna.

Figur 9 Kollegialt samarbete



Vi konstaterar att det finns en del variation i hur lärare uppfattar det pedagogiska ledarskapet och samarbetet i lärarkollegiet. Utifrån tidigare forskning kan vi generera en hypotes om att ett bättre fungerande ledarskap skulle kunna innebära ett mer utvecklat samarbete mellan lärare och möjligtvis en ökad användning av

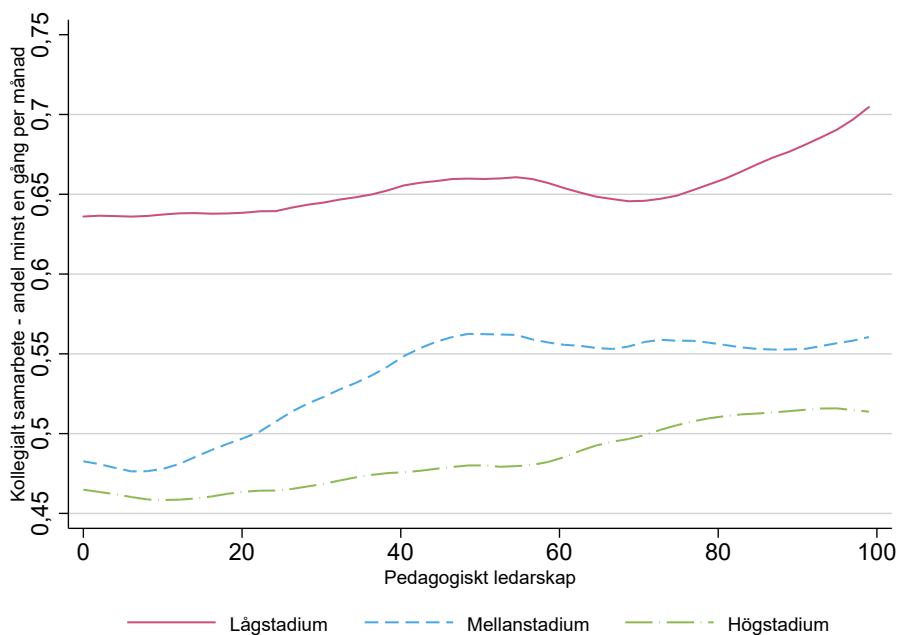
pedagogiska verktyg: Kan vi i vårt material finna samband som ligger i linje med att bättre ledarskap och samarbete mellan lärarkollegor innebär en mer strukturerad läs- och skrivundervisning?

Vi inleder med att i Figur 10 presentera en analys av sambandet mellan lärarnas uppfattning om det pedagogiska ledarskapet och omfattningen av det kollegiala samarbetet. Eftersom det är sannolikt att respondenter tolkar frågorna och svarsalternativen på olika sätt, och vissa systematiskt svarar högt, och andra lågt, kan det uppstå korrelationer mellan enkätfrågor som kan förklaras av denna individuella variation i tolkningen av svarsalternativen.²⁵ För att undkomma detta använder vi ett mått som fångar den genomsnittliga uppfattningen om det pedagogiska ledarskapet, rapporterad av kollegor som undervisar i samma skola och stadium som respondenten. För varje lärare utgörs måttet alltså av ett genomsnitt av svaren i Figur 8, beräknat bland de kollegor som undervisar i samma skola, stadium och läsår. Vi rangordnar sedan ledarskapet från 0 till 100, där 0 motsvarar den procentandel av respondenterna vars kollegor har rapporterat lägst nivå, och 100 motsvarar den procentandel vars kollegor har rapporterat det bästa pedagogiska ledarskapet. Sambanden har skattats med så kallad kernel-regression, vilket innebär att linjerna i Figur 10 motsvarar den genomsnittliga nivån på kollegial samverkan (mätt på den vertikala axeln), för en given percentil i fördelningen av det pedagogiska ledarskapet (mätt på den horisontella axeln).

Figur 10 visar positiva samband mellan pedagogiskt ledarskap och det kollegiala samarbetet bland lärare i alla tre stadier. Det finns dock en väldigt stor variation i omfattningen av kollegialt samarbete över hela fördelningen av pedagogiskt ledarskap, vilket innebär att skillnaderna mellan skolor med svagt respektive starkt ledarskap inte är statistiskt signifikanta. Figuren visar däremot att det kollegiala samarbetet generellt är mer utbrett i lågstadiet jämfört med mellan- och högstadiet, och denna skillnad är statistiskt signifikant.

²⁵ Se Podsakoff m.fl. (2003) för en genomgång av detta metodproblem.

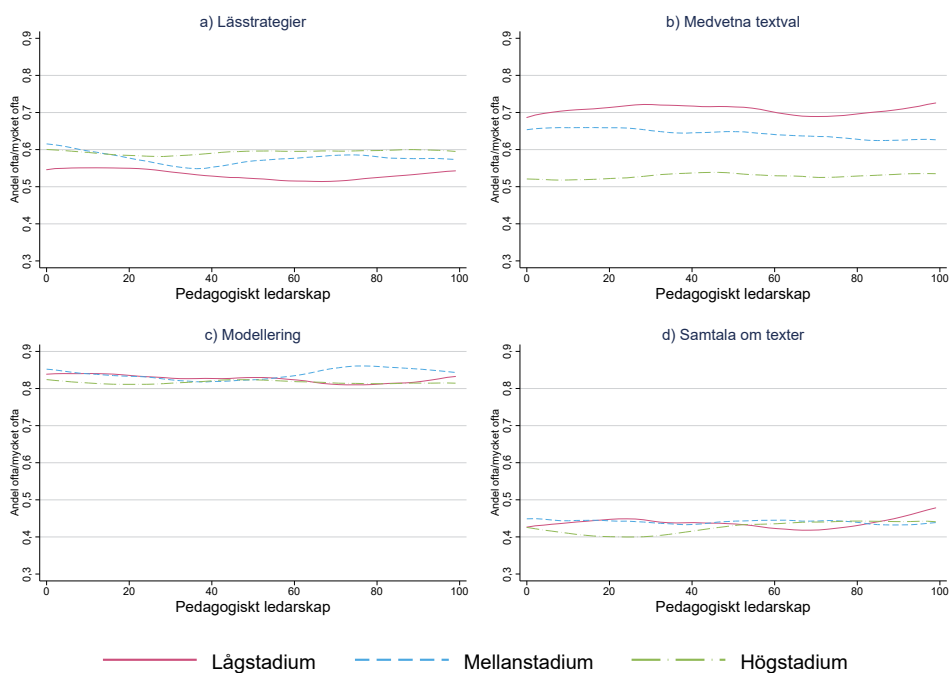
Figur 10 Samband mellan pedagogiskt ledarskap och kollegialt samarbete



Not: Den horisontella axeln visar kvaliteten i det genomsnittliga pedagogiska ledarskapet som det rapporterats av respondentens kollegor (lärare som undervisar i samma skola, stadium och läsår), rangordnat från lägst till högst. Beräkningen av det genomsnittliga pedagogiska ledarskapet bygger på enkätfråga 15 a-c och har utnyttjat alla svarsalternativ. Den vertikala axeln visar andelen svar på frågorna om förekomsten av kollegialt samarbete som indikerar minst en gång per månad eller oftare. Sambandet har beräknats med kernel-regression.

Vi ställer i nästa analys frågan om det finns ett samband mellan rektorns ledarskap och undervisningens utformning i termer av strukturerad läs- och skrivundervisning. Figur 11 visar sambanden mellan det pedagogiska ledarskapet och användningen av de pedagogiska verktyg som enkäten frågat om. Vi finner inte att undervisningens utformning varierar med det pedagogiska ledarskapet, åtminstone inte på ett sätt som vi kan fånga med lärarnas självrapporterade uppgifter.

Figur 11 Samband mellan pedagogiskt ledarskap och användningen av pedagogiska verktyg

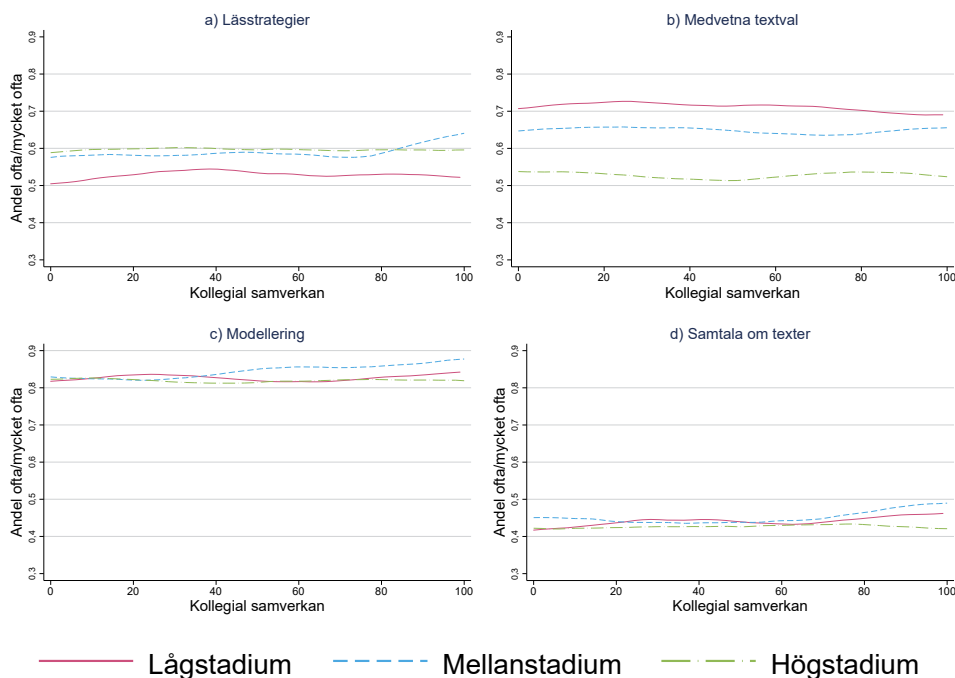


Not: Den horisontella axeln visar kvaliteten i det genomsnittliga pedagogiska ledarskapet som det rapporterats av respondentens kollegor (lärare som undervisar i samma skola, stadium och läsår), rangordnat från lägst till högst. Beräkningen av det genomsnittliga pedagogiska ledarskapet bygger på enkätfråga 15 a-c och har utnyttjat alla svarsalternativ. Den vertikala axeln visar andelen av de olika delmomenten i respektive pedagogiskt verktyg där läraren har uppgett ofta eller mycket ofta. Sambanden har beräknats med kernel-regression.

Slutligen presenterar Figur 12 sambandet mellan kollegialt samarbete och undervisning. Kollegialt samarbete (rapporterat av respondentens kollegor) visas på den horisontella axeln och svaren har rangordnats från lägst till högst värde. Figuren visar att det inte finns några tydliga samband mellan omfattningen av det kollegiala samarbetet och användandet av de pedagogiska verktygen. En tolkning kan därför vara att kollegialt samarbete inte i sig utvecklar undervisningen så att de pedagogiska verktygen används mer. En annan tolkning är att det kan finnas ett samband, men att just skolor där kompetensen om läs- och skrivutvecklande undervisning brister (och de pedagogiska verktygen möjligen används i mindre utsträckning) har störst behov av kollegialt samarbete, vilket innebär att sambandet inte kommer fram vid en enkel tvärsnittsanalys som denna.

Det är möjligt att lärare som saknar didaktisk utbildning i språk-, läs- och skrivutveckling skulle kunna påverkas mer av ett väl utvecklat samarbete, eftersom de skulle kunna lära sig av kollegor, men så tycks inte vara fallet. I Figur B 2 (se bilaga till rapporten) visar vi att det inte finns något samband mellan kollegialt samarbete och undervisning bland lärare som saknar didaktisk utbildning.

Figur 12 Samband mellan kollegialt samarbete och användningen av pedagogiska verktyg



Not: Den horisontella axeln visar genomsnittlig frekvens av kollegial samverkan som den rapporteras av respondentens kollegor (lärare som undervisar i samma skola, stadium och läsår), rangordnad från lägst till högst. Beräkningen av det genomsnittliga kollegiala samarbetet bygger på enkätfråga 16 a-i och har utnyttjat alla svarsalternativ. Den vertikala axeln visar andelen av de olika delmomenten i respektive pedagogiskt verktyg där läraren har uppgett ofta eller mycket ofta. Sambanden har beräknats med kernel-regression

6 Ledarskap, samarbetsformer och läs- och skrivundervisning i skolor med olika förutsättningar

I samband med resultatnedgången i den svenska grundskolan under 00-talet och en tilltagande skolsegregation har skolans kompensatoriska uppdrag fått stort

utrymme i skoldebatten. Skollagen föreskriver att skolan ska sträva efter att utjämna skillnader i elevers olika förutsättningar (1 kap, 3§, Skollagen 2010:800). Detta utjämnande uppdrag tar sig bland annat uttryck i en kompensatorisk resursfördelning med högre lärartäthet i skolor med svaga förutsättningar, och särskilt stöd till elever med behov (Holmlund, Sjögren och Öckert 2019). Trots att skolorna med de svagaste elevförutsättningarna tilldelas mer resurser, har de svårare att rekrytera lärare med lika hög kompetens som skolorna med bättre förutsättningar (Hansson och Gustafsson 2016; Holmlund, Sjögren och Öckert 2019). Denna så kallade pedagogiska segregation innebär att det skulle kunna uppstå skillnader i undervisningens kvalitet mellan skolor med olika elevsammansättning. Tidigare forskning har visat att elever med svaga studieförutsättningar går på skolor av sämre kvalitet jämfört med elever med bättre förutsättningar, och att det även finns kvalitetsskillnader mellan skolor i stad och land (Holmlund, Sjögren och Öckert 2019). Enligt Skolverket och Skolinspektionen finns även betydande problem med kontinuiteten i det pedagogiska ledarskapet på många skolor, även om det inte finns något tydligt samband mellan omsättning på rektorer och elevförutsättningar (Skolverket 2015; Skolinspektionen 2019). Mot bakgrund av dessa brister i skolans kompensatoriska uppdrag undersöker vi hur ledarskap, kollegialt samarbete och undervisningsmetodik – enligt lärarnas självrapporterade uppgifter – varierar mellan skolor med olika förutsättningar. En sådan beskrivning kan bidra till ökad förståelse för vilka lärare och skolor som har störst behov av kompetensutveckling och pedagogiskt stöd. Analysen fokuserar på förutsättningar i två avseenden: elevsammansättning, som mäts med ett socioekonomiskt index, och kommuntyp, som avser en indelning i storstadskommuner, kommuner med större städer, och mindre städer/ landsbygd.²⁶

6.1 Det pedagogiska ledarskapet i skolor med olika förutsättningar

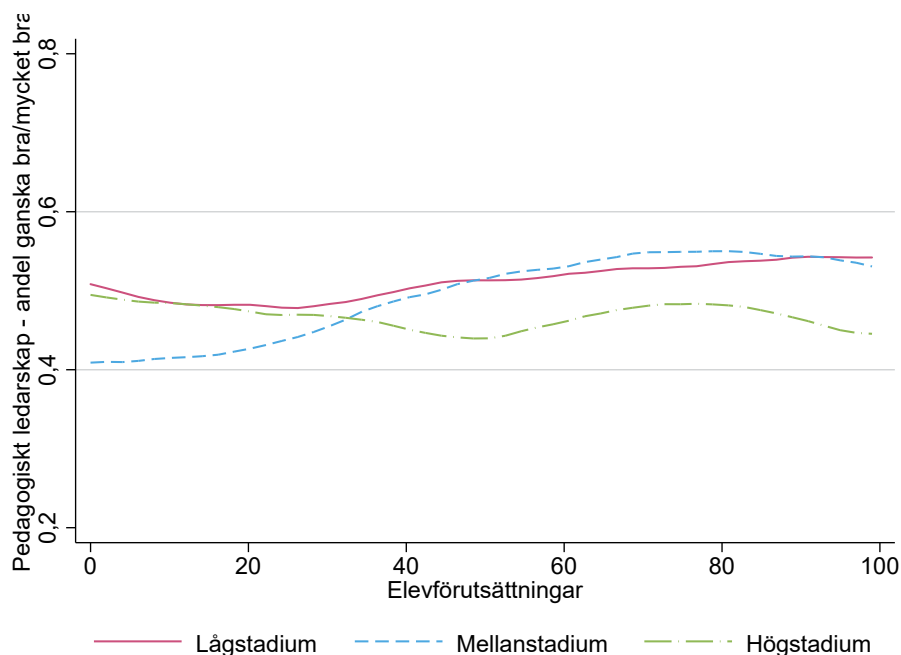
I detta avsnitt undersöker vi om lärarna upplever att det pedagogiska ledarskapet skiljer sig på skolor med olika elevsammansättning och i olika kommuntyper. De tre frågorna som presenterades i Figur 8 sammanfattas här som andelen svar där läraren uppgett att ledarskapet/intresset är ganska bra eller mycket bra. Figur 13 beskriver hur uppfattningen om det pedagogiska ledarskapet varierar över skolors elevförutsättningar (d.v.s. elevsammansättning) och stadier. Elevförutsättningar mäts med ett sammanfattande index över föräldrars utbildningsnivå,

²⁶ Kommunindelningen bygger på SKR:s kommungruppsindelning (SKL 2017).

inkomster och familjens migrationshistoria, som rangordnats från lägst till högst på den horisontella axeln.²⁷

Bland lärare som undervisar i mellanstadiet är uppfattningen att ledarskapet är bättre i skolor med bättre förutsättningar, men skillnaden är inte statistiskt signifikant. För låg- och högstadium finner vi inte några tydliga samband. Sammanfattningsvis konstaterar vi därför att det inte finns något tydligt samband mellan skolors elevförutsättningar och lärarnas uppfattning om rektorns ledarskap. Det är dock möjligt att lärarnas förväntningar och uppfattningar om vad som utgör ett gott ledarskap skiljer sig mellan skolor med olika förutsättningar. Om så är fallet är skillnader i lärarnas subjektiva uppfattningar inte nödvändigtvis jämförbara mellan skolor.

Figur 13 Det pedagogiska ledarskapet i skolor med olika elevförutsättningar

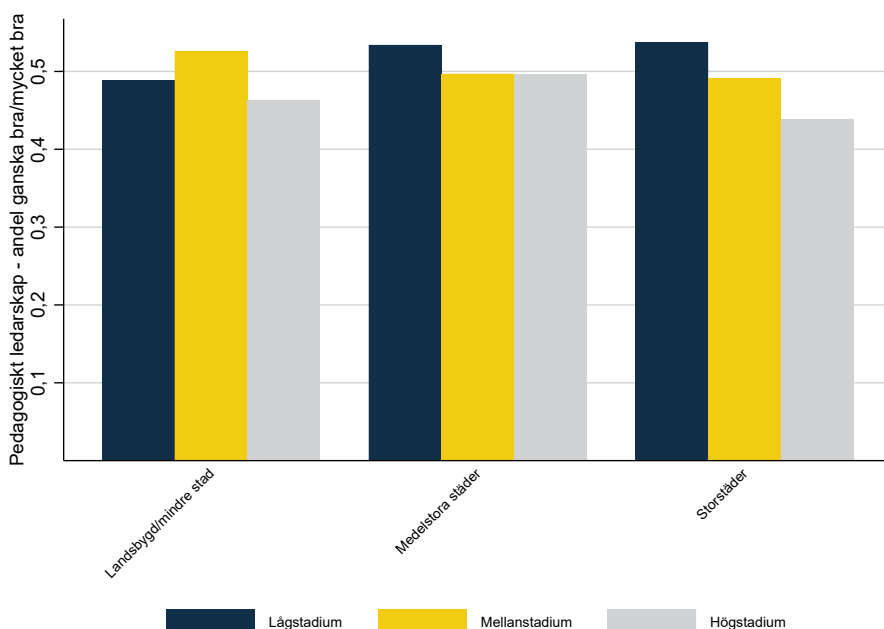


Not: Elevförutsättningar mäts med elevens förväntade årskurs 9-betyg, givet föräldrarnas utbildningsnivå, inkomst och migrationsbakgrund. Elevförutsättningarna har rangordnats från lägst till högst på den horisontella axeln. Den vertikala axeln visar andelen svar på frågan om rektorns pedagogiska ledarskap som besvarats med ganska bra/mycket bra. Sambanden har beräknats med kernel-regression.

²⁷ Mer specifikt använder vi en regressionsmodell för att beräkna elevernas förväntade årskurs 9-betyg, givet elevens och föräldrarnas födelseland, föräldrarnas utbildningsnivå och inkomst. Det förväntade betyget är ett sammanfattande mått på socioekonomisk bakgrund.

I Figur 14 undersöker vi om ledarskapet varierar med kommuntyp och stadium. Lärarnas uppfattning om rektorens ledarskap är relativt jämnt fördelad mellan kommuntyper och stadier och vi ser inte något tydligt mönster när det gäller svarens fördelning. I alla kategorier ligger andelen som uppger att ledarskapet är ganska bra eller mycket bra i intervallet 45–55 procent.

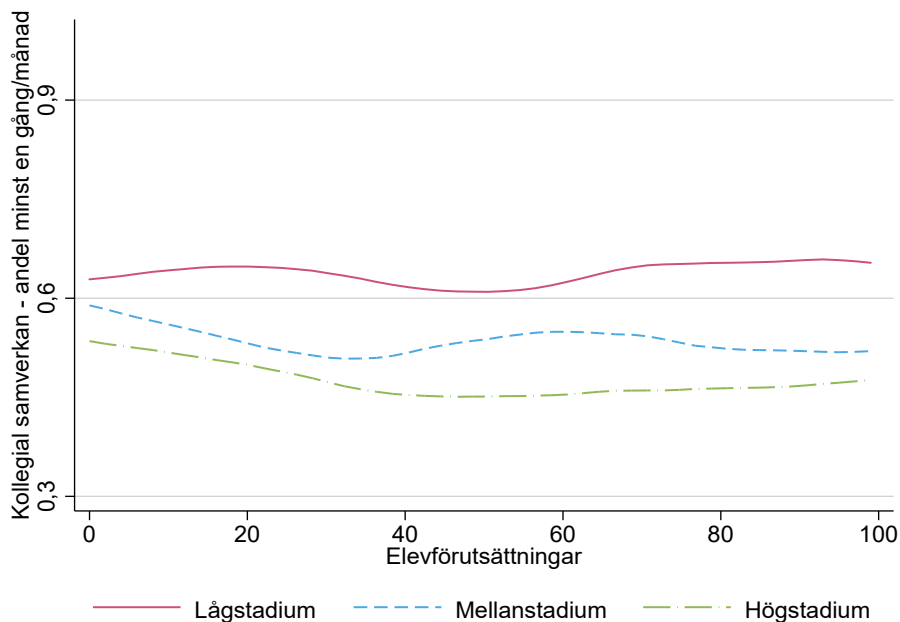
Figur 14 Det pedagogiska ledarskapet i olika kommuntyper



6.2 Det kollegiala samarbetet i skolor med olika förutsättningar

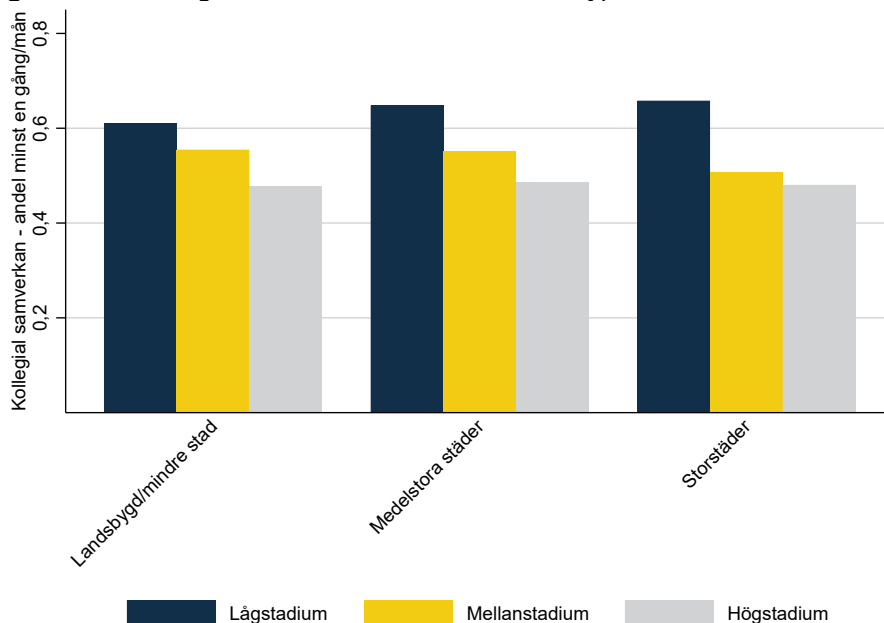
I detta avsnitt studerar vi om och hur lärarnas uppfattning om det kollegiala samarbetet skiljer sig mellan skolor. Som vi tidigare visat är kollegialt samarbete vanligare i lågstadiet. Däremot finner vi i Figur 15 och Figur 16 inte några systematiska skillnader i lärarsamarbetet med avseende på skolornas elevsammansättning eller kommuntyp.

Figur 15 Det kollegiala samarbetet i skolor med olika elevförutsättningar



Not: Elevförutsättningar mäts med elevens förväntade årskurs 9-betyg, givet föräldrarnas utbildningsnivå, inkomst och migrationsbakgrund. Elevförutsättningarna har rangordnats från lägst till högst på den horisontella axeln. Den vertikala axeln visar andelen svar på frågan om förekomsten av kollegialt samarbete som indikerar minst en gång per månad eller oftare. Sambanden har beräknats med kernel-regression.

Figur 16 Det kollegiala samarbetet i olika kommuntyper

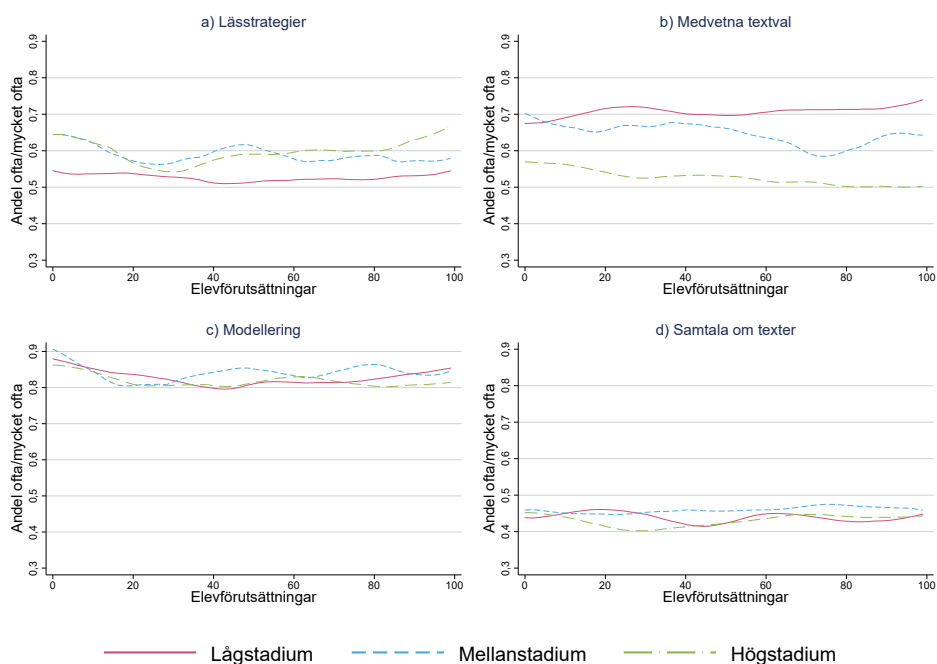


6.3 Undervisningen i skolor med olika elevförutsättningar

Förutsättningarna för att bedriva undervisning kan variera på skolor med olika elevförutsättningar av flera olika skäl. Skolor med svaga förutsättningar har ofta många elever som är födda utomlands, vilket innebär en särskild utmaning i språk-, läs- och skrivutvecklande undervisning. Även elever vars föräldrar har kort utbildning har i genomsnitt en hemmiljö där läsaktiviteter är mindre vanliga och uppvisar inte lika positiva attityder till läsning som barn som växer upp i mer högutbildade hem (Skolverket 2017c). Tidigare kartläggningar av den svenska skolan har dessutom visat att skolor med svaga elevförutsättningar i genomsnitt har något lägre kvalitet än skolor med starkare förutsättningar, att läraromsättningen är något högre i skolor med svaga förutsättningar, och att lärarkompetensen i termer av erfarenhet och pedagogisk högskoleexamen har fallit i landsbygdskommuner (Holmlund, Sjögren och Öckert 2019). Det finns alltså flera skäl till att undervisningssituationen skulle kunna skilja sig utifrån skolornas socioekonomiska sammansättning och utifrån kommuntyp. Vår analys ovan visar dock att varken ledarskapet eller det kollegiala samarbetet varierar på ett systematiskt sätt mellan skolor med olika elevsammansättning eller mellan skolor i olika kommuntyper. Om dessa faktorer har betydelse för vilken undervisning som bedrivs, indikerar den jämna fördelningen att skillnaderna i undervisningspraktik inte nödvändigtvis behöver vara stora. Detta intryck förstärks dessutom av att vi i avsnitt 5 inte fann några samband mellan ledarskap respektive kollegialt samarbete, och lärares utformning av undervisningen.

Figur 17 presenterar hur de fyra pedagogiska verktygen används i skolor med olika förutsättningar, uppdelat på lärares undervisningsstadium. Vi finner inte något tecken på att användningen av lässtrategier varierar på ett systematiskt sätt med skolornas förutsättningar. Som vi visat tidigare är medvetna textval vanligare i lägre årskurser än i högre, och med undantag för högstadiet ser vi inte något tydligt samband med skolans förutsättningar. På högstadiet finns dock ett visst samband som indikerar att användningen av detta pedagogiska verktyg minskar med bättre förutsättningar. Skillnaden mellan de svagaste och starkaste skolorna är emellertid relativt liten, ungefär 8 procentenheter. Vi finner inte heller att användningen av modellering eller samtal om texter systematiskt skiljer sig mellan skolor med olika förutsättningar. Det är dock viktigt att betona att det inte nödvändigtvis är ändamålsenligt att undervisningens utformning är likartad i skolor med olika förutsättningar – eftersom elevernas behov ser olika ut skulle skillnader kunna vara motiverade.

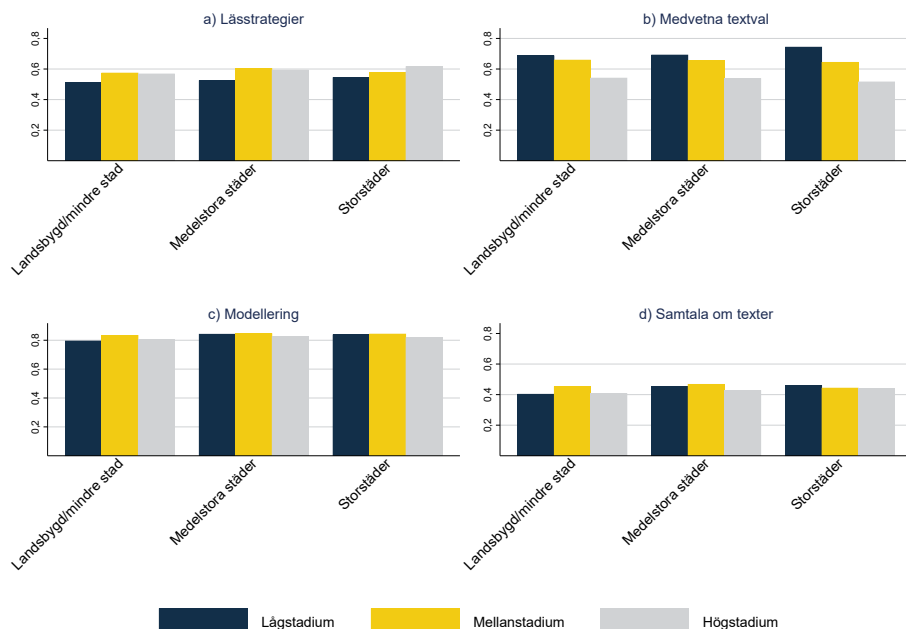
Figur 17 Undervisningen utifrån skolors förutsättningar och stadium



Not: Elevförutsättningar mäts med elevens förväntade årskurs 9-betyg, givet föräldrarnas utbildningsnivå, inkomst och migrationsbakgrund. Elevförutsättningarna har rangordnats från lägst till högst på den horisontella axeln. Den vertikala axeln visar andelen metoder inom respektive pedagogiskt verktyg som används ofta eller mycket ofta. Sambanden har beräknats med kernelregression.

Figur 18 redovisar hur de pedagogiska verktygen används av lärare verksamma i olika typer av kommuner, uppdelat utifrån undervisningsstadium. Tidigare forskning har pekat på att det kommunala huvudmannaskapet kan ha gett upphov till brister i lärares fortbildning, och att mindre kommuner har haft svårare att uppfylla detta uppdrag (SOU 2014:5). Vi finner dock inte något tecken på att undervisningen i mindre städer och på landsbygden avviker från den i större städer och storstadskommuner. Användningen av de pedagogiska verktygen ligger på ungefär samma nivå i alla kommuntyper, och detta gäller alla de fyra pedagogiska verktygen.

Figur 18 Undervisningen utifrån kommutyp och stadium



7 Skillnader mellan eller inom skolor

Analyserna i avsnitt 5 och 6 har visat att undervisningen bedrivs på ett likartat sätt oavsett ledarskapet, samarbetsformerna och de socioekonomiska och demografiska förutsättningarna på skolorna. Avsaknaden av systematiska skillnader i undervisningspraktik mellan olika typer av skolor innebär att de undervisningskillnader som faktiskt finns sannolikt till stor del står att finna bland lärare som undervisar på samma skola. Vi har undersökt denna fråga genom en analys av variationen i enkätsvaren (s.k. variansdekomponering), och funnit att en mindre del av skillnaderna i undervisningens upplägg kan förklaras av att en lärare arbetar på en specifik skola: mellan 6 och 12 procent av variationen i lärarnas svar om användningen av de pedagogiska verktygen kan hänföras till vilken skola de undervisar på.²⁸ Det innebär att merparten av variationen i undervisningssätt står att finna mellan enskilda lärare (såväl inom som mellan skolor). Resultatet kan tolkas på olika sätt. En möjlig förklaring är att undervisningens upplägg är specifikt för varje lärare, och inte påverkas av skolans arbetsformer eller dess förut-

²⁸ Detta kan jämföras med att ca 15 (4) procent av skolresultaten kan hänföras till elevens skola, före (efter) att hänsyn tagits till elevers förutsättningar (Holmlund, Sjögren och Öckert 2019).

sättningar. Denna tolkning stöds av Skolinspektionens granskningar, som visat att läsundervisningens kvalitet skiljer sig mer inom en skola än mellan skolor (Skolinspektionen 2012). Alternativa förklaringar (som vi diskuterar i avsnitt 2.2) är att utformningen av enkätfrågorna och svarsalternativen inte har fungerat för att fånga upp skillnader i undervisningspraktik, eller att respondenterna har gjort olika individuella tolkningar av frågor och svar och att existerande skillnader därför blir svåra att mäta. Ett argument för att våra enkätfrågor faktiskt fångar skillnader i undervisningssätt mellan lärare (som vi också diskuterar i avsnitt 2.2.) är att vi har visat att de fångar upp förväntade skillnader i undervisningssätt mellan lärare med olika didaktisk kompetens; enkätfrågorna tycks alltså ha både relevans och validitet när det gäller att beskriva undervisningen. En viktig slutsats vi kan dra från våra analyser är därför att läs- och skrivundervisningen i genomsnitt ser ut att bedrivas på ett relativt likartat sätt mellan landets skolor, oavsett skolornas ledarskap och förutsättningar, men att det finns variationer mellan lärare som undervisar på samma skola.

8 Slutsatser

Vi har i den här rapporten kartlagt den språk-, läs- och skrivutvecklande undervisningen i den svenska grundskolan. Genom en enkät till lärare som undervisar i svenska och SO har vi samlat in uppgifter om olika undervisningsmetoder och strategier som används i språk-, läs- och skrivundervisning, och om hur lärarna uppfattar det pedagogiska ledarskapet, samarbetet i lärarkollegiet och sin egen yrkesskicklighet.

Generellt sett uppger lärarna att de ofta eller mycket ofta utformar sin undervisning enligt de metoder och strategier som vi frågat om i enkäten. Undervisningen innehåller både strukturerade metoder för att läsa och förstå en text (s.k. lässtrategier), och modellering, vilket innebär att lärare visar för elever hur de ska ta sig an en uppgift. Några specifika lässtrategier som tidigare visat sig vara ovanliga i Sverige (t.ex. att jämföra texter och redogöra för författarens perspektiv), men som oftare används i andra jämförbara länder, är dock fortfarande ovanliga i den svenska skolan.

När vi analyserar lärarnas uppfattning om det pedagogiska ledarskapet finner vi en stor spridning i svaren. En majoritet av lärarna är nöjda med rektorns ledarskap, men ungefär en fjärdedel av alla lärare menar att ledarskapet är dåligt eller mycket dåligt. Lärarnas svar på frågor om kollegialt samarbete visar att veckovisa utbyten är ganska ovanliga, men om man även räknar med månadsvis utbyte är samarbetet mer utbrett. Det är dock en relativt hög andel som uppger att de mer sällan än varje termin eller aldrig ägnar sig åt vissa typer av kollegialt

samarbete. Exempelvis anger över 10 procent av lärarna att de sällan eller aldrig planerar undervisning tillsammans med andra lärare, och 13 procent menar att de sällan eller aldrig följer upp undervisningen tillsammans med andra. Det är dessutom mycket ovanligt att lärare besöker varandras lektioner. Det kollegiala samarbetet är mer utbrett i lågstadiet än i mellan- och högstadiet.

Läs- och skrivundervisningens utformning – så som den rapporterats av lärarna – skiljer sig inte på ett systematiskt sätt mellan skolor. Det gäller när vi jämför undervisningen mellan skolor som skiljer sig avseende det pedagogiska ledarskapet, samarbetsklimatet mellan kollegor, och i termer av elevförutsättningar. Utifrån dessa resultat ser vi därför inte några tecken på att lärares undervisningspraktik skulle avvika i utsatta skolor eller i landsbygdsskolor, jämfört med andra skolor. Rapportens huvudslutsats är därför att läs- och skrivundervisningen bedrivs på ett likartat sätt mellan landets skolor, och att de skillnader i undervisning som finns i störst utsträckning står att finna mellan lärare som undervisar på samma skola.

Årskurs 9-elevernars resultat i läsförståelse har efter den nedgång som observerats i den internationella undersökningen PISA vänt uppåt igen under senare år. Vi kan inte uttala oss om huruvida orsaken till uppgången beror på lärarnas arbetsätt, men vi kan konstatera att lärare i den svenska skolan i hög grad arbetar enligt beprövade metoder och att det inte finns tydliga systematiska skillnader vad gäller lärarnas arbetsätt kopplade till skolor med olika elevförutsättningar.

Referenser

- Chabrier, Julia, Sarah Cohodes och Philip Oreopoulos. 2016. "What Can We Learn from Charter School Lotteries?" *Journal of Economic Perspectives* 30 (3): 57–84.
- Dysthe, Olga. 2016. "The Multivoiced Classroom: Interactions of Writing and Classroom Discourse". *Written Communication*, augusti.
- Ekborg, Margareta, Myrtel Johansson, Britt Lindahl, Karin Nilsson, Kristina Svensson och Anette Ziedler. 2018. "Strategier för att utveckla elevernas begreppsförståelse". Modul i lärportalen. Stockholm: Skolverket.
- Gärdén, Cecilia. 2017. "Skolbibliotekets roll för elevers lärande. En forsknings- och kunskapsöversikt år 2010–2015." Kungliga biblioteket, Stockholm.
- Halleson, Yvonne. 2015. *Textsamtal som lässtöttande aktivitet : Fallstudier om textsamtals möjligheter och begränsningar i gymnasieskolans historieundervisning*. Doktorsvhandling, Institutionen för språkdidaktik. Stockholms universitet.
- . 2016. "Lässtrategier för att lyckas - om hur högpresterande gymnasieelever gör när de läser". *Forskning om undervisning och lärande* 2 (4): s. 6–23.
- Hansson, Åsa och Jan-Eric Gustafsson. 2016. "Pedagogisk segregation: lärarkompetens i den svenska grundskolan ur ett likvärdighetsperspektiv". *Pedagogisk forskning i Sverige* 21 (1–2): s. 56–78.
- Holmlund, Helena, Anna Sjögren och Björn Öckert. 2019. "Jämlikhet i möjligheter och utfall i den svenska skolan". Bilaga 7, Långtidsutredningen 2019. Stockholm: Finansdepartementet.
- Jarl, Maria, Ulf Blossing och Klas Andersson. 2017. *Att organisera för skolframgång - Strategier för en likvärdig skola*. Natur och kultur, Stockholm.
- Körling, Anne-Marie. 2018. "Samtal om elevers egna texter". Lärportalen Skolverket.
- Levinsson, Magnus, Liselott Hogedal, Caroline Liberg, Ulrika Nemeth och Lena Tyrén. 2017. "Fixar Läsfixarna läsningen?" I Almquist, Jonas, Karim Hamza och Anette Olin (red.). *Undersöka och utveckla undervisning: Professionell utveckling för lärare*. Studentlitteratur, Lund.

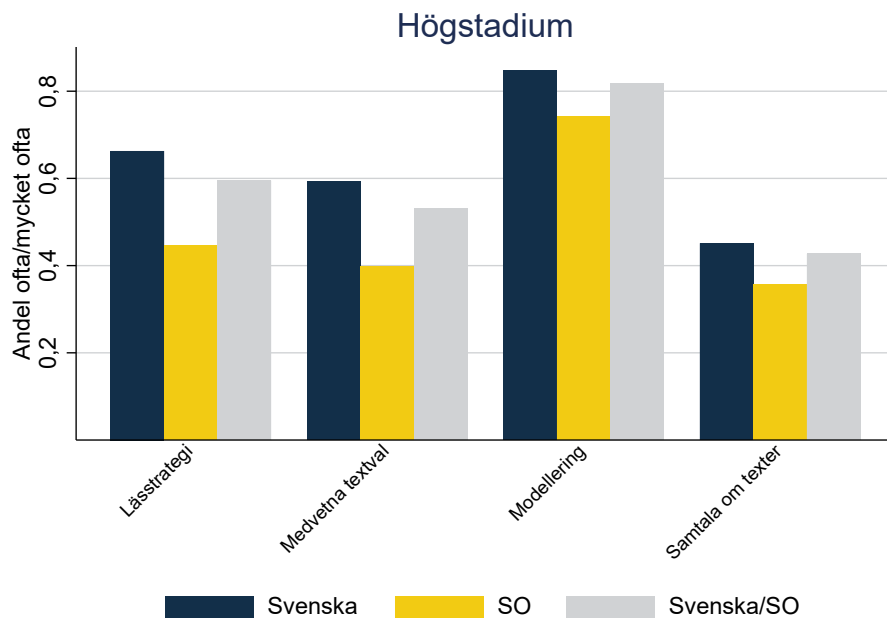
- Lgr 11. 2019. *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet: reviderad 2019*. Stockholm: Skolverket.
- Liberg, Caroline, Kenneth Hyltenstam, Mats Myrberg, Clas-Uno Frykholm, Madeleine Hjort, Gert Z Nordström, Ulla Wiklund och Magnus Persson. 2007. *Att läsa och skriva: forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Limberg, Louise. 2002. ”Skolbibliotekets pedagogiska roll - en kunskapsöversikt”. Stockholm: Skolverket.
- Lindholm, Anna. 2019. *Flerspråkiga elevers läsförståelse på svenska. Om lässtrategier och läsutveckling på mellanstadiet*. Doktorsavhandling, Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- Machin, Stephen och Sandra McNally. 2008. ”The Literacy Hour”. *Journal of Public Economics* 92 (5): s.1441–62.
- Podsakoff, Philip M., Scott B. MacKenzie, Jeong-Yeon Lee och Nathan P. Podsakoff. 2003. ”Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies”. *Journal of Applied Psychology* 88 (5): s. 879–903.
- Regeringsbeslut U2013/7215/S. ”Uppdrag om fortbildning i läs- och skrivutveckling - Läslyftet”.
- SCB. 2015. ”Teknisk rapport Läslyftet 2015”. Örebro: Statistiska centralbyrån.
- SCB. 2016. ”Teknisk rapport Läslyftet 2016”. Örebro: Statistiska centralbyrån.
- SCB. 2017. ”Teknisk rapport Läslyftet 2017”. Örebro: Statistiska centralbyrån.
- SCB. 2018. ”Teknisk rapport Läslyftet 2018”. Örebro: Statistiska centralbyrån.
- SKL. 2017. ”Kommungruppsindelning 2017”.
- Skolforskningsinstitutet. 2019. ”Läsförståelse och undervisning om lässtrategier”. Systematisk översikt 2019:02. Solna: Skolforskningsinstitutet.
- Skolinspektionen. 2010. ”Läsprocessen i svenska och naturorienterade ämnen, årskurs 4–6”. Kvalitetsgranskning 2010:5. Stockholm: Skolinspektionen.
- . 2012. ”Läsundervisning inom ämnet svenska för årskurs 7–9”. Rapport 2012:10. Stockholm: Skolinspektionen.
- . 2016. ”Läs- och skrivundervisningen inom ämnena svenska/svenska som andraspråk i årskurserna 4–6”. Kvalitetsgranskning 2016:1. Stockholm: Skolinspektionen.

- . 2018. ”Skolbiblioteket som pedagogisk resurs”. Kvalitetsgranskning. Stockholm: Skolinspektionen.
- . 2019. ”Huvumannens arbete för kontinuitet på skolor med många rektorsbyten – Utan spaning ingen aning”. Tematisk kvalitetsgranskning. Stockholm: Skolinspektionen.
- SFS 2010:800 Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. 2007a. ”PIRLS 2006. Läsförmågan hos elever i årskurs 4 – i Sverige och i världen.” Rapport 305. Stockholm: Skolverket.
- . 2007b. ”Vad händer med läsningen? En kunskapsöversikt om läsundervisningen i Sverige 1995–2007”. Rapport 304. Stockholm: Skolverket.
- . 2010. ”Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap”. Internationella studier 352. Stockholm: Skolverket.
- . 2012. ”PIRLS 2011 - Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv”. Rapport 381. Stockholm: Skolverket.
- . 2014. ”Åtterrporterering Läslyftet”. Stockholm: Skolverket.
- . 2015. ”Svenska rektorers erfarenhet i nordiskt perspektiv - En analys av TALIS 2013”. Skolverkets aktuella analyser 2015. Stockholm: Skolverket.
- . 2016a. ”Att läsa och förstå - Läsförståelse av vad och för vad?” Kunskapsöversikt. Stockholm: Skolverket.
- . 2016b. ”PISA 2015 - 15-åringars kunskaper i naturvetenskap, läsförståelse och matematik”. Rapport 450. Stockholm: Skolverket.
- . 2017a. ”Kommentarmaterial till kursplanen i svenska”. Kommentarmaterial. Stockholm: Skolverket.
- . 2017b. ”Kommentarmaterial till kursplanen i svenska som andraspråk”. Kommentarmaterial. Stockholm: Skolverket.
- . 2017c. ”PIRLS 2016 - Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv”. Rapport 463. Stockholm: Skolverket.
- . 2019. ”PISA 2018. 15-åringars kunskaper i läsförståelse, matematik och naturvetenskap”. 487. Internationella studier. Stockholm: Skolverket.
- . 2020. Ändrade kursplaner - bättre arbetsverktyg för dig som lärare. 2020. Stockholm: Skolverket.

- SOU 2014:5. *Staten får inte abdikera: om kommunaliseringen av den svenska skolan*. Stockholm: Fritze.
- Tengberg, Michael. 2019. "Textanvändning och texttolkning i svenskundervisningen på högstadiet". *Nordic Journal of Literacy Research* 5 (1).
- Timperley, Helen, Aaron Wilson, Heather Barrar och Irene Fung. 2007. "Teacher Professional Learning and Development - Best Evidence Synthesis Iteration". Ministry of Education, New Zealand.
- Westlund, Barbro. 2012. *Att undervisa i läsförståelse*. 2:a uppl. Vol. 2012. Natur och kultur, Stockholm.
- . 2013. *Att bedöma elevers läsförståelse: En jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår*. Doktorsavhandling, Institutionen för pedagogik och didaktik. Stockholms universitet.
- . 2015. *Aktiv läskraft, Högstadiet*. Natur och kultur, Stockholm.

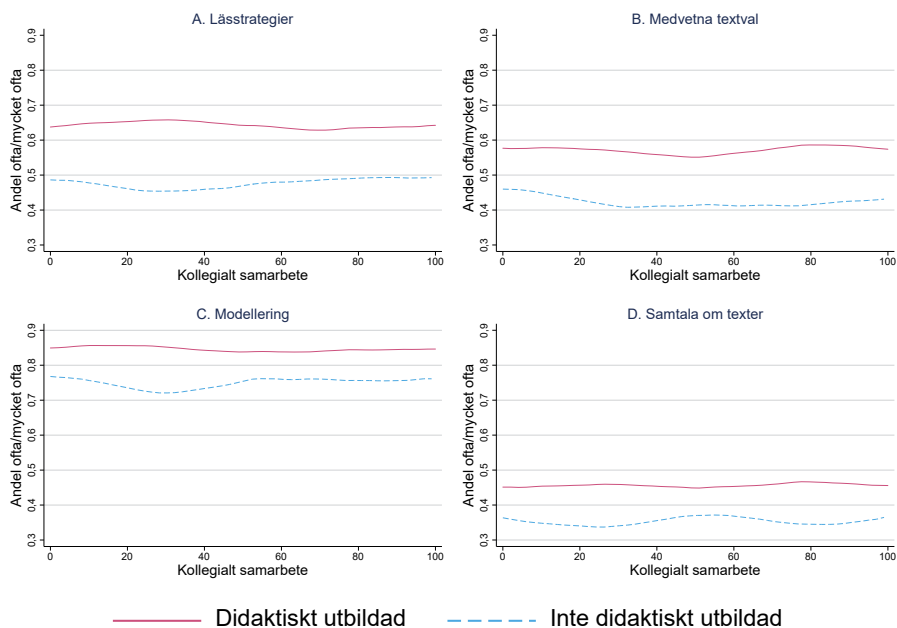
Bilaga 1

Figur B 1 Användningen av pedagogiska verktyg utifrån lärares undervisningsämne och stadium



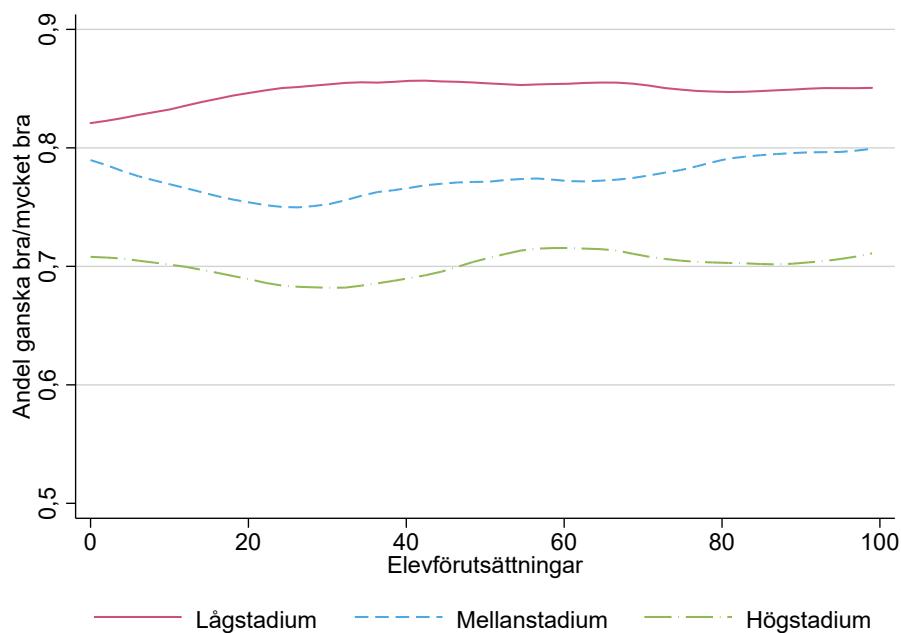
Nor: Figuren andel andelen svar inom respektive kategori där lärarna angett svarsalternativen ofta eller mycket ofta, uppdelat utifrån lärarens undervisningsämne. Figuren visar resultat endast för högstadiet, eftersom det inte går att bryta ut svensklärare och SO-lärare på lägre stadier där de flesta är klasslärare och undervisar i båda ämnena.

Figur B 2 Samband mellan kollegialt samarbete och användandet av pedagogiska verktyg uppdelat utifrån lärares didaktiska utbildning



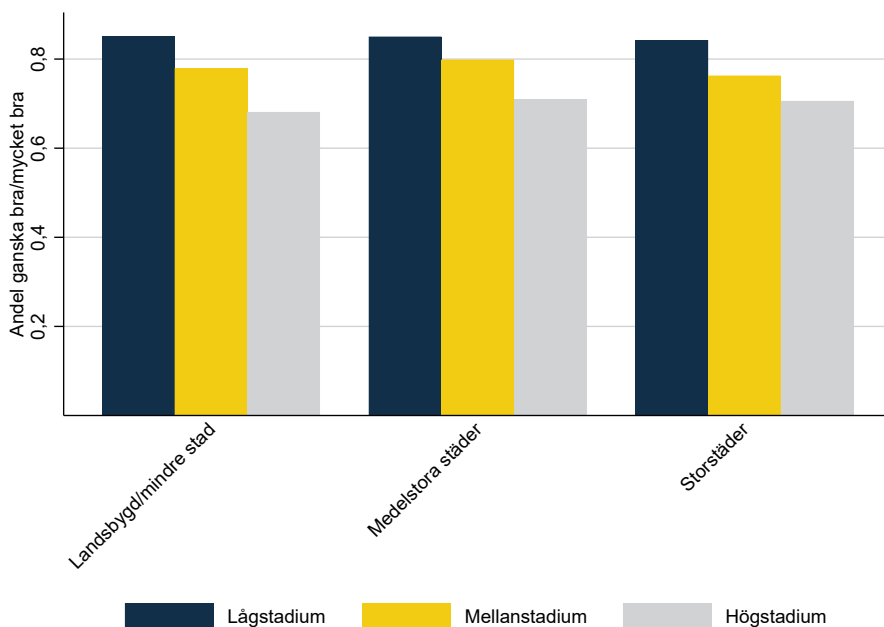
Not: Den horisontella axeln visar genomsnittlig frekvens av kollegial samverkan som den rapporteras av respondenternas kollegor (lärare som undervisar i samma skola, stadium och läsår), rangordnad från lägst till högst. Beräkningen av det genomsnittliga kollegiala samarbetet bygger på enkätfråga 16 a-i och har utnyttjat alla svarsalternativ. Den vertikala axeln visar andelen svarsalternativ inom respektive område där lärarna uppgett svarsalternativen ofta eller mycket ofta. Sambanden är beräknade med kernel-regression. Figurerna är begränsade till högstadielärare, eftersom nästan alla lärare på låg- och mellanstadiet har didaktisk kompetens. Uppdelningen utifrån didaktik bygger på enkätfrågan om läraren har läst metodik/didaktik i språk-, läs- och skrivutveckling på högskola/universitet.

Figur B 3 Andel lärare som tycker att de lyckas bra eller mycket bra med sin undervisning utifrån elevförutsättningar och stadium



Not: Elevförutsättningar mäts med elevens förväntade årskurs 9-betyg, givet föräldrarnas utbildningsnivå, inkomst och migrationsbakgrund. Elevförutsättningarna har rangordnats från lägst till högst på den horisontella axeln. Den vertikala axeln visar andelen svar där lärare uppger att de lyckas ganska bra eller mycket bra i sin undervisning om och med texter (se Figur 7). Sambanden har beräknats med kernel-regression.

Figur B 4 Andel lärare som tycker att de lyckas bra eller mycket bra med sin undervisning utifrån kommuntyp



Not: Figuren andel andelen visar andelen svar där lärare uppger att de lyckas ganska bra eller mycket bra i sin undervisning om och med texter (se Figur 7), uppdelat utifrån kommuntyp.

Bilaga 2

SCB

April 2018

Skolans namn

Undersökning om undervisning i svenska, svenska som andraspråk och SO-ämnena

Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering (IFAU) genomför i samarbete med Skolverket en uppföljande undersökning om hur lärare som undervisar i svenska, svenska som andraspråk och/eller SO-ämnena upplever arbetet i skolan. Undersökningen pågår under fyra år med en årligen återkommande enkät. Enkäten har skickats ut vid tre tidigare tillfällen (2015, 2016 och 2017) och nu är det dags för den fjärde och sista enkätomgången. Din skola är en av omkring 600 skolor som valts ut att ingå i undersökningen. Undersökningen genomförs av Statistiska centralbyrån (SCB) på uppdrag av IFAU.

Syftet

Syftet med undersökningen är att beskriva vilka arbetssätt som används, inom svenskundervisning och SO-undervisning, för att utveckla elevers läsförståelse och skrivförmåga. Undersökningen syftar också till att utvärdera stöd- och fortbildningsinsatser inom läs- och skrivutveckling riktade till lärare. På nästa sida finns mer information om undersökningen.

Dina svar är viktiga

Du är en av 5 000 lärare som ingår i undersökningen. Din medverkan är frivillig men för att resultaten ska bli tillförlitliga är det viktigt att alla utvalda lärare deltar. Dina svar kan inte ersättas med någon annans, och vi vill gärna att du svarar oavsett om du deltog i förra enkätundersökningen eller ej. Dina svar är värdefulla även om du för närvarande inte deltar i någon fortbildningsinsatsning.

Du gör så här

Du kan besvara frågorna via www.insamling.scb.se

Logga in med användarnamn och lösenord.

Om du väljer att besvara pappersblanketten skickar du in den i det portofria svarskuvertet.

Användarnamn:

Lösenord:

Stort tack på förhand för din medverkan!

Med vänlig hälsning



Josefin Häggblom
Utredare, IFAU



Tania Hayden
Undersökningsledare, SCB

Kontakta oss gärna:

Frågor om insamlingen

SCB, enkätenheten

010-479 69 30, enkat@scb.se

Postadress: SCB, DIH/ENK, 701 89 Örebro

www.scb.se

Frågor om undersökningens innehåll

Josefin Häggblom

018-471 60 61, ifau@ifau.uu.se

Postadress: IFAU, Box 513, 751 20 Uppsala



Hur lämnade uppgifter används

För att inte fråga mer än nödvändigt kommer vi att komplettera dina svar med uppgifter som redan finns på SCB. Det är uppgifter om kön, ålder, din utbildning och examen, uppgifter om skolan du undervisar på (t.ex. skolans genomsnittliga meritvärde, elevsammansättning, skolans namn och skolkod), din nuvarande tjänstgöring, undervisningsnivå och omfattning per ämne, eventuell tjänstledighet, samt antal år du har undervisat. Uppgifter om din skolas deltagande i olika fortbildningssatsningar kommer även att inhämtas från Skolverket och din skola. SCB sparar uppgiften om vilka skolor som är utvalda att delta i den här undersökningen så att lärare som arbetar på dessa skolor kan få en enkät under samtliga år enkäten skickas ut.

SCB avidentifierar uppgifterna innan de överlämnas till IFAU och Skolverket för fortsatt bearbetning och analys. IFAU:s och Skolverkets behandling av uppgifterna omfattas av sekretess (se nedan).

De lämnade uppgifterna skyddas

Det kommer inte att framgå vad just du svarat när undersökningens resultat redovisas.

Uppgifterna som du lämnar skyddas av sekretess enligt 24 kap. 8 § offentlighets- och sekretesslagen (2009:400). Alla på SCB som arbetar med undersökningen omfattas av reglerna om sekretess och tystnadsplikt. Samma sekretesskydd gäller hos IFAU och Skolverket.

Regler för personuppgiftsbehandling finns även i personuppgiftslagen (1998:204), i lagen (2001:99) och förordningen (2001:100) om den officiella statistiken, samt i lagen (2012:741) och förordningen (2012:742) om behandling av personuppgifter vid IFAU.

Information om personuppgifter

SCB, IFAU och Skolverket är personuppgiftsansvariga för den behandling av personuppgifterna som de utför hos sig.

För att dina svar ska kunna användas av IFAU och Skolverket måste du kryssa i rutan för samtycke till personuppgiftsbehandling som finns sist i enkäten.


Du har rätt att en gång per kalenderår få gratis information, i form av ett så kallat registerutdrag, om egna personuppgifter som hanteras av SCB i egenskap av personuppgiftsansvarig. En ansökan om registerutdrag måste vara skriftlig och undertecknad av den person som utdraget gäller. Om du skulle anse att SCB har behandlat dina personuppgifter på ett sätt som bryter mot personuppgiftslagen har du rätt att begära att få personuppgifterna korrigerade, blockerade eller raderade. Du har samma rättigheter gentemot IFAU och Skolverket. Dina svar på undersökningen avidentifieras dock när insamlingen är avslutad och kan då inte längre kopplas till dig som person. Numret ovanför brevet första rubrik är bl.a. till för att SCB under insamlingen ska kunna se vilka som har svarat.

Resultat

Resultaten från undersökningen kommer bland annat att redovisas i IFAU:s rapportserie, vilken är tillgänglig via www.ifau.se

Frågeblanketten läses maskinellt. Vi ber dig därför att:

- Använda bläckpenna
- Skriva tydliga siffror, så här:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
- Markera dina svar med kryss, så här:
- Om du svarat fel täck hela rutan med det felaktiga krysset, så här: 

Enkät för dig som undervisar i svenska, svenska som andraspråk och/eller SO-ämnena

De flesta frågor besvarar du genom att sätta ett kryss i rutan för det alternativ som bäst stämmer överens för dig. Välj ett alternativ per fråga om inget annat anges. **Om du arbetar på flera skolor ber vi dig svara utifrån den skola som anges på framsidan.** Med samhällsorienterande ämnen (SO-ämnena) avser vi: geografi, historia, religionskunskap och samhällskunskap.

Om dig och din kompetens

<p>1 I vilka årskurser undervisar du i följande ämnen detta läsår? <i>Flera svar är möjliga på varje rad.</i></p>	<p>Åk 1 Åk 2 Åk 3 Åk 4 Åk 5 Åk 6 Åk 7 Åk 8 Åk 9 Gy</p>	<p>Under- visar inte i ämnet</p>						
<p>a) Svenska <input type="checkbox"/></p> <p>b) Svenska som andraspråk <input type="checkbox"/></p> <p>c) SO-ämnena <input type="checkbox"/></p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p>						
<p><i>Om du <u>inte</u> undervisar i något av dessa ämnen ber vi dig att avsluta enkäten här och skicka in ditt svar. Tack för din medverkan! Om du undervisar i ett eller flera av dessa ämnen → gå till nästa fråga.</i></p>								
<p>2 Hur många år har du undervisat i följande ämnen efter detta läsårs slut? <i>Avrunda till närmaste hela år. Om du aldrig har undervisat i ämnet svarar du 0 år.</i></p>	<p>a) Svenska <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td> </td><td> </td></tr></table> År</p> <p>b) Svenska som andraspråk <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td> </td><td> </td></tr></table> År</p> <p>c) SO-ämnena <table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td> </td><td> </td></tr></table> År</p>							
<p>3 Har du formell behörighet att undervisa i följande ämnen i grundskolan?</p>	<p>Ja Nej Vet inte</p>							
<p>a) Svenska <input type="checkbox"/></p> <p>b) Svenska som andraspråk <input type="checkbox"/></p> <p>c) Ett eller flera SO-ämnena <input type="checkbox"/></p>	<p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>	<p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/></p>						
<p>4 Har du läst metodik/didaktik i språk-, läs- och skrivutveckling på högskola/universitet?</p>	<p><input type="checkbox"/> Ja</p> <p><input type="checkbox"/> Nej</p>							

5 Hur många timmar har du hittills under detta läsår ägnat åt någon fortbildning eller kompetenshöjande insats för att höja din kompetens i språk-, läs- och skrivutveckling?

- 0 timmar → *Gå till fråga 7*
 1-16 timmar
 17-32 timmar
 33-56 timmar
 Mer än 56 timmar

6 Har denna fortbildning eller kompetenshöjande insats omfattat något av följande?

Ja Nej

- a) Stöd genom handledning
b) Kollegialt lärande/samarbete

7 Utöver eventuell fortbildning i språk-, läs- och skrivutveckling, hur många timmar har du under detta läsår ägnat åt någon annan fortbildning eller kompetenshöjande insats som omfattat...

0 timmar 1-16 timmar 17-32 timmar 33-56 timmar Mer än 56 timmar

- a) ... metodik/didaktik eller ämneskunskaper i SO-ämnena?
b) ... metodik/didaktik eller ämneskunskaper i svenska?
c) ... annat?

8 Hur ofta hämtar du inspiration/kunskap för att förbättra din språk-, läs- och skrivutvecklande undervisning...

Minst en gång i veckan Minst en gång i månaden Minst en gång per termin Mer sällan/Aldrig

- a) ... från skolläring?
b) ... från kollegor?
c) ... webbplattform/webbforum för lärare?
d) ... från litteratur (t.ex. artiklar, böcker, forskningsrapporter)?
e) ... från seminarier/konferenser, etc.?

9 I vilken grad anser du att du har tillräcklig kunskap och kompetens...

I mycket hög grad I ganska hög grad I varken hög eller låg grad I ganska låg grad I mycket låg grad

- a) ... i metodik/didaktik i språk-, läs- och skrivutveckling?
b) ... för att följa upp resultatet av din språk-, läs- och skrivutvecklande undervisning?

Om din språk-, läs- och skrivutvecklande undervisning

Nedan följer några frågor som handlar om din undervisning om och med texter. När du besvarar frågorna, utgå från moment i din undervisning som innebär att eleverna läser, skriver eller på annat sätt bearbetar texter i syfte att förbättra sin läsförståelse, skrivförmåga och/eller ämneskunskaper. Om du undervisar i både svenskämnen och SO-ämnen samt i flera årskurser, ber vi dig göra en samlad bedömning av hur du gör i genomsnitt.

10 Hur ofta gör du följande i din undervisning <u>om och med texter</u> ?		Mycket ofta	Ofta	Ibland	Sällan	Aldrig
a)	Väljer texter utifrån elevernas intresse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)	Väljer texter utifrån elevers olika behov och förkunskaper	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c)	Synliggör syftet med dina textval	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d)	Låter eleverna läsa texter som de själva har valt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e)	Funderar över vilka kritiska moment som finns i de uppgifter du presenterar för eleverna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f)	Samtalar med eleverna om vad som kännetecknar språket i olika typer av texter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g)	Använder frågor för att locka fram resonemang och förklaringar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h)	Anpassar undervisningen efter elevernas svar och erfarenheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i)	Modellerar/visar för eleverna hur de kan ta sig an en uppgift	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j)	Låter eleverna arbeta med begreppsförståelse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k)	Besöker du skolbibliotek/folkbiblioteket med dina elever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l)	Ger individuell återkoppling på elevernas arbete	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m)	Sammanfattar vad eleverna bör ha lärt sig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n)	Undervisar hela klassen samtidigt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o)	Låter eleverna arbeta tillsammans i mindre grupper	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p)	Låter eleverna arbeta enskilt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 Hur ofta ber du eleverna göra följande i din undervisning <u>om och med texter</u> ?		Mycket ofta	Ofta	Ibland	Sällan	Aldrig
a)	Söka information i texten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)	Identifiera en texts huvudbudskap	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c)	Förklara den egna förståelsen av texten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d)	Jämföra text med egna erfarenheter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e)	Jämföra olika texter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f)	Förutsäga vad som kommer att hända i texten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g)	Göra generaliseringar och dra slutsatser från en text	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h)	Beskriva textens stil och uppbyggnad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i)	Ställa egna frågor till texten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j)	Redogöra för författarens perspektiv eller åsikter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k)	Förhålla sig kritiskt till en text och dess innehåll	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l)	Samtala med varandra om vad de har läst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m)	Samtala om texter som de själva har skrivit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n)	Skriva till en autentisk mottagare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o)	Skriva en text tillsammans	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Din skola och din trivsel på arbetet

15 Hur tycker du att följande är på din skola?		Mycket bra	Ganska bra	Varken bra eller dåligt	Ganska dåligt	Mycket dåligt	Vet inte
a)	Rektorns pedagogiska ledarskap	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)	Rektorns stöd och intresse för din undervisning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c)	Rektorns intresse för språk-, läs- och skrivutvecklande arbete	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d)	Samarbetsandan bland lärarna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e)	Lärarnas intresse för pedagogiska och didaktiska diskussioner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f)	Tid och möjlighet för kollegialt lärande	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g)	Lärarnas kompetens i språk-, läs- och skrivutvecklande didaktik/metodik	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h)	Tillgång till bibliotek för eleverna	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16 Hur ofta händer det att du, i syfte att <u>utveckla elevernas läsförståelse och skrivförmåga, tillsammans med någon annan lärare på din skola...</u>		Minst en gång i veckan	Minst en gång i månaden	Minst en gång per termin	Mer sällan/Aldrig
a)	... planerar hur undervisningen ska läggas upp?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)	... genomför undervisning/lektioner?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c)	... följer upp hur undervisning fungerar?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d)	... följer upp elevers språk-, läs- och skrivutveckling?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e)	... diskuterar pedagogiska och didaktiska frågor?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f)	... besöker varandras lektioner för att utbyta erfarenheter om undervisning?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g)	... utbyter läromedel eller annat undervisningsmaterial?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h)	... samarbetar ämnesövergripande?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i)	... deltar i gemensam kompetensutveckling?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17 Hur trivs du...		Mycket bra	Ganska bra	Varken bra eller dåligt	Ganska dåligt	Mycket dåligt
a)	... med eleverna?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b)	... med kollegorna?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c)	... med skolledningen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d)	... med dina arbetsuppgifter?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e)	... i skolan där du arbetar?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f)	... med ditt yrke som lärare?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Samtycke

Dina svar är värdefulla. För att vi ska kunna använda dina svar i undersökningen måste du ge ditt uttryckliga samtycke. Detta gör du genom att kryssa i rutan nedan. I brevet som följde med enkäten kan du läsa mer om undersökningen och på vilket sätt vi kommer att använda dina svar.

Viktigt! Om du väljer att skicka in enkäten utan att ha kryssat i rutan kommer vi inte kunna använda dina svar.

Ja, jag samtycker till att mina svar används i undersökningen så som beskrivs i följebrevet.

Tack för din medverkan!



Tryckt hos ett klimatneutralt företag Edita Bobergs AB

