

---

**Högskolan i Karlstad**  
Institutionen för Utbildningsvetenskap & Psykologi  
Avd. Pedagogik  
651 88 Karlstad  
Tel. 054 - 83 80 00

---

**Enkätfrågor i svarandeperspektiv  
- en undersökning om tolv högstadielärares  
uppfattningar av enkätfrågor**

Författare: AnnBritt Enochsson  
C-uppsats i Pedagogik 60 poäng  
Karlstad oktober 1995

Handledare: Tomas Saar  
Examinator: Bo Norvell

## SAMMANFATTNING

Syftet med denna undersökning var att undersöka några högstadieelevers uppfattningar av enkätfrågor.

Tolv elever intervjuades. Dessa fick frågor om hur de uppfattade tio utvalda frågor från en enkät, som hade för avsikt att kartlägga inre kvaliteter. Frågorna handlade om självförtroende, självständighet, solidaritet, tolerans mot avvikare samt attityder till droger, hälsa och inlärning. Undersökningen är fenomenografiskt inspirerad.

Utifrån elevernas svar upptäcktes två olika typer av frågor. Typ 1-frågor är frågor där de olika svarsalternativens värde först måste definieras av den svarande innan svaret kan avges. I typ 2-frågorna är svarsalternativen klart definierade. Bland svaren om typ 1-frågorna har tre olika uppfattningskategorier kunnat urskiljas. Dessa enkätfrågor uppfattas antingen i sina delar, som en bestämd situation eller generellt.

Detta får naturligtvis konsekvenser för enkätfrågans reliabilitet och validitet. Problem med förståelsen av enkätfrågan uppstår om den är oklar och abstrakt. Men även alltför väldefinierade och konkreta frågor kan ge problem, då risken finns att den som ska svara inte känner igen sig och frågan upplevs som irrelevant.

# INNEHÅLLSFÖRTECKNING

<b>1. INLEDNING.....</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Bakgrund.....</b>	<b>1</b>
<b>1.2 Tidigare forskning.....</b>	<b>2</b>
1.2.1 Förståelsens komponenter.....	2
1.2.2 Attitydfrågor.....	3
1.2.3 Enkätens tekniska utformning.....	4
<b>1.3 Problemformulering.....</b>	<b>5</b>
<b>1.4 Problemprecisering.....</b>	<b>6</b>
<b>2. METOD.....</b>	<b>7</b>
2.1 Urval.....	7
2.2 Uppläggning av intervjuerna.....	8
2.3 Bearbetning av data.....	9
<b>3. RESULTAT.....</b>	<b>11</b>
3.1 Resultatredovisning.....	11
3.2 Konklusion.....	15
<b>4. DISKUSSION.....</b>	<b>16</b>
4.1 Resultatdiskussion.....	16
4.2 Sammanfattning av resultatdiskussion....	20
4.3 Metoddiskussion.....	21
4.3.1 Intervjuerna.....	21
4.3.2 Urval av respondenter.....	22
4.3.3 Uppfattningskategorierna.....	23
4.4 Slutord.....	25
<b>LITTERATURFÖRTECKNING.....</b>	<b>26</b>
<b>BILAGOR</b>	
Enkätfrågor.....	bil.1
Frågeformulär.....	bil.2
Svarsförteckning.....	bil.3

# 1. INLEDNING

## 1.1 Bakgrund

Så långt tillbaka jag kan minnas, har min inställning till enkäter varit kluven. Samtidigt som jag fascinerats av tabeller och diagram som ett resultat av enkäten, har det ofta hänt att jag inte kunnat hitta rätt ruta att kryssa i, när jag själv blivit anmodad att svara.

Hösten 1994 blev jag tillfrågad av skolpsykologen i Forshaga, om jag som pedagogstuderande på C-nivå kunde tänka mig att hjälpa till med att göra en kartläggning av tillståndet bland eleverna på Centralskolans högstadium. Hennes eget uttryck var, att man ville ta reda på vilka "produkter" man släppte ifrån sig från grundskolan. Med andra ord: vad har det blivit av de människor, som lämnar högstadiet i Forshaga? Tanken var från början, att detta arbete för min del skulle resultera i en C-uppsats i pedagogik. För att förankra det hela bland personalen, utsågs en av skolans lärare till samarbetspartner.

Utgångspunkten var att utifrån skolans olika styrdokument, alltifrån den nationella läroplanen (Lpo 94) till skolenhetens egna målbeskrivningar, undersöka i vilken grad de uppställda målen uppfyllts. Eftersom ämnet var alltför stort i förhållande till den tid vi hade till förfogande, avgränsades det till att gälla tre områden:

1. Elevernas självbild
2. Hur eleverna ser på andra
3. En kartläggning av attityder till inläring, droger och hälsa.

På skolan var man intresserad av att genomföra årliga lägesundersökningar med denna inriktning, för att kunna utvärdera personalens arbetsinsatser. Undersökningsmodellen måste därför vara hanterbar för skolans personal. Det betydde att arbetsinsatsen inte fick bli alltför stor och att resultaten måste vara jämförbara år från år, även om olika personer utförde undersökningen. Vi var snart ense om att en enkät var den lämpligaste formen för ändamålet.

Avsikten med enkäten var att kartlägga inre kvaliteter, som de, som skulle svara, kanske inte ens var medvetna om. Det var därför inte självklart hur frågorna skulle ställas. Ett sätt skulle var att definiera beteenden, som tyder på nämnda kvaliteter, och låta de svarande tänka sig in i hur de skulle handla i liknande hypotetiska

situationer. Men det visade sig att det i den nationella utvärderingen, som utfördes i Skolverkets regi 1992 (Ekholm & Käräng, 1993), redan fanns utarbetade enkätfrågor, som handlade om självtillit, självständighet, solidaritet med andra och tolerans mot avvikande. Den nationella utvärderingen genomfördes bland elever i årskurs 9, men frågorna bedömdes ändå som användbara på hela högstadiet i vår undersökning. På Centralskolan hade föregående läsår dessutom genomförts en enkätundersökning om elevernas attityder till bl.a. droger, hälsa och inläring. Denna enkät hade konstruerats av lärare på skolan, och man var nöjd med den information den givit. Därför användes de båda enkäternas frågor och sammanställdes till en för ändamålet avpassad enkät. Denna enkät visade sig dessvärre innehålla den sorts frågor, som jag haft så dålig erfarenhet av.

I detta skede började mitt intresse att mer och mer fokuseras på hur dessa frågor skulle komma att tolkas av eleverna. Skulle eleverna uppfatta frågorna som relevanta och anse att svarsalternativen var passande? Skulle de reagera på samma sätt som jag alltid gjort, vända inför valet av svarsalternativ för att slutligen skriva dit ytterligare ett, till förtret för enkätkonstruktören? Var det överhuvudtaget möjligt att få svar på frågorna som tänkt? Till detta var jag mycket tveksam.

## 1.2 Tidigare forskning

### 1.2.1 Förståelsens komponenter

Ett flertal forskare har beskrivit hur man går tillväga för att förekomma missförstånd i enkäter. Wiio (1976) skriver, att följande komponenter är av betydelse för att ett meddelande ska kunna förstås:

1. *Graden av begreppsmässighet*
2. *Identifikationsmöjlighet*
3. *Meddelandets språkdräkt och läsbarhet*
4. *Meddelandets förmåga att intressera* (s.101)

Vad gäller begreppsmässigheten, så menar Wiio att ett konkret uttryckssätt och ett bildspråk, som anknyter till vardagslivet, underlättar förståelsen, och är viktigare ju mindre utbildning mottagaren har. Han fortsätter med att påpeka att identifikation med meddelandet också är viktig. Människor är intresserade av händelser, som de kan tänkas vara med om själva. Enligt Wiio inverkar meddelandets språkdräkt på förståelsen. Välbekanta, vanliga och korta ord lättare att förstå än motsatsen. Svå-

ra ord har en benägenhet att smitta av sig på texten. Invanda bokstavstyper underlättar läsandet. Den fjärde faktorn som påverkar förståelsen, som Wiio ser det, är förmågan att intressera. Om meddelandet verkar besvärligt, är det lätt att man inte bryr sig om att grubbla över det.

Ytterligare två saker, som nämns av Trost (1994) borde kunna sorteras in under "språkdräkt och läsbarhet". Han påpekar att om man använder negationer, är det större risk att meddelandet missuppfattas, och att värdeladdade ord kan leda svaret i en viss riktning.

### 1.2.2 Attitydfrågor

Attityder ska inte ses som uttalanden om hur förhållanden är utan som individens upplevelser härav dvs som personliga erfarenhetsdata. (Francke-Wikberg & Johansson, 1982, s.60)

Ingen seriös enkätkonstruktör menar att man kan komma fram till en absolut sanning om människors attityder med hjälp av en enkät. Man kan ibland få det intrycket, när undersökningar presenteras av journalister i massmedia. Munck och Lindberg (1993), som arbetat med en personalenkät på Statistiska centralbyrån, beskriver problemet så här:

Somliga kanske inte svarar helt ärligt utan anpassar medvetet eller omedvetet sitt svar till en viss roll på arbetsplatsen eller till vad de tror att ledningen vill ha för svar. Dessutom är svaret i sig slumpberoende, man kanske är på dåligt (eller ovanligt gott) humör den dagen då enkäten fylls i, vilket kan ge ett icke-representativt och missvisande svar för den personen. (s.11)

Ett sätt att fånga in en attityd är att ställa flera frågor, som tar upp olika aspekter av den. På detta sätt ringas attityden in. Enligt Munck och Lindberg är tre frågor ett minimum. Principen är att de olika frågorna var och en har den speciella faktor man vill mäta. De poängterar att det är viktigt att det är bara den faktorn som är gemensam så att frågorna inte mäter flera faktorer på en gång.

Francke-Wikberg och Johansson (1976) beskriver hur man kan gå tillväga för att hitta de olika aspekterna av faktorn. De använder critical-incidentteknik, lanserad av Flanagan (1954). Med kritisk händelse menas:

any observable human activity that is sufficiently complete in itself to permit inferences and predictions to be made about the person performing the act. To be critical, an incident must occur in a situation where the pur-

pose or intent of the act seems fairly clear to the observer and when its consequences are sufficiently definite to leave little doubt concerning its effects. (Flanagan, 1954, cit. efter Francke-Wikberg & Johansson, 1976, s.80)

Personer som känner situationen väl samlar in kritiska händelser, muntligt eller skriftligt, enskilt eller gruppvis. Är antalet kritiska händelser stort, kategoriseras de för att få ett överskådligt material (Francke-Wikberg & Johansson, 1976).

De kritiska händelserna kan sedan användas till faktoranalys, vilket är en metod att reducera antalet variabler till ett mindre antal hypotetiska variabler - faktorer (Kim & Mueller, 1986). De kritiska händelserna används i frågeställningar som testas företrädesvis i enkätform. Med hjälp av svaren gör man en korrelationsmatris för att se vilka händelser (variabler) som har ett starkt samband, och detta är enligt Kim och Mueller det första steget i faktoranalysen. I steg två används dessa variabler för att extrahera en första uppsättning av faktorer och i steg tre extraheras den slutliga uppsättningen. Dessa får man sedan namnge efter bästa förmåga. Sedan återstår som fjärde steg att konstruera skalor och index som sedan kan använda i vidare analyser.

Ekholm och Lander (1993) tar upp ett annat problem man kan ställas inför. Det är om man t.ex. mäter trivsel på platser där människor arbetar eller bor, och använder allmänna attitydmått. De menar att det finns en benägenhet att tycka om den omgivning man befinner sig i. En positiv inställning lönar sig, eftersom tillståndet ändå inte kan förändras utan vidare. För att visa hur man kan få mer användbar information, ger de ett exempel på en fråga om skoltrivsel. I stället för att fråga direkt hur trevlig den svarande tycker att skolan är, har de radat upp olika områden i skolan. Därefter frågar de om man vill ändra på något förhållande eller inte, och i så fall i vilken grad man vill ändra på det.

### **1.2.3 Enkätens tekniska utformning**

Trost (1994) behandlar betydelsen av enkätens tekniska utformning. Det är inte bara det rent innehållsliga som har betydelse för vilka svar man kan få. Utformningen på själva papperet är ofta det moment som kommer sist, men är i sammanhanget inte helt oviktig. Det är enkätens layout som ger det första intrycket av undersökningen. Innan man som svarande hunnit läsa frågorna, ser man om enkätkonstruktören bemödat sig om att göra ett attraktivt frågeformulär. Ett slarvigt ihopkommet sådant kan få den effekten att de, som ska svara inte heller bedömer frågor-

na som viktiga att svara på. Om blanketten är alltför prålig kan den också få ett negativt bemötande. I dagens skolor t.ex. där resurserna är begränsade, kan en påkostad enkät kännas som ett hån när elevernas läroböcker knappt hänger ihop.

Trost menar att det är viktigt att frågorna kommer i ordning och inte huller om buller. Detta för att styra tankebanorna på den som svarar och minimera missförstånd. Man bör också tänka på att den som svarar kan uppfatta frågor, som är skrivna efter varandra som följdfrågor, även om det inte är menat så.

En annan sak som Trost har synpunter på är svarsboxarnas placering. Dels ska de vara konsekvent placerade och dels ska det vara lätt för både höger- och vänsterhän- ta att fylla i kryssen. Hans förslag är att man sätter svarsboxarna efter svarsalternati- ven i rak högermarginal. Det senare för att minska risken för felkryssning. Om svarsboxarna är placerade efter svarsalternativet innebär det att man inte behöver gå tillbaka till radens början för att kryssa, när man bestämt sig för ett alternativ. Trost menar att man ska göra vad man kan för att underlätta svarandet. Det höjer svars- benägenheten och reducerar brister i reliabiliteten.

### 1.3 Problemformulering

Trots tipsen om hur man undviker missförstånd, kunde inte min nyfikenhet stillas. Här var det inte fråga om att få klara, enkla besked som hur många syskon man har, eller vilket resultat man fått på senaste matteprovet. Frågorna i den aktu- ella enkäten handlade mer om att beskriva attityder. Mitt antagande var att sådana enkätfrågor uppfattas på olika sätt.

Marton, Dahlgren, Svensson och Säljö (1989) skriver om inläring

*/att vi i regel går/in i inläringssituationen med kvalitativt skilda upp- fattningar om de fenomen som aktualiseras där och - som regel - lämnar vi inläringssituationen med andra, men fortfarande skilda uppfattning- ar. I den bemärkelsen lever vi i skilda världar. Vi kanske använder sam- ma ord, men menar olika saker. Det vi säger får ofta en annan innebörd för den som lyssnar än det har för oss. (s.7)*

Meddelanden i undervisningssituationer kan uppfattas på olika sätt. Författarna av ovanstående citat skriver också att det sällan är "så att alla når fram till den för- ståelse, som exempelvis författaren till en text har avsett" (s.7). Även om det i boken handlar om inläring, fanns det ingen anledning att anta att det inte också gällde enkätfrågor. Frågan var bara vilka uppfattningar, som kunde finnas om just dessa frågor och vilka konsekvenser det skulle få vid bearbetningen av enkäten.



## 1.4 Problemprecisering

Min undersökning fick vid det här laget en helt ny inriktning och kom att fokuseras på elevers uppfattningar av några av enkätfrågorna. Kan man kan uppfatta dessa frågor på olika sätt, och i så fall vilka sätt? I stället för att beskriva en företeelse med hjälp av givna kategorier, blev undersökningens inriktning att försöka finna kategorier, som beskriver en företeelse, Undersökningen ändrade alltså karaktär. Från att ha varit kvantitativ, där fördelningen av elevernas åsikter skulle mätas och beskrivas med numeriska värden, blev den kvalitativ, d.v.s. något skulle gestaltas verbalt.

Enkätundersökningen? Ja, vem vet, det kanske det blir en annan uppsats.

## 2. METOD

### 2.1 Urval

I undersökningen intervjuades tolv elever från alla tre årskurserna på Central-skolans högstadium. Eftersom undersökningen var av kvalitativ karaktär och elevernas uppfattningar nu var det centrala, valdes intervjuer som datainsamlingsmetod. Dessa genomfördes under två dagar: 14 - 15 februari 1995.

Intervjuerna var vad Cohen och Manion (1994) kallar fokuserade. De skiljer på icke-ledande (non-directive) och fokuserade intervjuer, som båda är en slags djupintervjuer med öppna frågor. Den icke-ledande intervjun används mest i terapeutiska samtal, där respondenten styr innehållet. I den andra typen av intervju fokuseras innehållet på respondentens subjektiva upplevelse av ett undersökningsområde, som definierats av intervjuaren. Denne spelar en aktiv roll och begränsar respondentens svarsområde till det som är relevant för undersökningen. Utgångspunkten är att förförståelsen är viktig och att forskaren har någon slags hypotes om det, som ska undersökas. Den fokuserade intervjun som forskningsinstrument utvecklades av R.K. Merton och P.L. Kendall på 40-talet.

Glaser och Strauss (1977) tar upp att man i kvalitativ forskning genererar teorier. Man grundar sina teorier på insamlade data, i stället för att som i kvantitativ forskning verifiera eller falsifiera logiskt antagna hypoteser. Det är här inte fråga om att kunna generalisera resultatet till en större grupp. Det viktiga i denna undersökning är att fånga en så heterogen grupp som möjligt, för att maximera antalet uppfattningar. Med dessa som utgångspunkt söker man sedan olika uppfattningskategorier. I nedanstående citat skriver Glaser och Strauss om grupper. Grupper i den aktuella undersökningen får ses som elever med höga betyg, låga betyg, välanpassade, mindre anpassade, flickor, pojkar samt olika åldrar och personlighetstyper.

The basic criterion governing the selection of comparison groups for discovering theory is their *theoretical relevance* for furthering the development of emerging categories. The researcher chooses any groups that will help generate, to the fullest extent, as many properties of the categories as possible, and that will help relate categories to each other and to their properties. (Glaser & Strauss, 1977, s.49)

Lärarna fick uppdraget att utse tolv elever. Dessa skulle kunna tänkas stå för så olika uppfattningar som möjligt. Kön- och årskursfördelningen skulle vara jämn,

d.v.s. två flickor och två pojkar från varje årskurs. Olika personlighetstyper, socialgrupper och elever med skiftande skolprestationer skulle representeras. Den mest lässvage eleven av de uttagna vägrade delta, och en "normalelev" intervjuades i dennes ställe. En elev var sjuk och byttes ut strax före intervjun.

## 2.2 Uppläggning av intervjuerna

De tolv eleverna fick olika information om sitt uppdrag, beroende på vilken lärare, som tagit ut dem. Vissa av dem visste i god tid att de skulle intervjuas, och vad intervjun skulle handla om. Andra blev uttagna och ivägskickade direkt med mycket knapphändig information om det hela. De, som väl var på plats, informerades om syftet med intervjun av mig, som också intervjuade. De fick veta att intervjun skulle bandas, och att alla svar skulle behandlas konfidentiellt. Därefter tillfrågades de än en gång, om de fortfarande var villiga att ställa upp. Denna fråga besvarades av samtliga med ja.

Intervjuerna genomfördes i tre olika personalutrymmen, två arbetsrum och ett konferensrum. Vid ett par tillfällen kom personer in i rummet, och vid ett tillfälle tog kassetbandet slut och fick bytas ut.

Intervjuns syfte var att ta reda på hur elever uppfattade olika enkätfrågor, dels med avseende på elevernas perspektiv, men också med avseende på frågornas läsbarhet. Läsbarheten handlar om att frågan gick att förstå och svara på. En av undersökningens idéer var också att möta den svarande i samma ögonblick som han/hon mötte enkätfrågan, för att få veta den första uppfattningen av frågan och svarsalternativen. Den ursprungliga enkäten innehöll 41 frågor, och att ställa frågor om alla dessa skulle bli alltför otympligt. Från den stora enkäten valdes 10 frågor ut (bil.1). Dessa frågor skulle täcka in alla olika typer av frågor, och alltså vara så olika varandra som möjligt beträffande innehåll och form. Avsikten var att få med dels olika frågekonstruktioner, dels olika typer av innehåll. Utifrån dessa utvalda frågor konstruerades frågeformuläret (bil.2).

Staffan Larsson (1986) skriver om den fenomenografiska ansatsen att det grundläggande är distinktionen mellan hur något är och hur något uppfattas vara. Han refererar till Marton (1978) som talar om första ordningens perspektiv, vilket är fakta som kan observeras. Detta står i relation till andra ordningens perspektiv som är någons upplevelse av något. Larsson exemplifierar:

Ett drastiskt exempel kan vara att en paranoid person kan uppleva sina

kamrater som fientligt sinnade och som deltagare i en konspiration för att förgöra honom. Ur andra ordningens perspektiv är det en sann beskrivning att han upplever det så, även om det är falskt sett ur första ordningens perspektiv. (s. 12)

Det intressanta i min undersökning var att få veta respondenternas olika uppfattningar av enkätfrågorna. Hur kunde de tänkas svara, och vad kunde olika svarsalternativ innebära? Respondenterna hade inte sett enkätfrågorna i förväg. Detta är annars ett vanligt förfarande när man vill veta hur de svarande tänkt kring en enkätfråga (Ekholm & Lander, 1993). Tanken var i stället att få respondentens första reflektioner och inte tvinga in honom/henne i en svarsfälla. Är valet av svarsalternativ redan gjort, kan risken finnas att den svarande rationaliserar och gör efterkonstruktioner för att motivera valet av svar.

Respondentens svar på enkätfrågan som fråga var i detta sammanhang inte intressant.

## 2.3 Bearbetning av data

De bandade intervjuerna skrevs ut ordagrant. Dessa utskrifter ligger till grund för tolkningen, som bär drag av den fenomenografiska ansatsen. Elevernas uppfattningar av frågorna är det centrala, inte hur enkätfrågorna är. Beskrivningen är också empiriskt grundad, som hos Marton & Månsson (1984).

/Intresset fokuseras på/vilka uppfattningar försökspersonerna spontant ger uttryck för (i stället för att undersöka i vilken utsträckning deras uppfattningar stämmer överens med vissa tidigare kända uppfattningar). (s.145)

I kopior av texterna gjordes understrykningar av det, som bedömdes som det centrala i respondentens svar på respektive fråga. Dessa uttalanden användes i sin tur som arbetsmaterial vid utarbetandet av uppfattningskategorier. Varje fråga behandlades för sig. De olika svaren jämfördes för att söka efter likheter och skillnader. Detta är enligt Larsson (1986) kärnan i fenomenografisk analys och det fungerande vertyget. När kategoriernas utformning ansågs klar utifrån detta, lästes hela intervjusvaren fråga för fråga återigen, för att på så sätt validera uppfattningskategorierna, och för att se om kärnuttalandena fortfarande var representativa för hela svaren. Resultatet reviderades ett antal gånger innan de slutliga uppfattningskategorierna utvecklats.

Eftersom det hände, att respondenter hade svårt att ge svar på en del frågor, ställdes ibland ledande följdfrågor för att locka fram ett svar. Svaren på dessa har givetvis sorterats ut. Även andra orsaker till bortfall förekom. Två svar gick inte att uppfatta på kassettbanden, ytterligare ett föll bort, när respondenten hänvisade till ett av de otydliga svaren: "Det är ungefär samma sak (som förra frågan)".

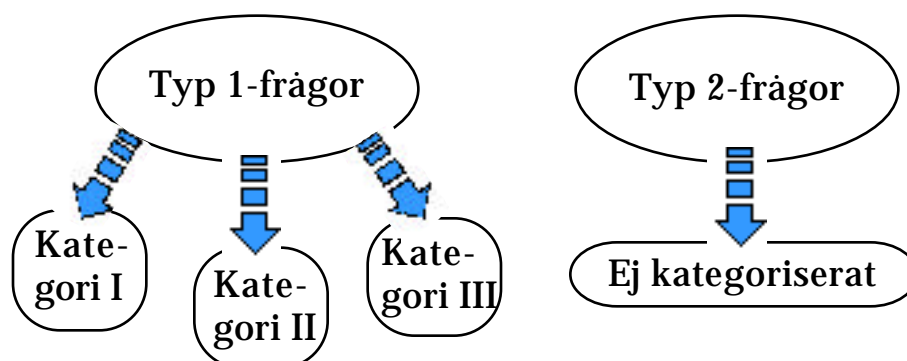
Vid närmare studium av intervjuerna upptäcktes också att respondenter vid enstaka tillfällen inte svarat på intervjufrågan, utan på något helt annat. Detta upptäcktes inte av den oerfarne intervjuaren under intervjuens gång.

### 3. RESULTAT

#### 3.1 Resultatredovisning

I materialet finns språkligt sett två olika typer av frågor. Detta upptäcktes då det i svaren på två av frågorna var svårt att urskilja några kvalitativt skilda uppfattningar. De två frågetyperna kommer att redovisas var för sig. Bland svaren på första typen av frågor, kan tre uppfattningskategorier urskiljas. Dessa presenteras direkt efter frågetypen. En schematisk uppställning av resultatet kan ses i figur 3.1.

**Figur 3.1** - schematisk bild av undersökningens resultat



De olika respondenterna i intervjuerna har fått bokstavsbeteckningarna A - N (utom I och J), och det är dessa bokstäver, som anges vid intervjuцитaten.

#### Typ 1-fråga - svarsalternativens värde definieras av den svarande

(Fråga 2, 11, 24, 26, 34, 36, 38, och 39)

Ex.

2. När du är ute och går en dag finner du en pojke, som cyklat omkull, är blodig och inte kan gå. Han måste snabbt komma till läkare. Hur skulle du klara av att ordna så att han kommer till läkare?

- Jag skulle säkert klara det
- Jag skulle nog kanske klara det
- Jag skulle inte klara det så bra
- Jag skulle inte klara det alls

34. Motionerar du regelbundet, minst en gång per vecka utanför skoltid? Ja    Nej  
O    O

I den första typen av fråga finns ett begrepp eller en beskriven situation, som besvaras på en värdeskala, där varje värde måste definieras av den svarande själv. Den som svarar måste ställa sig frågan vad t.ex. ett ja och ett nej betyder, innan beslutet tas om vilket alternativ som ska väljas. När väljer man det ena och när väljer man det andra? Vad betyder det t. ex. att man gärna vill göra en sak? Svaret på frågan speglar den svarandes subjektiva uppfattning.

Som exempel kan svaren på fråga 24 stå. Frågan lyder: "Röker du?" och svarsalternativen är "Ja" och "Nej". Enligt respondenterna i denna undersökning kan ett nej stå för allt mellan "bara en om dagen" (K) till att inte ens ha smakat (F). Några respondenter har lagt in en helt annat innebörd i ja respektive nej: att röka med kompisar innebär att man ska svara ja enligt en (A), att feströka innebär ett nej för en annan (N). Här nedan kommer så de olika uppfattningskategorierna, som speglar respondenternas tänkande kring typ 1-frågor. En redovisning av svarens fördelning på de olika kategorierna finns i bilaga 3.

### **Kategori I - enkätfrågan uppfattas i sina delar**

Här återknyter jag till Wiios (1976) teorier om förståelsens komponenter, som nämnts tidigare. Enligt Wiio är dessa fyra komponenter oberoende av varandra, även om han antyder att språkdräkten ofta inverkar i avgörande grad på förståelsen. I mitt material har jag funnit att komponenterna bygger på varandra i en viss ordning, nämligen:

- |   |                                |
|---|--------------------------------|
| <b>1. Meddelandets språkdräkt och läsbarhet</b>                                 |                                |
| <b>2. Identifikationsmöjlighet samt<br/>Meddelandets förmåga att intressera</b> | 2 komponenter<br>på samma nivå |
| <b>3. Graden av begreppsmässighet</b>   |                                |

Komponent nr.1 är en förutsättning för nr.2, som i sin tur en förutsättning för nr.3. Med andra ord: det spelar ingen roll hur enkla begrepp man använder om meningsbyggnaden är så svår att frågan ändå inte kan förstås.

Kategori I består alltså av svar där respondenten visar att frågan inte har uppfattats på det språkliga planet. Koncentrationen riktas på första delen av frågan, som uppfattas som hela frågan. Därmed går helheten förlorad. Följande exempel belyser ovanstående resonemang:

Ex.1

I: 36:an då (Ber du om hjälp med läxorna i skolan om du behöver det)?

L: Den var svårare att förstå...

I: På vilket sätt då?

L: Menas det alltså att man ber om hjälp med läxorna? Man ber läraren eller..?

Ex.2

I: Nästa då "Ber du om hjälp med läxorna i skolan, om du behöver det?". När sätter man ja där, och när sätter man nej där?

C: Mmm, ja, det är...om man bara har gjort det någon gång sådär, då ska man sätta nej, tycker jag. Om man brukar ha problem med läxorna och så, så ska man sätta ja.

## **Kategori II - enkätfrågan uppfattas som en bestämd situation**

Denna kategori skiljer sig från kategori I i det avseendet att respondenten visar att han/hon har förstått frågan på ett språkligt plan. Till denna kategori har förts svar, som uttrycker att respondenten tänker sig viss situation. Det är viktigt för respondenten att kunna identifiera sig med situationen i frågan. Detta tänkande kallas därför situationsbundet tänkande här nedan.

Om inte komponent 2 - Identifikationsmöjlighet och meddelandets förmåga att intressera - är uppfylld enligt Wiios modell, tyder detta på ett situationsbundet tänkande. Respondenten kan inte tänka sig in i en situation, som inte existerar i dennes egen vardag.

Om svaret domineras av uttalanden som "Det beror på...", "Ja, jag skulle ju..." eller "Vet inte", tyder också detta på att respondenten tänker situationsbundet. Ett annat exempel på situationsbundet tänkande är när respondenter svarar att kunskap behövs för att kunna bygga vidare med mer kunskap. i motsats till att kunskap har ett värde i sig.

Följande dialoger innehåller svar, som placerats i kategori II:

Ex.1

I: ... "vara tillsammans med eleven på håltimmar?"

K: Håltimmar har vi inga.

Ex.2

(Fråga 2 har nyss lästs den lyder: När du är ute och går en dag finner du en pojke, som cyklat omkull, är blodig och inte kan gå. Han måste snabbt komma till en läkare. Hur skulle du klara av att ordna så att han kommer till en läkare?)

L: Ja, jag vet inte riktigt där vad man ska svara på.

I: Nehej.

L:...eller vilken utav dem.

I: Vad är det, som gör att det blir besvärligt?

L: Ja, för man vet ju inte riktigt om man.. ja, vart det är och så där eller. Ja, den kan ju vara, ja, om det är i skogen eller så där är det ju rätt så svårt att få tag i läkare eller så, det beror ju på var man är.



### **Kategori III - enkätfrågan uppfattas generellt**

Här finns de svar, som uttrycker ett mer abstrakt tänkande. D.v.s. respondenten tänker längre än till den konkreta situation som beskrivs i frågorna. När dessa handlar om situationer, resonerar respondenterna allmänt om dessa och beskriver olika alternativ i sina svar. Om frågorna behandlar ett begrepp, t.ex. motion, är svaren i denna kategori de, som anser att motion är motion oavsett sammanhanget. Svaren är ofta långa och redogörande. Exempel på kortare svar i kategorin är:

Ex.1

B: Ja, det man lär sig har man väl alltid nytta av.

Ex.2

N: En del behöver inte hjälp alls och en del behöver väldigt mycket hjälp.

### **Typ 2-fråga - definierade svarsalternativ**

**(fråga 9 och 15)**

Ex.

15. Om du finge vara med och bestämma hur man ska använda skattepengarna - vad skulle du framför allt vilja satsa på?

Fritidslokaler för oss ungdomar

Mer u-hjälp

Bättre barnomsorg

Till dessa frågor finns olika definierade alternativ. Båda dessa frågor är hämtade från den nationella utvärderingen (Ekholm & Käräng, 1993). Ekholm och Lander (1993) lyfter fram fråga 9 som ett exempel på en attitydfråga. De skriver att svaren på denna fråga går att rangordna, trots de samtidigt kan ses som innehållsliga kategorier. Ekholm och Käräng (1993) poängsätter svaren i fråga 15, så att man kan mäta hur långt från den egna gruppen man visar solidaritet. Frågorna är avsedda att mäta en attityd, men det faller inte på svararen att definiera innehållet i svaren. Här handlar det i stället om att svarsalternativen kanske inte alltid passar.

De olika uppfattningskategorierna, som beskrivits under typ 1-frågorna, kan även ses här. De framskyftar i vissa svar, men blir inte lika tydliga. Det resultatet kan därför inte anses tillräckligt reliabelt för att redovisas.

## 3.2 Konklusion

Enkätfrågorna i undersökningen kan delas in i två typer beroende på svarsalternativen. Dels frågor med svarsalternativ, där den svarande själv definierar innehållet i de olika alternativen, och dels frågor där svarsalternativen är klart definierade.

När den svarande själv definierar innehållet i svarsalternativen, har tre olika sätt att närma sig enkätfrågan framkommit i undersökningen. Det första är ett atomistiskt tänkande, där respondenten endast uppfattar en del av frågan. Det andra är ett situationsbundet tänkande, där respondenten applicerar enkätfrågans innehåll på en speciell situation i dennes vardag. Det tredje sättet är ett generellt tänkande, där respondenten resonerar allmänt om situationer liknande den i frågan.

I frågorna med klart definierade svarsalternativ framkom inga kvalitativt skilda svar. Frågandet om de enkätfrågorna kan inte heller jämföras med frågandet om typ 1-frågorna.

## 4 DISKUSSION

### 4.1 Resultatdiskussion

Vad får nu dessa resultat för konsekvenser? Är det en dålig enkätfråga när uppfattningarna om den skiljer sig mycket åt? Eller en bra om det motsatta förhållandet råder? Med en bra enkätfråga menar jag här en fråga med hög reliabilitet och validitet. Dvs att de, som svarar på frågan, uppfattar den som frågeställaren tänkt och att frågan verkligen mäter det den är avsedd att mäta. Svaret är inte så enkelt som ett ja eller ett nej. Flera faktorer har betydelse för om en enkätfråga är bra eller dålig.

Eftersom olika frågeställningar rymmer olika slags problem, kommer här nedan frågorna att diskuteras var för sig eller två och två. För tydlighetens skull är frågorna inklippta från enkäten i anslutning till diskussionerna.

**2. När du är ute och går en dag finner du en pojke, som cyklat omkull, är blodig och inte kan gå. Han måste snabbt komma till en läkare. Hur skulle du klara av att ordna så att han kommer till en läkare?**

- Jag skulle säkert klara det
- Jag skulle nog kanske klara det
- Jag skulle inte klara det så bra
- Jag skulle inte klara det alls

Om du hamnade i följande situationer - vad skulle du tycka om det? Svara genom att sätta en siffra för varje situation. Svartalternativen är följande:

- Jag skulle absolut inte vilja göra det - 1
- Jag skulle knappast vilja göra det - 2
- Jag skulle nog kunna göra det - 3
- Jag skulle mycket väl kunna göra det - 4

**11. Till din klass har flyttat en elev från en annan klass på skolan. Allt du hört är att han är långsam och har svårt att hänga med i undervisningen. Vad skulle du tycka om...**

- a. att sitta bredvid eleven i matsalen
- b. att vara tillsammans med eleven på fritiden
- c. att arbeta tillsammans med eleven i ett grupparbete
- d. vara med i samma lag som eleven i idrotten
- e. att sitta bredvid eleven i klassrummet
- f. att vara tillsammans med eleven på hältimmarna

Förutsättningen för att kunna svara på dessa frågor är att man känner igen sig i situationen. Problemet, som flera respondenter upplever, är att det är stor skillnad på att klara av att hjälpa någon att komma till en läkare om man är ensam med personen i fråga ute i skogen eller om man befinner sig i tätbebyggt område. Beskriver man å andra sidan platsen precis, vet kanske någon att han/hon aldrig skulle sätta

sin fot där, och frågan blir irrelevant.

Respondent D har svårt att svara på frågan om att vara tillsammans med en avvikande elev på sin fritid. D:s fritid är inrutad av diverse fritidsaktiviteter och det kan inte komma i fråga att vara tillsammans med vare sig denna elev eller någon annan. Svaret: "Håltimmar har vi inga" (K) är ett annat exempel på att frågan är alltför väldefinierad. I det senare fallet räcker det antagligen med att frågan kompletteras med begreppet raster, för att passa flertalet respondenter.

Delfrågorna 11 c, d och e kan vara svåra på ett annat sätt. Det är situationer där flera elever inte upplever sig ha någon valmöjlighet. Läraren råder över situationen. Även dessa frågeställningar blir irrelevanta för vissa respondenter. Svaret kan bli en 4 (jag kan mycket väl tänka mig det), därför att situationen inte kan påverkas, men det behöver inte betyda att den svarande gillar personen i fråga. Detta påminner om resonemanget i kapitel 1.2 om skoltrivsel.

Ex.

I: Hur är det med nästa då? "Vara med i samma lag..?"

A: Det spelar inte alls någon roll.

I: Nej.

A: Det gör det heller inte.

I: Vad skulle du svara...vad skulle du svara där då, om det var nå'n, som du...inte gillade...vad skulle du sätta för siffra där - "vara med i samma lag..?"

A: Fyra.

Det är väsentligt att veta, vad man som frågeställare är ute efter. Vill man kartlägga ett beteende eller känslan inuti? Även om frågan behandlar en yttre företeelse, är det ändå en inre kvalitet som man är ute efter. I delfrågorna c, d och e är det inte självklart vad alternativet 4 står för. I den nationella utvärderingen (Ekholm & Lander, 1993) visade det sig också att eleverna angav högre siffervärde i skolanknutna situationer (s.28). Det behöver alltså inte betyda att man ändrar sin inställning och blir mer accepterande mot avvikare under skoltid, men möten blir oundvikliga. En respondent uttryckte det så här:

A: Men om han kom och satte sig, så skulle jag ju inte gå därifrån.

I: Mm

A: För det är ju in...det är ju okamratligt och så.

En elev hakade upp sig på att det var en elev från en annan klass på skolan, och att man bara hört lite om denna. Det är helt orealistiskt på en liten skola, där alla känner alla, tyckte den..

9. På din skola finns en elev, som de flesta tycker är retlig och okamratlig. På en rast är ni några stycken, som vill ge igen och ni är besvärliga mot honom. Efter en stund börjar du tycka att det går för långt, och du tycker synd om eleven, men de andra vill fortsätta att trakassera honom. Vad gör du då?

- Slutar själv att bråka, men stannar kvar
- Går därifrån för att slippa vara med  
om det obehagliga
- Säger till kamraterna att de ska sluta

15. Om du finge vara med och bestämma hur man ska använda skattepengarna - vad skulle du framförallt vilja satsa på?

- Bättre fritidslokaler för oss ungdomar
- Mer u-hjälp
- Bättre barnomsorg

Här finns inga svårigheter beträffande förståelsen av frågan. I fråga 9 finns det elever, som inte tycker att alternativen passar. Problemet med alltför konkret fråga kommer igen. I fråga 15 hade några emellertid svårt att välja mellan att satsa skattepengar på fritidslokaler för ungdomar, bättre barnomsorg eller u-hjälp. Man kan fråga sig vad detta kan få för konsekvenser. Frågan handlar om hur långt ifrån den egna gruppen solidariteten sträcker sig (Ekholm & Käräng, 1993). Den kan sägas mäta "graden" av solidaritet. Har svararen svårt att välja, kan valet lika gärna falla på ett "nära" som "fjärran" alternativ. Frågan förlorar då helt validitet!

	ja	nej
24. Röker du?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Dricker du alkohol en gång i månaden?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Frågan om rökning har jag återkommit till tidigare, och det beror på att svaren överraskade inte bara mig, utan även lärarna, som konstruerat frågan. Bengt-Erik Andersson (1985) ursäktar sig också att han överarbetat en fråga om just rökning, så jag är i gott sällskap.

Begreppet rökning kan förefalla relativt enkelt, men är långtifrån så entydigt som det kan verka. Vad för slags rökning är det fråga om? Cigaretter, cigarrer, pipa? Hur stor är konsumtionen? Drar patienten halsbloss eller inte? Hur stor är nikotin- och tjärhalten i cigaretterna, har de filter eller inte? Vilket av det här är viktigt att ta hänsyn till och vilket är oviktigt? (s. 50)

På en enkel fråga som "Röker du?" var det ganska självklart, att synen på vad ett ja och nej betyder innebar att svaren skulle skilja sig åt i fråga om mängden rökta ci-

garett. Vill man bara ta reda på den svarandes subjektiva uppfattning om han/hon är rökare eller inte, är den formuleringen helt tillräcklig. På Centralskolan var man emellertid ute efter att få veta hur många som hade en så hög konsumtion att det kunde anses skadligt. Om eleverna bara provat eller rökte någon enstaka gång var inte intressant. En formulering liknande den i frågan om alkohol skulle lösa det problemet. Men det som överraskade i svaren var att gränsen mellan ja och nej inte enbart dras mellan olika mängder, utan även mellan olika situationer. Om den som svarar har uppfattningen att rökning och/eller alkoholförtäring bara är rökning/alkoholförtäring i vissa sammanhang, får frågeställaren aldrig klart för sig hur hög den totala konsumtionen är. Exempel på sådana situationsbundna uppfattningar är att feströkning inte är rökning, att dricka cider är inte att dricka alkohol. Att tälka in alla varianter av situationsbundet tänkande kan vara svårt.

Ytterligare en synpunkt som kom fram i samband med frågan om rökning var att den som svarar gärna vill försköna sig själv och framstå i en bättre dager. Men vad innebär det för en tonåring att försköna sig? Det kanske är häftigt att röka eller dricka alkohol för vissa, medan andra vill framstå som mer ordentliga inför de vuxna. Olika normer kan gälla i olika grupperingar. Att veta hur detta påverkar svaren är allt annat än lätt.

<b>34. Motionerar du regelbundet,</b>	ja	nej
minst en gång per vecka utanför skoltid?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Frågan uppfattades entydigt, och det kanske inte finns så mycket att säga om den. Man kan bara spekulera i att en abstrakt uppfattning också kan existera. Den skulle i så fall vara den att röra på sig alltid är motion oavsett sammanhanget. De intervjuade eleverna var rörande eniga om att cykla till skolan inte var motion, trots ledande frågor. Här gjorde jag det, som Larsson (1986) menar är befogat att göra för att kolla "stabiliteten" i uppfattningen. Som avslutning på ett frågekomplex ställdes ledande frågor, för att se om respondenten stod fast vid sin uppfattning. Om frågeställaren är klar över vilken information han/hon vill ha, kan denna fråga förmodligen användas utan större problem. Eventuellt kan någon lätt justering behövas.

<b>36. Ber du om hjälp med läxorna i skolan om du behöver det?</b>	ja	nej
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<b>38. Får du den hjälp du ber om med läxorna i skolan?</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
---	-----------------------	-----------------------

Bara en respondent av de tolv intervjuade, uppfattade frågan som den var skri-

ven, dvs med villkoret "...om du behöver det?". Första reflektionen var att frågor med villkorsbisatser måste räknas in bland de frågor som har flera frågor i en och därmed blir svår att svara på (Trost, 1994). Denna teori stämde inte så bra, eftersom fråga 15 inte innebar några problem i den vägen. Den frågan börjar med villkoret: "Om du finge vara med och bestämma...". Skälet till att den fungerar bättre är antagligen att villkoret är placerat i början. Man får inget sammanhang om man slutar läsa mitt i. Det kan man däremot få om man läser halva fråga 36. Sätter man villkoret i början av frågan är risken att missa det inte så stor. En annan variant är att dela upp frågan på två: "Behöver du hjälp med läxorna?" och "Om du svarat ja - ber du om den hjälpen i skolan?".

Fråga 38 har liknande problem. Villkoret är att man ber om hjälp. Gör man inte det är det lätt att svara nej. Frågeställaren kan då inte veta om den svarande inte fått hjälp eller om han/ hon inte frågat. Uppdelning på två frågor rekommenderas.

Validiteten blir mycket låg i dessa enkätfrågor som de nu är konstruerade och frågan är om de alls är användbara som mätinstrument.

39. Tror du att den kunskap du skaffar dig på högstadiet har betydelse för din framtid?

ja	nej
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Kunskap kan med olika synsätt vara helt olika saker. Det kan vara kunskapen i sig eller det betygen representerar. Om enbart kunskapsbegreppet i sig kan säkert skrivas en hel uppsats. Här var emellertid frågeställaren ute efter att få veta, om de svarande var positivt inställda till det de lärde sig i skolan, och då fungerar frågan bra oavsett om man har ett situationsbundet eller abstrakt perspektiv. Frågan får i detta sammanhang anses valid.

## 4.2 Sammanfattning av resultatdiskussion

Här vill jag återkomma till diskussionen om enkätfrågornas reliabilitet och validitet. Frågan om validitet är oerhört svår, när man som här ska mäta inre kvaliteter. Min utgångspunkt är att frågeställaren inte är intresserad av beteendet i en specifik situation, utan tänker generellt och hoppas att de svarande ska göra det samma. Vissa svarande gör det, men hur ska man veta vilka? Det man säkert vet är vilka svar som avgetts på enkätfrågan, resten får antas. Man måste vara medveten om att det är ett antagande det handlar om och inget annat. Ekholm & Lander (1993) poängte-

rar att det är viktigt att prova ut enkätfrågor av det här slaget i upprepade enkäter och med intervjuer av elever som svarat. Detta för att stärka validiteten.

Reliabiliteten är inte heller helt enkel. Reliabiliteten har en koppling till statistiska beräkningar. Får man ett stort bortfall på en fråga märks det väl att det finns brister i reliabiliteten. Frågan har inte uppfattats som frågeställaren tänkt. Men vad får det för konsekvenser om enkätfrågan inte uppfattas som tänkt, men ändå besvaras? Detta måste ses som en dold brist i reliabiliteten, vilket naturligtvis också innebär låg validitet.

För att uppfattas som frågeställaren tänkt sig, måste frågan vara klar och tydlig. Detta verifieras av alla enkätforskare. En oklar eller alltför abstrakt fråga ger utrymme för olika tolkningar, och risken att frågan uppfattas på ett helt annat sätt än det avsedda är stor. Men vad kan hända om frågan är alltför väldefinierad och konkret? Jo, den som svarar kanske inte känner igen sig och frågan upplevs som irrelevant. En enkätkonstruktör måste vara en balanskonstnär.

### 4.3 Metoddiskussion

När vi själva har konstruerat instrumentet, är vi förmodligen övertygade om att vi undersöker det vi avser att undersöka och ser inte våra egna misstag. (Patel & Davidson, 1994, s.86)

Detta citat får inleda metoddiskussionen, som kanske är det svåraste avsnittet i en uppsats. När man levt med sin undersökning en längre tid, är det svårt att se med friska ögon på arbetet och konstatera vad som varit bra och vad som varit mindre bra. Om man ändå lyckas ana brister i metoden, kommer nästa svårighet: att erkänna dem för sig själv. Kanske tvingas man att sätta på pränt att metoden varit så undermålig att undersökningen saknar värde.

#### 4.3.1 Intervjuerna

Min metod har definitivt sina brister, och den allra största ligger i själva intervju-tekniken. Följande faktorer får anses som reliabilitetssänkande i denna undersökning:

\* Otränad intervjuare. Detta leder i sin tur lätt till ledande frågor. Svar direkt på en ledande fråga har setts som bortfall, men man kanske kan tänka sig att respondenten via en ledande fråga kommit in i ett visst svarsmönster. Ytterligare en intervjuareffekt kan vara att några elever kände mig som lärare, några som förälder till



kompis.

\* Av någon anledning fick jag för mig att i delfrågorna 11c, d och e det endast var frågan om vad det innebär att inte vilja vara med eleven som var intressant. Dessa svar är därför svåra att bedöma utifrån samma grunder som övriga frågor.

\* Intervjuer av det slag, som används till kvalitativa analyser, har en låg grad av standardisering. Detta innebär en risk att reliabiliteten sänks ytterligare.

Det finns dock även faktorer, som är reliabilitetsbevarande:

\* Alla intervjuer bandades.

\* Ett frågeformulär för intervjuerna fanns och följdes. Även följdfrågorna ställdes på ett likartat sätt i de olika intervjuerna.

Följande faktorer påverkar validiteten negativt:

\* Som intervjuare blev jag frustrerad, när respondenten inte uppfattade frågandet om enkätfrågan. Från början var mina tankar mer inriktade på begreppen i frågan än på själva frågan som sådan.

\* Inga provintervjuer gjordes. Med hjälp av sådana kan skärpan i intervjufrågorna höjas. Validitet och reliabilitet höjs då som en följd av detta.

\* Brister i reliabiliteten påverkar också validiteten negativt. Det spelar ingen roll hur väl undersökningsområdet är definierat om inte mätmetoderna är tillförlitliga.

Tre intervjuer avbröts, dels av att ett par personer kom in i rummet och dels av att kassetbandet tog slut. Varken intervjuare eller respondent stördes märkbart av dessa avbrott. Enligt min mening hade de snarare en avslappnande effekt. Två av eleverna hade litet svårt att svara på frågorna i början av intervjun. De visade tydliga tecken på stress. Om detta berodde på intervjusituationen som sådan, eller om det var så att de helt enkelt inte hade några svar på de första frågorna och därför blev stressade, är svårt att veta i efterhand, eftersom denna fråga aldrig ställdes. Mot slutet av dessa intervjuer slappnade dock respondenterna av mer och mer. I övriga fall upplevdes intervjusituationerna av mig som avspända.

### 4.3.2 Urval av respondenter

Angående urvalet av respondenter finns inte så mycket mer att tillägga än vad som beskrivits i kapitel 2.1 Urval. Avsikten var att fånga in så många olika uppfattningar som möjligt. För mig var de flesta elever inte kända, utan jag litade på att lärarna följde mina direktiv om att urvalet skulle ha så stor bredd som möjligt. Jag ifrågasatte detta, då respondenterna för mig verkade vara vanliga, trevliga, begåvade tonåringar allihop. Jag upplevde inte att jag mötte någon riktigt udda person. Någon

riktigt lässvag elev kom aldrig till intervjun, men för övrigt ansåg de utväljande lärarna att hela skalan av elever fanns med.

### 4.3.3 Uppfattningskategorierna

Att diskutera reliabilitet här är inte relevant, eftersom idén med reliabilitet bygger på att man mäter saker, d.v.s. kvantitativa studier. Det som är intressant är hur valida de uppfattningskategorier jag funnit är. I de svar som avgivits uppträder helt klart olika sätt att tänka, som har betydelse för besvarandet av enkätfrågan.

Undersökningen handlar om uppfattningar av skrivna enkätfrågor. Detta har lett till att analysen har fått en semantisk prägel och uppfattningskategorierna har blivit därefter.

Kategorierna är på inget sätt unika. Det finns andra som beskriver liknande uppfattningar om än inte samtidigt. Detta stärker kategoriseringen i denna undersökning. Det vore förvånande om denna undersökning skulle generera teorier om helt nya sätt att se på tillvaron. Det rimliga är att tänka sig att likheter finns med annan forskning.

I kapitel 3.1 finns ett resonemang om förståelsens komponenter enligt Wiio (1976). Mitt resultat kan sägas vara en syntes av Wiios, Walter J Ongs (1991) och Jean Piagets (1976) teorier.

Ong har forskat i förhållandet mellan muntlig och skriftlig kultur. Han menar att man i muntliga kulturer har "en tendens att bruka begrepp i situationsbestämda, operationella sammanhang som är minimalt abstrakta i den meningen att de ligger nära den levande, mänskliga tillvaron". (s.63) Han menar att människor, som tillägnat sig skrivkonsten, organiserar sitt tal efter ett mönster, som de inte skulle känna till om de inte kunde skriva. Ong refererar till en undersökning av A. R. Luria (1976). Lurias undersökning genomfördes 1931 - 32 i avlägsna delar av Uzbekistan och Kirgisien. Följande referat om undersökningen tydliggör skillnaden mellan det Ong kallar "situationsbundet" och "abstrakt" tänkande:

De undersökningspersoner som var analfabeter (talspråkliga) identifierade geometriska figurer genom att benämna dem som föremål, aldrig abstrakt som cirklar, kvadrater etc. En cirkel kunde kallas för tallrik, säll, hink, klocka eller måne; en kvadrat kunde kallas spegel, dörr, hus eller torkbräde. Lurias undersökningspersoner identifierade figurerna som någonting som föreställde verkliga föremål de kände till. De befattade sig inte med abstrakta cirklar eller kvadrater utan såg bara konkreta föremål. Å andra sidan identifierade lärarstuderande geometriska figurer med hjälp

av geometriska benämningar: cirklar, kvadrater, trianglar osv./ - / De hade tränats i att ge klassrumssvar och inte svara som i det praktiska livet. (Ong, 1991 s.65)

Piaget (1976) för ett liknande resonemang, men drar gränsen mellan barn och ungdom.

Med andra ord: barnet tänker konkret och behandlar problem allteftersom verkligheten ställer dem - det har inga allmänna teorier som skapar ett samband mellan de olika problemlösningarna och frilägger dessas principer (s.75).

Han tillmäter språktilläggnandet stor betydelse för utveckling av tänkandet i tidigare åldrar. Han menar också att tolvårsåldern är en vändpunkt då tänkandet "mer och mer tar formen av ett fritt reflekterande, obundet av den omedelbara verkligheten". (s.76)

Kanske talar de två om samma sak. Kanske är det så att det tar ungefär tolv år för ett barn att växa in i den skriftspråkliga kulturen. Våra svenska högstadieelever har kanske inte i tillräckligt hög grad tillägnat sig den skriftliga kulturen utan lever i ett gränsland både mellan talspråk och skriftspråk och mellan att vara barn och vuxen.

Min utgångspunkt är, som nämnts tidigare, att frågeställaren söker ett generellt tänkande hos den svarande. Uppfattningskategorierna bygger på ett sätt på varandra. Man måste förbi två språkliga hinder innan man uppfattat frågan såsom frågeställaren tänkt sig. För det första måste man förstå den språkliga uppbyggnaden. Det finns sätt för frågeställaren att underlätta denna förståelse. För det andra måste man ha tillägnat sig den skriftliga kulturen för att kunna behandla frågan på en generell nivå. Att förebygga förståelseproblem här är svårare, men en hel del saker kan tas i beaktande för att enkätfrågan lättare skall uppfattas som det är tänkt. Synpunkter på detta finns i kapitel 4.1.

Delar av materialet har även kategoriserats av en annan person med hjälp av mina kategorier. Överensstämmelsen var i det fallet 80%.

Enkätfrågorna här handlar om att försöka kartlägga attityder, och undersökningen är begränsad till 10 frågor. Ändå menar jag att resultatet kan ha ett värde även vid konstruktion av andra attitydfrågor. Det är otroligt svårt att göra bra enkätfrågor, men med vetskap om svårigheterna kan man bli en bättre frågeställare. Det viktiga är att veta vad det man gör får för konsekvenser, så att man vet vilka slutsatser man kan dra - och inte dra - ur materialet.

Som en övergång till uppsatsens allra sista delkapitel vill jag citera Glaser och

Strauss (1977):

So the published word is not the final one, but only a pause in the never-ending process of generating theory. (s.40)

#### **4.4 Slutord**

Självklart har detta arbete tillfört mig mer kunskaper om enkätfrågande än jag hade tidigare. Att jobba med en frågeställning under en längre tid påverkar hela ens tänkande. Det kan vara svårt att precis peka på vilka förändringar som skett, eftersom det är en process som pågått hela tiden. Den perfekta enkätfrågan har jag ännu inte funnit - om den alls existerar. Kan man överhuvudtaget ställa frågor av det här slaget och få sanna svar? Vad är ett sant svar? Lever frågeställaren verkligen i samma tankevärld som de svarande, eller är det sin egen värld han/hon beskriver?

Frågorna är många, och på alla finns kanske inte svar. Min nyfikenhet har i alla fall väckts kring detta ämne. Frågeställningar har också rests av mer praktisk vetenskaplig karaktär: Skulle denna kategorisering hålla även om man har bättre skärpa i intervjuerna? Skulle man hitta ytterligare kategorier? Hur vanliga eller hur udda är de uppfattningar man hittar? Skiljer det sig åt mellan olika åldrar? Ja, frågorna är många och räcker säkert till undersökningsuppslag resten av livet. Men det finns också mycket annat intressant här i världen. Nästa projekt kanske rent av blir den påbörjade enkätundersökningen.

## LITTERATURFÖRTECKNING

- Andersson, B.-E. (1985). *Som man frågar får man svar*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Ekholm, M. & Käräng, G. (1993). *Skolors och elevers utveckling - Huvudrapport från den nationella utvärderingen av grundskolan 1992*. Stockholm: Liber Distribution.
- Ekholm, M. & Lander, J. (1993). *Utvärderingspraktikan*. Stockholm: Liber Utbildning AB.
- Francke-Wikberg, S. & Johansson, M. (1976). *Utvärdering av undervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Glaser B. & Strauss A. (1977). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Kim, J.-O. & Mueller, C.W. (1986). *Introduction to Factor Analysis*. Beverly Hills: Sage Publications, Inc.
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys - exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Marton, F., Dahlgren, L.-O., Svensson, L. & Säljö, R. (1989). *Inläring och omvärldsuppfattning*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Marton, F. & Månsson M. (1984). *Vad gör livet värt att leva?*, i: F. Marton & C.-G. Wenestam (red.), *Att uppfatta sin omvärld - varför vi förstår verkligheten på olika sätt*. Stockholm: AWE/ Gebers.
- Munck, I. & Lindberg, A. (1993). *Att hitta samband och förklaringar i enkätsvar*. Örebro: Statistiska centralbyrån.
- Ong, Walter J. (1991). *Muntlig och skriftlig kommunikation*. Göteborg: Bokförlaget Anthropos.
- Patel, R. & Davidson, B. (1994). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Piaget, J. (1976). *Barnets själsliga utveckling*. Lund: Liber Läromedel.

Trost, J. (1994). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.

Wiio, Osmo A. (1976). *Kommunikation, vad är det?* Stockholm: Natur och Kultur.

## FRÅGEFORMULÄR

- Fråga 2: Förstår du frågan? Förklara!  
Hur skulle man kunna svara? Varför?
- Fråga 9: Förstår du frågan? Vad tänker du på när du ska svara?  
Vad innebär de olika alternativen?  
När sätter man kryss i första rutan? Andra? Tredje?
- Fråga 11: Förstår du frågan? Förklara!  
Hur skulle man kunna svara? Varför?  
Vad betyder en etta respektive en fyra för de olika alternativen?
- Fråga 15: Förstår du frågan? Vad tänker du på när du ska svara?  
Vad innebär de olika alternativen?  
När sätter man kryss i första rutan? Andra? Tredje?
- Fråga 24, 26, 34, 36, 38 och 39: När sätter man ja, och när sätter man nej?  
Var går gränsen mellan ja och nej?  
(Vad är motion, kunskap?)

## SVARENS FÖRDELNING PÅ UPPFATTNINGS KATEGORIER - TYP 1-FRÅGOR

Fråga	Respondent, som svarar i...		
	Kategori I	Kategori II	Kategori III
2	-	b, c, d, g, h, k, l, m, n	a, f
11a	-	c, d, h	a, b, e, f, k, l, m, n
b	-	d, g	a, b, c, e, f, h, k, l, m,, n
c*)	-	a, d, g, k, n	b, c, e, h, l, m
d*)	-	a, b, d, g, h, n	c, e, k, l
e*)	-	a, f, g, h, k, n	c, d, e, l, m,
f	-	a, d, f, g, h, k, n	b, e, l, m
24	-	a, e, h, l, m, n	a, b, c, e, f, g, h, k, l, m, n
26	-	e, h, l, m, n	a, b, c, f, g, k, m, n
34	-	a, b, c, d, e, f, g, h, k, l, m, n	-
36	-	a, b, c, d, e, f, h, k, l, m, n	g
38	-	a, d, l	b, e, f, k, m, n
39	-	a, c, e, f, k, l, m, n	a, b, d, g, h

**Bortfall**

Fråga 2: e - ledande fråga

Fråga 11a: g - ej svarat

Fråga 11c: f - otydligt på bandet

Fråga 11d: f - svarar "det är ungefär samma sak" (som förra frågan), m - otydligt på bandet

Fråga 11e: b - dåligt frågande

Fråga 11f: c - ej frågat

Fråga 24: d - ej svarat

Fråga 26: d - ej svarat

Fråga 38: h - otydligt på bandet, c - dåligt frågande

\*) Dessa tre delfrågor handlar om att vilja eller inte vilja vara tillsammans med en avvikande elev i situationer, som läraren råder över. Frågandet om enkätfrågan blev påverkat av att endel respondenter upplevde frågan som irrelevant. Dessa svar är därför svåra att bedöma.