

HÖGSKOLAN KRISTIANSTAD

Institutionen för beteendevetenskap

**C- uppsats i Specialpedagogik (41-60) 10 poäng
VT 2006**

Läsförståelse i början och i slutet av en termin i skolar 7-9 genusperspektiv

**Författare: Ulla Bengtsson
Handledare: Lena Franzén**

Läsförståelse i början och i slutet av en termin i skolor 7-9 genusperspektiv

Ulla Bengtsson

Abstract

Många undersökningar visar att flickor läser bättre än pojkar och att den totala läsförståelsen försämras. Denna studie undersöker om det stämmer i en 7-9-skola hösten 2005. Boristester har använts för att vid två tillfällen mäta elevernas läsförståelse och läshastighet. Resultaten har omvandlats till Staninepoäng och är därför jämförbara. De redovisas i diagramform med förklarande analys. Resultaten visade att flickor läser bättre än pojkar och att många resultat sjönk från det ena testtillfället till det andra. Läshastigheten påverkade läsförståelsen. De elever som hade svag läsförståelse kunde fångas upp och erbjudas hjälp i sin läsutveckling.

Läsning består av många komponenter som är nödvändiga för läsförståelsen. I litteraturstudierna har jag fördjupat mig i vad tidigare forskare skrivit om detta. Vygotskij, Piaget och Goffman står för den teoretiska förankringen i denna studie som är kvantitativ och mäter resultaten objektivt.

Nyckelord: Diagnoser, genus, läsförståelse, läshastighet, Stanineskala.

Innehållsförteckning

1 Inledning	4
1.1 Bakgrund	5
1.2 Syfte	6
1.3 Problemformulering	6
1.4 Uppsatsens fortsatta disposition	6
2 Litteraturl	7
2.1 Styrdokument	7
2.2 Läsförståelse	7
2.2.1 Inferenser	9
2.2.2 Schema	10
2.2.3 Metakognition	11
2.3 Lëshastighet	12
2.4 Genusperspektiv	12
2.5 Teoretisk utgångspunkt	14
3 Metodd	16
3.1 Sökvägar	16
3.2 Forskningsmetod	16
3.3 Etiska aspekter	18
3.4 Urval och bortfall	19
3.5 Genomförande	19
4 Resultatd	21
4.1 Läsförståelse flickor skolår 7	22
4.2 Läsförståelse pojkar skolår 7	23
4.3 Läsförståelse flickor skolår 8	24
4.4 Läsförståelse pojkar skolår 8	25
4.5 Läsförståelse flickor skolår 9	26
4.6 Läsförståelse pojkar skolår 9	27
4.7 Läsförståelse genusperspektiv	28
4.8 Slutsatser	29
5 Diskussion	31
5.1 Diskussion utifrån problemformuleringarna	31
5.2 Diskussion utifrån lëshastighet	33
5.3 Diskussion utifrån stigmatisering	33
5.4 Lëshning i ett samhällsperspektiv	34
5.5 Validitet, reliabilitet och metod	35
5.6 Fortsatt forskning	35
6 Sammanfattning	36
7 Referenser	39

1 Inledning

Denna uppsats handlar om elevers läsförståelse i skolår 7-9. Studien undersöker inte vad de läser eller när de läser utan inriktar sig på hur de läser, vad de förstår. Med tanke på att varje elev måste läsa väldigt mycket under en termin om de ska klara sina studier bör en utveckling ske. Oavsett elevernas eget intresse för att läsa ingår det i skolans vardag att så gott som dagligen läsa allt från faktatexter till skönlitterära texter. Min tanke är att på denna korta tid bör elevernas läsförståelse vara stabil eller öka. Jag avser också att pröva om det är skillnad på flickors och pojkars läsförståelse eftersom jag i mitt arbete märkt att flickor läser oftare och med större intresse än pojkar.

Mitt dagliga arbete handlar om att hjälpa elever i behov av särskilt stöd. Allt oftare träffar jag elever som har mycket svårt att tillgodogöra sig det de läst. Texterna de stöter på i denna ålder är ofta komplicerade och innehåller många svåra ord. Utan förståelse får dessa elever stora svårigheter att klara sin skolgång, inte bara i ämnet svenska utan i alla ämnen. I ämnet matematik hoppar många elever över de uppgifter som innehåller text. Det verkar som om de redan från början bestämt sig för att inte förstå, det är inte lönt. De har svag uthållighet och ofta ett dåligt ordförråd som hindrar dem att förstå texter. Det finns en stor risk att de försöker klara sig undan, gömma sig, för att slippa ta fatt i detta problem. De elever som har svag läsförståelse måste fångas upp så att de kan få adekvat hjälp. De vill ofta använda fritiden till något annat än läsning. Eliasson (1995) är övertygad om att drivkraften i ens kunskapssökande är det personliga engagemanget. Det har sitt ursprung i något man upplevt, något problem man stött på, något som är otillfredsställande.

Jag har en känsla av att elever, framför allt i min åldersgrupp, år 7-9, läser allt mer sällan. Ibland kan det kännas som om vissa helt enkelt inte vill ta en bok i sina händer. De kan uttrycka att det är jobbigt att läsa och sedan är de rädda för att det ska krävas något mer av dem efter läsningen, till exempel berätta om innehållet. Vissa elever försöker komma undan genom att hela tiden byta bok efter några sidors läsning. De har då redan bestämt att boken inte var bra. Redan 1994 skrev paret Barbro och Bo Wingård, (Wingård & Wingård, 1994), att för några årtionden sedan var boken det redskap man använde för att uppnå spänning, lära sig något nytt och lära känna nya miljöer. Det var viktigt att kunna läsa och förstå. Allt eftersom tiden gick tog andra medier över såsom TV, dataspel och filmer. Det blev enklare att sysselsätta sig med de nya medierna än att läsa böcker som krävde en liten ansträngning. Molloy (2002) skriver att en del elever tycker att det är tråkigt att läsa. De uttalandena ska tas på allvar och de eleverna behöver hjälp i sin läsutveckling.

Reichenberg (u.å) skriver i en artikel i *Tidningen i skolan* att det är nödvändigt att kunna läsa och förstå texter för att klara av sina studier men även för att klara sig vidare i samhället. Artikeln handlar i sin helhet om hennes avhandling *Röst och kausalitet i lärobokstexter*, 2000.

Jag har i detta arbete använt mig av de anvisningar för uppsatsskrivande som Bjurwill (2001) rekommenderar. Alla delarna i en uppsats förklaras ingående av Bjurwill och är lätta att rätta sig efter. Även Bjerstedt (1997) ger värdefulla detaljerade tips för mig som uppsatsskrivare. Under rubriken 1.1 Bakgrund nedan finns det ingen referens till det avsnitt som handlar om Petronellaskolans deltagande i PISA-undersökningarna. Orsaken är att skolan ska få vara anonym, att konfidentialitetskravet ska följas. Av samma skäl finns ingen referens till den Lokala arbetsplanen och Skolplan 2004 under rubrik 2.1 Styrdokument.

1.1 Bakgrund

Elevers läsförståelse är alltid i fokus men det verkar vara ett uppsving på uppmärksamheten just nu. Internationellt jämförbara och nationella undersökningar redovisar utan tvekan att det skett en försämring av de svenska elevernas läsförståelse. May (2001) förklarar begreppet komparativ forskning. Tyngdpunkten är att resultat från olika länder går att jämföra. Denna forskning ökar stadigt, mycket på grund av det finns stora internationella organisationer som utför undersökningarna. Nedan redovisas resultat från komparativa undersökningar från 1970 och fram till 2003.

IEA (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement) genomförde jämförbara läsförståelsetest för 14-åringar 1970. (Skolverket, 2001). Målet var att genom internationella undersökningar med jämna mellanrum skaffa sig kunskap om hur elever läser och om de förstår det de läser. Av 15 deltagande länder hamnade de svenska eleverna ungefär mitt på resultatlistan. 1991 var det dags för en jämförande studie. Denna gång deltog 32 länder. Vid jämförelse av delprov som användes i båda undersökningarna var det inga större skillnader resultatmässigt. Sammanfattningsvis hade de svenska 14-åringarna samma goda läsförståelse vid båda undersökningarna.

PISA-projektet (Programme for International Student Assessment) går ut på att studera 15-åringars läsförståelse i regelbundna cykler. Undersökningarnas övergripande mål är att studera om eleverna har de grundläggande kunskaper som krävs för att klara sig och verka i samhället när de blir vuxna. År 2000 startade den första undersökningen och fler än 250 000 elever från 32 länder deltog. 4 416 elever från Sverige deltog och de hamnade på 9:e plats. Endast Finland av de nordiska länderna placerade sig bättre, faktum är att de var bäst. Deras medelvärde på en lässkala var 546 poäng medan det svenska var 516 poäng. Svenska elever hade en god läsförståelse men nådde inte upp till de högsta resultaten i ett internationellt perspektiv. (Skolverket, 2001).

Nästa PISA-studie i läsförståelse genomfördes år 2003 (Skolverket, 2004). Liksom i förra studien deltog fler än 250 000 15-åringar fast nu hade antalet länder ökat till 41 stycken. 4 624 svenska elever deltog. Nu placerade de sig på en 8:e plats. Fortfarande toppade Finland lässkalan med 543 poäng medan Sverige fick 514 poäng. Det fanns en nedgång i de svenska elevernas resultat jämfört med tidigare. Det gällde försämring av läsprestationer mellan de svenska eleverna och mellan olika skolor i Sverige. Frågan är om alla svenska elever får samma goda undervisning, oavsett skola, som de har rätt till. Slutsatsen är samma som tidigare, Sverige ligger bra till internationellt sett vad gäller läsförståelse.

Intressant i arbetet med denna forskningsuppsats är att den skola som här kallas Petronellaskolan, och där eleverna nu är föremål för läsförståelsediagnoser, deltog i PISA 2003. Det exakta medelvärdet för Sverige angående läsning var 514,27 och för nämnda skola var det 478,43. Nästa internationella PISA-undersökning ägde rum torsdagen den 9 mars 2006. Återigen testades 15-åringars läsförmåga. Även denna gång medverkade elever från den skola som ingår i detta arbete. Tyvärr hinner inte resultaten från den komma med i denna uppsats.

På bokmässan i Göteborg hösten 2005 presenterade Lärarnas Riksförbund (2005) en rapport, *Läsa för att lära – elevers läsvanor i dag*. I förordet skriver Förbundsordförande Metta Fjellkner att i den kultur vi lever i är läsning central, böcker finns tillgängliga genom skolor och bibliotek och för att bli en del i ett demokratiskt samhälle är läsförmågan en förutsättning.

Genom att läsa lär man sig använda sina tankar till att skapa egna bilder och nya världar öppnas. För att klara av alla skolans ämnen krävs en bra läsförståelse och rapportens slutsats är att lästräningen måste förstärkas och lässvaga elever måste uppmärksammas. Eleverna som ingår i studien gick i skolår 7 – 9. 18 % av de 1 168 medverkande, nästan var femte elev, uppgav att de aldrig läste böcker i skolan. En tydlig tendens var att lusten att läsa avtog ju äldre eleverna blev.

1.2 Syfte

Syftet är att undersöka på vilket sätt elevers läsförståelse i skolår 7-9 kan förbättras under en termin genom att jämföra deras läsförståelse i början på en hösttermin, direkt efter ett sommarlov och i slutet av samma termin. Syftet är vidare att jämföra flickors läsförståelse med pojkars. En förhoppning är att detta arbete ska bidra till att elever som har svag läsförståelse fångas upp och erbjuds hjälp i sin läsutveckling.

1.3 Problemformulering

Eftersom jag ska undersöka elevers läsförståelse i skolår 7-9 kommer jag att utgå ifrån följande frågeställningar:

- Är det skillnad på elevernas läsförståelse i början respektive i slutet på en termin?
- Kan elevernas läsförståelse förbättras under en termin?
- Är det skillnad på flickors och pojkars läsförståelse?

1.4 Uppsatsens fortsatta disposition

I litteraturdelen berättar jag om vad som står om läsning och om elever i behov av stöd i styrdokument som skolor har att rätta sig efter. Därefter går jag djupare in på läsförståelsens olika delar utifrån för ämnet relevant litteratur och tar även upp något av det som skrivits om läshastighet. Under rubriken Genusperspektiv redovisas olika syn på flickors och pojkars läsning. Lev Vygotskij, Jean Piaget och Erving Goffman utgör denna uppsats teoretiska förankring.

Metoddelen inleds med en kort redovisning av vilka sökvägar jag använt mig av. Vidare beskriver jag hur ett positivistiskt vetenskapligt förhållningssätt stämmer bra överens med en kvantitativ forskningsmetod. Begreppen validitet och reliabilitet diskuteras, därefter beskrivs olika aspekter på diagnoser eller tester och sedan beskrivs de etiska riktlinjerna. Urvalsgruppen presenteras och genomförandet av undersökningen beskrivs.

Resultaten presenteras i diagram och analyseras i löpande text och avsnittet avslutas med en slutsats där resultaten sammankopplas med uppsatsens problemformuleringar.

Diskussionen berör litteratur-, metod- och resultatdel och där kopplas det jag kommit fram till ihop. Sist i uppsatsen görs en sammanfattning på hela arbetet.

2 Litteraturredel

Jag kommer i detta avsnitt att redovisa vad som står i olika styrdokument om läsning, läsförståelse och om elever i behov av särskilt stöd. Därefter beskriver jag vad jag läst i tidigare forskning om vad läsförståelse är, dess olika delar, läshastighet och läsförståelse i ett genusperspektiv. Avsnittet avslutas med en teoretisk förankring.

2.1 Styrdokument

Skolan som forskningen genomförs på kallas i detta arbete för Petronellaskolan, en 7–9-skola. Den har en Lokal arbetsplan för läsåret 05/06. Under rubriken Verksamhetsidé, som inleder arbetsplanen, står bland annat att eleverna ska utveckla och förstärka sina baskunskaper och grundläggande färdigheter. Vidare är det viktigt att möta eleverna på deras egen utvecklingsnivå. Skolans ledning, bestående av en rektor och en biträdande rektor, uttrycker att skolan ska sträva efter att ge eleverna kunskaper som gör dem väl rustade för framtiden. Den lokala arbetsplanen bygger på den kommunala Skolplanen 2004 som gäller fram till år 2007. Utbildningsnämndens ordförande skriver i inledningen att uppnåendemålen och strävansmålen ska ligga till grund för det primära för eleverna, nämligen att lära sig läsa, skriva och räkna. Under Särskilda stödinsatser och under Mål att uppnå står att alla elever ska ha grundläggande läsfärdigheter när de slutar grundskolan. Elever i behov av särskilda stödinsatser ska prioriteras. Resultaten av Skolverkets nationella prov i ämnet svenska ska analyseras och följas upp. En stor del av detta prov mäter elevernas läsförståelse.

I Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1998) betonas att alla elever skall få en likvärdig utbildning, anpassad efter deras behov och förutsättningar. Undervisningen kan aldrig vara exakt lika för alla eftersom det skall tas hänsyn till elever som har svårigheter att nå fastställda mål. Ett mål är att eleverna skall kunna läsa aktivt och behärska det svenska språket. Det är lärarens uppgift att ge de elever som har svårigheter stimulans och handledning.

Grundskoleförordningens kapitel 5 handlar om Särskilda stödinsatser och under rubriken Stödundervisning, 4 §, står att om en elev har svårt att uppnå målen för skolår nio skall stödundervisning ges. Om eleven behöver specialpedagogisk hjälp skall den få det, 5 §. I 10 § med rubriken Ämnesprov står det om Skolverkets prov i svenska som görs sista terminen i skolår nio. De proven innehåller tre olika delar där läsförståelse är den största delen (Grundskolan Avtal Författningar Kommentarer, 2005/2006). I samma pärm finns Skollagen (1985:1100), och där står i kapitel 1, 2 § att det skall tas hänsyn till elever i behov av särskilt stöd. Utbildningen ska vara lika för alla elever oberoende av vilket genus de tillhör. Syftet med utbildningen i grundskolan är att eleverna ska få kunskaper och färdigheter som gör att de klarar sig i samhällslivet, kapitel 4, 1 §. Elever med svårigheter i skolarbetet skall få särskilt stöd.

2.2 Läsförståelse

I *Pedagogisk Uppslagsbok* (1996) står att Läsförståelse betyder förmåga att begripa en text. Lundberg (1984) skriver att läsning går ut på att förstå en sammanhängande text. Det räcker inte att ordavkodningen är inlärd och automatiserad. För att förstå en mening krävs syntaktisk kompetens, en förmåga att förstå meningens uppbyggnad. Dessutom måste man kunna referera tillbaka till vad som tidigare nämnts, anaforisk referens, för att få en bra förståelse. Tillbakasyftningen kan handla om att en person som tidigare nämnts i texten därefter benämns

med ett personligt pronomen. Små sammanbindande ord som t ex därefter, men och dock, kohesiva band, brukar inte vara svåra att läsa men det är mer tveksamt om de förstås och utnyttjas till att förstå ett sammanhang. Läsförståelse är ett samspel mellan text och läsare, en konstruktiv, aktiv process där det gäller att ha mycket kunskap med sig i bagaget och kunna aktualisera den.

Lundberg (1984) skriver vidare att för elever med svag läsförståelse tar avkodningen längre tid och den är inte automatiserad fullt ut. Ibland kvarstår dessa svårigheter genom skoltiden. Mycket energi går åt till avkodningen istället för till förståelsen. När eleven ska kompensera den tid det tar att avkoda kan den läsa med många gissningar, ungefärläsning. En text måste vara välbekant och relativt lätt för att bli förstådd. Obekanta texter blir mycket svåra att förstå. Är språket i texten komplicerat ökar problemen. Ju äldre man blir desto större krav har man på sig att klara svårare texter. Den faktor som visat sig vara bäst för att förutsäga läsförståelsen hos en elev är hur stort ordförråd den har. Høien och Lundberg (1999) poängterar att ett rikt ordförråd är nödvändigt för att förstå texter. Ett sätt att utöka sitt ordförråd är helt enkelt att läsa mycket. Efterhand känner man igen och förstår allt fler ord vilket underlättar den fortsatta läsningen. ”*Det finns i grunden bara ett sätt att lära sig läsa på – genom att läsa*” (Lundberg 1984, s. 77). Han jämför automatiseringen av läsning med automatiseringen inom musiken eller idrotten. Det som krävs är mycket träning. ”*Övning ger färdighet*” (s. 77). Det behövs dessutom ännu mer träning om en elevs naturliga förutsättningar för inläring är dåliga. Spontan läslust finns hos en del elever medan andra undviker läsning.

En god läsare kan utan svårigheter koncentrera sig på sammanhanget i en text utan att lägga så mycket kraft på de enskilda orden skriver Franzén (1993). De svaga läsarna däremot måste lägga så stor energi på avkodningen att förståelse inte uppstår. Den egna förkunskapen och en bra ordkunskap är viktig för förståelsen. Detta krävs för att det enkelt ska gå att tolka det nya som läses. Det måste finnas något att relatera till för att kunna bygga på med ny kunskap som ökar förståelsen.

I boken *En kamp om kunskap* skriver Seija Wellros om sin dotter Marias läsning, (Wellros & Wellros, 1995). Maria tolkade det hon läste bokstavligen, varje ord för sig, vilket gjorde hennes läsning alldeles för konkret. Ansträngningen för att avkoda orden var så stor att ingen kraft fanns kvar för förståelse. Tolkningen av innehållet i texten uteblev och därmed kunde hon inte knyta an det hon läst till tidigare erfarenheter. Texten blev för Maria osammanhängande och ologisk. Wellros nämner också ungefärläsning och förklarar det med att eleverna läser ett ord i taget men inte märker om de avkodar fel. De kan stanna upp vid vissa ord och undra om de verkligen finns, men de funderar inte på det eftersom de är vana vid konstiga ord som de inte förstår. De tror att de är ensamma om att inte förstå dem, alla andra gör det säkert. Obegripligheterna accepteras.

Madison (1996a) skriver om hur viktigt det är att ljudning av ord ersätts med en igenkännande automatiserad läsning. För att hålla läslusten vid liv krävs att läsaren får ut något väsentligt ur texten, att det sker en förståelse. Dålig ord- och begreppskunskap kan leda till misstolkningar, vilket också påverkar läsförståelsen negativt.

Høien och Lundberg (1999) går lite djupare in på vad avkodning är. Det är den tekniska delen av läsningen, då man måste ha knäckt en kod för att kunna ljuda. Man måste veta vad bokstäverna står för och få ihop dem till stavelser. Fungerar inte detta blir läsningen ”som att cykla i motvind” (s. 17). I detta läge kan det som läsare vara lätt att ge upp, att hamna i en ond cirkel. Svårt att läsa → undviker att läsa → får ingen nödvändig lästräning → ännu svårare att

läsa. Möjligheterna att bygga upp sitt ordförråd minskas och blir ytterligare en anledning till försämrad förståelse. När avkodningen är automatiserad kan det hända att man efter att ha läst ett stycke stannar upp och kommer på sig själv med att inte komma ihåg vad man läst. Tankarna var någon annanstans men avkodningen flöt på av sig själv. Någon förståelse fanns dock inte. Den kommer först när de kognitiva resurser läsaren har, används för att dra slutsatser, tolka det man läst och knyta an det till egna erfarenheter.

Leander Larson och Spetz (Kroksmark 1999) visar också på vikten av att förstå det man läser. Det är grunden för att förstå alla andra ämnen förutom svenska och därmed basen i ett livslångt lärande. Clevström skriver i samma bok om läsförståelsens betydelse. Genom läsoplevelsorna och läsningen mellan raderna, får läsaren nya tankar och upplevelser att reflektera över och ny kunskap om människor och omvärlden.

Taube (2000) definierar begreppet läsning med att det består av två processer, avkodning och förståelse. De arbetar i par, båda behövs för att läsning ska förekomma. Ur en skriven text gäller det att ha förmågan att få ut en betydelse. Svaga läsare kan använda sig av ungefärläsning, de tar sig så snabbt som möjligt igenom en text som ställer till problem för dem. Förståelsen uteblir för de hinner inte få en överblick över textens innehåll. Det kan också ta väldigt lång tid för dem att läsa en text, då all energi används till att avkoda och förståelsen uteblir. ”Ju mer de läser desto lättare går avkodningen och läsförståelsen blir allt bättre” (s.60).

I PISA 2000 (Skolverket, 2001) definieras begreppet läsning enligt följande: ”Förmågan att förstå, använda och reflektera över texter för att uppnå personliga mål, utveckla sina egna kunskaper och möjligheter, samt att delta i samhället” (s. 21). Definitionen av läsning i PISA 2003 (Skolverket, 2004) är mer utvecklad än den tidigare. Förståelsen förtydligas med att det inte räcker att kunna avkoda och ha en ytlig förståelse utan det krävs en djupare.

Fröjd (2005) skriver att avkodning tillsammans med förståelse leder fram till läsförståelse. När avkodningen blivit automatiserad kan läsaren utöka sin överblick från enskilda ord till hela meningar. Trots att läsning kräver en stor kognitiv aktivitet gör automatiseringen att den kognitiva kontrollen kan minska. Det visuella kopplas mer automatiskt ihop med all den information som redan finns lagrad i minnet. Fröjd refererar till Carver 1997, när han berättar om normalläsning dvs. när en text läses endast en gång och då svårighetsgraden är relativt enkel.

2.2.1 Inferenser

För att texten ska få ett sammanhang kan man inte bara tolka en mening i taget utan de måste hänga ihop skriver Lundberg (1984). Läsaren måste läsa mellan raderna och därmed föra in sin egen kunskap i texten, skapa en inre bild, ett scenario, som den tolkar. Detta är att göra inferenser. Den som skriver texter räknar med att läsaren klarar detta. Høien och Lundberg (1999) tar ett exempel på en mening som kräver att läsaren kan framkalla en bild av det lästa och inte uppfatta den bokstavligt. ”Polisen lyfte handen för att stoppa bilen” (s. 150). För en läsare med inferensförmåga är denna mening självklar. Polisen ger ett tecken till föraren som tolkar det och stannar bilen. Det krävs att läsaren har en kunskap om världen som den kan utnyttja när den läser mellan raderna. En svag läsare har inte denna inferensförmåga eller omvärldskunskap.

Franzén (1993) skriver i sin studie att när man gör inferenser läser man aktivt och får en bra förståelse av texten. Att förstå det som inte är skrivet, det som står mellan raderna, är målet med läsningen. Man kan göra inferenser både framåt, vad man tror kommer att hända, och bakåt, när ett ord relaterar tillbaka till det man läst tidigare. Många inferenser är automatiska men det finns också medvetna, läsarens förväntningar på fortsättningen, och de förändras ofta under tiden man läser. En bra kommunikation, dialog, mellan läsare och författare är avgörande för förståelsen.

Taube (2000) skriver att för att vara en effektiv läsare krävs en stor flexibilitet. ”Att läsa med förståelse innebär att läsa på, mellan och bortom raderna” (s. 60). Läsaren måste vara aktiv, ifrågasätta och dra slutsatser utifrån sina egna kunskaper och erfarenheter.

Molloy (2002) hänvisar till författaren V. S. Naipaul, som upptäckte att han inte förstod innehållet i en bok på grund av att han hade för lite kunskaper att knyta an till. Bokens innehåll var så vitt skilt från hans egna erfarenheter att några referensramar inte fanns, han och texten hade ingenting gemensamt. Det blev inget möte mellan texten och läsaren. Enligt den tyske litteraturforskaren Wolfgang Iser (Molloy, 2002) kan det inte bli ett möte mellan läsaren och texten om inte läsaren klarar av att fylla ut de tomrum som finns i alla texter. Då uppstår ingen förståelse. Det underförstådda, det outtalade, de händelser som författaren inte förklarar och de känslor som inte blev beskrivna måste läsaren fylla i utifrån egna erfarenheter. Först då bygger läsaren upp den föreställningen som behövs för att en helhet ska nås.

För att nå den optimala läsförståelsen krävs det enligt Fröjd (2005) ett väl utvecklat tanke-system, förmåga att göra inferenser och att kunna dra slutsatser. Så snart avkodningen har automatiserats kan läsaren ägna den största uppmärksamheten åt inferenserna. De för läsaren vidare till ökad förståelse genom att det lästa, händelser och kunskap om personer eller saker, lagras i minnet och kan användas av läsaren under läsningens gång.

2.2.2 Schema

Lundberg (1984) förklarar begreppet schema genom att kalla det för tankemönster eller referensramar som styr vår läsning. Beroende på vilka vi är som människor, vilka värderingar, önsknings- och förhoppningar vi har, uppfattar vi texter helt olika. Om vi har stora erfarenheter av någonting är det lättare att sortera intrycken av en text, ordna dem och tolka dem. En text inbjuder läsaren till att aktivera sin omvärldskunskap, sina referensramar, sitt schema. Det används till att organisera och gruppera stoffet och till att komma ihåg vad som lästs. För att inte texten ska bli obegriplig krävs ett schema, ett tankemönster. Høien och Lundberg (1999) förklarar vidare att schemat gör läsaren uppmärksam på information som kan verka avvikande eller vara oväntad eller när en del av en berättelse tar slut och nästa tar vid. Berättelsen kan också vara uppbyggd av scheman. De stora övergripande meningar, som är det centrala, är lättare att komma ihåg än detaljerna som inte är nödvändiga för att förstå helheten. För svaga läsare däremot kan det vara svårt att komma ihåg även det övergripande. De har svårt för att skilja på det viktiga och det mindre viktiga.

För att tillgodogöra sig texter skapar läsaren olika scheman skriver Franzén (1993). Utifrån erfarenheter och intresse skapar läsaren bilder vid läsningen som ger ett sammanhang och bidrar till förståelsen. Beroende på vilka förkunskaper man har och vilket intresse läsaren har för texten skapas olika scheman. Det betyder att läsare med skilda förkunskaper kan tolka texter helt olika vilket innebär att författarens tänkta budskap inte når ut till alla.

I en undersökning av hur elever upplever kompetens i skolår 8 gör Hörnqvist (1999) en sammanfattning av begreppen kompetens och förmåga. När man använder sitt kunnande och sina färdigheter är det ens kompetens, och individens kapacitet att skaffa sig kunskaper och färdigheter är förmåga. När elever förstår känner de sig kompetenta och duktiga. Tidigare stoff skapar mening i nya sammanhang.

Molloy (2002) skriver om Judith A. Langer som forskat om tonåringars läsning och som delar upp läsningen i fyra faser:

- Textens ledtrådar knyts samman med egna erfarenheter och en förståelse uppstår.
- Ny information från texten används till att nå ny förståelse.
- Den nya kunskapen/förståelsen kopplas till den egna verkligheten.
- Förmåga att utifrån ett objektivet perspektiv gå djupare in i texten.

I de två första faserna går läsningen från egna erfarenheter till förståelse av texten. I fas tre och fyra är det tvärtom, texten ökar förståelsen för omvärlden.

Det är skillnad på den duktige läsarens schema och den svages skriver Fröjd (2005). Schema är en benämning på hur läsaren organiserar sitt tänkande, vad som minns och hur det används. Ju mer kunskap läsaren har om textens innehåll, desto mer abstrakt information finns att utnyttja i minnet och då blir schemana mer utvecklade.

2.2.3 Metakognition

Enligt Lundberg (1984) har en läsare med metakognitiv färdighet en förmåga att förstå syftet med läsningen, är medveten om sin egen inläring och kan använda sig av olika strategier vid läsning av olika texter:

- Vad krävs av mig?
- Är texten lätt eller svår?
- Vad är viktigt i texten?
- Har jag förstått eller inte?

Høien och Lundberg (1999) skriver att läsaren behöver ha en stark insikt. Det kan krävas en stor ansträngning och behövas en hel del tid för att kunna läsa strategiskt. De svaga läsarna vet inte vilka krav som ställs på dem och de klarar inte av att analysera texterna. De har inga strategier för att komma på ett sätt att lösa problem som uppstår.

Madison (1996a) skriver att det är viktigt att träna upp en förmåga att kunna ändra sitt läsbeteende efter hur svår texten är och i vilket syfte den ska läsas. Det kallar hon för varierad läsning.

Metakognitiv förmåga beskrivs av Taube (2000) som att eleven är medveten om sina tankeprocesser och kan styra dem. Före läsningen funderar eleven på syftet med läsningen, vad som kommer att krävas. När läsningen pågår relaterar eleven läsningen till tidigare kunskaper och erfarenheter och anpassar sina strategier efter textens natur och efter vad syftet med läsningen är. De elever som inte har den metakognitiva förmågan använder sig av strategier som är ineffektiva. De kan verka vara inaktiva eller passiva. Det finns inget engagemang i deras läsning.

Jakobsson (2000) nämner metakognitiva strategier och förklarar dem med att individen har kontroll och kan planera sin inläring och vet vad som behövs för att klara en uppgift. Fröjd (2005) liknar metakognition med omvärldskunskap i kombination med vilka strategier som behövs och vilken svårighetsgrad uppgiften har. Genom att ha kunskap om sina egna

begränsningar och förmågor hittas en strategi som blir användbar i lösandet av uppgiften. Att kunna ändra strategin under tiden som uppgiften löses, om den skulle visa sig vara felaktig, är ett mått på metakognition. Detta är förutsättningar för en bra och givande läsning.

Lundberg (1984) avslutar med att berätta att de elever som har problem med avkodningen läser mindre än andra elever. Det får till följd att ordförrådet inte utvecklas vidare och att eleven får en sämre schema- och metakognitiv utveckling.

2.3 Lëshastighet

Lëshastighet är den hastighet som man har vid tyst läsning. Detta står att läsa i Pedagogisk uppslagsbok (1996). Lundberg (1984) hävdar att det finns en koppling mellan förståelse och hastighet. Om hastigheten ökar, minskar förståelsen. Duktiga läsare anpassar sin lëshastighet efter om texten är lätt eller svår. De är aktiva läsare med kognitiv självkänedom. Svaga läsare, de passiva läsarna, läser ungefär med samma hastighet oavsett text. De anpassar sig inte. De relaterar i stor grad inte till det de läst tidigare. Madison (1996a) hävdar att lëshastigheten är beroende av ett bra ordförråd. Störs koncentrationen vid läsningen av brister i ordförståelsen försvinner flytet, förståelsen minskar och hastigheten sänks.

Hörnqvist (1999) berättar att elever jämför, förutom sina resultat, också tiden det tar för dem att utföra ett test. En snabb elev kan både av sig själv och av sina klasskamrater upplevas som duktig, oavsett testets resultat.

Andersson (2001), som är författare, skriver i en artikel om hur viktigt det är att få läsa i sitt eget tempo. När någon läser måste det som ögat ser få tid att smälta in, personen få tid att tänka, reflektera och bearbeta nya intryck. Det krävs koncentration att läsa med förståelse och den tiden som det tar är olika från person till person. Vissa snabba läsare tror att de är bra läsare och de som läser långsammare skulle då vara sämre läsare. Så är det inte alls. Lëshastigheten är individuell och det är viktigt att inte låta sig påverkas av dem som är snabbare än en själv. Att läsa långsamt anses ha låg status men för vissa, bland annat för artikelförfattaren, är det en förutsättning för att läsa med förståelse.

Lëshastighet kan vara ett mått på hur långt läsaren har kommit i automatiseringsprocessen skriver Fröjd (2005). Duktiga läsare som har en snabb avkodning läser betydligt snabbare än de som måste kämpa med varje ord. För att förståelsen ska bli optimal ska det finnas ett visst flyt i läsningen och lëshastigheten kan bli den faktor som avgör. Stiger eller sjunker lëshastigheten mot individens normala tempo blir läsförståelsen lidande.

2.4 Genusperspektiv

Skarby skriver (Kroksmark, 1999) att flickor och pojkar av naturen blivit utrustade med olika förmågor. Genom samspel med omgivningen formas varje individ. Om man inte aktivt arbetar för jämställdhet mellan könen tenderar eleverna att utveckla typiska kvinnliga och manliga roller. Skarby menar att pojkarnas situation i skolan blivit besvärligare, de förstår inte varför de dämpas när de blir för aktiva. Det är pojkarna som tar plats och flickorna som anpassar sig efter dem. Hon hänvisar till Skolverkets utvärdering av grundskolan, UG:SO 95, där det konstateras att flickorna klarar sig bättre i skolan vad gäller allt som är mätbart, de har t ex bra resultat på läxförhör och de får bra betyg. I Kroksmark (1999) skriver Rosén om den studie hon gjorde om elevers självkänsla i bland annat skolår 7-9. Det var stor skillnad på flickornas

och pojkarnas svar. Flickorna var språkligt starkare, de arbetade hårdare, ansträngde sig mer i skolarbetet för att få bättre resultat och därmed bättre betyg medan pojkarna var de som hade störst självkänsla.

Jakobsson (2000) hänvisar till en svensk studie av Staberg 1992, som handlar om flickors och pojkars förhållande till naturorienterande- och teknikämnen på högstadiet. Flickorna var noga med att läsa instruktioner, de ville förstå och de var mer teoretiska. De använde sig mer av språket som verktyg. De tyckte om att läsa och blev irriterade om de inte förstod helheten. ”... de vill ha helhetsförståelse dvs. mening och sammanhang i det de lär sig” (s. 36). Pojkarna ville i större utsträckning ta sig an uppgifterna på ett mer experimenterande sätt. Förståelsen var inte lika viktig för dem. I en annan undersökning, gjord av Eccles 1987a, som handlar om hur flickor och pojkar värderar olika skolämnen, redovisades att flickor värderade läsning högre än pojkar.

I PISA 2000 (Skolverket, 2001) redovisas att de svenska flickorna läste bättre än pojkarna. En slutsats som drogs var att pojkarna behövde uppmärksammas i sin läsutveckling. Flickorna läste bättre än pojkarna i alla medverkande länder. Skillnaden mellan flickors och pojkars läsförståelse var samma i PISA 2000 som i PISA 2003 och det ansågs oroande att den inte har minskat (Skolverket, 2004).

Tallberg Broman (2002) beskriver begreppet genus med att säga att flickor och pojkar är olika utifrån den sociala och historiska påverkan de utsatts för. Alla individer är olika och hur man är beror mycket på var man är, i vilken situation och i vilket sällskap. Man håller sig dock inom vissa genusgränser. Vidare skriver hon att flickor har en högre betygsnivå än pojkar i de flesta skolämnena genom hela skolsystemet. Allt fler pojkar slutar sin utbildning med bristfälliga kunskaper. Flickor presterar bättre än pojkar i internationella undersökningar. Det brukar framgå att flickorna tar skolarbetet på större allvar än pojkarna. Flickorna läser också sina läxor bättre och noggrannare och de får mer behållning av de texter de läser.

Björnsson (2005) inleder sin rapport med att säga att i utbildningssammanhang presterar flickor som grupp bättre än pojkar. I de nordiska länderna, utom Danmark, upplevs skillnaderna vara liknande. Björnssons uppgifter är hämtade ur PISA 2003. Även utanför Norden är tendenserna samma, flickorna drar ifrån. Svenska flickors och pojkars skillnader i läsfärdighet var 37 poäng medan skillnaden för hela OECD var *32 poäng. (OECD, The Organisation for Economic Co-operation and Development). I tabellen nedan redovisas skillnaderna mellan flickors och pojkars läsresultat i Sverige och snittet i OECD. Den bästa prestationsnivån är siffran 5.

Tabell 1

PISA 2003 Läsnivå	Sverige		OECD-snitt	
	Flickor %	Pojkar %	Flickor %	Pojkar %
5	15	8	11	6
4	28	21	24	18
3	30	30	30	27
2	18	23	21	24
1	6	12	10	15
Under 1	2	5	4	9

I kolumn 2, 3 och 5 blir det sammanlagda procenttalet 99 istället för 100 vilket beror på avrundningar. De två högsta resultatnivåerna domineras av flickor medan de tre lägsta domineras av pojkar. På läsnivå 3 är resultaten likvärdiga. Totalt sett läser svenska flickor och

pojkar bättre än elever från de länder som ingår i OECD. De texter som bestod av en berättande löpande text hade flickorna lättare att ta till sig än pojkarna.

*Uppgiften om 32 poäng kommer från PISA 2000. I PISA 2003 står det att skillnaden är 34 poäng för hela OECD.

I *Skolverkets lägesbedömning 2005* (Skolverket, 2005) berättas att oavsett var man är född, vilka utbildningar föräldrarna har, vilken skola man går i eller var man bor skiljer det mycket på flickors och pojkars skolresultat. Även om vissa ämnen inte intresserar flickorna anstränger de sig ändå mer än pojkarna för att få bra resultat. Flickorna är mer positivt inställda till studier. Lärarnas Riksförbund (2005) redovisar att det är betydligt fler pojkar än flickor som påstår att de inte läser böcker i skolan. Det finns vissa elever som bara läser om de blir tvingade, bland dem finns ett större antal pojkar än flickor, bland dem finns de lassesvaga. Det är flest flickor som tillhör de läsandets skara.

I Fröjds (2005) avhandling redovisar han resultaten av sina undersökningar av läsförståelse i skolår 9 i Borås 2000-2002. Han kom fram till att i genomsnitt läste pojkarna sämre än flickorna. Under undersökningens gång försämrades läsförståelsen oberoende av kön.

2.5 Teoretisk utgångspunkt

I skolundervisningen sker samspel mellan elev och lärare. Bråten (1996) förklarar utifrån Lev Vygotskij (1896-1934) att eleven står för det spontana begreppstänkandet och läraren för det vetenskapliga. Samspelet dem emellan blir grunden för elevens utveckling och egen kunskapskontroll. Begreppen uppmärksammas och eleven får reflektera över dem. Läraren vägleder och styr elevens kognitiva processer framåt. Vygotskijs begrepp ”den närmaste utvecklingszonen” (s. 24) beskriver Bråten (a.a) som den fas då de kognitiva processerna är under utveckling. Det krävs ett samarbete, en kommunikation, för att utvecklingen ska gå framåt. Tester av olika slag kan ge information om elevens kunskapsnivå vid testtillfället men inte om elevens framtida utvecklingsmöjligheter. Där kommer specialpedagogen in i bilden, fortsätter Bråten, som den som efter kartläggningen hjälper eleven att ta ett allt större ansvar för sitt lärande. Undervisning och inläring leder till utveckling.

Vygotskij anses som en föregångare inom teorin om metakognition, skriver Bråten (1996). Det handlar om två huvudkomponenter, kunskap och kontroll över sin egen kognition, självkontroll. Genom språket uppmärksammas nya begrepp som läggs på minnet och kan användas av eleven på det sätt den väljer. Det verbala språket blir efterhand ett inre språk som styr elevens kognitiva operationer. ”Om individen planerar, styr och organiserar sitt lärande ... med hjälp av ordbetydelser, ligger det också nära till hands att anta, att reflexion om de egna kognitiva resurserna är en integrerad del av processen” (s. 77). I vissa sammanhang kan bristen på kunskap förklaras med bristande träning. I tidningen *Emissionen* (2004) relateras till Vygotskij det skrivs att eleven skaffar sig redskap för att påverka sig själv i varje utvecklingssteg. Målet är att styra sig själv. För att uppnå det krävs kognitiva, mentala redskap i lärandet. Det kan vara att på olika sätt införliva ny kunskap med gammal, olika sätt att minnas bättre eller genom att repetera. När detta är uppnått kan eleven fråga sig själv: ”Hur gör jag när jag lär mig?” (s. 2). Då kan lärandet utvecklas aktivt.

Elkind (1983) berättar om två begrepp som för Jean Piaget (1896-1980) är grundläggande för hans teorier, assimilation och ackommodation. Assimilation innebär att det jämt och ständigt kommer ny information som eleven införlivar med tidigare kunskap. Ackommodation innebär att den nya kunskapen anpassas till verkligheten och kan användas av eleven i nya situationer.

Först när eleven kommer upp i en ålder av 12-15 år kommer den in i det stadium där formella operationer blir möjliga. Det stadiet kallas enligt Stensmo (1994) för den abstrakt-operationella fasen. Eleven utvecklar en förmåga att kunna tänka abstrakt. ”... det blir dessutom möjligt för honom att tänka på sitt eget tänkande” (Elkind 1983, s. 89). För att tillgodogöra sig kunskap krävs en aktivitet. Den behöver inte vara fysisk utan man kan till exempel läsa uppmärksamt, aktiviteten är mental.

Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården och Jacobsson (2004) presenterar Erving Goffmans (1922-1982) tankar om stigmatisering, social brännmärkning. Skolan är bra på att dela upp, sortera och kategorisera elever. Det som är normalt, det genomsnittliga, det vanliga, bestämmer vilket som ska vara avvikande. Diagnoser är ett sätt att skilja ut människor på. De som då betraktas som avvikande, de i behov av särskilt stöd, kan råka ut för ett stigma, de uppfattas både av sig själv och av andra som avvikande, de hamnar utanför de normala ramarna. Det är mycket svårt att få bort en sådan stämpel på sig själv och att ändra på hur andra ser på en.

3 Metoddel

I detta avsnitt redovisar jag de sökvägar jag använt för att hitta relevant litteratur för mitt arbete. Vidare diskuterar jag den metod jag använt mig av för att genomföra denna kartläggning och det vetenskapliga förhållningssätt metoden är kopplad till. Viktiga begrepp som validitet och reliabilitet penetreras och olika aspekter på diagnoser eller tester redovisas. Jag förklarar på vilket sätt jag tagit hänsyn till de etiska aspekter som gäller för samhällsvetenskaplig forskning. Urvalet och bortfallet beskrivs först och därefter genomförandet.

Jag ville kartlägga och se om det fanns en skillnad på elevers läsförståelse i början respektive i slutet på en termin.

- Är det skillnad på elevernas läsförståelse i början respektive i slutet på en termin?
- Kan elevernas läsförståelse förbättras under en termin?
- Är det skillnad på flickors och pojkars läsförståelse?

3.1 Sökvägar

Det gick bra att hitta relevant litteratur för mitt forskningsområde. Jag utgick från en tidningsartikel, (Nordvästra Skånes Tidning, 050911), där jag fick tips på både rapporter och avhandlingar. Därefter använde jag mig av sökmotorn Google för att hitta mer fakta om de rapporter och avhandlingar som var nämnda i artikeln. Antal träffar i mitt sökande varierade mellan 32 och 15 300 men det visade sig alltid att de första träffarna var de jag sökte. På Skolverkets hemsida fann jag fler rapporter. Jag började prenumerera på *Nyhetsbrev* (Skolporten, u.å) vilket gjorde att jag kunde hålla mig ajour med nyheter om läsning. På det lokala biblioteket hittade jag mycket relevant litteratur och övriga böcker gick att få hem via fjärrlån. Personer i min omgivning, kollegor, studerandekollegor, grannar och släktingar tog aktivt del i min forskning och tipsade mig om adekvat litteratur.

3.2 Forskningsmetod

Denscombe (2000) kallar den typ av forskning som passar i denna uppsats för projekt-forskning. Det är en småskalig forskning med begränsade resurser, ofta en del i en akademisk utbildning. Kvalitativ forskning bygger ofta på intervjuer eller observationer som vid redovisningen beskrivs med ord, ofta med utförliga beskrivningar. Det är vanligast att forskningen är småskalig och att forskaren är personligt involverad. Denna uppsats är däremot uppbyggd utifrån en kvantitativ metod. Det som undersöks ska i resultatet kunna omvandlas till siffror. Det är inte själva undersökningens utformning som gör att forskningen är kvantitativ utan det faktum att analysen mestadels består av siffror. Patel och Davidson (1991) beskriver en kvantitativ forskning med att analyserna ska bearbetas på ett statistiskt sätt. Det kan handla om att ta reda på skillnader mellan olika saker. Det kan förekomma inslag av en kvalitativ forskningsmetod när den statistiska analysen behöver förstärkas med ord. May (2001) skriver att den kvantitativa metoden handlar om att använda sig av mätbara metoder som kan standardiseras och delas in i kategorier som sedan går att jämföra.

Enligt *Pedagogisk uppslagsbok* (1996) är en kvantitativ metod den forskningsmetod som innebär att man samlar in data som går att mäta objektivt. Det är hög reliabilitet, tillförlitlighet, i kvantitativ forskning vilken går att pröva om till exempel ett test upprepas. Validiteten, ett begrepp för om testet mätt det som det skulle mäta, kan däremot vara svår att

fastställa. Thurén (2000) och May (2001) beskriver reliabilitet med att de mätningar man gör utförs korrekt. Om testet utförs av olika forskare och vid olika tillfällen ska de komma fram till samma resultat. Validiteten innebär att man undersökte det man avsåg att undersöka och inget annat än det. Patel och Davidson (1991) skriver att man uppnår god validitet när man mätt det som man skulle mäta. God reliabilitet uppkommer när man med hjälp av en fastställd poängskala kan mäta tillförlitligheten. Denscombe (2000) menar att det krävs stora mängder av insamlade data i kvantitativ forskning för att kunna generalisera och för att få tillförlitliga resultat. Forskaren påverkar inte resultaten utan det insamlade materialet redovisas som objektiva numeriska data vilket höjer validiteten och reliabiliteten.

Det vetenskapliga förhållningssätt som passar till denna uppsats kallas positivism, förklarar Patel och Davidson (1991). Den är starkt knuten till kvantitativ forskning. Objektivitet och analytiskt arbete är nyckelord. Positivismen bygger på statistisk struktur genom att företeelserna ska vara mätbara. Forskningsresultaten får inte påverkas av något som har med forskaren att göra. Det ska vara möjligt att till och med byta ut forskaren mot en annan och ändå få fram samma resultat. Eliasson (1995) beskriver positivismen med att forskaren kan liknas vid en robot som neutralt och sanningssökande söker sina svar. Thurén (2000) skriver att det positivistiska tankesättet bygger på att man vill få fram sann, säker kunskap som inte är påverkad av några känslor. Undersökningar ska genomföras kritiskt och de fakta som framkommer ska analyseras och behandlas statistiskt så att det går att dra generella slutsatser av dem. ”Den typiske positivistiske forskaren samlar fakta på hög, och när han fått ihop tillräckligt med fakta kör han dem genom en dator, och ur datorn kommer ett resultat, färdigt i tabellform, sakligt korrekt” (s. 29). May (2001) förklarar begreppet positivism med att framhäva ordet objektivitet. Forskaren ska i förhållande till forskningsobjekten uppnå en distans och vara opartisk. Resultaten av forskningen ska vara sanna och exakta och det ska gå att generalisera utifrån dem.

Att använda sig av tester vid en vetenskaplig undersökning tillhör den forskningsstrategi som kallas Experiment, skriver Denscombe (2000). Syftet är då att pröva en teori. Ämnet ska undersökas under kontrollerbara former och det är viktigt att noggrant mäta resultatet. För att mäta kunskap och förmåga är det vanligt att använda sig av tester, diagnostiska prov. Tester är till för att kunna kategorisera resultat utifrån en noggrann mätning och kunna presentera dem med hjälp av siffror eller dela in dem i olika kategorier. Färdiggjorda tester är standardiserade vilket gör att det finns en mätskala att rätta sig efter. Testens tillförlitlighet ökar genom att mätskalan är objektiv och därmed håller de en hög kvalitet. Möjligheten finns också att testen kan göras mer än en gång och att resultaten kan jämföras med varandra både individuellt och mellan olika grupper. En negativ aspekt på att genomföra diagnostiska tester är att de kan uppfattas som stressande av deltagarna och det kan då påverka resultaten.

Hörnqvist (1999) berättar att när en grupp elever genomför ett test vid samma tillfälle och resultaten kan jämföras utifrån ett statistiskt siffersystem, blir resultatet en tydlig bekräftelse på deras kompetens. Sätts det dessutom en fast nivå för vad som är bra ser eleverna tydligt hur kompetensen är just vid detta tillfälle. Att få ett bra resultat beskrivs som roligt, man blir bekräftad, man är duktig och man duger. Att få ett resultat under den nivå som anses vara gränsen för bra kan göra att eleven försöker hitta förklaringar till varför det gick som det gick. Man skyller ofta på yttre omständigheter. Upplevd besvikelse och misslyckande är aldrig roligt. Patel och Davidson (1991) betonar att de deltagande eleverna ska få reda på sina resultat. Det går bra att redovisa dem muntligt.

Om ett test upprepas, skriver Hörnqvist (1999), kan eleven jämföra sitt resultat med tidigare test. Har resultatet förbättrats, en progression har skett, får eleven en bekräftelse på sin ökade kompetens. Tilltron till sin egen förmåga kan då öka. Blir resultatet sämre är det viktigt att eleven får fundera på orsakerna till det. Eleverna jämför gärna sina resultat med varandra för att på ytterligare ett sätt få en bekräftelse på sin kompetens. Det är viktigt att få bekräftelse oavsett om resultatet är bra eller dåligt. Resultaten ger indikationer på vad som behöver förändras och vad eleven bör tänka på i framtiden. Det viktiga är att se om en utveckling skett. Ett resultat kan ligga under nivå för bra men ändå ha blivit bättre än tidigare. Det är också en utveckling, en kompetensutveckling har skett.

Det finns olika syften med att diagnostisera eller kartlägga elevers kunskaper anser Høien och Lundberg (1999). Det kan handla om en metod för att få mer resurser på lokalt plan. Jämförelser av till exempel läsförmåga på ett nationellt eller internationellt plan kan göras med hjälp av diagnoser. På individnivå handlar det om att ta reda på fakta om elevernas starka och svaga sidor, deras kunskaper, för att kunna ge stöd och hjälp om det skulle behövas. Tideman m fl (2004) skriver också att diagnoser, även på gruppnivå, kan vara en utgångspunkt för att därefter lättare kunna hantera elevernas olikheter och utgå från deras olika förmågor när extra hjälp ska sättas in.

I denna uppsats handlar det om att använda diagnoser på individnivå. Madison (1996a) har utarbetat ett test som heter Boris. Texterna som ska läsas är hämtade från en bok med samma namn och den är skriven av Jaap ter Haar. Jag valde att använda mig av just detta testmaterial eftersom det finns i sex olika versioner som bygger på varandra och är konstruerade så att det går att jämföra resultaten från test till test. Därför kan man följa elevernas utveckling av läsförståelsen genom skolår 7-9. Dessutom mäts både läsförståelse och läshastighet på samma gång vilket på ett mycket snabbt, enkelt och smidigt sätt visar elevernas läsfärdigheter. Syftet med kartläggningen är att fånga upp de elever som har svag läsförståelse så att de kan få adekvat hjälp. Boris är ett standardiserat test vilket betyder att det finns fastställda gränser för olika grader av läsförståelse. Enligt Denscombe (2000) genomförs diagnostiska tester under kontrollerade former. Alla deltagare får samma sorts test så skillnaderna i resultaten beror på deltagarnas olikheter i fråga om kunskap och erfarenheter och även i anlag. Man använder sig av "en exakt fastställd experimentell metod" (s. 207). I Madison (1996b) står att det är en mänsklig rättighet för alla i en demokrati att ha en funktionell läsfärdighet. Texterna i Boris är lättlästa, spännande och ska kunna locka och fångla alla elever, även de med svag läsförståelse.

3.3 Etiska aspekter

När det görs en vetenskaplig undersökning finns det fyra huvudkrav som skall följas: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Alla elever i denna undersökning fick innan de startade reda på att deras resultat skulle användas till min forskningsuppsats och att inga resultat skulle gå att spåra till någon enskild elev. Alla namn skulle plockas bort och de skulle bara benämnas flicka eller pojke. Det var ingen som ifrågasatte en medverkan. Eftersom det inte bara är individerna utan även hela grupper som inte ska kunna identifieras kommer skolan, de medverkande går i, att benämnas Petronellaskolan. Elevernas resultat kommer inte att användas till något annat än till denna uppsats och som hjälp i deras personliga utveckling i skolarbetet. Det rekommenderas att de medverkande får tillgång till sina resultat och det uppfylls i denna forskningsuppsats. (Humanistisk-Samhällsvetenskapliga Forskningsrådet, 1996). Patel och Davidson (1991) skriver att det finns en fördel med att undersöka en stor grupp. De enskilda individerna blir

svårare att identifiera och då har man värnat om deras integritet. May (2001) menar att forskaren ansvarar för att de etiska riktlinjerna följs när forskning bedrivs. Det är viktigt att forskaren inte bara känner till reglerna utan införlivar dem i hela forskningsprocessen.

3.4 Urval och bortfall

Skolan jag valde, Petronellaskolan, har ett geografiskt läge som möjliggjorde mina besök där. Den är belägen i en mindre landsortskommun i södra Sverige. Den har cirka 300 elever i skolår 7-9. I varje skolår finns fyra paralleller. Alla skolans elever, utom ett fåtal som ingår i den integrerade grundsärskolan, deltog i kartläggningen. I kvantitativ forskning utgår man från ”ett exakt fastställt urval” (Denscombe 2000, s. 207). Totalt 288 elever medverkade i båda testen. Bortfallet bestod av åtta elever, tre i skolår 7, fyra i skolår 8 och en i skolår 9, ett bortfall som får anses vara litet. Orsakerna var i de flesta fallen sjukdom, beviljad semester eller utflyttning under terminens gång. Eleverna i skolår 7 gjorde Boris 1 och 2, eleverna i skolår 8 gjorde Boris 3 och 4 och eleverna i skolår 9 gjorde Boris 5 och 6.

3.5 Genomförande

Denna undersökning genomfördes höstterminen 2005. När eleverna på Petronellaskolan kom tillbaka efter sommarlovet fick de klassvis utföra Boristesten. För eleverna i skolår 8 och 9 var testen ingen ny företeelse så de första dagarna på terminen ägnades åt dem. Eftersom eleverna i skolår 7 var nya på Petronellaskolan och aldrig *träffat Boris* förut fick de göra testen sist. De fick en möjlighet att lära känna den nya skolmiljön innan testerna plockades fram.

Testen genomfördes med en klass i taget under en 40 minuter lång lektion. Instruktioner gavs om hur testet var upplagt och att det skulle genomföras enskilt och tyst. Jag skulle också ta tiden på dem men betonade att det var viktigare att förstå det man läste än att ha en snabb tid. Testet bestod av en löpande skönlitterär text. Med jämna mellanrum bröts texten av parenteser innehållande vardera tre ord, av vilka två inte stämde med innehållet och det tredje var rätt. Det ord som var rätt skulle ringas in. Madison (1996a) förklarar att orden i parenteserna är noga utvalda så att de grammatiskt ska stämma med texten. Det ska inte gå att gissa sig till rätt ord utan läsningen kräver uppmärksamhet och förmåga att förstå textens innehåll och sammanhang. Eleverna visste från början vad de skulle göra efter avklarat test. Utan att störa de andra som fortfarande läste skulle de lämna in testet till mig och sedan fortsätta att läsa medhavda böcker eller arbeta med annat material tills alla var klara. Ingen lämnade lokalen förrän lektionstiden var slut. Om någon mot förmodan inte skulle hinna klart på denna tid samlade jag in testet och de fick fortsätta vid annat tillfälle, dock så fort som möjligt för att inte glömma bort berättelsen. Det var viktigare att se resultatet av läsförståelsen än att tiden skulle styra.

Jag rättade alla testen så fort jag kunde och sedan meddelade jag resultaten enskilt till varje elev. Det var viktigt att de fick bekräftelse på sin läsförståelse oavsett om resultatet var bra eller mindre bra. Det gick alltid att säga några positiva ord till var och en. Eleverna fick samtidigt tips på att det kanske var klokt att, om det behövdes, lägga mer tid på läsning framöver. Det fanns vissa elever som hade bättre resultat på sin läshastighet än på läsförståelsen. De fick då tips om att tänka på att läsa lite saktare vid nästa test och se om läsförståelsen då förbättrades.

Under tiden som dagarna och veckorna blev till månader arbetade alla elever på skolan med läsförståelseövningar i olika former i den normala svenskundervisningen. Det kunde vara övningsböcker i svenska där läsförståelseuppgifter ingick eller rena läsförståelseböcker. Alla elever hade som uppgift att läsa skönlitteratur, på lektionstid eller hemma. Det förväntades recensioner av dem under terminens gång. Att läsa läromedelstexter var ett naturligt inslag i det dagliga skolarbetet. Alla hade läxor av olika slag och många innebar att läsa och förstå texter. De elever som valt svensk-engelska som språkval medverkade dessutom i skolbibliotekets läsprojekt vilket innebär att de läste skönlitteratur i biblioteket 40 minuter per vecka. Eleverna som fått ett lågt värde på testet fick extra hjälp att träna läsförståelse av skolans speciallärare/specialpedagog. Alla elever i skolår 9 tränade dessutom på tidigare nationella prov i läsförståelse för att förbereda sig inför de obligatoriska årliga testerna som skulle komma på vårterminen.

Den sista hela skolveckan innan jullovet genomfördes nästa omgång Boristest. Det gjorde att jag under de allra sista dagarna på terminen kunde fånga upp elever som varit sjuka eller frånvarande av annan orsak vid testtillfället. Allt för bortfallet skulle bli så litet som möjligt. Eleverna fick samma instruktioner som tidigare och dessutom påminde jag om att alla som läst lite väl fort vid första testet skulle försöka anpassa sin läshastighet till ett bra eget tempo. Tidtagningen fick inte vara stressande. Ytterligare cirka 300 tester genomfördes.

Jullovet som inte blev något lov användes till att rätta andra omgångens tester. När vårterminen startade var det dags igen för enskilda samtal med eleverna. Denna gång jämförde vi de båda testen och såg om en utveckling hade skett, om resultaten var desamma båda gångerna eller om en försämring skett. Om det senare var fallet undersökte vi på om läshastigheten spelat någon roll.

4 Resultatdel

I denna del av uppsatsen kommer jag att presentera resultaten av testerna med hjälp av stapeldiagram. Jag har använt mig av programmet Microsoft Office Excel 2003 för att med datorns hjälp skapa översiktliga diagram som tydligt och objektivt ska förmedla resultaten. Elevernas läsförståelseresultat har blivit slumpmässigt inskrivna och därefter sorterade i stigande ordning med det lägsta resultatet först, Bilaga I-VI. Alla resultat, läsförståelse och läshastighet, finns slumpmässigt redovisade i Bilaga VII-IX. I övrigt kommer eleverna bara att benämnas flicka eller pojke och vilket skolår de tillhör. Enligt Denscombe (2000) läggs resultaten av kvantitativa data fram genom att använda diagram eller tabeller. Man har stor hjälp av datorer som, efter att man skrivit in alla resultat, utför analysen. I denna typ av forskning, projektforskningen, räcker det med att använda sig av en enkel beskrivande, deskriptiv statistik istället för en avancerad statistisk analys.

För att göra resultaten från olika deltest jämförbara har de omvandlats till en Stanineskala. Enligt *Pedagogisk uppslagsbok* (1996) är det en niogradig skala med normalfördelningspoäng. Enligt Madison (1996b) kommer ordet Stanine från *Standard nine*. Det är en normaliserad skala med medelvärdet 5. Normeringen gjordes i Lund 1974 och utifrån den delades resultaten in i de tre kategorierna för läsförståelse som redovisas i punktform nedan. Eftersom läsare, som får Stanine 5-9, är bra läsare i dessa test väljer jag att inte utgå från medelvärdet och därmed får jag ingen standardavvikelse, dvs. värdespridning, kring medelvärdet. Jag kan inte heller göra någon normalfördelningskurva utan ett medelvärde. I stället delar jag in resultaten utifrån de gränser på läsförståelsen som är beskrivna i lärarhandledningen:

- Stanine 1-2, ingen läsförståelse.
- Stanine 3-4, nedsatt läsförståelse.
- Stanine 5-9, bra läsförståelse.

I diagram 1-6 delas alla resultat in i dessa kategorier.

- Diagram 1 – flickor skolår 7.
- Diagram 2 – pojkar skolår 7.
- Diagram 3 – flickor skolår 8.
- Diagram 4 – pojkar skolår 8.
- Diagram 5 – flickor skolår 9.
- Diagram 6 – pojkar skolår 9.

Efter varje diagram följer en tolkning av resultaten i löpande text. Tolkningen är från elevernas individuella resultat som redovisas i Bilaga I-VI. Vid varje tolkning börjar jag med resultaten från kategorin Stanine 5-9. De resultaten är de bästa, det mest positiva som går att redovisa och de är flest. Därefter redovisas resultaten från de två lägre kategorierna och till sist de resultat som bytte kategori. För de elever som fick sänkt resultat i Test 2 jämfört med Test 1 jämförde jag deras läshastighet. Varje diagramsida avslutas med en kort sammanfattning.

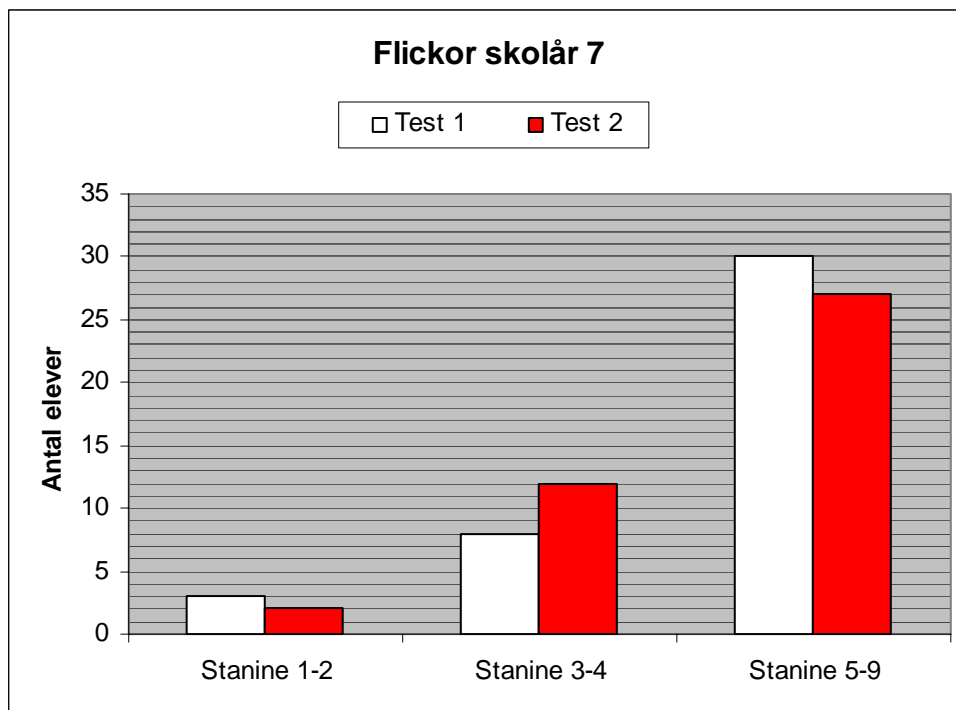
- Diagram 7 – jämförelse flickor/pojkar skolår 7.
- Diagram 8 – jämförelse flickor/pojkar skolår 8.
- Diagram 9 – jämförelse flickor/pojkar skolår 9.

Dessa diagram redovisas utifrån ett medelvärde på Stanineskalan. Medelvärdet har jag fått genom att räkna ihop Stanineresultaten i varje genusgrupp och dela det sammanlagda med antal elever. Under rubriken Slutsatser, sist i denna del, kopplas resultaten till uppsatsens problemformuleringar och redovisas.

4.1 Läsförståelse flickor skolår 7

41 flickor i skolår 7 medverkade i båda testerna. I diagrammet nedan är de indelade i 3 olika kategorier beroende på vilken läsförståelse de har på Stanineskalen.

Diagram 1



Läsförståelse: Stanine 1-2 ingen, Stanine 3-4 nedsatt, Stanine 5-9 bra.

- I kategorin Stanine 5-9 hade sex elever samma läsförståelse vid båda testen. Fem elever höjde sina resultat ett steg. Sju elevers resultat sjönk ett steg och fyra elevers två steg. Alla 21 flickorna hade bra läsförståelse i båda testen.
- I kategorin Stanine 3-4 hade två elever samma läsförståelse vid både testen. Två elevers resultat sjönk ett steg. Alla 4 flickorna hade nedsatt läsförståelse i både testen.
- I kategorin Stanine 1-2 hade en elev samma läsförståelse vid båda testen.
- En elev höjde sitt resultat ett steg och en elev två steg, från ingen läsförståelse till nedsatt. Tre elever höjde sitt resultat ett steg och en elev två steg från nedsatt läsförståelse till bra. Fyra elevers resultat sjönk ett steg, en elevs två steg och en elevs tre steg, från bra läsförståelse till nedsatt. En elevs resultat sjönk tre steg från bra läsförståelse till ingen.

20 flickor fick sämre resultat i Test 2 och av dem hade 16 stycken ökat sin läshastighet. Bland dem hördes en del kommentarer:

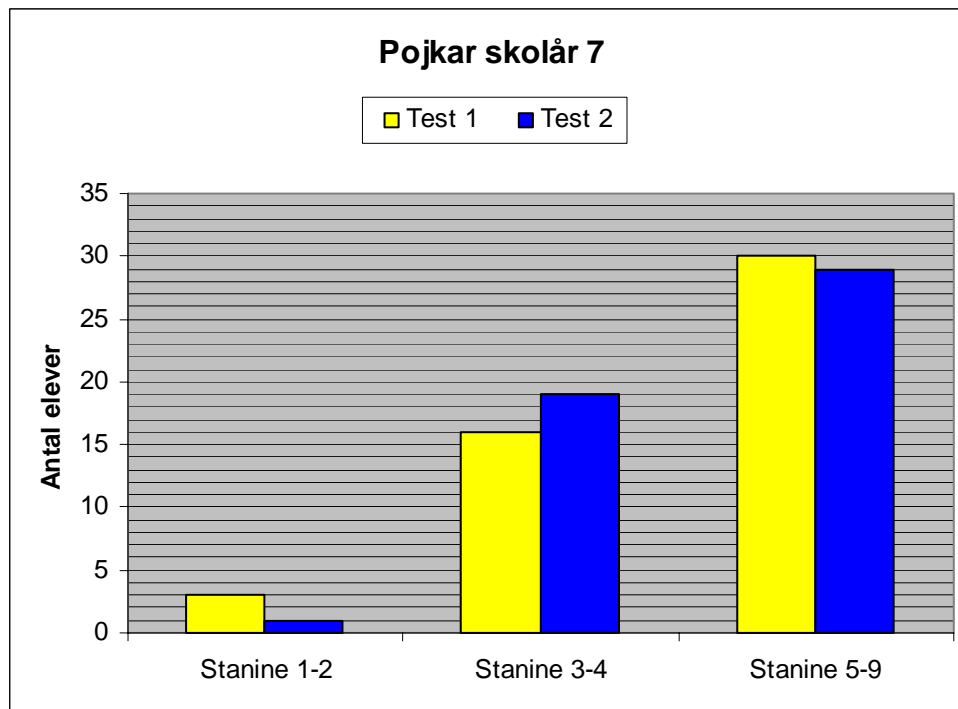
- Ville vara snabb.
- Läste nog för snabbt.
- Var osäker på orden, gissade. Svåra ord.

Sammanfattningsvis hade 9 flickor samma läsförståelse vid båda testen, 12 flickor höjde sina resultat och 20 flickors resultat sjönk.

4.2 Läsförståelse pojkar skolår 7

49 pojkar i skolår 7 medverkade i båda testerna. I diagrammet nedan är de indelade i 3 olika kategorier beroende på vilken läsförståelse de har på Stanineskalen.

Diagram 2



Läsförståelse: Stanine 1-2 ingen, Stanine 3-4 nedsatt, Stanine 5-9 bra.

- I kategorin Stanine 5-9 hade tio elever samma läsförståelse vid båda testen. Två elever höjde sina resultat ett steg, en elev två steg och fem elever tre steg. En elevs resultat sjönk ett steg, två elevers två steg och tre elevers tre steg. Alla 24 pojkarna hade bra läsförståelse i båda testen.
- I kategorin Stanine 3-4 hade åtta elever samma läsförståelse vid båda testen. En elev höjde sitt resultat ett steg medan två elevers resultat sjönk ett steg. Alla 11 pojkarna hade nedsatt läsförståelse i båda testen.
- I kategorin Stanine 1-2 hade en elev samma läsförståelse vid båda testen.
- En elev höjde sitt resultat ett steg från ingen läsförståelse till nedsatt, en från ingen läsförståelse till bra. Fem elever höjde sitt resultat ett steg från nedsatt läsförståelse till bra. Fyra elevers resultat sjönk ett steg och två elevers två steg, från bra läsförståelse till nedsatt.

14 pojkar fick sämre resultat i Test 2 och av dem hade 11 stycken ökat sin läshastighet. Bland dem hördes en del kommentarer:

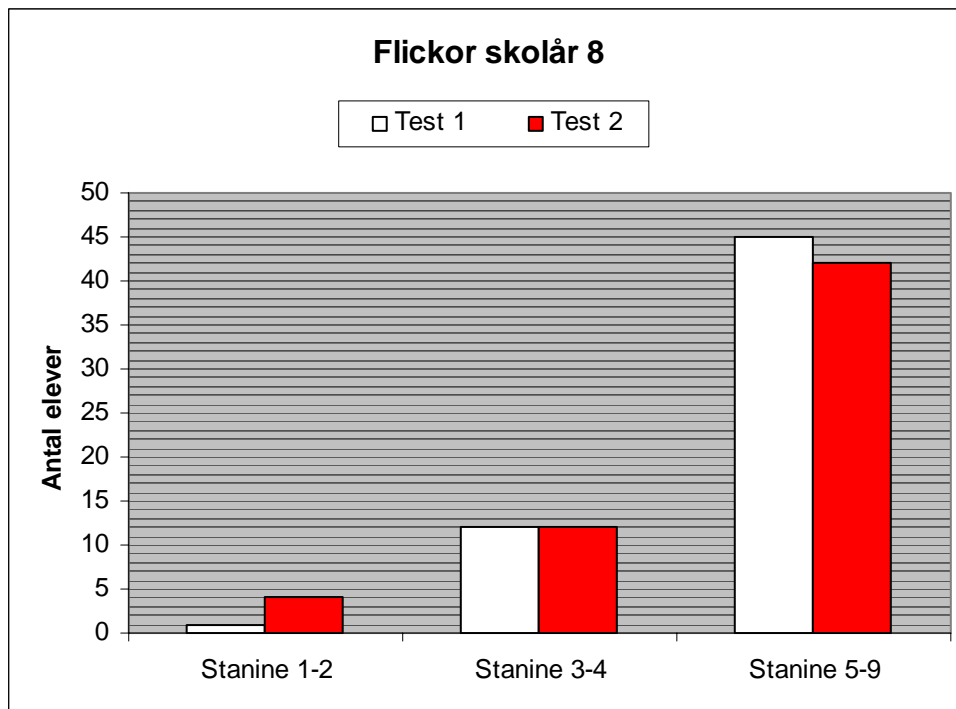
- Vet inte varför.
- Ska prova att läsa saktare.
- Läser aldrig av mig själv.
- Hinner inte läsa nu, läser mer böcker på sommaren.

Sammanfattningsvis hade 19 pojkar samma läsförståelse vid båda testen, 16 pojkar höjde sina resultat och 14 pojkars resultat sjönk.

4.3 Läsförståelse flickor skolår 8

58 flickor i skolår 8 medverkade i båda testen. I diagrammet nedan är de indelade i 3 olika kategorier beroende på vilken läsförståelse de har på Stanineskalen.

Diagram 3



Läsförståelse: Stanine 1-2 ingen, Stanine 3-4 nedsatt, Stanine 5-9 bra.

- I kategorin Stanine 5-9 hade elva elever samma läsförståelse vid båda testen. Sju elever höjde sina resultat ett steg, fem elever med två steg, en elev med tre steg och en elev med fyra steg. Sju elevers resultat sjönk ett steg, fem elevers två steg, två elevers med tre steg och en elevs med fyra steg. Alla 40 flickorna hade bra läsförståelse i båda testen.
- I kategorin Stanine 3-4 hade fyra elever samma läsförståelse vid både testen. Tre elevers resultat sjönk ett steg. Alla 7 flickorna hade nedsatt läsförståelse i både testen.
- I kategorin Stanine 1-2 hade en elev samma läsförståelse vid båda testen.
- Två elever höjde sitt resultat ett steg från nedsatt läsförståelse till bra. Två elevers resultat sjönk ett steg, två elevers två steg och en elevs tre steg, från bra läsförståelse till nedsatt. En elevs resultat sjönk ett steg och två elevers två steg från nedsatt läsförståelse till ingen.

26 flickor fick sämre resultat i Test 2 och av dem hade 5 stycken ökat sin läshastighet. Bland dem hördes en del kommentarer:

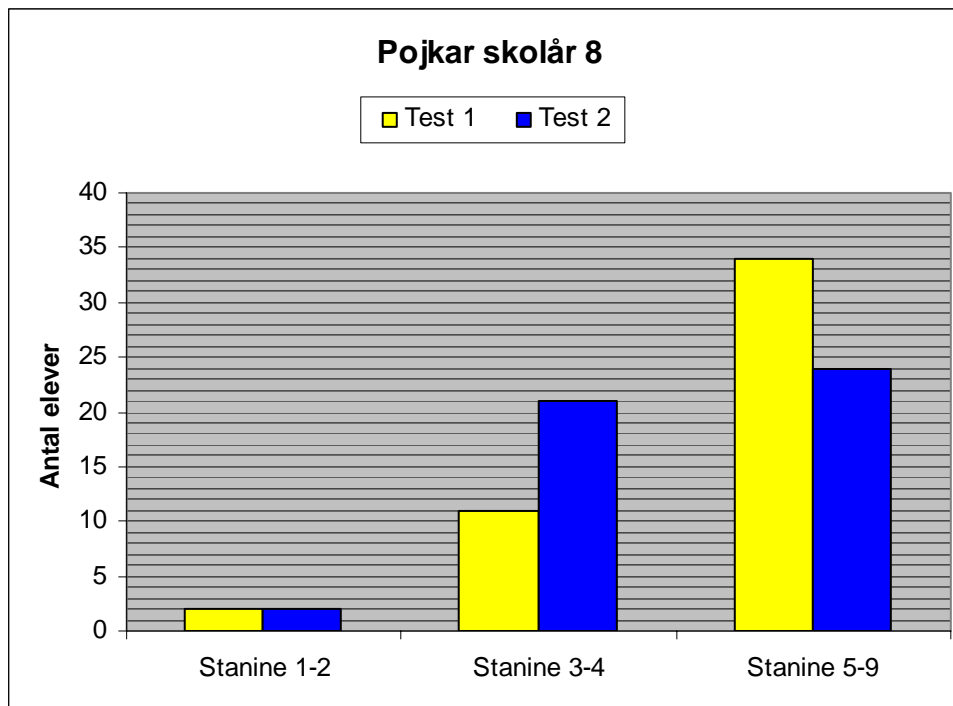
- Vet inte varför. Läste mycket i somras, läst mindre under terminen. Läste som vanligt.
- Det var svårt med koncentrationen. Annan elev sabbade, störde. Tröttat på att läsa.
- Det var svårare denna gången. Kunde inte alla ord. Har en svacka i allt.
- Läste nog för fort. Hann inte. Stressad. Sjuk. Tröttare?

Sammanfattningsvis hade 16 flickor samma läsförståelse vid båda testen, 16 flickor höjde sina resultat och 26 flickors resultat sjönk.

4.4 Läsförståelse pojkar skolår 8

47 pojkar i skolår 8 medverkade i båda testen. I diagrammet nedan är de indelade i 3 olika kategorier beroende på vilken läsförståelse de har på Stanineskalen.

Diagram 4



Läsförståelse: Stanine 1-2 ingen, Stanine 3-4 nedsatt, Stanine 5-9 bra.

- I kategorin Stanine 5-9 hade fem elever samma läsförståelse vid båda testen. Fem elever höjde sina resultat ett steg, en elev två steg och en elev tre steg. Fem elevers resultat sjönk ett steg, tre elevers två steg, två elevers tre steg och en elevs fyra steg. Alla 23 pojkarna hade bra läsförståelse i båda testen.
- I kategorin Stanine 3-4 hade åtta elever samma läsförståelse vid båda testen. En elev höjde sitt resultat ett steg medan en elevs resultat sjönk ett steg. Alla 10 pojkarna hade nedsatt läsförståelse i båda testen.
- I kategorin Stanine 1-2 höjdes en elevs resultat ett steg. Pojken hade ingen läsförståelse i något av testen.
- En elev höjde sitt resultat ett steg från ingen läsförståelse till nedsatt. En elev höjde sitt resultat ett steg från nedsatt läsförståelse till bra. Sex elevers resultat sjönk ett steg, tre elevers två steg och en elevs tre steg, från bra läsförståelse till nedsatt. En elevs resultat sjönk från bra läsförståelse till ingen.

23 pojkar fick sämre resultat i Test 2 och av dem hade 10 stycken ökat sin läshastighet. Bland dem hördes en del kommentarer:

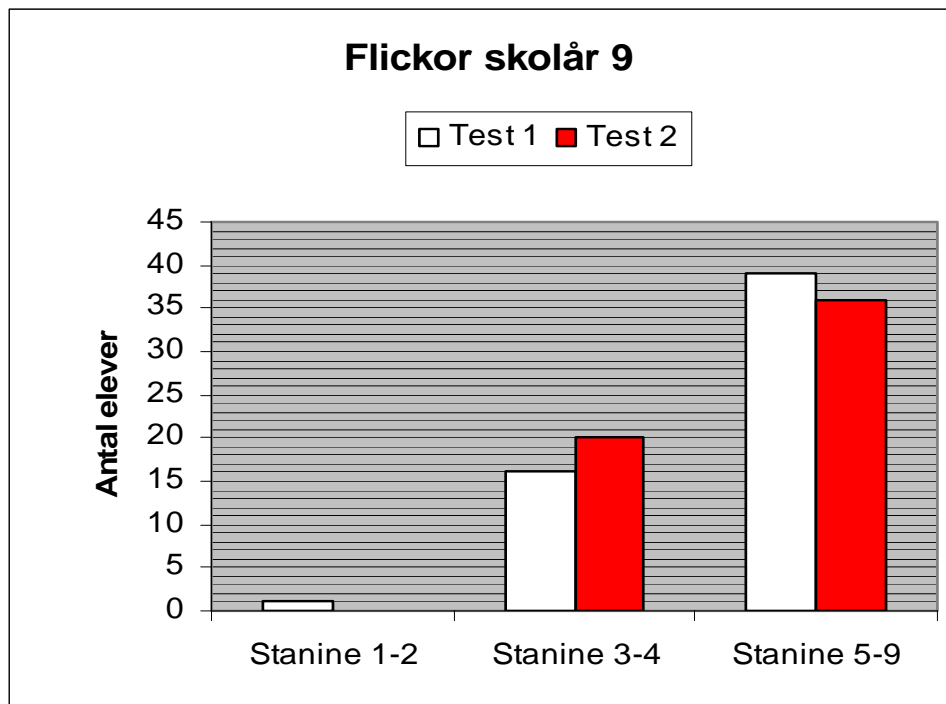
- Vet inte varför. Läste kanske för fort. Läste som vanligt.
- Det kändes knepigare. Försökte vara snabbare.
- Svårt med koncentrationen. Det kändes inte bra. Stressad. Var trött. Mådde dåligt.

Sammanfattningsvis hade 13 pojkar samma läsförståelse vid båda testen, 11 pojkar höjde sina resultat och 23 pojkars resultat sjönk.

4.5 Läsförståelse flickor skolår 9

56 flickor i skolår 9 medverkade i båda testen. I diagrammet nedan är de indelade i 3 olika kategorier beroende på vilken läsförståelse de har på Stanineskalen.

Diagram 5



Läsförståelse: Stanine 1-2 ingen, Stanine 3-4 nedsatt, Stanine 5-9 bra.

- I kategorin Stanine 5-9 hade fem elever samma läsförståelse vid båda testen. Två elever höjde sina resultat ett steg och två elever med två steg. Tio elevers resultat sjönk ett steg, sex elevers två steg, sex elevers med tre steg och tre elevers med fyra steg. Alla 34 flickorna hade bra läsförståelse i båda testen.
- I kategorin Stanine 3-4 hade åtta elever samma läsförståelse vid båda testen. Fyra elever höjde sina resultat ett steg medan två elevers resultat sjönk ett steg. Alla 14 flickorna hade nedsatt läsförståelse i båda testen.
- En elev höjde sitt resultat ett steg från ingen läsförståelse till nedsatt. Två elever höjde sina resultat ett steg från nedsatt läsförståelse till bra. Tre elevers resultat sjönk ett steg, en elevs tre steg och en elevs fyra steg, från bra läsförståelse till nedsatt.

32 flickor fick sämre resultat i Test 2 och av dem hade 12 stycken ökat sin läshastighet. Bland dem hördes en del kommentarer:

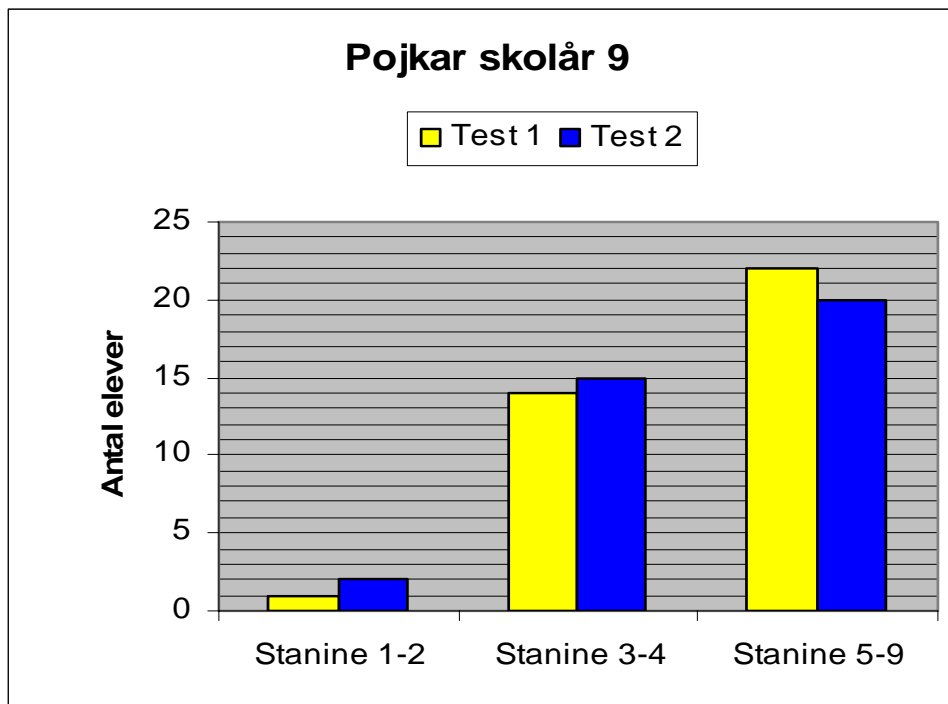
- Vet inte varför.
- Det var svårt med koncentrationen.
- Det var svårare denna gången.

Sammanfattningsvis hade 13 flickor samma läsförståelse vid båda testen, 11 flickor höjde sina resultat och 32 flickors resultat sjönk.

4.6 Läsförståelse pojkar skolår 9

37 pojkar i skolår 9 medverkade i båda testen. I diagrammet nedan är de indelade i 3 olika kategorier beroende på vilken läsförståelse de har på Stanineskalen.

Diagram 6



Läsförståelse: Stanine 1-2 ingen, Stanine 3-4 nedsatt, Stanine 5-9 bra.

- I kategorin Stanine 5-9 hade åtta elever samma läsförståelse vid båda testen. Två elever höjde sina resultat ett steg och en elev två steg. Tre elevers resultat sjönk ett steg, tre elevers två steg och två elevers tre steg. Alla 19 pojkarna hade bra läsförståelse i båda testen.
- I kategorin Stanine 3-4 hade åtta elever samma läsförståelse vid båda testen. En elev höjde sitt resultat ett steg medan tre elevers resultat sjönk ett steg. Alla 12 pojkarna hade nedsatt läsförståelse i båda testen.
- I kategorin Stanine 1-2 hade en elev samma läsförståelse vid båda testen.
- En elev höjde sitt resultat ett steg från nedsatt läsförståelse till bra. Tre elevers resultat sjönk ett steg från bra läsförståelse till nedsatt. En elevs resultat sjönk från nedsatt läsförståelse till ingen.

15 pojkar fick sämre resultat i Test 2 och av dem hade 4 stycken ökat sin läshastighet. Bland dem hördes en del kommentarer:

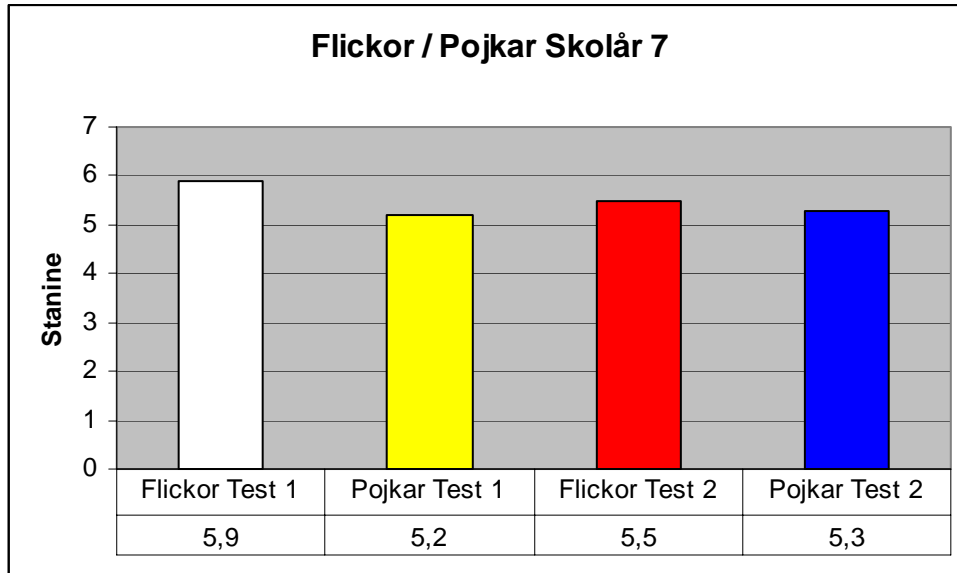
- Vet inte varför.
- Det kändes knepigare.

Sammanfattningsvis hade 17 pojkar samma läsförståelse vid båda testen, 5 pojkar höjde sina resultat och 15 pojkars resultat sjönk.

4.7 Läsförståelse genusperspektiv

Här nedan redovisas resultaten av flickornas och pojkarnas resultat i varje skolår.

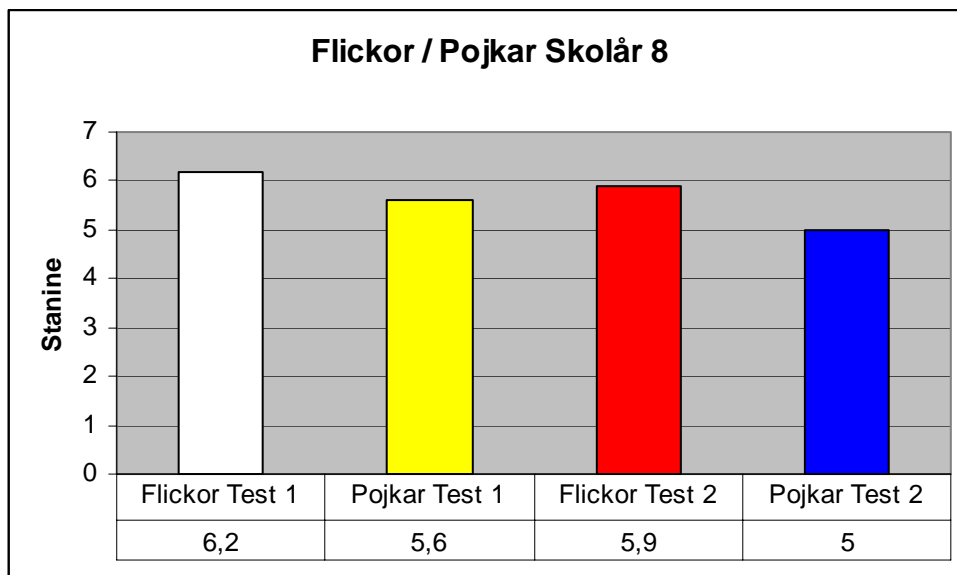
Diagram 7



Elevernas medelvärde på Stanineskalan.

Flickorna läste bättre än pojkarna i båda testen. I det första testet fick flickorna 0,7 poäng mer än pojkarna. I det andra testet blev skillnaden 0,2 poäng till flickornas fördel.

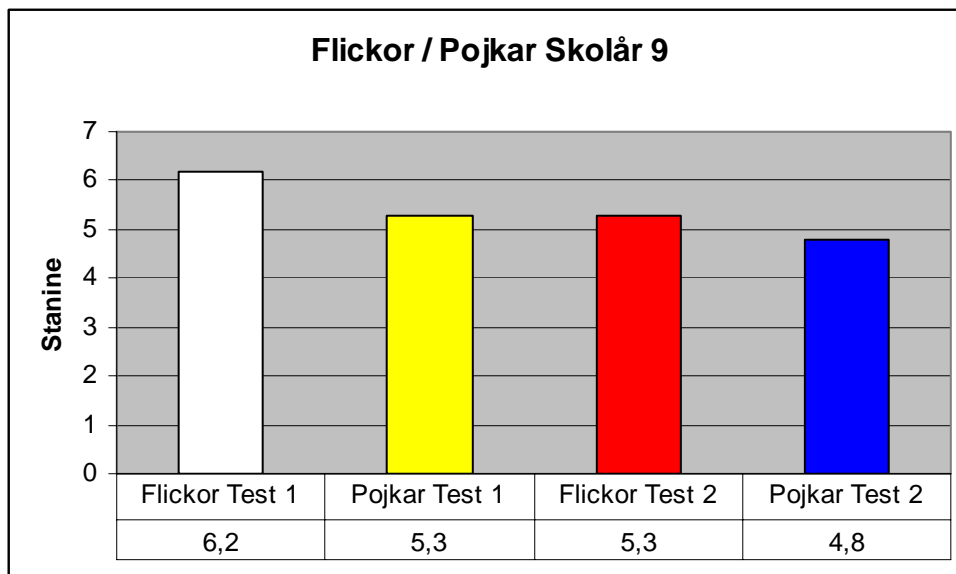
Diagram 8



Elevernas medelvärde på Stanineskalan.

Även i Skolår 8 läste flickorna bättre än pojkarna. Flickorna fick 0,6 poäng mer än pojkarna i det första testet. Skillnaden blev större i det andra testet, flickorna fick 0,9 poäng mer än pojkarna

Diagram 9



Elevernas medelvärde på Stanineskalan.

I skolår 9 fick flickorna 0,9 poäng mer än pojkarna i det första testet och i det andra hade skillnaden minskat med 0,5 poäng.

4.8 Slutsatser

Min första problemformulering löd:

- Är det skillnad på elevernas läsförståelse i början respektive i slutet på en termin?

Jag fick med all tydlighet svar på min fråga och resultaten för läsförståelsen i början respektive i slutet av en termin sammanfattas här i procentform tillsammans med antal elever.

Alla 288 deltagande elevers resultatskillnad:

25 % av alla eleverna (71 stycken) höjde sina resultat.

30 % av alla eleverna (87 stycken) fick samma resultat.

45 % av alla eleverna (130 stycken) fick sina resultat sänkta.

Min andra problemformulering löd:

- Kan elevernas läsförståelse förbättras under en termin?

Svaret på frågan är att endast 25 % av alla eleverna lyckades höja sina resultat. Värt att notera är att bland alla flickor och pojkar var det endast pojkarna i skolår 7 som hade fler höjda resultat än sänkta. Medelvärdena på Stanineskalan visade hur resultaten sjönk respektive höjdes:

	Flickor	Pojkar
Skolår 7	5,9 → 5,5	5,2 → 5,3
Skolår 8	6,2 → 5,9	5,6 → 5,0
Skolår 9	6,2 → 5,3	5,3 → 4,8

Min tredje och sista problemformulering löd:

- Är det skillnad på flickors och pojkars läsförståelse?

Det var procentuellt fler flickor än pojkar som höjde sina resultat, en procentenhets skillnad. Pojkarna var flest när resultaten var samma i båda testen, tolv procentenheter mer än flickorna. Flest flickor sänkte sina resultat, elva procentenheters skillnad mot pojkarna.

Totalt medverkade 155 flickor i båda testerna.

25 % av flickorna (39 st.) höjde sina resultat, 12 i skolår 7, 16 i skolår 8 och 11 i skolår 9.

25 % av flickorna (38 st.) hade samma resultat, 9 i skolår 7, 16 i skolår 8 och 13 i skolår 9.

50 % av flickorna (78 st.) sänkte sina resultat, 20 i skolår 7, 26 i skolår 8 och 32 i skolår 9.

För de 133 pojkarna blev resultatet detta:

24 % av pojkarna (32 st.) höjde sina resultat, 16 i skolår 7, 11 i skolår 8 och 5 i skolår 9.

37 % av pojkarna (49 st.) hade samma resultat, 19 i skolår 7, 13 i skolår 8 och 17 i skolår 9.

39 % av pojkarna (52 st.) sänkte sina resultat, 14 i skolår 7, 23 i skolår 8 och 15 i skolår 9.

Läshastigheten kan ha betydelse för läsförståelsen. Av alla flickorna var det i genomsnitt 42 % som höjde sitt värde för läshastigheten samtidigt som läsförståelsen försämrades. Bland pojkarna var det 48 %.

Flickor skolår 7 - 80 %. Pojkar skolår 7 - 79 %.

Flickor skolår 8 - 19 %. Pojkar skolår 8 - 44 %.

Flickor skolår 9 - 38 %. Pojkar skolår 9 - 27 %.

I genomsnitt har eleverna på Petronellaskolan en mycket bra läsförståelse. Alla elevgrupper utom pojkarna i skolår 9 har resultat som ligger inom ramen för Stanine 5-9 vilket är bra läsförståelse.

5 Diskussion

Jag använde mig av Boristester för att undersöka elevernas läsförståelse i skolår 7-9 på Petronellaskolan och det var en bra metod. När resultaten omvandlats till poäng på Stanineskalan blev de jämförbara, både individuellt och elever emellan. När testen dessutom genomfördes vid två olika tillfällen gavs möjligheter för ytterligare jämförelser. Høien och Lundberg (1999) skriver att diagnoser är ett redskap för att få kunskap om elevernas starka och svaga sidor för att kunna ge hjälp och stöd till dem som behöver det.

Jag upplevde en viss nervositet inför det andra testtillfället eftersom det kom till min kännedom att en del elever beviljats semester just vid den tid då testen skulle genomföras. Hur många det var visste jag inte direkt men det visade sig endast vara två stycken. De tillsammans med sex andra var det enda bortfallet, 288 elever deltog.

Här nedan diskuterar jag resultaten utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv. Jag koncentrerar mig därför på de elever med nedsatt läsförståelse och de som saknar läsförståelse. Det är dessa elever som jag vill fånga upp så att de kan erbjudas hjälp.

5.1 Diskussion utifrån problemformuleringarna

Det första jag ville ta reda på var:

- Är det skillnad på elevers läsförståelse i början respektive i slutet på en termin?

Med hjälp av Boristesterna fick jag klara och tydliga svar på min fråga. Det var skillnad men kanske inte den som jag hade trott att det skulle vara. Det mest förvånande för mig var att så många elever fick sämre resultat på det andra testet jämfört med det första. Av 288 elever sjönk resultaten för 130 stycken. 87 behöll samma resultat under båda testerna och endast 71 höjde sina resultat. En positiv aspekt på resultatet var att det trots allt var fler som låg kvar på samma nivå eller höjde sina resultat, 55 %, än de som försämrades, 45 %.

De elever som vid båda testen eller vid ett av dem hamnade i de två lägsta kategorierna, alltså de som hade nedsatt och de som saknade läsförståelse var de som fångade min uppmärksamhet mest. Jag ställde mig frågan om vad som kunde ha brustit i deras läsutveckling. I mina litteraturstudier har jag läst att det finns många olika stadier i en läsutveckling. Jag vet inte vilka orsaker dessa elevers låga resultat beror på men tydligt är att de inte uppnått det som bland annat Vygotskij (Bråten, 1996) kallar för metakognition. Då ska eleverna ha en total kontroll över sitt tänkande och läsande. De bör också i denna ålder ha utvecklat sitt abstrakta tänkande, menar Piaget, enligt Elkind (1983).

Det kan rent teoretiskt vara så illa att någon av de sämsta läsarna inte har inhämtat de grundläggande färdigheterna för läsförståelse. Jag förväntade mig att alla elever i denna undersökning behärskade den automatiserade avkodningen. Det är inte säkert att så är fallet. Enligt Franzén, (1993); Fröjd, (2005); Høien & Lundberg (1999); Lundberg, (1984); Madison, (1996a); Taube, (2000); Wellros & Wellros, (1995), kan det leda till att eleven ungefärläser, de gissar vad som står i texten. Det kan vara en orsak till de sämsta läsarnas resultat. En annan orsak kan vara att elever inte kan göra inferenser dvs. läsa mellan raderna. Saknas denna förmåga kan inte förståelse uppstå och eleven kan inte skapa sammanhang i texten (Lundberg, 1984). En tredje orsak kan vara att elever saknar förmåga att skapa schema. De har olika förkunskaper, intressen och erfarenheter vilket gör att de tolkar texter olika (Franzén, 1993).

Med tanke på ovanstående möjliga orsaker till svag läsförståelse tänker jag på vad Madison (1996b) skriver om Boristesterna. Det är meningen att alla elever i skolår 7-9 ska kunna läsa och förstå dem. Bland de som fick sämre läsförståelse vid det andra testet jämfört med det första hördes en del kommentarer:

- Läste mycket i somras, läst mindre under terminen.
- Läste som vanligt.
- Tröttnat på att läsa.
- Läser aldrig av mig själv.
- Hinner inte läsa nu, läser mer böcker på sommaren.

En del kommentarer antydde att de inte förstod alla ord:

- Var osäker på orden, gissade.
- Svåra ord.
- Det var svårare denna gången.
- Kunde inte alla ord.
- Det kändes knepigare.

Lundberg (1984) skriver att ordkunskap spelar en stor roll för läsförståelsen. Om det är svårt att förstå innebörden av många ord minskar möjligheterna att klara av svårare texter som det inte går att undvika högre upp i åldern. Franzén (1993) skriver också att bra ordkunskap är viktig för förståelsen. Även Madison (1996a) skriver om dålig ord- och begreppskunskap. Det kan leda till misstolkningar vid läsningen vilket förstör helheten. Høien och Lundberg (1999) poängterar att ett rikt ordförråd är nödvändigt för att förstå texter. Ett sätt att utöka ordförrådet är att läsa mycket. Efterhand känner man igen och förstår allt fler ord.

Det andra jag ville ta reda på var:

- Kan elevernas läsförståelse förbättras under en termin?

Resultaten av det första testet visar att det finns elever som har svag eller ingen läsförståelse. Det sattes in stödåtgärder för dem, bland annat i form av individuellt anpassade uppgifter i läsförståelse. I Skollagen står att det skall tas hänsyn till elever i behov av särskilt stöd (Grundskolan Avtal Författningar Kommentarer, 2005/2006). Det andra testet visar på en generell försämring. Det förvånar mig mycket eftersom jag förväntat mig en utveckling under terminens gång. Till min glädje finns det dock en del som förbättrat sina resultat men det är endast 25 % av alla 288 eleverna.

Resultaten får mig att fundera på om testerna gjordes vid mindre lämpliga tillfällen. Tydligt är att utvilade elever vid terminsstarten presterar bättre än trötta elever vid terminsslutet. Kanske skulle jämförelsen gjorts med ett annat tidsintervall. Det var nu inte möjligt med den tid som fanns till förfogande för mitt uppsatsskrivande, men det tål att tänka på. Om tid funnits kunde testerna gjorts två år efter varandra och då vid samma tidpunkt på terminerna.

Det tredje jag ville ta reda på var:

- Är det skillnad på flickors och pojkars läsförståelse?

Totalt sett har flickorna bättre läsförståelse än pojkarna. Medelvärden på Stanineskalan visar att flickorna håller sig över gränsen för bra läsförståelse. Det gör alla pojkarna också utom de i skolår 9. Fler flickor, 50 %, än pojkar, 39 %, får sämre resultat vid det andra testet än vid det första. Fler pojkar, 37 %, än flickor, 25 %, har samma resultat på båda testen. Det är nästan lika många pojkar, 24 %, som flickor, 25 %, som höjer sina resultat. Dock har flickorna de flesta toppnoteringarna på Stanineskalan, de är fler som under båda testen har bra läsförståelse. Pojkarna är mer uppdelade i bra läsförståelse och nedsatt.

Det är ungefär lika många flickor som pojkar som inte har någon läsförståelse. Endast bland flickor i skolår 9 finns det ingen elev kvar i den lägsta kategorin vid andra testet. Kanske har de insatta stödåtgärderna gett resultat bland dem.

Resultaten från Petronellaskolan stämmer väl överens med andra studier, de har en tendens att försämrars. Björnssons (2005) redovisning av flickornas läsnivå jämfört med pojkarnas, Tabell 1, visar tydligt skillnaderna mellan könen. Resultaten är lika på den mittersta läsnivån men på de två högsta nivåerna dominerar flickorna och på de lägsta dominerar pojkarna. Fröjd (2005) har kommit fram till samma resultat. I genomsnitt läser flickorna bättre än pojkarna och läsförståelsen försämrars oberoende av kön. Enligt Lärarnas Riksförbund (2005) läser nästan var femte elev aldrig i skolan och läslusten avtar ju äldre eleverna blir. Det är mest flickor som tillhör de läsandets skara. Staberg gjorde en studie 1992 (Jakobsson, 2000) som visade att flickor värderade läsning högre än pojkar. Flickorna tyckte om att läsa och de ville förstå vad de läste. Tallberg Broman (2002) anser detsamma.

5.2 Diskussion utifrån läshastighet

Läshastigheten är en faktor som kan spela stor roll vid läsningen. I Boristesten mäts både läsförståelse och läshastighet för att kunna se hur hastigheten påverkar förståelsen. Lundberg (1984) hävdar att om hastigheten ökar så minskar förståelsen. Duktiga läsare anpassar sin hastighet efter textens svårighetsgrad. Fröjd (2005) instämmer. Stiger eller sjunker hastigheten mot individens normala tempo blir läsförståelsen lidande. Andersson (2001) skriver om hur viktigt det är att få läsa i sitt eget tempo.

De elever som i denna undersökning fick sänkt läsförståelse samtidigt som läshastigheten ökade var:

- 79 % i skolår 7.
- 31 % i skolår 8.
- 34 % i skolår 9.

Eleverna i skolår 7 är i stor majoritet jämfört med skolår 8 och 9. De är yngst, de är kanske inte så säkra på sig själva och kan ha ett behov av att visa sig duktiga inför andra.

Kommentarer från en del av dessa elever:

- Ville vara snabb.
- Läste nog för snabbt.
- Ska prova att läsa saktare.
- Stressad.
- Försökte vara snabbare.

Vissa tror nämligen att om de är snabba är de duktiga (Andersson, 2001). Eftersom läshastigheten är individuell är det viktigt att inte låta sig påverkas av någon annan. En snabb elev kan både av sig själv och av sina klasskamrater upplevas som duktig, oavsett testets resultat, avslutar Hörnqvist (1999).

5.3 Diskussion utifrån stigmatisering

När jag träffade varje elev enskilt för att delge dem deras resultat kunde jag inte undvika att se deras olika ansiktsuttryck. En del såg riktigt nöjda ut, de hade inget att oroa sig för, för de visste att de var bra läsare. Andra kunde se lite oroliga ut för de var tveksamma till sin egen förmåga. Det fanns några elever som visste att det resultat de skulle få inte var bra. Det syntes på dem men de gick ändå pliktskyldigast fram till mig för att få sin dom. Detta gällde de elever som fått de sämsta resultaten, Stanine 1-2, alltså ingen läsförståelse och en del av dem som hade nedsatt läsförståelse, Stanine 3-4. De kunde till och med börja med att säga att det

inte gått bra, innan jag hann säga något. De hade som Goffman (Tideman m fl, 2004) uttrycker det upplevt ett stigma. Hans tankar om stigmatisering passar bra in här eftersom dessa elevers läsförståelse avvek från det normala och de var mycket medvetna om det själv.

Rätt många elever jämförde sina resultat med varandra när de var tillbaka i klassrummet. De stigmatiserade eleverna gjorde inte det och ingen var heller intresserad av att få höra deras resultat. Det var tyst i klassrummet när de kom tillbaka. Däremot kunde inte dessa svaga elever undgå att höra de andras resultat när de berättade dem för varandra. På så sätt fick de sämre läsarna bekräftelse på att de var dåliga. De var utanför de normala ramarna, de betraktades som avvikande. Madison (1996a) skriver att elever som har svårt för att läsa betraktar sig själva och betraktas av andra som obegåvade och dumma eller slarviga och lata. Det är stor risk att om någon misslyckas med läsningen tidigt i sin skoltid så fortsätter den att misslyckas. Självförtroendet får sig en knäck, det är lätt att känna sig ensam och övergiven. Den negativa självbilden växer allt eftersom tiden går.

Hörnqvist (1999) talar om hur duktig en elev kan känna sig när den får ett bra resultat, den får bekräftelse på att den duger och det är väldigt roligt. Den som däremot får ett sämre resultat, under den fastställda gränsen för bra, försöker hitta förklaringar till varför det gick som det gick. Det är inte roligt att uppleva besvikelse och misslyckade och det är då lätt att skylla på yttre omständigheter. De deltagande eleverna i min undersökning som fick sämre resultat på det andra testet än på det första hade en del ursäkter för sina misslyckanden:

- Det var svårt med koncentrationen.
- Annan elev sabbade, störde.
- Sjuk. Mådde dåligt.
- Var trött.
- Har en svacka i allt.
- Det kändes inte bra.
- Det kändes knepigare.

5.4 Läsning i ett samhällsperspektiv

De elever på Petronellaskolan som klarat lästesterna bra, alltså de som kommit upp i Stanine 5-9, har ett bra utgångsläge när de slutar grundskolan. Antingen de ska fortsätta studera eller ägna sig åt någon annan sysselsättning kommer de att ha goda förutsättningar att klara sig vidare i samhället, skriver Reichenberg (u.å). Lärarnas Riksförbund (2005) är av samma åsikt och förtydligar att i den kultur vi lever är läsning central. Genom skolor och bibliotek finns böcker tillgängliga för alla som är intresserade. Läsförmåga är en förutsättning för att bli en del av det demokratiska samhälle vi lever i. PISA-projektets mål är att genom internationella läsundersökningar studera om eleverna har de kunskaper som krävs för att klara sig och verka i samhället när de blir vuxna. (Skolverket 2001, 2004) Dessa synpunkter på hur viktigt det är att vara väl förberedd kunskapsmässigt inför framtiden är även förankrade i de lagar och regler som styr skolans värld. I Skollagen står det därför att syftet med en utbildning är att eleverna ska få kunskaper och färdigheter som gör att de klarar sig i samhällslivet. (Grundskolan Avtal Författningar Kommentarer, 2005/2006). Även på lokalt plan skrivs dessa tankar in i de dokument som styr verksamheten. Petronellaskolans Lokala arbetsplan har anammat skollagen och ledningen för skolan skriver att den ska sträva efter att ge eleverna kunskaper som gör dem väl rustade för framtiden. Madison (1996b) skriver att det är en mänsklig rättighet för alla i en demokrati att ha en funktionell läsfärdighet. De elever på Petronellaskolan som inte har tillfredsställande läsförståelse har inte ett bra utgångsläge för att

fungera i samhällslivet. Större och mer intensiva stödåtgärder krävs för att dessa elever också ska vilja och kunna tillhöra de läsandes skara.

5.5 Validitet, reliabilitet och metod

Jag anser att jag undersökt det jag avsåg att undersöka och därmed kan undersökningen ha hög validitet. Elevernas läsförståelse testades vid två olika tillfällen och förbättringar eller försämringar och skillnader mellan könen undersöktes. Det kan dock finnas en tveksamhet i validiteten på grund av att jag förutsatt att alla elever som medverkade gjorde sitt allra bästa. Det kan jag inte vara helt säker på. Allt gick att mäta noggrant och omvandla till siffror. Undersökningens reliabilitet, tillförlitlighet, avgörs om de mätningar som gjorts utförts korrekt. Jag är övertygad om att resultaten blivit desamma om jag bytts ut mot en annan forskare.

Forskningen är valid när slutsatserna är sanna. Forskningen är reliabel när resultaten är upprepbara. Reliabilitet och validitet är krav som kan ställas både på forskningens design och på mättekniker. När det gäller forskningsdesign granskar vi slutsatserna och ställer frågan om de är sanna och upprepbara. När det gäller mätteknik granskar vi observationsprotokollen och frågar om de är exakta och upprepbara (Kidder 1981:7). (May 2001, s. 96).

I kvantitativ forskning finns ett par nyckelord som stämmer bra överens med mitt arbete: objektivitet och analytiskt arbete. Kvantitativt arbete är kopplat till det positivistiska vetenskapliga förhållningssättet eftersom det bygger på statistisk struktur och mätbara metoder. Det är viktigt att få fram sann, säker kunskap som inte är påverkad av några känslor. (Denscombe, 2000; May, 2001; Patel & Davidson, 1991 och Thurén, 2000).

”Den typiske positivistiske forskaren samlar fakta på hög, och när han fått ihop tillräckligt med fakta kör han dem genom en dator, och ur datorn kommer ett resultat, färdigt i tabellform, sakligt korrekt” (Thurén 2000, s. 29). Fast så enkelt var det inte. Jag hade mycket fakta som jag skrev in i datorn men ingenting kom ut av sig själv. Jag tillverkade och förkastade ett stort antal diagram innan jag lärt mig att hantera datorprogrammet och blev nöjd.

5.6 Fortsatt forskning

Detta arbete har lett fram till att jag skulle kunna tänka mig att fortsätta studera samma sak under några kommande år. Alla elever i skolår 9 har gjort nationella prov och jag har samlat in alla deras resultat för läsförståelsen. De skulle kunna kopplas ihop med Borisresultaten, år efter år. Det skulle vara intressant att följa elevernas fortsatta läsutveckling för att se om intensifierad lästräning kan påverka trenden att läsförståelsen försämras. Går det att vända trenden trots att eleverna går de sista åren i grundskolan?

6 Sammanfattning

Idén till innehållet i denna uppsats fick jag av att jag dagligen möter elever som undviker att läsa. De har svag uthållighet och ofta ett dåligt ordförråd vilket gör att de får svårt att tillgodogöra sig texterna. I skolår 7-9 känns det som om eleverna läser allt mer sällan. Syftet var att undersöka på vilket sätt elevers läsförståelse i skolår 7-9 kunde förbättras under en termin genom att jämföra deras läsförståelse i början på en hösttermin, direkt efter ett sommarlov och i slutet av samma termin. Syftet var vidare att jämföra flickors läsförståelse med pojkars. En förhoppning var att detta arbete skulle leda fram till att de elever på Petronellaskolan som har svar läsförståelse fångas upp och erbjuds hjälp. Hjälp skulle leda till bättre förutsättningar att klara sin skolgång. Jag hade en tro på att en utveckling skulle ske även under en så kort tid som en termin.

Internationella undersökningar som IEA och PISA redovisar svenska elevers läsförståelseresultat i förhållande till elever i andra länder. Sådan forskning kallas för komparativ då avsikten är att jämföra resultaten. Målet är att undersöka om eleverna har de kunskaper som behövs för att klara sig och verka i samhället när de blir vuxna. Läsförmågan är då en förutsättning. Dessa undersökningar sker med jämna mellanrum varför det går att jämföra resultaten och se om det sker en utveckling. I den första PISA-studien år 2000 undersöktes läsförståelsen hos 15-åriga elever från 32 länder. De svenska eleverna kom på 9:e plats. Den andra PISA-studien genomfördes år 2003 och då kom de svenska eleverna på 8:e plats av 41 länder. Det noterades en nedgång i de svenska elevernas resultat. Totalt sett ligger de dock bra till i ett internationellt perspektiv. Den tredje PISA-studien ägde rum våren 2006 så det finns inga resultat tillgängliga från den.

En nationell undersökning gjordes av Lärarnas Riksförbund 2005 som visade att nästan var femte elev i skolår 7-9 aldrig läste böcker i skolan. Läslusten avtog ju äldre de blev. Slutsatsen var att dessa elever måste uppmärksammas och få hjälp att förstärka sin läsning.

De styrdokument som Petronellaskolan har att rätta sig efter är både lokala och nationella. Det står att ett av de viktigaste målen är att lära sig läsa. Därför ska all undervisning ta hänsyn till de elever som är i behov av särskilt stöd och utgå ifrån allas behov, förutsättningar och utvecklingsnivå. Stödundervisning ska ges där det behövs och eleven har rätt till specialpedagogisk hjälp. Det övergripande målet är att eleverna ska vara väl rustade för framtiden när de lämnar grundskolan så att de klarar sig i samhällslivet. Utbildningen ska vara lika för alla elever oberoende av vilket genus de tillhör.

Det finns en enighet om vad läsförståelse är i den litteratur jag läst. Det handlar om att förstå en sammanhängande text. Det är många utvecklingssteg som eleverna måste klara av för att förståelse ska uppstå. Först måste det ske en ren avkodning av ord, att kunna ljuda. Orden blir till meningar och när ordbilderna känns igen är avkodningen automatiserad, då finns ett flyt i läsningen. Det räcker inte för att förståelse ska uppkomma. Tankarna och de kognitiva processerna måste vara aktiva för att tolka texten. Ett stort ordförråd krävs för att förstå obekanta texter, annars kan det förekommer ungefärläsning. Det är när läsaren inte känner igen ord utan gissar sig till betydelsen så att hela texten kan bli missuppfattad. Läsning som inte är automatiserad tar mycket tid och energi från förståelsen. Det krävs mycket träning för att få bra läsförståelse. Det kan vara lätt att hamna i en ond cirkel om svårigheter med att läsa och förstå uppkommer. Svårt att läsa → undviker att läsa → får ingen nödvändig lästräning → ännu svårare att läsa. Detta leder då också till att ordförrådet inte byggs upp.

Läsförståelse är ett samspel mellan läsare och text, en konstruktiv, aktiv process där det gäller att ha mycket kunskap med sig i bagaget och kunna aktualisera den. Läsaren ska kunna läsa mellan raderna, göra inferenser. Egna erfarenheter och kunskaper behövs för att förstå det som inte står i texten. Läsaren får skapa sina egna bilder som den tolkar och använder för att dra slutsatser.

Det krävs en stor omvärldskunskap och ju större den är, desto svårare texter är det möjligt att förstå. Eftersom alla läsare är olika, uppfattar de texter på olika sätt. De har olika erfarenheter, värderingar, önsknings och förhoppningar som påverkar tolkningen av textens budskap. De olika tankemönstren som uppstår och hur läsaren organiserar sitt tänkande, är detsamma som att skapa olika scheman.

Metakognitiv förmåga förklaras på olika sätt. Läsaren ska klara av att ändra sitt läsbeteende efter textens svårighetsgrad och i vilket syfte den läses. Man ska vara medveten om sin egen inläring och sina tankeprocesser och strategiskt kunna styra dem. När läsningen pågår relaterar eleven den till tidigare kunskaper och erfarenheter och anpassar sina strategier. Svaga läsare har inte denna förmåga och de kan uppfattas som passiva i sin läsning.

Läsförståelsen är beroende av läshastigheten. Om hastigheten ökar eller minskar mot det naturliga tempot kan förståelsen minska. Duktiga läsare kan anpassa sin hastighet till textens svårighetsgrad men det kan inte svaga läsare. Det är viktigt att få läsa i sitt eget tempo och inte bli påverkad av andra. Då får det som ögat ser tid att smälta in, personen får tid att tänka, reflektera och bearbeta nya intryck. Det krävs koncentration att läsa med förståelse och den tid det tar är individuell. Vissa elever får för sig att den som läser snabbt är en duktig läsare och de tror att andra resonerar på samma sätt. Det tankesättet blir förödande för läsförståelsen.

Att det är skillnad mellan flickor och pojkar är naturligt. Individerna formas in i den omgivning som finns och det leder för det mesta till att det skapas typiska manliga och kvinnliga roller. Aktiva pojkar dämpas i skolan, det är de som tar plats och flickorna som anpassar sig. När de blir äldre är flickorna mer teoretiska, de vill ha bra resultat och använder språket och läsningen som verktyg för att nå sina mål. Pojkarna tar sig hellre an uppgifter på ett experimenterande sätt och värderar inte läsningen lika högt som flickorna. Undersökningar visar att flickor läser bättre än pojkar både nationellt och internationellt. Det märks framförallt i texter som består av en berättande löpande text. Flickorna drar dessutom ifrån, det blir större skillnad mellan dem och pojkarna. Det är flest flickor som tillhör de läsandes skara.

Vygotskij, Piaget och Goffman står för den teoretiska förankringen i denna uppsats. Vygotskij nämner att tester kan användas till att få fram information om elevens kunskapsnivå vid testtillfället. Om kartläggningen visar att det finns speciella behov är det specialpedagogens uppgift att hjälpa eleven. Vygotskij är en föregångare för den metakognitiva teorin. Den går ut på att eleven ska bli medveten om sitt eget tänkande. Den ska kunna kontrollera all ny information, lagra den och ha förmåga att använda den på det sätt den själv väljer. Piaget kallar dessa processer för assimilation och ackommodation. Det är först i tonåren som detta abstrakta tänkande är färdigutvecklat. Goffman anser att diagnoser är ett sätt att skilja elever åt. Det finns då de normala, de genomsnittliga och de avvikande. De senare kan mycket lätt få en stämpel på sig som dumma eller okunniga, både av sig själva och av andra. Det kallas för stigmatisering, social brännmärkning.

Min forskning kan kallas projektforskning för det är en undersökning som kan göras som en del i en akademisk utbildning. Metoden är kvantitativ för resultaten kan omvandlas till siffror

som bearbetas statistiskt och analysen består mest siffror. Resultaten delas in i kategorier som sedan går att jämföra. Alla data som samlas in ska gå att mäta objektivt. Det vetenskapliga förhållningssättet som är starkt knutet till kvantitativ forskning är positivismen. Forskaren ska vara neutral och inga resultat får påverkas av något som har med forskaren att göra. Det ska gå att dra generella slutsatser av resultaten. Det är vanligt att forskaren använder sig av en dator vid bearbetningen och därefter redovisar dem i tabeller eller diagram. Validitet – det som skulle undersökas undersöktes. Reliabilitet – resultatens tillförlitlighet, mätningarna är korrekt utförda.

Att använda sig av diagnoser som metod kan ha många syften. I min uppsats är det läsförståelse som undersöks på individnivå. Resultaten ska också delas in i olika kategorier som sedan ska kunna jämföras. Mätskalan är normaliserad vilket betyder att det finns en fastställd mätskala att rätta sig efter. Diagnoserna kan göras mer än en gång och då kan resultaten jämföras med varandra. Resultaten blir för eleverna bekräftelse på deras kompetens. Vetenskapen om elevernas svaga sidor gör att stöd och hjälp kan sättas in där det behövs.

Boristesterna som använts i min undersökning finns i sex versioner, vilket gör att det är lätt att göra testen flera gånger och därefter kunna jämföra resultaten. Både läsförståelse och läshastighet mäts samtidigt vilket är mycket smidigt. Resultaten omvandlas till poäng på en Stanineskala och det finns klara gränser för olika grader av läsförståelse och läshastighet. Jag tog hänsyn till de etiska krav som finns för denna typ av forskning. Ingen elev ska kunna gå att spåra.

Petronellaskolans alla elever deltog i undersökningen, bortfallet var marginellt. De gjorde ett test i början på terminen och ett i slutet. Testerna genomfördes klassvis under en 40 minuter lång lektion. Texten de skulle läsa var en löpande skönlitterär text, som med jämna mellanrum bröts av parenteser. De innehåll vardera tre ord, av vilka ett stämde med textens innehåll. Det rätta ordet ringades in och så fortsatte det tills texten var slut. Testen rättades och resultaten meddelades enskilt till varje elev. Under terminens gång arbetade alla elever med läsförståelse, olika mycket och utifrån deras förutsättningar. I slutet på terminen gjordes test nummer två. Det rättades under jullovet och vid vårterminens start fick eleverna reda på sina senaste resultat och då skedde också en jämförelse mellan båda testen.

Resultaten sorterades, analyserades och har nu redovisats i diagramform med förklarande analys. Alla resultat är jämförbara eftersom Stanineskalan använts. Slutsatsen är att det var skillnad på elevernas läsförståelse i början respektive i slutet av en termin. 55 % av eleverna höjde sina resultat eller fick samma vid båda testen. 45 % sänkte sina resultat. Endast 25 % lyckades höja sina resultat och flickorna läste bättre än pojkarna.

7 Referenser

- Bjerstedt, Å. (1997). *Rapportens yttre dräkt*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjurwill, C. (2001). *A, B, C och D. Vägledning för studenter som skriver akademiska uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Björnsson, M. (2005). *Kön och skolframgång: tolkningar och perspektiv*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Bråten, I. (red.) (1996). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Eliasson, R. (1995). *Forskningsetik och perspektivval*. Lund: Studentlitteratur.
- Elkind, D. (1983). *Barn och unga i Piagets psykologi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Franzén, L. (1993). *Att "läsa mellan raderna". En studie över goda läsare i åk 5 och deras förmåga att göra inferenser samt några inferensträningmetoder för svaga läsare*. Malmö: Lärarhögskolan, Institutionen för pedagogik och specialmetodik.
- Fröjd, P. (2005). *Att läsa och förstå svenska. Läsförmågan hos elever i årskurs 9 i Borås 2000-2002*. Göteborg: Universitetet. Institutionen för svenska språket.
- Grundskolan Avtal Författningar Kommentarer 2005/2006*. Upplands Väsby: Svensk Facklitteratur.
- Høien, T & Lundberg, I. (1999). *Dyslexi. Från teori till praktik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hörnqvist, M-L. (1999). *Upplevd kompetens. En fenomenologisk studie av ungdomars upplevelser av sin egen kompetens i skolarbetet*. Luleå: Universitetstryckeriet.
- Jakobsson, A-K. (2000). *Motivation och inläring ur genusperspektiv. En studie av gymnasieelever på teoretiska linjer/program*. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Krokmark, T. (red.) (1999). *Didaktikens carpe diem*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, I. (1984). *Språk och läsning*. Malmö: Liber Förlag.
- Madison, S. (1996a). *Läkande läsning och skrivning. En handbok om dyslexi*. Stockholm: Rabén Prisma/Folksam.
- Madison, S. (1996b). *Läsdiagnoser, Lärarhandledning*. Lund: Sigrid Madison.
- May, T. (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, G. (2002). *Läraren Litteraturen Eleven. En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Stockholm: HLS Förlag.

Nordvästra Skånes Tidning. (050911). *Allt fler barn dåliga på att läsa.*

Patel, R. & Davidson, B. (1991). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning.* Lund: Studentlitteratur.

Pedagogisk uppslagsbok. (1996). Stockholm: Lärarförbundets Förlag.

Stensmo, C. (1994). *Pedagogisk filosofi – en introduktion.* Lund: Studentlitteratur.

Tallberg Broman, I. (2002). *Pedagogiskt arbete och kön. Med historiska och nutida exempel.* Lund: Studentlitteratur.

Taube, K. (2000). *Läsinlärning och självförtroende – psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser.* Stockholm: Prisma.

Thurén, T. (2000). *Vetenskapsteori för nybörjare.* Stockholm: Liber AB.

Tideman, M., Rosenqvist, J., Lansheim, B., Ranagården, L. & Jacobsson, K. (2004). *Den stora utmaningen. Om att se olikhet som resurs i skolan.* Högskolan i Halmstad, Malmö Högskola.

Utbildningsdepartementet. (1998). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna, Lpo 94, Lpf 94.* Stockholm: Fritzes Förlag.

Wellros, M. & Wellros, S. (1995). *En kamp om kunskap.* Malmö: Gleerups Förlag.

Wingård, B. & Wingård, B. (1994). *Lässtimulans i skolans vardag.* Solna: Ekelunds Förlag.

Internetreferenser

Andersson, L. (2001). *Vikten av att få läsa långsamt.*
<http://www.sprakaloss.se/Anderssonlansamlas.htm>

Emissionen Nr 1 2004. Pedagogik och praktik.
<http://www.e.kth.se/org/emission/2004/1/pedagogik.html>

Lärarnas Riksförbund. (2005). *Läsa för att lära – elevers läsvanor i dag.*
www.lr.se

Humanistisk_Samhällsvetenskapliga Forskningsrådet. (1996). *Forskningsetiska principer i humanistisk samhällsvetenskaplig forskning.*
<http://www.vr.se/publikationer/sida.jsp?resourceid=12>

Reichenberg, M. (u.å). *Det korta är inte alltid det lätta.*
<http://www.tidningeniskolan.com/article.jsp?article=3332>

Skolporten. (u.å). *Nyhetsbrev - för skolans lärare och ledare.*
www.skolporten.com

Skolverket. (2001). *PISA 2000, Svenska femtonåringars läsförmåga och kunnande i matematik och naturvetenskap i ett internationellt perspektiv*. Rapport nr: 209.
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=904>

Skolverket. (2004). *PISA 2003, Svenska femtonåringars kunskaper och attityder i ett internationellt perspektiv*. Rapport nr: 254.
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1390>

Skolverket. (2005). *Skolverkets lägesbedömning 2005*. Rapport nr: 264.
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1516>