

HÖGSKOLAN KRISTIANSTAD

Institutionen för beteendevetenskap

C-uppsats i specialpedagogik
(41-60) 10 poäng
Vt 2006

En analys av ett diagnostiskt läs- och skrivprov (DLS) ur ett specialpedagogiskt perspektiv

Författare: Anna Krantz

Handledare: Daniel Östlund

En analys av ett diagnostiskt läs- och skrivprov (DLS) ur ett specialpedagogiskt perspektiv

Anna Krantz

Daniel Östlund

Abstract

Studiens syfte är att undersöka om DLS (diagnostiskt läs- och skrivprov) fungerar som ett redskap för att undersöka elevgrupper och enskilda elevers kunskapsnivå i svenskämnet. Undersökningen har genomförts med en elevgrupp om 73 elever i skolår 7 varpå statistik gjorts på deras resultat. Vidare har den genomförts genom att detaljgranska tre utvalda elevers resultat. Bland slutsatserna märks att DLS fungerar väl för specialpedagogen i dennes handledande roll gentemot ämneslärarna och att det även åtminstone vad gäller rättstavning och ordförståelse fungerar i den utredande rollen genom att resultatet noggrant kan analyseras och ge en bild av en elevs färdigheter i svenskämnet. Läsförståelsetestet kan enligt undersökningen översiktligt ge en bild av enskilda elevers läs- och skrivsvårigheter men bör kompletteras för en djupare analys.

Nyckelord: diagnostiskt läs- och skrivprov, läsförståelse, läs- och skrivsvårigheter

Innehållsförteckning

1 Inledning	3
1.1 Bakgrund	4
1.2 Syfte	6
1.3 Problemformulering	6
1.4 Disposition	6
2 Litteraturgenomgång	8
2.1 Läsförståelse	8
2.2 Läskunnighet/läsförmåga	10
2.3 Stödundervisning	11
2.4 Ska skolan testa elever?	12
2.5 Teoretisk utgångspunkt	13
3 Metod	15
3.1 Material	17
3.2 Urval	17
3.3 Genomförande	18
3.4 Bearbetning	18
3.5 Etiska överväganden	19
4 Resultat	21
4.1 NP för samtliga elever i skolår 5	21
4.2 DLS för samtliga elever i skolår 7	21
4.3 Resultatbeskrivning för tre utvalda elever	24
4.3.1 Olle – rättstavning	24
4.3.2 Olle – Ordförståelse	25
4.3.3 Olle – Läsförståelse	25
4.3.4 Sammanfattning av Olles resultat	26
4.3.5 Smilla – Rättstavning	27
4.3.6 Smilla - Ordförståelse	27
4.3.7 Smilla - Läsförståelse	28
4.3.8 Sammanfattning av Smillas resultat	29
4.3.9 Silke – Rättstavning	29
4.3.10 Silke - Ordförståelse	30
4.3.11 Silke – Läsförståelse	30
4.3.12 Sammanfattning av Silkes resultat	31
4.4 Slutsatser	31
5 Diskussion	33
6 Sammanfattning	37
Källförteckning	38

1 Inledning

Om jag vill lyckas med att föra en människa mot ett bestämt mål, måste jag först finna henne där hon är och börja just där. Den som inte kan det lurar sig själv när hon tror att hon kan hjälpa andra. För att hjälpa någon måste jag visserligen förstå mer än vad han gör, men först och främst förstå det han förstår. Om jag inte kan det så hjälper det inte att jag kan och vet mera. Vill jag ändå visa hur mycket jag kan så beror det på att jag är fåfång och högmodig och egentligen vill bli beundrad av den andre istället för att hjälpa honom. All äkta hjälpsamhet börjar med ödmjukhet inför den jag vill hjälpa, och därmed måste jag förstå att detta med att hjälpa inte är att vilja härska utan att vilja tjäna. Kan jag inte detta så kan jag heller inte hjälpa någon.

Sören Kierkegaard
Dansk filosof

Denna uppsats handlar om elevers läsutveckling och om hur vi kan kartlägga den. Läsning anses vara något av det viktigaste elever kan lära sig i det informationssamhälle vi lever i, står det i Kursplaner och betygskriterier (2000). Barn och ungdomar som har läs- och skrivsvårigheter blir uteslutna ur en stor del av vårt vardagliga liv, och det är mycket viktigt för dem och för samhället att vi gör allt vi kan i skolan för att eleverna inte ska känna sig utanför eller otillräckliga. Språkkunskaper byggs upp genom att språket används, att brukaren förstår det och på så vis tillägnar sig nya kunskaper.

Enligt läroplanen, Lpo 94, (Utbildningsdepartementet, 1998) är ett av skolans viktigaste uppdrag att så många elever som möjligt ska lämna skolår 9 med uppnådda mål. Betyget är det instrument som ska användas för att visa om, och i så fall hur väl, den enskilde eleven lyckas nå de mål som finns uppsatta i kursplanen för varje ämne. Att läsa och skriva är aktiviteter intimt förknippade med hela människan (SOU, 1997:108), styrda av medfödda förmågor och anlag men också präglade av den självbild som utvecklas med tiden och de erfarenheter som görs i interaktion med omgivningen.

Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården och Jacobsson (2004) menar att skolan är den miljö där elevers svårigheter ofta uppdragas. Det behöver nödvändigtvis inte innebära att eleven verkligen har problem med sina arbetsuppgifter i skolan utan det kan visa sig att skolsystemet är av sådan karaktär att eleven kanske inte passar in.

Skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift (Lpo 94, Utbildningsdepartementet 1998). I SOU (1997:108) står det att i ett samhälle där kraven på skriftspråklighet ökar är det viktigt att förskolan och skolan förstärker sina ansträngningar när det gäller barns och ungas möjligheter att utveckla sin kommunikationsförmåga – såväl muntligt som skriftligt.

Genom att använda språket lär sig eleverna att behärska situationer som ställer olika språkliga krav på t.ex. formell korrekthet (Kursplaner och betygskriterier, 2000).

Om de nationella proven som genomförs i skolår 5 visar att en elev är i behov av extra stöd samtidigt som det visar sig att det inte finns resurser i år 6 för att kunna ge denna hjälp, kommer eleven troligtvis att få problem i år 7 när kraven ökar, proven blir fler, texter och

läxor längre. Det kan vara så att det finns mycket resurser i skolan redan men att de inte används som de borde. Det är synnerligen orättvist mot elever som inte klarar det nationella provet i skolår 5 att slösa bort flera år innan det upptäcks att hjälpen akut måste sättas in i år 8 eller 9, eftersom det är så viktigt att eleverna lämnar grundskolan med uppnådda mål.

Denna undersökning strävar efter att ta reda på om DLS, (diagnostiskt läs- och skrivprov) ett kartläggningmaterial av grupper och enskilda elevers läs- och skrivfärdigheter, är ett användbart redskap för att utreda enstaka elevers kunskapsnivå samt för att utvärdera den allmänna kunskapsnivån hos grupper av elever. Att ta reda på dessa fakta kan, åtminstone initialt, sägas vara viktigt för att så tidigt som möjligt kunna lägga undervisningen nära elevernas nivå och styra in den på områden där eleverna behöver träna, samt för att upptäcka enskilda elevers eventuella speciella svårigheter.

Undersökningen kan ses utifrån flera perspektiv:

- elevens, eftersom DLS är till för att hitta vägar som kan leda vidare i hans eller hennes utveckling,
- lärarens, eftersom testresultaten kan ge en fingervisning om vad eleverna behöver extra stöd med. De visar också om det eventuellt finns något eller några moment i undervisningen som flera eller kanske till och med alla behöver hjälp och stöd med,
- specialpedagogens, eftersom resultaten ger en indikation på om enskilda elever behöver speciell hjälp inom något område,
- skolans, eftersom testen hjälper till att se vilka elever som behöver stöd. Om stödet sätts in i tid är ökar möjligheten att eleverna uppnår kursplanens mål i skolår 9.

1.1 Bakgrund

PISA 2000 (Skolverket, 2001) definierar läsning så här: "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).

Madison (1992) menar att den som ligger under en viss poäng på ett standardiserat lästest har lässvårigheter. Speciella lässvårigheter har den som uppvisar svag läsförmåga (se ovan), men som har genomsnittlig eller över genomsnittlig intelligens. Sådana elever kan t.ex. ha ett gott ordförråd, god stavningsförmåga etc. men ändå ha stora svårigheter med läsningen.

För att kunna skilja ut vad som är avvikande måste det finnas något att jämföra med, en föreställning om vad som anses som normalt, det jämförbara, det genomsnittliga, det vanliga (Tideman m.fl., 2004, Goffman, 1972).

På 70-talet introducerades begreppet funktionell läs- och skrivfärdighet. Den definierades utifrån ett "årskurs 6-kriterium" genom att det fastslogs att funktionell läs- och skrivförmåga motsvarade den förmåga som en genomsnittselev enligt ett visst standardiserat läs- och stavningstest beräknades ha vid slutet av årskurs 6. Att ha funktionell läs- och skrivfärdighet innebar enligt detta sätt att se t.ex. att kunna tyda och fylla i blanketter, hitta i telefonkatalogen och följa enkla skriftliga anvisningar. Med en sådan definition är de flesta vuxna i Sverige läs- och skrivkunniga. Samtidigt är det så att den individ vars skriftspråklighet är så begränsad har små möjligheter att fullt ut delta i dagens informationstäta och kunskapskrävande arbets- och samhällsliv (Tideman m.fl., 2004).

Samhället ställer allt högre krav på människors förmåga att kunna hantera texter. Utvecklingen av informations- och kommunikationstekniken skapar möjligheter och förväntningar för de som har en god språkförmåga. Den, å andra sidan, som inte har en sådan, kan uppleva att tillvaron inte är begriplig och därmed inte heller möjlig att påverka. Personer som har bristfälliga språkkunskaper är på många sätt utestängda från samhällsgemenskapen

(SOU, 1997:108). Definitionen av vad som är normala språkkunskaper blir alltså allt snävare i och med övergången från industrisamhälle till informationssamhälle.

Detta är en av anledningarna till att betydelsen för individerna och samhället av att alla barn och ungdomar får en bild av sig själva som skriftspråkliga genom skolans försorg ökat. Enligt SOU (1997:108) har skolan en stor del i att eleverna utvecklar en så god språklig tillit att språket blir en kraft både i läroprocesserna i skola och utbildning samt i deras liv. Detta är en grundläggande rättvise- och demokratifråga.

Det är först när språket används som det är möjligt att utveckla språkförmågan. Enligt läroplanen (Lpo 94, Utbildningsdepartementet 1998) ska elever i behov av särskilt stöd speciellt uppmärksammas av varje lärare. Det finns enligt Björk (1996) tre modeller enligt vilka en skola kan bedriva stödverksamhet. Hon skriver att det går att komma långt med sammanhållet klassrumsarbete, ibland behövs det emellertid mer individuell hjälp som kan bestå av att specialpedagogen följer med i klassens arbete och finns tillhands för de elever som behöver något extra stöd, vissa elever mår emellertid bättre av att komma ifrån gruppen och få enskild undervisning. Det finns elever som tycker att det är lugnt och skönt att komma ifrån lite men det finns också de som kanske inte mår så bra av att skiljas från gruppen. Då kan det vara svårt att avgöra hur mycket av undervisningen som eleven verkligen tillgodogör sig. Det kan enligt Björk (aa) finnas ytterligare risker med särskild undervisning. Eleven kan t.ex. bli alltför isolerad från klassens arbete och kanske endast komma att träna specifika färdigheter.

Språket har en mycket central roll i elevens utveckling och är av grundläggande betydelse för lärandet. Skolan har en viktig uppgift i att få eleven att utveckla sin förmåga att läsa, förstå, tolka och uppleva texter av olika slag. Enligt Björk (1996) ska eleven ges möjligheter att lära sig anpassa sin läsning efter textens syfte och karaktär. De olika texttyper vi har – beskrivande, berättande, instruerande, utredande, argumenterande har alla skilda syften och medför därför olika läs- och skrivsituationer.

Elever börjar inte lära sig läsa och skriva när de börjar skolan, deras språkutveckling och intellektuella förmåga börjar långt innan de sätter sin fot i skolan. Det som krävs för att eleverna ska bibehålla och vidareutveckla sitt språk är kontinuerlig, riklig och meningsfull språkanvändning under hela skolgången. Den pedagogiska miljö ett barn erbjuds från förskolan till gymnasieskola får avgörande betydelse för skriftspråsutvecklingen och för hur läs- och skrivsvårigheter kan förebyggas och avhjälpas (SOU, 1997:108).

Läsande, skrivande och lärande är kommunikativa och sociala processer och den läromiljö där barn och unga vistas får avgörande betydelse för hur deras skriftspråk utvecklas. Eleverna ska kunna orientera sig i en komplex verklighet, med ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt (Lpo 94, Utbildningsdepartementet 1998).

För att få ut så mycket som möjligt av sin läsning anser Björk (1996) att böcker bör vara av hög litterär kvalitet och lagom svåra. Mottot för all läsning, vare sig det handlar om högläsning eller individuell läsning, bör vara att eleverna ska tycka att det är roligt. Då utvecklas deras språk, och de kan tillgodogöra sig olika typer av text med olika syften. Även läroplanen (Lpo 94, Utbildningsdepartementet 1998) betonar vikten av språkförmåga:

Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva skall varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga (Lpo 94, s. 7).

Läs- och skrivförmåga är alltså enligt alla tillgängliga styrdokument av yttersta vikt både för individerna och samhället.

Specialpedagogen har tre roller i skolans värld: undervisande, utredande (och därmed också handledande) samt skolutvecklande. Den här uppsatsen koncentreras främst kring den

utredande rollen, men då alla rollerna är nära förknippade med varandra kommer jag inte att bortse från de andra två rollerna.

Den här uppsatsen är i första hand avsedd för specialpedagoger men även ämneslärare och andra intresserade kan ha behållning av att läsa den.

1.2 Syfte

Syftet med uppsatsen är att undersöka om ett test (DLS) som genomförs i skolår 7 är användbart för att konstatera vilka elever som behöver hjälp samt för att ge en bild av vad de behöver hjälp med. Vidare är syftet att undersöka om samma test är användbart för att ge en generell bild av elevgruppers kunskapsnivå.

1.3 Problemformulering

Följande problemformuleringar är centrala för undersökningen:

- Är DLS ett redskap för att analysera en elevs läs- och skrivsvårigheter?
- Ger DLS en användbar bild av elevgruppers kunskapsnivå?
- Är DLS ett redskap för att hjälpa specialpedagogen i sin utredande roll?
- Kan specialpedagogen använda DLS i sin kommunikation med klass- och ämneslärare?

1.4 Disposition

I avsnitt två tar jag upp relevant litteratur i följande ämnesområden: läsförståelse, läskunnighet/läsförmåga och stödundervisning. Jag beskriver såväl internationella som svenska undersökningar. I det här avsnittet finns också ett stycke om huruvida skolan ska testa elevers kunskaper eller inte. Den här delen av uppsatsen avslutas med, för den här studien intressanta, teoretiska utgångspunkter. Då den här studien dels är kvantitativ, dels kvalitativ i sin natur är både positivismen och hermeneutiken centrala begrepp i min undersökning.

Avsnitt tre handlar om de metoder jag använt mig av i studien och om det material, med vars hjälp, jag genomförde undersökningen. Urval, genomförande och bearbetning av resultaten beskrivs också här. Avsnittet avslutas med att relevanta etiska överväganden tas upp.

I avsnitt fyra beskrivs resultatet med utgångspunkt i de nationella proven eleverna genomförde i skolår 5. Tonvikten läggs emellertid på att visa elevernas resultat i DLS som genomfördes i skolår 7. Denna del av resultatet visas i tre ytdiagram. Den andra delen av resultatbeskrivningen beskriver tre elevers testresultat och avslutas med en sammanfattning, varefter slutsatser följer.

I diskussionen (avsnitt 5) kopplar jag undersökningens resultat till syftet och problemformuleringarna. Det diskuteras kring det specialpedagogiska perspektivet utifrån de tre rollerna, utredande, handledande och undervisande. Jag försöker här också att föra en metodologisk diskussion genom att utvärdera hur väl valet av metod för undersökningen fungerade. Det beskrivs här hur hög reliabiliteten och validiteten är för undersökningen. Att studien skulle kunna ha en direkt verkan verksamheten där undersökningen gjordes, tas upp.

Avslutningsvis föreslås några alternativ till vidare forskning, och till sist följer en sammanfattning av hela uppsatsen.

2 Litteraturgenomgång

Litteraturgenomgången är indelad efter ämnena läsförståelse, läskunnighet/läsförmåga, och stödundervisning. Sist finns ett stycke om huruvida lärare överhuvudtaget bör testa sina elever och litteraturgenomgången avslutas med ett avsnitt som handlar om studiens teoretiska utgångspunkt.

2.1 Läsförståelse

Enligt läroplanen (Lpo 94, Utbildningsdepartementet 1998) är ett av skolans viktigaste uppdrag att skapa förutsättningar för elevernas språkutveckling. Att kunna använda det talade språket men också det skrivna är några av kraven för att eleven ska kunna bli en ansvarstagande samhällsmedborgare och därmed också kunna delta i samhällslivet. Läsning av skönlitteratur ökar elevens möjligheter att tillägna sig språket. Eftersom det allmänt anses viktigt att läsa kommer svensklärares inställning till att läsa skönlitteratur att påverka elevens val av litteratur.

Gunilla Molloy (2003) gjorde en studie där hon intresserade sig för mötet mellan eleven, läraren och litteraturen. Hennes uppdrag var att under tre år studera tonåringars läsvanor. I studien ingick 16 elever i år 8 från fyra olika skolor. Hon ställde sig några övergripande frågor i sin undersökning, t.ex. vad som händer i mötet mellan läraren, litteraturen och eleven, och mer specifikt hur eleven uppfattar lärarens avsikter med litteraturläsning i skolan. Molloy kunde uppfatta att lärarens sammansättning av svenskämnet både direkt och indirekt påverkade eleven. En av slutsatserna som hon kunde dra av sin undersökning var att stämningen i klassrummet påverkade elevens möjligheter att få uttrycka sina tankar och åsikter.

De konflikter Molloy upptäckte under sin studie ansåg hon vara speglingar av de samhällskonflikter som finns utanför klassrummets väggar. För att makt- och konfliktperspektivet inte ska försvinna menar Molloy att svenskämnet bör samarbeta med de samhällsvetenskapliga ämnena. ”Brist på subjektiv relevans i uppgifterna eller genuspraktiken i klassen kan tysta deltagarna i samtalen” (Molloy, 2003, s. 317). Därför är det intressant, menar författaren, att det är samtalen, kommunikationen, som står i centrum för demokratiforskningen. Undersökningen visar att en del flickor men även pojkar väljer att läsa skönlitteratur som beskriver konflikter och provningar. Existentiella och etiska frågor om vad som är vuxet, var gränser för ansvar går och hur outhärdligt livet kan bli verkar vara frågor som angår och intresserar tonåringen enligt Molloy's undersökning.

PISA 2000 (Programme for International Student Assessment) är en internationell undersökning där effekterna av olika länders utbildningssystem inom det obligatoriska skolväsendet studeras. PISA 2000 (Skolverket, 2001) är ett samarbete mellan forskare och experter från olika länder som tillsammans genomför projektet. Syftet med studien är att undersöka i vilken utsträckning femtonåringar kan analysera, resonera och konstruktivt föra fram idéer och tankar för att därmed anses rustade att möta framtiden. Svaren på projektets frågor är viktiga inte bara för eleverna och deras föräldrar utan också för deras lärare samt för de politiker som ska besluta om utbildning.

I projektet får elever från olika länder lösa fiktiva uppgifter som är tänkta att efterlikna verkliga problem som eleverna skulle kunna möta utanför skolans värld. Forskarna bakom PISA 2000 (Skolverket, 2001) menar att omvärlden blir allt mer komplex och att eleverna

därför måste vara rustade att möta många olika slags uppgifter som kräver abstrakt tänkande, resonerande och analys, bland annat eftersom informationsteknologin ställer allt högre krav på att vi kan sälla bort information och kritiskt granska densamma.

PISA 2000 (Skolverket, 2001) mäter läsförståelse genom att beakta hur eleverna:

- skaffar sig en allmän förståelse för ett ämne eller en text
- söker information
- tolkar
- reflekterar över innehåll
- reflekterar över form.

Projektet undersöker inte hur eleverna klarar kraven i kursplanen, men det kan ändå vara fruktbart att jämföra ovanstående utgångspunkter med kursplanen i svenska. I kursplanen står angående läsning att "Det skrivna ordets betydelse är stor och samhället ställer krav på förmåga att hantera, tillgodogöra sig och värdera texter" (Skolverket, 2000, s. 96). Detta stämmer överens med PISAs syn på vad det innebär att kunna läsa. Läsningens mål är enligt kursplanen att:

... sträva efter att eleven ... stimuleras till att reflektera och värdera ... utvecklar sin förmåga att läsa, förstå, tolka och uppleva texter av olika slag ... utvecklar sin förmåga att tolka, kritiska granska och värdera olika källor och budskap (PISA 2000, s. 96-97).

Både PISA (Skolverket, 2001) och Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1998) betonar alltså att läsningen inte endast ska utföras, utan att eleverna även ska jobba med texterna, reflektera över dem och kritiskt granska dem.

Avsnittet läsförståelse i den här undersökningens resultatbeskrivning är indelat efter, informationssökning, tolkning och reflektion, de områden som testet avser att mäta. Med informationssökning avser Järpsten (2002) förmågan att lokalisera en eller flera uppgifter i en text. Eleven skall med andra ord kunna finna svaret på en uppgift direkt i texten. Det finns dock uppgifter i läsförståelsetestet där flera villkor måste vara uppfyllda för att uppgiften ska kunna lösas, däribland förmågan att kunna organisera information på ett visst sätt. Det medför en högre svårighetsgrad.

Med tolkning avser Järpsten (2002) förmågan att kunna förstå en text, dra slutsatser och förutom att identifiera huvudtanken också kunna förstå samband och sammanställa flera olika upplysningar, för att till sist kunna dra korrekta slutsatser. Det innebär en högre svårighetsgrad än informationssökningen och det är ett moment som eleverna bör träna mycket och ofta. Beskrivningen av de krav som rör denna läsförståelsenivå benämns ibland med termen inferens (från engelskans *inference*).

Med reflektion avser Järpsten (2002) förmågan att relatera en text till egna erfarenheter, kunskaper och åsikter. Detta kan jämföras med några av Piagets grundtankar om assimilation och ackommodation, termer som är hämtade ur biologin. Med assimilation menas att en människa i en för henne ny situation agerar utifrån ett känt mönster av liknade situationer. Resultatet blir att personen lär sig mer av samma sak. Ackommodation å andra sidan betyder att personen, ponera eleven, agerar på ett nytt sätt i en för denne ny situation. Det gamla sättet att handla gäller inte längre för att kunna lösa situationen. Det resulterar i att eleven lär sig något nytt (Jfr Stensmo, 1994).

Den reflektion som krävs kan utgå från enkla kopplingar mellan text och egna erfarenheter men kan också ha en högre svårighetsgrad, genom att en hypotesprövning måste göras innan slutsatserna skriftligt redovisas. Hur väl innehållet och upplysningarna i texten är kända, textens komplexitet samt den nivå av textförståelse som behövs, påverkar också svårighetsgraden, enligt Järpsten.

I sammanhanget bör också nämnas läshastighet. Läshastigheten räknas ut genom att dividera antal ord med antal minuter. Svaret på den uträkningen ger hur många ord eleven läser per minut. För att hinna läsa textningen vid t.ex. en utländsk film krävs det att personen kan läsa 100 ord per minut. De elever som under senare delen av grundskolan eller i gymnasiet läser långsammare än 100 ord per minut är i behov av stöttning i sin läsning (Jfr Madison, 1992).

En texts svårighetsgrad räknas ut med lix (läsbarhetsindex). I skolår 8 bör en elev klara av att läsa en text där lix är 37 (Madison, 1992). Även om kriterierna för specifik läs- och/eller skrivsvårighet inte är fastslagna innebär det oftast att eleven läser med samma hastighet som en elev som är ungefär två år yngre. Noterbart är att dessa elever förstås kan vara mycket intelligenta. Läs- och skrivsvårigheter förekommer alltså oberoende av intelligens.

Fröjd (2005) valde att använda sig av tre stycken test i sin undersökning, två av dessa var läshastighetstest. Resultatet av undersökningen fördelar sig enligt Fröjd ungefär på samma sätt som läsförmågan i övriga landet. De visar att det finns anledning att anta att det finns elever som har en mycket begränsad läsförmåga trots sina nio år i skolan.

Fröjds studie (2005) antyder att den genomsnittliga läsförmågan minskar och att minskningen är hastig eftersom hans undersökning gjorts i ett relativt kort tidsperspektiv. Det bör emellertid poängteras att tolkningen av resultaten bör göras med viss försiktighet.

2.2 Läskunnighet/läsförmåga

Vad betyder det att vara läskunnig? Unesco (1993) definierar en läs- och skrivkunnig person så här: ”en person som kan såväl läsa som skriva en kort, enkel redogörelse med anknytning till hans eller hennes vardagliga liv” (Unesco, 1993, s. 24, min översättning). Denna definition förefaller närmast vara ett minsta krav – framför allt vad gäller förmågan att läsa.

IEA (the International Association for the Evaluation of Educational Achievement), en organisation som genomfört ett antal stora internationella läskunnighetsundersökningar som syftar till att komma fram till en metod för att jämföra olika länders betygssystem, att jämföra elevers kunskapsnivå i olika länder samt att jämföra kvaliteten mellan skolorna i olika länder. Deras definition av läsfärdighet utgår från att en person är läskunnig som lever upp till sina egna såväl som samhällets krav och förväntningar. (SOU, 1997:108)

IEAs undersökningar visar att den generella läsfärdigheten i ett land har starka samband med den ekonomiska och sociala nivån i länderna. En stark ekonomi, bra sjukvård och hög nivå på läsfärdigheten hos den vuxna befolkningen leder enligt IEA till att de flesta eleverna också utvecklar en god läsförmåga. Detta sker oavsett när (alltså vid vilket ålder) lästräningen börjar, oavsett hur många skoldagar läsåret innehåller i respektive land. Påvisat är dock ett starkt samband mellan lärarkårens utbildningsnivå och elevernas läsförmåga – en lång lärarutbildning leder till högre nivå på elevernas läsförmåga. En av IEAs slutsatser är att läsundervisningens natur är av vikt på så sätt att den, om dess syfte är att öka läslusten snarare än läsförmågan, lyckas bättre än om förhållandet är det omvända. (SOU, 1997:108)

Vad det gäller undersökningar som särskilt riktar in sig på svenska förhållanden kan nämnas Per Fröjds avhandling från 2005, *Att läsa och förstå svenska*. Fröjd undersökte läsförmågan hos elever i skolår 9 i Borås. Det övergripande syftet med undersökningen var att visa hur teorier och resultat om läsning kan bidra till skriftspråkligheten i Sverige samt att diskutera möjliga orsaker till förändring. Fröjds avsikt med sin avhandling var också att undersöka läsförmågan hos elever i skolår 9 och om denna förändrades under tre års tid.

Fröjds resultat tyder på att läsförmågan har sjunkit och jämför med andra större undersökningar som är gjorda. Han menar att fenomenet inte bara gäller Borås utan hela

Sverige. I avhandlingen diskuterar Fröjd den traditionella grammatikundervisningens existens och menar att den behövs för elevens goda läs- och skrivutveckling.

Det finns två sätt att använda resurser i skolan. Det ena är att satsa pengar på undervisning och det andra är att satsa pengar på annan skolverksamhet. I Sverige satsas mycket pengar på skolan men av denna satsning går en jämförelsevis liten del till undervisning. Administration, skolskjuts och skolmat i all ära, undervisningen borde vara det mest centrala utgiftsposten, skriver Fröjd i sin avhandling. Lärartäthet är en annan faktor som spelar roll för elevens resultat. Det kan finnas ett samband mellan lärartäthet (alltså gruppstorlek) och läsförmåga. Det är enligt Fröjd i första hand de svagpresterande eleverna som drar nytta av mindre klasser. Liksom i IEAs undersökning menar Fröjd att lärarnas utbildningsnivå är av vikt för elevernas läsförmåga. Andelen behöriga lärare sjönk mellan 1992-2002, skriver Fröjd, och under denna tid sjönk elevernas läsförmåga. Vidare menar han att reformeringen av lärarutbildningen under 1990-talet också bidrog till att försämra läs- och skrivundervisningen, de nyutexaminerade lärarna fick inte de kunskaper om barns läs- och skrivutveckling i sin utbildning som krävs för att bibehålla en hög standard på undervisningen.

Eleven måste, enligt Madison (1992), känna och uppleva framgång hela tiden, annars är det risk att processen för bättre läsförståelse avstannar. Att kunna registrera förbättringarna i exakta tal med hjälp av diagnostiska läsövningar för läshastighet, läsförståelse och avläsningsförmåga är starkt motivationsskapande. Eleven för in resultaten på läsdiagram för att kunna följas och tydligt dokumenteras. Eleverna har ibland svårt att tro på sina egna framsteg. De behöver ovedersägliga bevis.

Att kunna stava enligt rådande stavningsregler och att kunna läsa korrekt och snabbt är färdigheter som i sin tur leder till god läs- och skrivkunnighet, enligt SOU (1997:108). Olika kvantitativa definitioner beskriver graden av läs- och skrivkunnighet (däribland stavningsförmåga) genom att utgå från det normala och säga att elever vars resultat är lägre än -1 i standardavvikelse från medelvärdet (16%) har lässvårigheter. Definitionen fungerar endast då man utgår från test som på ett eller annat sätt är standardiserade. Resultaten är delvis objektiva men de ger en begränsad bild av elevens förmåga att uttrycka sig i skrift (SOU, 1997:108).

2.3 Stödundervisning

Enligt Tideman m.fl. (2004) ansågs det av de i deras studie intervjuade rektorerna att tidiga diagnostiseringar av individuella svårigheter kopplat till tidiga insatser, kan vara avgörande för elevens utveckling i skolan. Varje steg skall om möjligt vara fullständigt inlärt, innan eleven går vidare till nästa steg. Det betyder att undervisningen bör börja på den nivå där barnet befinner sig och med de grundläggande moment som han/hon inte behärskar. Diagnos- och utvärderingsprocesser är enligt Malmquist (1974) väsentliga ingredienser i undervisningen. Det är en allmänt accepterad pedagogisk princip, att läraren bör starta undervisningen på den nivå, där eleven befinner sig. Endast då kan undervisningen tänkas bli riktigt effektiv.

Tideman m fl. (2004) menar vidare att skolan å ena sidan enligt den utbildningspolitiska visionen ska vara till för alla, å andra sidan sker en ökad sortering och avskiljning av dem som inte passar in i den rådande normaliteten. De visar i sin undersökning att det vanligaste förfaringssättet är att specialpedagogerna är direkt knutna till verksamheten på en eller flera skolor.

Redan under 70-talet talades det om (Malmquist, 1974) att stödundervisning i läsning och skrivning inte bör skilja sig så mycket från klassrumsundervisningen i samma ämne. I

huvudsak är den stora skillnaden att specialundervisning handlar om att mer noggrant, intensivt och systematiskt arbeta med vissa moment i ett visst ämne, t.ex. svenska, än den vanliga undervisningen. Specialklassläraren (vars roll nu omstöpts och blivit specialpedagogen) förutsätts, fortsätter Malmquist, emellertid ha möjligheter att utnyttja individualiserad metodik, speciellt tillrättalagt material, speciell apparatur och speciella sakkunniga i betydligt större omfattning än den vanlige klassläraren för att möta individuella elevbehov. Det kan tyckas vara anmärkningsvärt att diskussionen om stödundervisning i skolan har förts i över 30 år och fortfarande förs (min anm.)

Madison (1992) menar i sin bok att det främst gäller att befria eleven från dennes negativa självbild. Det är specialpedagogens uppgift att tillsammans med eleven inge hopp om att kunna bemästra sina svårigheter. När den negativa självbilden viker, frigörs mentala krafter, och individen blir aktiv och skapande, menar Madison vidare. Förhållningssättet kännetecknas också av positivt tänkande för att få eleven att tro på sina möjligheter och sin förmåga att kompensera sina svårigheter. En behaglig, accepterande stämning, en positiv förväntan hos handledaren/läraren, att läs- och skrivsvårigheter kan kompenseras och att svårigheter kan övervinnas.

Avslappning och avspänning, helst i en vacker, tilltalande, avstressande miljö gör att koncentrationen ökar och självkänslan blir en kraftkälla för goda prestationer, skriver Madison (1992). Några av specialpedagogens uppgifter som undervisare är att förmedla en metod för att lära och minnas bättre samt att erbjuda strategier och logiskt förklara dessa på ett sätt som accepteras av eleven. Vilja att lära måste komma från eleven själv eller väckas i eleven av läraren.

2.4 Ska skolan testa elever?

De flesta som har gått i skolan har någon gång utsatts för ett eller annat test i form av diagnostiska prov. Enligt Denscombe (2000) är det vanligt att använda tester för att mäta olika saker såsom kunskap och förmåga. Det är emellertid inte om sådana prov den här undersökningen handlar, utan om färdiga standardiserade tester som ger ett resultat som kan jämföras med en normgrupp. Denscombe menar att tester kan spela en viss roll i forskningen, de har till exempel ett enhetligt förfarande som går ut på att samma frågor ställs till alla deltagarna och de utformas för att resultatet ska kunna jämföras med en normeringsgrupp. Det gör testet tillförlitligt och möjligt att jämföra med de standardiserade resultaten.

Enligt Madison (1992) ligger en noggrann problemprecisering till grund för den läkande processen. Endast i medvetenheten om var skadorna finns och av vilken art och hur omfattande de är, kan processen starta med inriktning på utveckling av hela personligheten. Inte minst gäller det att förvandla den negativa självbilden, identitetsuppfattningen, skriver hon i sin bok.

För att kunna sortera ut de elever som är i behov av särskilt stöd är fyra diagnostisering av elever en central funktion, skriver Tideman m.fl. (2004). Specialläraren eller svenskläraren kan i begränsad utsträckning göra diagnostiska tester och pedagogiska utredningar för att se om en elev har specifika läs- och/eller skrivsvårigheter. Diagnosen bör inte, enligt Malmquist (1974), anses som avslutad i och med att den utförts i början av en undervisningsperiod. Den bör ske kontinuerligt under hela den tid undervisningen pågår. I sin enklaste form innebär en diagnos, att läraren under undervisningens gång studerar enskilda elevers färdigheter i läsning och skrivning i olika avseenden, noterar för sig vilka delmoment, som har avklarats av eleven på ett tillfredställande sätt och vilka brister och svagheter som har uppenbarats, och som kan ge anledning till förnyad instruktion och övning.

Syftet med en diagnostisk studie av en elev bör alltid vara att grundlägga en plan för elevens fortsatta läs- och skrivutveckling. Undervisning som inte föregås av en diagnostisk studie löper stor risk att bli ineffektiv, menar Denscombe (2000). Utveckling av läs- och skrivförmågan som är relaterade till elevens personliga utveckling bör tas i beaktande vid en diagnostisk studie av en elev.

Tideman m.fl. (2004) anser att det är onödigt att skolan skapar olikheter. De finns ju redan när eleverna kommer dit. Det är emellertid essentiellt att skolan handskas med de olikheter som redan finns. Vidare menar Tideman m.fl. (aa) att diagnostisering av elever är ett sätt att ge elever med olika förmågor lika villkor och möjligheter, samt att kunna hjälpa de elever som är i behov av särskilt stöd.

Det är viktigt att lärarna tänker sig in i vilka olika mål som finns uppställda för bland annat svenskämnet och att de på olika sätt försöker ta reda på i vilken mån eleven uppnår dessa mål. Några frågor som läraren kan ställa sig och helst kunna besvara är: Inom vilka områden finns det luckor och brister? Hur stora är dessa? Av vilken speciell typ består lässvårigheterna? (Tideman m.fl. 2004).

Några fördelar med standardiserade tester är enligt Denscombe (2000) att det går snabbare att använda färdiga prov i stället för att konstruera egna. Eftersom det färdiga testet är granskat av experter håller det sannolikt hög kvalitet. Det har också gott rykte och reliabiliteten är hög.

Det finns dock risker med att genomföra diagnostiska tester som bör tas i beaktande, enligt Denscombe:

- Kanske går det åt så mycket tid till själva diagnostiseringen att det inte blir tillräckligt med tid kvar till undervisningen.
- Det diagnostiska arbetet utförs i en del fall av en person t.ex. specialpedagogen medan undervisningen utförs av en annan t.ex. ämnesläraren utan att det förekommer tillräckligt med dialog mellan dem. Då är det troligt att eleverna som verkligen behöver stöd kommer i kläm.
- Det finns diagnostiska test som endast viss personal har tillgång till och som endast får genomföras av speciellt utbildad personal, vilket kan upplevas som stressande för den som ska genomföra testet. Det i sin tur kan påverka den enskilde elevens testresultat.

2.5 Teoretisk utgångspunkt

Den här uppsatsen handlar om hur vi kan kartlägga och förstå individers språkproblem. I analysen av tre enskilda elevers testresultat är min avsikt att försöka utröna deras svårigheter med språket. Genom att analysera varje elevsvar noggrant försöker jag komma fram till vad den enskilde eleven behöver extra träning med. På så sätt är den i den kvalitativa delen av resultatet hermeneutisk i sin utgångspunkt (Patel 1991). "Den minsta enheten i en analys av det språkliga tänkandet skall inte gå att dela upp i ytterligare delar utan att helheten förloras", skriver Vygotskij (1999, s. 36). Genom att försöka ta reda på en elevs närmsta utvecklingszon, kan eleven med viss hjälp från vuxenvärlden själv erövra ny kunskap. För att detta ska vara möjligt krävs ett utvecklingsområde med kunskap som eleven är nära att förstå. Vi kan kanske klara att lösa uppgifter om vi får några ledtrådar eller om vi får hjälp av en jämlik person som är lite mer kunnig kring ett speciellt ämne.

Den kvantitativa delen av uppsatsen är i stor utsträckning positivistisk. Varje analys som rör grupper snarare än individer är positivistisk, så även min analys av DLS vad gäller hela klasser. Den kvantitativa resultatsammanställningen är i första hand till för elevernas

svensklärare, då de arbetar med hela elevgrupper. Den är tänkt att användas av specialpedagogen i dennes handledande roll i kommunikationen med svenskläraren. Den positivistiska utgångspunkten handlar i denna studie om fördelen med att gruppera elever för att på så vis se mönster.

I läsförståelseprovet i DLS ingår uppgifter som tydliggör vilka elever som har god läsförståelse och vilka elever som är i behov av särskilt stöd för att kunna nå målen i läroplanen. Att vissa elever behöver extra stöd under sin skoltid och att dessa upplever ett stigma i samband med detta är också belagt, enligt Goffman (1972). Frågan är hur ämnesläraren och specialpedagogen på bästa sätt gör något åt det – genom att ge specialhjälp eller genom att låta eleven gå kvar i klass. Det är alltid bättre att ta fram ett problem i ljuset än att förtränga eller dölja det. Genom att erbjudas extra stöd hos specialpedagog kan eleven visserligen uppleva sig utpekad men det är samtidigt en möjlighet för honom eller henne att faktiskt närma sig sina jämnåriga i kunskapsnivå. Eftersom jag genomfört DLS med hela grupper så blir det inte något som ytterligare stigmatiserar de elever som visar sig behöva extra stöd, dock kan de redan innan testet uppleva att de inte hänger med eller att de redan innan testet ”vet” att de kommer att misslyckas. Goffman (aa) menar att samhällets indelning av människor i s.k. normala och avvikande medför ett stigma, en självuppfyllande effekt, för dem som uppfattas avvikande. Även om en stigmatiserad person kan rätta till det som utpekats honom eller henne som avvikande, finns stigmat ändå kvar som en upplevelse av brist och en känsla av utanförskap. En ond cirkel som kan uppstå, när en elev misslyckas i sitt möte med bokstäver och ljud, erinrar mig om ett citat ur Matteusevangeliet ”Var och en som har, han ska få, och det i överflöd, men den som inte har, från honom skall tas också det han har” (Matteus 25:29). Vad jag vill ha sagt är att goda läsare blir allt bättre och de läsarna som från början har svårigheter får ytterligare svårigheter år efter år. Detta förhållande utgör enligt Madison (1992) en viktig anledning till att det finns många elever som upplever skolan som meningslös. Särskilt tydlig är den här effekten under grundskolans senare del, där skillnader mellan de bästa och sämsta läsarna är påfallande stora, menar hon.

I Pedagogisk filosofi (1994) skriver Stensmo att Piaget fokuserar på hur undervisning och inläring skall bedrivas snarare än om innehållet i undervisningen. Målet för undervisningen är däremot en samhällsangelägenhet för Piaget. Dels ska undervisningen innehålla det som den vuxna generationen kan men undervisningen skall också peka framåt och förbereda eleven på att formulera och lösa problem. Elevens förmåga att kunna tolka information och reflektera över det lästa blir än mer viktigt i det informationssamhälle som vi lever i. Piaget menar att skolan skall lära eleverna att lära, en utgångspunkt som läroplanen (Lpo 94, Utbildningsdepartementet 1998) är utformad efter. Lyckas skolan med detta är eleven väl rustad för att ta sig an framtida utmaningar.

3 Metod

Med hjälp av DLS kan elevers läs- och skrivförmåga mätas, vilket jag också gjorde i uppsatsen. Jag analyserade resultatet på ett objektivet sätt, och försökte dra logiska slutsatser utifrån resultatet, i den meningen var studien positivistisk (Patel, 1991). Men i alla undersökningar där objektet är individer är det omöjligt att fullt ut vara objektiv och logisk. I näranalysen av enskilda elever försökte jag därför sätta mig in i, subjektivt värdera och alltså på ett hermeneutiskt sätt förstå deras problem.

Denscombe (2000) menar att skillnaden mellan kvalitativ och kvantitativ forskningsmetod mer gäller behandlingen av insamlat material än forskningsmetoden som sådan. Jag använde mig framförallt av en kvantitativ metod vid granskningen av de olika delproven i DLS.

En kvantitativ forskningsmetod tenderar att fokusera på att analysera siffror med hjälp av statistiska metoder. Eftersom resultatet av ett DLS blir en mängd sifferdata, talade detta för en kvantitativ forskningsmetod i den här undersökningen. Att analysera sitt material kvantitativt kan tolkas som att utföra en storskalig studie. Denscombe menar vidare att statistik kan ge ett mer pålitligt resultat vid ett större urval som i sin tur ger större siffermängd att analysera. Ju fler enheter som ingår i studien desto större möjlighet att resultaten kan komma att generaliseras vilket innebär större statistisk tillförlitlighet.

Om den som genomför en studie kan hålla sina värderingar utanför sin forskning, är den objektiv och höjd över all kritik. Det är enligt May (2001) ett vanligt antagande. Men då människor utgör grunden till forskning om samhället och forskaren själv som samhällsforskare och medborgare ingår i samhället frågar han sig om det är möjligt att förhålla sig objektiv. Den som utför sin undersökning kvantitativt kan förhålla sig neutral och därmed också objektiv till sitt undersökningsmaterial, skriver Denscombe i sin bok.

Förutsatt att forskaren har en föreställning om för- och nackdelarna, och är medveten om de begränsningar i de slutsatser som kan dras på grundval av insamlade data, behöver bra kvantitativ forskning inte kräva avancerad statistisk analys (Denscombe, 2000, s. 208).

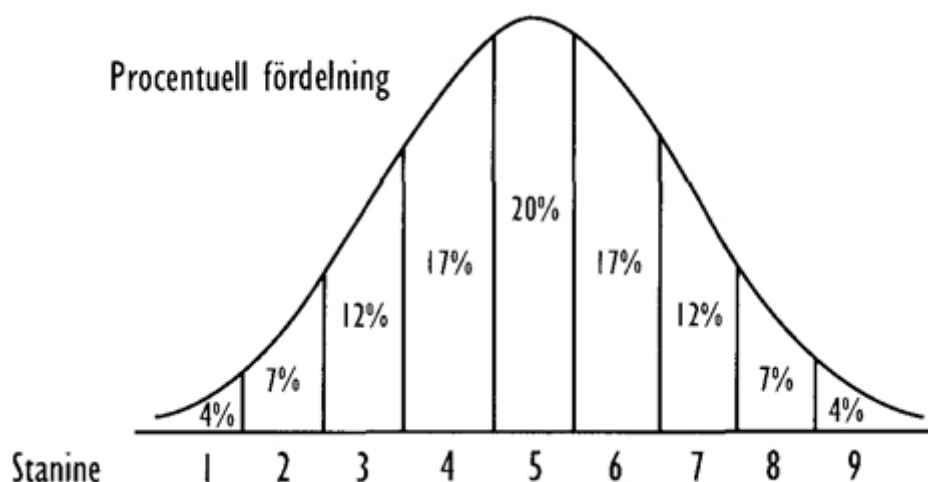
När det gäller att använda sig av en kvantitativ forskningsmetod skiljer forskarna mellan att göra totalundersökningar eller urvalsundersökningar. För urvalsundersökningar finns det en viktig skillnad mellan undersökningar som baseras på sannolikhetsurval och urval som erhållits på annat sätt (Körner 2002).

I vissa undersökningar är det nödvändigt att göra någon form av urval. I stället för att studera hela populationen räcker det med att studera en del av denna. En urvalsundersökning är billigare än en totalundersökning, och mer hanterbar när det gäller genomförandet. Den kan också genomföras snabbare vilket innebär att resultaten kan publiceras innan de hunnit bli inaktuella. Då urvalsgruppen i det här fallet var förhållandevis liten ansåg jag det möjligt att undersöka hela gruppen elever i år 7 vid den utvalda skolan under höstterminen 2005.

Körner (2002) förtydligar begreppen när han skriver att en totalundersökning ger lite information från många medan en urvalsundersökning ger mycket information från färre.

DLS är beskrivet enligt en normalfördelningsskala. Normalfördelningen bygger på vissa teoretiska antaganden och fördelningen är fullständigt bestämd av medelvärdet och standardavvikelsen. Normalfördelningen ser ut på olika sätt beroende på de numeriska värdena på medelvärdet och standardavvikelsen. För att få fram standardavvikelsen beräknas avvikelse från medelvärdet. Kurvan är alltid symmetrisk kring medelvärdet. Det är inte ovanligt att observationerna ligger i ungefär symmetriskt förhållande till medelvärdet (Körner, 2002). Den normalfördelningsskala som har använts för standardiseringen av DLS kallas

stanine. Stanine står för STANDARD NINE och är en standardskala i nio steg där fem är medel och standardavvikelsen är två (www.wikipedia.org). Följande figur visar fördelningen hos stanineskalan i procent och är hämtad från Järpstens handledning (2002).



Figur 1 Procentuell fördelning

Normalfördelningen är en teoretisk modell för att beskriva hur en viss typ av mätvärden kan variera (Körner 2002). Skalan visar på ett tydligt sätt hur resultaten av DLS-testet ser ut.

Frågan som kan ställas i sammanhanget är hur väl den kan beskriva verkligheten och hur ofta den faktiskt stämmer överens med denna. Det är viktigt att urvalet som ligger till grund för normalfördelningskurvan är stort nog och att kurvan inte är för gammal eftersom risken annars är att kurvan ger en falsk bild av verkligheten. För den som arbetar med DLS eller andra screeningtester är dock normalfördelningskurvor av stor vikt för att analysera resultaten.

En diagnos som bygger uteslutande på kvantitativa data, är troligen inte särskilt adekvat. En lång serie poängsiffror från olika test är t.ex. i sig inte speciellt intressant. Kvantitativa data av detta slag avslöjar för det mesta mycket lite om inlärningsproblemens egentliga art. De blir därför inte värda så mycket i planeringen av den fortsatta undervisningen såvida de inte kompletteras med kvalitativa utvärderingar av olika slag. Kvantitativa data måste, kort sagt, tolkas och ger då i bästa fall en generell bild av en grupp. Kvalitativa undersökningar, å andra sidan, kräver en stor arbetsinsats att genomföra men kan ge information som aldrig kan erhållas i en kvantitativ undersökning, framför allt vad gäller de enskilda individerna som deltar i undersökningen. I min undersökning valde jag utifrån detta resonemang att använda mig av båda metoderna. Jag gjorde först en kvantitativ, positivistisk, undersökning av hela gruppen och tolkade de data jag fick fram där. Denna del av undersökningen skulle kunna användas i specialpedagogens handledande roll gentemot ämneslärarna. Därefter gjorde jag en kvalitativ undersökning av tre av de elever som presterat staninevärden mellan 1 och 3 (vilka det skulle vara kunde jag avgöra genom att använda mig av den kvantitativa delen av undersökningen) med en hermeneutisk metod där jag nogsamt gick igenom varje elevs resultat och försökte ta mig så nära eleven som möjligt.

Enligt Larsson (1993) är det bra att använda sig av förförståelse när det gäller att försöka tolka en elevs resultat. På så sätt görs utgångspunkten för tolkning tydlig och den som utför undersökningen undanhåller inte sitt perspektiv för läsaren. För att kunna tillägna mig de enskilda elevernas resultat hade jag stor nytta av min förförståelse.

3.1 Material

Materialet som användes i undersökningen var, förutom det nationella provet i svenska för skolår 5, ett läs- och skrivtest som genomfördes i skolår 7. Detta test genomförs varje höst på den utvalda skolan i skolår 7. Testet består av fyra delar: rättstavning, ordförståelse, läshastighet och läsförståelse. Då jag ansåg att det var viktigare att ta reda på elevernas läsförståelse än deras läshastighet valdes det delprovet bort.

DLS står för diagnostiska läs- och skrivprov och är en serie material för kartläggning av grupper och enskilda elevers färdigheter i läsning och skrivande och är utarbetat av Birgitta Järpsten (2002). I kursplanen för grundskolan (2000) i svenska står: "Språket, i såväl tal som skrift, är av grundläggande betydelse för lärandet" (s. 98). Med hjälp av språket är det möjligt att erövra nya begrepp och lära sig se sammanhang, tänka logiskt, granska kritiskt och värdera. Därmed växer elevers förmåga att reflektera och att förstå omvärlden. DLS anses av Järpsten (2002) som mycket lämpligt att använda för att på ett objektivt sätt finna grunder för beslut om resursfördelning. Delproven är standardiserade i stora elevgrupper - totalt medverkade ungefär 2 100 elever i Järpstens framtagning av testet. Detta innebär att en prövning med DLS ger mycket tillförlitliga resultat, anser hon.

Elevernas resultat på delproven gick att jämföra med normeringsgruppens eftersom de kunde överföras till en standardskala, stanine. En staninekurva är en normalfördelningskurva med nio steg. Tideman m.fl. (2004) skriver att ett sätt att se på normalitet är att betrakta det som det vanliga tillståndet, det genomsnittliga, det normala. Detta kan kallas för statistisk normalitet och bedöms utifrån medelvärde och standardavvikelse för en normalfördelningskurva.

Resultaten av testen kan användas av läraren som ett redskap för att fånga upp de elever som har behov av särskilt stöd i sin läs- och skrivutveckling i jämförelse med andra jämnåriga elever. Ett screeningtest såsom DLS är även ett pedagogiskt verktyg för att utvärdera om undervisningen har önskvärd effekt. Testet är utformat på ett sådant sätt att det går att följa upp vid flera tillfällen och därmed utvärderas elevens språkutveckling. På så sätt kan resultaten från en screening ligga till grund för den fortsatta planeringen av undervisningen i gruppen. Är det så att hela gruppen behöver träning inom vissa områden, behöver en liten grupp elever särskilt undervisningsstöd eller behövs individuellt utformade åtgärdsprogram för några enskilda elever? Denna typ av utvärdering är möjlig eftersom delproven i DLS är standardiserade och normerade.

Testet består av en A-version och en B-version. Version A är avsett för skolår 7-8 medan version B främst är avsedd för skolår 9 och år 1 i gymnasiet. Då jag genomförde testet i skolår 7 använde jag mig med andra ord av testversion A.

3.2 Urval

Tideman m.fl. (2004) menar att det är inför skolår 6 -7 som screeningtest bör genomföras för att det på så sätt ska bli tydligt vilka elever som är i behov av särskilt stöd. De skriver vidare att pedagogen med ett screeningtest kan få en bild av samtliga elever i de senare årskurserna. Det ansågs viktigt, bland de undersökta skolorna i deras studie, att de elever stöttas som inte hänger med i undervisningen.

Min undersökning genomfördes på en 6-9 skola. Då eleverna tillbringade sina första 5 skolår på andra skolor i kommunen och dessutom nyligen testades med de nationella proven

för skolår 5 ansåg skolans svensklärare att eleverna behövde skolår 6 på sig för att akklimatisera sig på skolan. Av denna anledning genomfördes DLS i början av skolår 7.

Min urvalsgrupp bestod av samtliga elever i skolår 7 på skolan. Urvalsgruppen bestod således av 73 elever. När populationen är liten är det i allmänhet möjligt, och kanske också mest praktiskt att studera samtliga individer (Körner 2002). Efter att ha granskat alla elevernas resultat valde jag ut tre stycken enskilda elever. Med tanke på syftet med denna undersökning valde jag ut elever som presterade resultat motsvarande stanine 1-3 (alltså mycket lågt). Det visade sig att detta inte höll fullt ut då två av de tre presterat stanine 4 på ordförståelseprovet. Resultatet av de andra delproven är emellertid så pass intressanta att jag ändå valde att granska samtliga dessa elevers resultat.

3.3 Genomförande

Jag har följt Järpstens instruktioner för hur testen ska genomföras (Järpsten 2002). Hon förordar att delproven genomförs och administreras under september och oktober månad eftersom testet standardiserades under denna tid på året. Om så sker blir resultatet mer tillförlitligt och kan jämföras med normerna. Testen i den här undersökningen genomfördes under ett par veckor i september höstterminen 2005.

Tideman m.fl. (2004) menar att vilken lärare som helst ska kunna genomföra testet. Eftersom instruktionerna till läraren fanns noggrant angivna i testets handledning, ansåg jag det möjligt för de något oinvidga svensklärarna att genomföra delproven. Därefter lämnades testen till mig för rättning och analys.

Här nödgas jag tillfoga att det egentligen inte är specialpedagogens arbete att rätta alla delproven. Eftersom rättningsmallarna finns detaljerat beskrivna i lärarhandledningen kan testen med fördel rättas av svenskläraren. Anledningen till att jag som blivande specialpedagog rättade testen är att jag på ett eller annat sätt använde mig av hela urvalsgruppens resultat i min undersökning. I en verklig arbetsituation skulle jag som specialpedagog troligen endast analysera de elever som presterar resultat motsvarande staninevärde 1-3. Det är i första hand de eleverna som är i behov av särskilt stöd.

3.4 Bearbetning

Efter att ha rättat samtliga delprov och jämfört dem med normeringsgruppen, samlade jag alla elevernas råpoäng samt deras staninevärden i en tabell. På så sätt blev hela undersökningsmaterialet överskådligt. För att resultatet skulle bli begripligt för läsaren av den här undersökningen använde jag mig av ytdiagram i den kvantitativa delen av resultatpresentationen. Enligt Denscombe (2000) är poängen med att förmedla informationen på ett kärnfullt sätt med lagom mycket information att hjälpa läsaren. För många tabeller och diagram kan göra resultatbeskrivningen otydlig och därmed öka risken att förvirra eller kanske till och med omöjliggöra för läsaren att förstå innebörden av figurerna.

Ytdiagrammen är tydliga och ger genast en översikt över resultatet, dessutom har de till sitt utseende en viss likhet med staninekurvorna vilket torde göra dem lätta att sätta in i sitt sammanhang.

Jag valde ut tre elevers resultat som jag granskade på djupet. Delprov för delprov spaltade jag upp varje elevs alla svar. På så sätt behöll jag överskådligheten. Steg ett i bearbetandet av

resultatet var att spalta upp varje elevs svar tematiskt t.ex. vad gäller ordförståelseprovet – ordklassvis. Steg två i bearbetandet av undersökningsmaterialet var att i brödtext beskriva analysen med hjälp av exempel ur varje elevs resultat.

För rättstavningsprovet använde jag mig av följande kategorier: Vokal- och konsonantljud, enkel- och dubbelteckning, ljudenlig och ljudstridig stavning. Dessa kategorier valde jag utifrån det analyschema som finns på rättstavningsvarsblanketten (Järpsten 2002).

För ordförståelseprovet använde jag mig av följande kategorier: Substantiv, verb, adjektiv och uttryck. I uttryckskategorin ingick dock endast ordet 'empatisk'. Dessa valde jag eftersom ordförståelseprovets resultat behövde delas in på något sätt för tydlighetens skull. Visar det sig att en elev har större svårigheter att förstå vissa ordklasser kan specialpedagogen använda sig av det när ordklasserna genomgås tillsammans med eleven.

För läsförståelseprovet använde jag mig av följande kategorier: Informationssökning, tolkning (inferens), reflektion, översiktsläsning, förståelse av uttryck och uppgifter där eleven ska formulera egna svar. I kategorin förståelse av uttryck ingick dock endast en uppgift. Dessa kategorier valdes med stöd av Järpstens lärarhandledning (Järpsten 2002, tabell A 3).

När jag hade delat in elevernas resultat i kategorier jämförde jag dessa med normeringsgruppens resultat (Järpsten 2002, tabellerna A1, A2 och A3). Normeringsgruppens resultat presenteras med en procentsats. Denna står för hur många av eleverna i normeringsgruppen som svarade rätt på varje uppgift. Jag tog fasta på följande kategorier:

- 1 Svar där urvaleleverna (de tre elever jag undersökte närmare) svarat fel liksom de flesta i normeringsgruppen,
- 2 Svar där urvaleleverna svarat fel men där de flesta i normeringsgruppen svarat rätt,
- 3 Svar där de urvaleleverna svarat rätt liksom de flesta i normeringsgruppen,
- 4 Svar där urvaleleverna svarat rätt men där de flesta i normeringsgruppen svarat fel.

Om urvaleleverna hade många svar i kategori 1 eller 3 tyder det på att de följer normeringsgruppens resultat och alltså inte har särskilda svårigheter med den kategorin av det delprovet. Om urvaleleverna hade många resultat i kategori 4 tydde det på att elever är bättre än normeringsgruppen i den kategorin av det delprovet. Om urvaleven slutligen hade många resultat i kategori 2 tydde det på att eleven har särskilda svårigheter med den kategorin av delprovet.

Som synes av denna beskrivning gick jag väldigt noga in i de tre urvalelevernas resultat, ett förfaringsätt inspirerat av hermeneutiken. Det jag redan visste om dessa elever (eftersom de hade låga staninevärden) var att de hade svårigheter med åtminstone vissa av de kategorier jag valt att dela in resultatet i. Min uppgift var att ta reda på vilka av kategorierna det mer specifikt rörde sig om. Jag visste också efter att ha studerat normeringsgruppens resultat att vissa av kategorierna, t.ex. dubbelteckning, var svåra för de flesta eleverna i skolår 7. Min tolkning av urvalelevernas resultat bygger på en jämförelse mellan deras resultat och normeringsgruppens genomsnittliga resultat i de enskilda provfrågorna.

3.5 Etiska överväganden

Innan undersökningen kunde genomföras fanns det några etiska faktorer jag var tvungen att ta ställning till: informationskravet, samtyckekravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Angående informationskravet i de forskningsetiska principerna inom humanist-samhällsvetenskaplig forskning (Vetenskapsrådet, 2002) gällde att eftersom DLS genomförs varje år i skolår 7 på skolan ifrågasattes det aldrig huruvida eleverna skulle göra testet eller

inte. De tre utvalda eleverna däremot tillfrågades eftersom deras testresultat skulle specialgranskas. Eftersom deras resultat tål att granskas är det glädjande att de gav sitt medgivande till att medverka i undersökningen.

Då undersökningen inte bestod av frågor av privat eller etiskt känslig natur kunde samtycke lämnas av gruppernas mentorer utan att konsultera vårdnadshavare, se samtyckekravet (Humanist-samhällsvetenskaplig forskning, Vetenskapsrådet 2002). DLS genomfördes under ordinarie skoltid och var en del av de ordinarie arbetsuppgifterna på skolan. Angående konfidentialitetskravet har de utvalda eleverna aidentifierats, i enlighet med de forskningsetiska principerna (Vetenskapsrådet, aa), på ett sådant sätt att de enskilda eleverna inte ska kunna spåras. För att undvika att eleverna kan spåras med hjälp av skolan har jag också valt att referera till denna som 'skolan'. Det rör sig om en skola i Sverige.

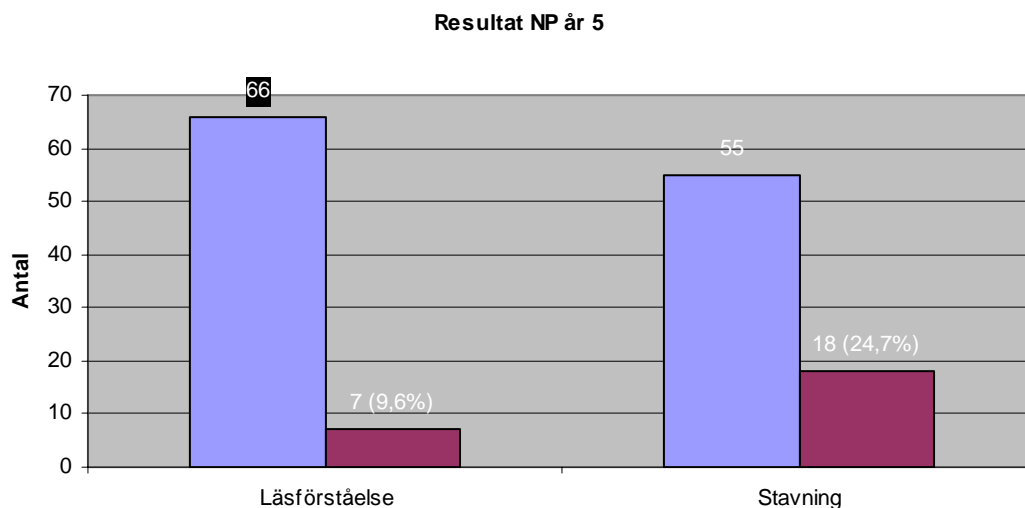
Vad gäller nyttjandekravet gäller för den här undersökningen att de enskilda elevernas testresultat endast kommer att användas i denna studie.

4 Resultat

Resultatredovisningen är tudelad. Första delen redovisar resultaten för hela gruppen i ett antal diagram samt kommenterar de intressanta delarna däri. Den andra delen redovisar den noggrannare analysen av tre utvalda elever.

4.1 Nationella prov i svenska i skolår 5

För att ge en fingervisning om hur hela elevgruppen har presterat under sin skoltid finns här en sammanställning av deras resultat från nationella provet (NP) i skolår 5. Noterbart är att gruppen här visar goda kunskaper i läsförståelsedelen (endast 9,6% eller sju elever uppnådde inte målen) medan stavningen kan sägas vara problematiskt med nästan en fjärdedel av eleverna som inte uppnådde målen (24,7% eller 18 elever). Detta syns i följande diagram:



Figur 2 Resultat NP skolår 5

Siffrorna ovan utgår för övrigt från de profiler som görs i samband med rättningen av de nationella proven. Eftersom delproven som tillhör det nationella provet i skolår 5 inte finns sparade har jag inte haft möjlighet att studera dem närmare utan förlitar mig på svensklärarnas skrivna omdöme.

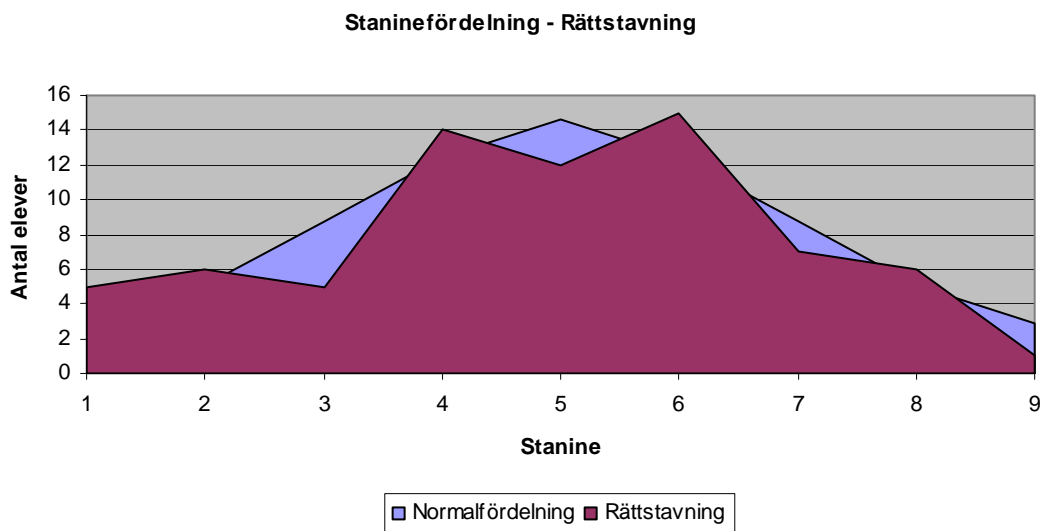
4.2 DLS i skolår 7

Som sagts i metodavsnittet ovan medföljer ett statistiskt underlag till DLS i form av en normalfördelning utifrån ett stort elevantal (ca 400) för skolår 7. För generella jämförelser, alltså för att svara på generella frågor av typen ”vad behöver min klass öva mer på?”, är dessa synnerligen intressanta. Om en viss grupp elever avviker väsentligt från normalen finns det anledning för läraren att undersöka närmare vad detta beror på.

Denna jämförelse mellan normalfördelningen och urvalsgruppens resultat visar jag nedan i tre ytdiagram där normalfördelningen ligger bakom urvalsgruppens resultat.

För elevgruppen i denna undersökning visade det sig att rättstavningsdelen bäst följde Järpstens normalfördelning medan den största diskrepansen fanns i läsförståelsedelen. Gruppen presterade även generellt lägre resultat än normalfördelningen i ordförståelsedelen.

I rättstavningsdelen följer urvalsgruppen i stort sett normalfördelningen vilket visas i följande diagram.

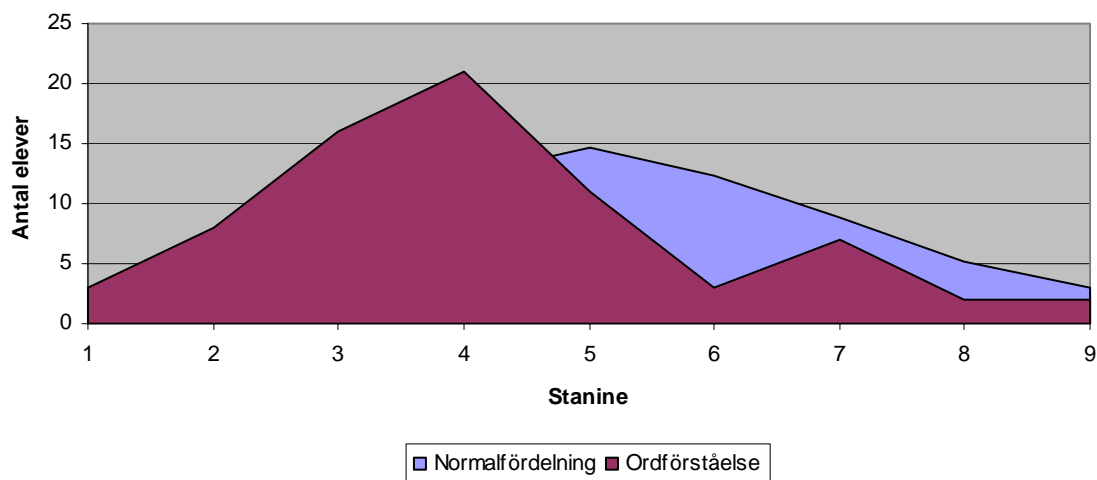


Figur 3 Staninefördelning - Rättstavning

Vi kan se en liten övervikt av stanine 1 (6,9% snarare än 4%) samt andra små skillnader, men dessa är inte så drastiska som i fallen ovan. Överlag kan sägas att urvalsgruppen följer normalfördelningen vad gäller rättstavningen, men självklart betyder inte det att samtliga elever saknar behov av speciella åtgärder. Fem av eleverna hade som synes stanine 1 vilket bör uppmärksammas.

I ordförståelsedelen visade sig urvalsgruppen presterade något lägre resultat än normalfördelningen. Detta visar sig främst i att en ovanligt stor del av gruppen, 28,8% eller 21 av de 73 eleverna, hade stanine 4, men även de lägre stanineresultaten är överrepresenterade. Motsvarande halt i normalfördelningsschemat är 17%. Följaktligen är urvalsgruppens halt av de högre stanine-resultaten lägre än genomsnittet – 15% har stanine 5 jämfört med 20%, endast 4% har stanine 6 jämfört med normalfördelningens 17% och så vidare. Detta sammanfattas i följande diagram.

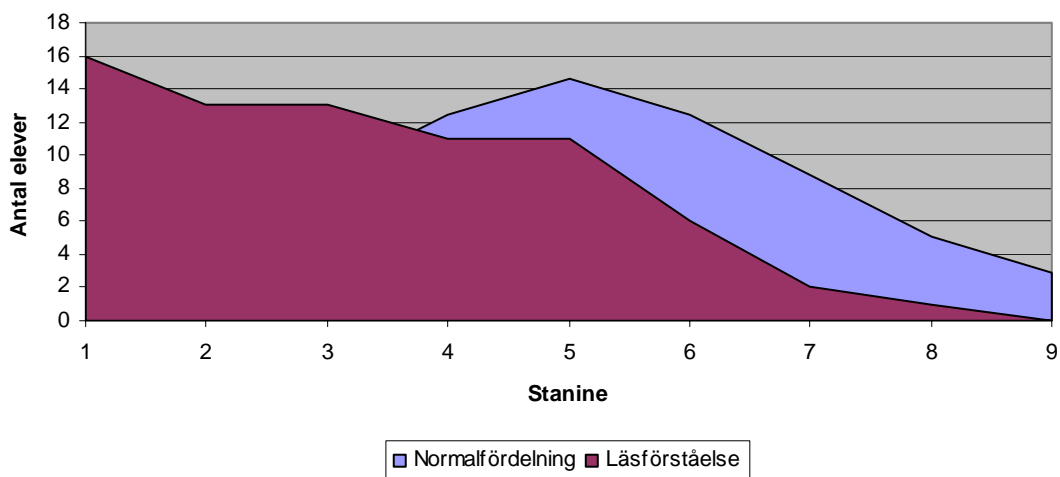
Staninefördelning - Ordförståelse



Figur 4 Staninefördelning - Ordförståelse

En stor skillnad föreligger mellan elevernas prestationer i skolår 5 och i skolår 7 vad gäller läsförståelsen. Elevernas resultat för skolår 7 illustreras av följande diagram där elevernas prestationer i skolår 7 jämförs med Järpstens (2002) normgrupp.

Staninefördelning - Läsförståelse



Figur 5 Staninefördelning - Läsförståelse

Medan endast sju elever underkändes i år fems nationella prov hamnar hela 16 stycken (22%) på stanine 1 i år 7 jämfört med normalfördelningen om 4%. Testet var uppenbarligen svårt för dem – antalet elever med låg stanine är många fler i urvalsgruppen än i normalfördelningsfallet. Även antalet elever med hög stanine skiljer. I urvalsgruppen finns t.ex. ingen med stanine 9 (0%) jämfört med normalen på 4%, och endast 1,4% på stanine 8 jämfört med 7%.

Sammanfattningsvis ser vi tydligt hur urvalsgruppens resultat förhåller sig till normalfördelningen. Vilka slutsatser jag drar av detta och vilken relevans det har står att läsa om i avsnitt 4.4 samt 5.

4.3 Resultatbeskrivning för tre utvalda elever

Nedan presenteras en noggrannare analys av resultatet hos tre av eleverna i urvalsgruppen. Anledningen till detta är att pröva och visa hur DLS-testet kan användas inte enbart för grupper av elever utan även för att analysera enskilda elevers behov av stöd. Därför är eleverna utvalda med tanke på att deras resultat i testen är klart under snittets.

I texten nedan används en del termer som kräver förklaring, speciellt vad gäller fonetik. Fonetik är "[l]äran om hur fonemen kommer till uttryck i det talade språket" (Josefsson, 2001, s. 20). Fonem är de minsta betydelseskiljande delarna i ett ord.

En velar konsonant är en sådan där gomseglet används för att framställa ljudet, t.ex. /g/. En labial konsonant är en sådan där läpparna används för att framställa ljudet, t.ex. /p/. En alveolar konsonant är en sådan där tandvallen används för att framställa ljudet, t.ex. /d/. Med klusil menas att vägen för luftströmmen är helt stängd, t.ex. /k/ (jfr engelskans *close*). Alternativet är att lite luft kan passera (som vid uttalet av /s/). Med nasal menas att luftströmmen släpps upp genom näsan när ljudet bildas i munhålan, t.ex. /m/. Med vibrant menas att tungspetsen får vibrera när ljudet bildas, t.ex. /r/. Konsonanter är också tonande eller tonlösa. Vid tonande konsonanter är stämbanden i svängning medan de inte är det vid tonlösa konsonanter (Delsing, 1997).

4.3.1 Olle – Rättstavning

Den första av eleverna som granskas närmare kallar jag Olle. Olle stavade 13 av 36 provningsord rätt vilket motsvaras av stanine 1.

Vid en analys av hans resultat syns bland annat att Olle behöver träna vokal- och konsonantljuden. Exempelvis stavar han 'hemifrån' *hemeifrån*, 'speciell' *spesiell* och 'tuggummin' *tugomin*. Han har problem med de flesta typer av vokaler – såväl e-i som e-ä (*sjäneröse*), u-o och y-ö (*sjuhundrafortioåtta*). När det gäller konsonantljuden förväxlas k-g (*datatekniger*) samt r-n (*prenumenera*) och s-c.

Olle har vidare svårigheter med enkel- och dubbelteckning vilket visas i flertalet ord där han gjorde sådana fel. Ord med enkeltecknat m blir generellt fel; *hemmeifrån*, *sammarbета*. Vidare är ord med dubbeltecknat t (*disket*), g (*tugomin*), l (*bröllopsfest*, *görmstäl*) samt även p (*köttsopa*) också problematiska för Olle. Testet innehåller flera slika ord och det visar sig att det ganska noggrant går att se vilka delar av enkel- och dubbelteckningen eleverna har problem med.

Slutligen har Olle också svårt för ljudenlig och ljudstridig stavning. Han lägger till bokstäver så att stavningen överensstämmer med uttalet - t.ex. i ordet 'generös' som han ljudenligt stavar *sjäneröse* och 'textil' som blir *textil*. Han utelämnar bokstäver i samma syfte i ord som 'lugnande' *lugna_de* och 'fullföljde' *fulföl_de*.

Ljudstridig stavning förekommer också, exempelvis i 'lugnande' *lungnade*, 'generös' *sjäneröse*, 'charterresa' *scharterresa* och 'tjöt' *sökt*.

Av de ord som Olle hade svårigheter att stava till är 'samarbeta' och 'sjuhundrafortioåtta', ord som endast ungefär 35% av normeringsgruppen klarade varför dessa fel inte nödvändigtvis tyder på att han behöver speciell hjälp med vare sig dubbelteckning eller räkneord. Det fanns emellertid ord i stavningsprovet som Olle inte kunde stava till men som större delen av normeringsgruppen stavade rätt. Exempel är 'ljusblått' (80%), 'pappersnäsduk' (92%) och köttsocka (84%). Ord som 'ansöka', 'veckotidningar' och

'korkskruv' kunde både Olle och större delen av normeringsgruppen (88% , 90% respektive 93%) stava till. Det tyder på att de orden tillhör de förhållandevis lättstavade orden i språket. Till de mer svårstavade orden hör 'skjutdörr'. Olle kunde stava det medan endast strax över hälften av eleverna (51%) i normeringsgruppen lyckades stava till ordet.

4.3.2 Olle – Ordförståelse

I detta delprov svarade Olle rätt på 16 av 34 prövningsord vilket motsvarar stanine 4. Detta tyder på att Olle har ett relativt gott ordförråd. Nedan följer några av de iakttagelser jag gjort vad gäller Olles ordförståelse. De är indelade efter ordklass.

Av de substantiv som Olle hade svårigheter att förstå är *veto* och *opposition* ord som endast ungefär 25% av normeringsgruppen klarade – således föga uppseendeväckande att Olle inte förstod dessa. Mer än 50% av normeringsgruppen förstod orden *illustration* och *asyl*, vilket Olle däremot inte gjorde. Både normeringsgruppen (85%) och Olle förstod ordet 'abonnemang'. Det visade sig också att Olle förstod ordet 'supporter' medan endast 34% av normeringsgruppen gjorde detsamma.

Av de verb som Olle hade svårt att förstå är *dementera* och *finansiera* ord som normeringsgruppen också hade problem med, 36% förstod ordet *dementera* och 27% förstod ordet *finansiera*. 71% av normeringsgruppen förstod ordet 'resonera' och 66% förstod ordet *analysera* vilket Olle inte gjorde. Det fanns också verb som både Olle och normeringsgruppen förstod betydelsen av, 93% förstod ordet 'bluddra' och 77% förstod ordet 'accelerera'.

Av testets adjektiv som Olle hade svårt att förstå är *konstlad* det ord som normeringsgruppen också hade svårt med, 28% förstod ordet och 59% förstod ordet *passiv*. Av de adjektiv som Olle förstod är 'generad' det ordet som 90% i normeringsgruppen också förstod betydelsen av.

Ordet 'empatisk' förstod Olle betydelsen av vilket endast 44% av normeringsgruppen gjorde.

Testet visar att Olle inte har större svårigheter med ordförråd och ordförståelse än elever i år sju generellt har. Det är viktigt att inse att han naturligtvis behöver träna ordförståelsen, liksom alla sjuor!

4.3.3 Olle – Läsförståelse

Olle lyckades i denna avdelning lösa nio av de 22 uppgifterna vilket motsvarar stanine 2. Eftersom testet rättas i kategorier går det dessutom att se vilka delar av läsförståelsen Olle har särskilda svårigheter med.

I informationssökningsdelen hade Olle rätt på 50% av uppgifterna (5 av 10). På frågan om vilket yrke Bengt har (ur text 1) svarade Olle rätt. Det gjorde också 78% av normeringsgruppen. På frågan om var Tekniska museet ligger (ur text 2) svarade Olle fel medan 89% av normeringsgruppen kunde hitta svaret på den frågan. "Varför måste Jonas säga sitt namn och personnummer?". Den här frågan kunde 58% av normeringsgruppen svara på, så även Olle.

Av de uppgifter som behövde tolkas klarade Olle av att lösa ca 29% av uppgifterna (2 av 7). På frågan "Varför tror Fredrik att graffitin kan bli mer aggressiv?" ur den första texten svarade Olle rätt. Det gjorde också större delen av normeringsgruppen, 74% kunde svara på frågan. På frågan "Vad kostade alla sanering av klotter förra året i Stockholm" svarade Olle

fel. Det gjorde också större delen av normeringsgruppen. Endast 8% kunde svara på frågan. Det som kan ha gjort uppgiften så svår att lösa kan vara att den är av högre svårighetsgrad än de andra uppgifterna. För att kunna lösa uppgiften måste eleven lägga samman två uppgifter. Kravet för att kunna lösa uppgiften är att kunna kombinera olika upplysningar för att komma fram till svaret på frågan.

Uppgift åtta ”Ange kortfattat vad journalisten vill framhålla med denna artikel” är den ena av delprovets två frågor där eleven själv skulle formulera sitt svar. Uppgiften gällde att tolka författarens intentioner med artikeln och finna tre olika aspekter på innehållet. 33% av eleverna lyckades komma fram till en aspekt. Det gjorde också Olle.

Det fanns två uppgifter i delprovet som handlade om översiktsläsning. Olle missade båda frågorna, medan ungefär hälften av eleverna i normeringsgruppen klarade att lösa dem.

En fråga handlade om förståelse av uttryck och den uppgiften klarade Olle av att lösa, vilket också normeringsgruppen (70%) gjorde.

Uppgifter som innebar att läsaren var tvungen att reflektera över det lästa vållade Olle en del problem. Av sex möjliga poäng lyckades Olle endast erhålla ett. Det poänget fick han i text 1, vilket också 33% av eleverna i normeringsgruppen gjorde. Text 3 innehöll också en uppgift där eleverna skulle reflektera över det lästa. Det gällde där att jämföra två texter med varandra och reflektera över skillnader i stil genom att ange tre olikheter. Endast 3% av eleverna i normeringsgruppen klarade av att ange tre skillnader. Därmed dras slutsatsen att uppgiften anses som allmänt svår för åldersgruppen.

4.3.4 Sammanfattning av Olles resultat

Olle har svårigheter med rättstavningen och läsförståelsen medan ordförståelsen inte är något större problem.

Vad gäller rättstavning behöver han träna vokalljud (e-i, e-ä, u-o och y-ö), konsonantljud (k-g, r-n, s-c). Notera att s-c inte är en ljudförväxling utan en ren stavningssvårighet. Både k och g är velara klusila konsonanter, g är tonande medan k är tonlös. Ljuden ligger nära varandra och är därför svåra att skilja åt. R och n är båda alveolara och tonande. N är dock nasal medan r är vibrant. Möjligen ligger en del av Olles stavningssvårigheter i att han har svårt att särskilja vissa ljud, vilket bör undersökas vidare.

Vidare behöver Olle träna på dubbel- och enkelteckning (m, t, g, l och p), ljudenlig- och ljudstridig stavning. Olle tenderar att både lägga till och ta bort bokstäver så att orden stavas ljudenligt. Vad gäller ljudstridig stavning behöver han t.ex. öva på sj- och tj-ljud.

Olles ordförståelse är relativt god. Dock har han vissa svårigheter med de svåra orden såsom ’asyl’, ’resonera’ och ’passiv’. Dessa problem är dock inte onormala jämfört med normeringsgruppen. Han behöver generellt träna ord, men inte i större utsträckning än sina jämnåriga.

Läsförståelsedelen ger vid handen att Olle främst behöver träna på kategorierna tolkning, översiktsläsning och reflektion. Hans dilemma är alltså att förstå vad han läser och att ta det till sig.

4.3.5 Smilla – Rättstavning

Den andra eleven som granskas närmare kallar jag Smilla. Smilla stavade 15 av provningsorden rätt vilket motsvaras av stanine 2.

Vid en närmare analys av hennes resultat syns bland annat att Smilla behöver träna vokal- och konsonantljuden. Hon stavar 'helst' *hällst*, 'absolut' *absulut* och 'sjuhundrafyrtioåtta' *sjuhundraförtytta*. I provningsordet 'textil' har Smilla förväxlat x med ks då hon stavar ordet *tekstil*.

Smilla har även svårigheter med enkel- och dubbelteckning vilket visas i flera av provningsorden. Ord med enkeltecknat 'k' såsom datatekniker blir *datatekniker* och 'm' blir ofta fel; *hemmifrån*, *bedömma*, *samarbeta*. Ord med dubbeltecknat g (*tugummin*), t (*disket*, *ljusblåt*), l (*hällst*, *specielt*) är problematiska för Smilla.

Slutligen har Smilla också svårt med ljuvenlig och ljudstridig stavning. Vad gäller ljuvenlig stavning utelämnar Smilla bokstäver t.ex. i 'brottsligheten' *brotts_igheten*, 'radioprogram' *radiop_ogram*, 'bibliotek' *bibl_otek* och 'sjuhundrafyrtioåtta' *sjuhundrafört_yätta*. Smilla har också svårigheter med ljudstridig stavning - 'lugnande' *lungnade*, 'jouröppet' *skjoröppet*, 'tjöt' *sköt* och 'charterresa' *skjateresa*.

Av de orden som Smilla hade svårigheter att stava till är 'samarbeta' och 'sjuhundrafyrtioåtta' ord som endast ungefär 35% av normeringsgruppen kunde stava till, vilket inte nödvändigtvis betyder att hon behöver särskilt stöd med vare sig dubbelteckning eller räkneord. Dock stavade hon fel till ord som 'textil' och 'hemifrån', vilket mer än 80% av normeringsgruppen kunde stava till. Ord som 'ansökan', 'veckotidningar', 'nyckeln' kunde både Smilla och större delen av normeringsgruppen (88%, 90% och 88%) stava till, vilket tyder på att de orden tillhör de förhållandevis lättstavade orden i språket. Till de mer svårstavade orden hör 'skjuddörr'. Smilla kunde stava det medan strax över hälften av eleverna (51%) i normeringsgruppen lyckades stava ordet rätt.

4.3.6 Smilla - Ordförståelse

I detta delprov svarade Smilla rätt på 10 av 34 provningsorden vilket motsvaras av stanine 2. Det betyder att hon skulle behöva hjälp med att skapa sig ett större ordförråd. Nedan följer några av de iakttagelser jag gjort vad gäller Smillas ordförståelse. De är indelade efter ordklass.

Av de substantiv som Smilla hade svårt att förstå är *veto* och *supporter* ord som normeringsgruppen också hade svårt att förstå, 31% av normeringsgruppen förstod ordet *veto* och 34% förstod ordet *supporter*. Mer än 50% förstod ordet *illustration* och 45% kunde ordet *ultimatum* vilket inte Smilla gjorde. Både normeringsgruppen (85%) och Smilla förstod ordet *abonnemang*. Det visade sig också att Smilla förstod ordet *opposition* vilket endast 27% av normeringsgruppen gjorde.

Av de verb som Smilla hade svårt att förstå kunde endast 36% av normeringsgruppen förstå ordet *dementera*, verbet *förtala* förstod 37% av normeringsgruppen. 66% av normeringsgruppen förstod verbet *observera* och 71% förstod ordet *resonera*, vilket Smilla inte gjorde. *Bluddra* är det verb som både normeringsgruppen (93%) och Smilla förstod, medan *recensera* är ett ord som Smilla förstod men endast knappt hälften av eleverna (42%) i normeringsgruppen.

Av de adjektiv som Smilla hade svårt att förstå kunde endast 28% av normeringsgruppen förstå ordet *konstlad*. Däremot förstod 73% orden *ovärderlig* och *sannolikt*, vilket inte Smilla

gjorde. *Generad* är det adjektiv som både Smilla och större delen av normeringsgruppen (90%) förstod. Ordet *empatisk* förstod Smilla inte betydelsen av medan 44% av eleverna i normeringsgruppen förstod det.

Testet visar att Smilla har större svårigheter med ordförståelse än sina jämnåriga. Hon behöver träna på att slå upp ord och lära sig dels deras stavning, dels deras betydelse och synonymmer.

4.3.7 Smilla - Läsförståelse

Smilla lyckades lösa fyra av de 22 uppgifterna i läsförståelseprovet vilket motsvaras av stanine 1. Eftersom testet rättas i kategorier går det dessutom att se vilka delar av läsförståelsen Smilla har särskilda svårigheter med.

Av frågorna som handlade om informationssökning hade Smilla rätt på 20% av uppgifterna (2 av 10). På frågan om vilket yrke Bengt har (ur text 1) svarade Smilla fel, men 78% av eleverna i normeringsgruppen kunde svara på frågan. På frågan om var Tekniska museet ligger (ur text 2) svarade Smilla fel medan 89% av eleverna i normeringsgruppen kunde hitta svaret på frågan. Det tyder på att uppgifterna var av förhållandevis låg svårighetsgrad. ”Varför måste Jonas säga sitt namn och personnummer?” var en uppgift ur text 3. Den här frågan kunde 58% av eleverna i normeringsgruppen svara på, så även Smilla.

Av de uppgifterna som behövde tolkas klarade Smilla av att lösa ca 14% (1 av 7). På frågan ”Varför tror Fredrik att graffitin kan bli mer aggressiv?” ur den första texten svarade Smilla fel. Däremot kunde större delen av normeringsgruppen (74%) svara på frågan. På frågan ”Vad kostade all sanering av klotter förra året i Stockholm?” svarade Smilla fel. Det gjorde också större delen av normeringsgruppen. Endast 8% kunde svara på frågan. Det som kan ha gjort uppgiften så svår att lösa kan vara att den är av högre svårighetsgrad än de andra uppgifterna. För att kunna lösa uppgiften måste eleverna lägga samman två uppgifter. Kravet för att kunna lösa uppgiften är att kunna kombinera olika upplysningar för att komma fram till svaret på frågan. På frågan ”Vilket yrke har Jonas?” ur text 3, en uppgift där svaret inte var självklart utan eleven var tvungen att tolka informationen i texten, svarade Smilla rätt. Det gjorde också 59% av eleverna i normeringsgruppen.

Uppgift åtta ”Ange kortfattat vad journalisten vill framhålla med denna artikel” var den ena av delprovets två frågor där eleven själv skulle formulera sitt svar. Uppgiften gällde att tolka författarens intentioner med artikeln och finna tre olika aspekter på innehållet. 33% av eleverna i normeringsgruppen lyckades komma fram till en aspekt. Det gjorde inte Smilla.

Det fanns två uppgifter i delprovet som handlade om översiktläsning. Smilla lyckades lösa 50% av uppgifterna (1 av 2) medan ungefär hälften av eleverna i normeringsgruppen klarade av att lösa båda uppgifterna.

En fråga handlade om förståelse av uttryck och den uppgiften löste Smilla, vilket också normeringsgruppen (70%) gjorde.

Uppgifter som innebar att läsaren var tvungen att reflektera över det lästa vållade Smilla en del problem. Av sex möjliga poäng lyckades Smilla inte få något. Av eleverna i normeringsgruppen klarade 33% av att formulera ett svar angående text 1. Text 3 innehöll också en uppgift av samma karaktär. Det gällde där att jämföra två texter med varandra och reflektera över skillnader i stil genom att ange tre olikheter. Endast 3% av eleverna i normeringsgruppen klarade av att ange tre skillnader. Därmed dras slutsatsen att uppgiften anses som allmänt svår för åldersgruppen.

4.3.8 Sammanfattning av Smillas resultat

Smilla har svårigheter med samtliga tre delprov.

Angående rättstavning behöver hon träna vokalljud (e-ä, o-u, y-ö, o-y), konsonantljud (x-ks). Notera att x-ks inte är en ljudförväxling utan en ren stavningssvårighet. Vidare behöver Smilla träna på dubbel- och enkelteckning (k, m, g, t och l), ljudenlig- och ljudstridig stavning. Smilla tenderar att utelämna bokstäver så att orden stavas ljudenligt, däremot finns inga exempel på att hon lägger till bokstäver i detta syfte. Vad gäller ljudstridig stavning behöver hon t.ex. öva på sj- och tj-ljud.

Smilla behöver hjälp att skapa sig ett större ordförråd. Till svårigheterna hör substantiv, t.ex. 'illustration', verb, t.ex. 'resonera' samt adjektiv, t.ex. 'ovärderlig'. Dessa är ord som normeringsgruppen i stor utsträckning förstod och detta tyder på att hon behöver mycket träning inom detta område.

Smilla behöver öva på informationssökning, tolkning och reflektion vid läsning.

4.3.9 Silke – Rättstavning

Den tredje av eleverna som granskas närmare kallar jag Silke. Silke stavade 11 av de 36 provningsorden rätt vilket motsvaras av stanine 1.

Analysen av hennes resultat visar bland annat att Silke behöver träna vokal- och konsonantljuden. Till exempel stavar hon 'helst' (*hålst*) 'gömställe' (*gömsstelle*), 'korkskruv' *kurkskruv*, och 'julskyltning' *julskutning*. Hon förväxlar även e med o (*prenmorera*), e med a (*skenarös*) och y med ö (*sjuhundrafortioåtta*). När det gäller konsonantljuden förväxlade Silke c med s i 'medicin' (*medelsin*) och b med p i 'absolut' (*apsollut*).

Vidare har Silke svårigheter med enkel- och dubbelteckning, vilket visas i flertalet ord där hon gjorde sådana fel. Ord med enkeltecknat k (*datateknicker*) m blir ibland fel; *sammarbета*, *tuggomin*. Vidare är ord med dubbeltecknat t (*disket*, *ljusblåt*), r (*skutdör*), p (*pappersnäsduk*, *köttsopan*), och l (*apsollut*) problematiska för Silke.

Slutligen har Silke svårigheter med ljudenlig och ljudstridig stavning. Hon lade till en bokstav i 'medicin' (*medelsin*). Hon kastade vid ett tillfälle om bokstäverna – 'nyckeln' blev *nycklen*. Hon utelämnar också bokstäver så att stavningen överensstämmer bättre med uttalet – 'bröllopsfest' *bröllop_fest*, 'veckotidningar' *veckoti_ningar*, 'prenumerera' *pren_morera*, 'charterresa' *tjat_e_resa*, 'lugnande' *lungna_de* och 'julskyltning' *julsku_tning*. Angående ljudstridig stavning har Silke svårigheter med ord som 'lugnande' *lungnade*, 'generös' *skenarös*, och 'charterresa' *tjateresa*.

Av de orden Silke hade svårigheter att stava är 'samarbeta' och 'sjuhundrafortioåtta' ord som endast ungefär 35% av normeringsgruppen kunde stava till varför dessa fel inte nödvändigtvis tyder på att Silke behöver särskilt stöd med vare sig dubbelteckning eller räkneord. Dock stavade hon också fel till ord såsom 'korkskruv', 'pappersnäsduk' och 'veckotidningar', vilket 90% eller fler av eleverna i normeringsgruppen kunde stava till. Ord som 'ansöka', 'fettfläck' och 'fullföljde' kunde både Silke och normeringsgruppen stava (88%, 84% respektive 80%).

4.3.10 Silke - Ordförståelse

I detta delprov svarade Silke rätt på 15 av 34 prövningsord, vilket motsvarar stanine 4. Det tyder på att Silke har ett relativt gott ordförråd. Nedan följer några av de iakttagelser jag gjort vad gäller Silkes ordförståelse. De är indelade efter ordklass.

Av de substantiv som Silke hade svårigheter att förstå är 'veto' och 'opposition' ord som endast ungefär 25% av normeringsgruppen klarade – således föra uppseendeväckande att Silke inte förstod dessa. 85% av eleverna i normeringsgruppen förstod ordet 'abonnemang' vilket inte Silke gjorde. Både normeringsgruppen (63%) och Silke förstod ordet 'valuta'. Det visade sig också att Silke förstod ordet 'ultimatum' medan endast 45% av eleverna i normeringsgruppen gjorde detsamma.

Av de verb som Silke hade svårt att förstå är 'förtala' det ord som normeringsgruppen också hade problem med. Endast 37% förstod 'förtala'. 71% av eleverna i normeringsgruppen förstod ordet 'resonera' och 77% kunde ordet 'accelerera' vilket inte Silke gjorde. Det fanns ord som både Silke och normeringsgruppen förstod betydelsen av, 93% förstod ordet 'bluddra'. Det fanns även ord som normeringsgruppen hade svårigheter med, men som Silke klarade – 'finansiera' kunde endast 27% av normeringsgruppen förstå betydelsen av.

Av testets adjektiv som Silke hade svårt att förstå är *konstlad* det ord som vållade normeringsgruppen störst besvär, endast 28% lyckades lösa uppgiften. Av de adjektiv som Silke förstod är *generad* det ord som 90% av eleverna i normeringsgruppen förstod betydelsen av. Silke förstod även ordet *passiv*, vilket 59% av normeringsgruppen också gjorde och ordet *human*. 78% av normeringsgruppen förstod det ordet. 73% av normeringsgruppen förstod ordet *sannolikt* och 52% förstod ordet *oundviklig*, vilket inte Silke gjorde.

Att ordet *empatisk* betyder förmåga att leva sig in i andras känslor visste 44% av eleverna i normeringsgruppen, men inte Silke.

4.3.11 Silke – Läsförståelse

Silke lyckades lösa 6 av de 22 uppgifterna på läsförståelseprovet, vilket motsvaras av stanine 1. Eftersom testet rättas i kategorier kan gå det att se vilka delar av läsförståelsen som Silke har särskilda svårigheter med.

I informationssökningsdelen hade Silke rätt på 40% av uppgifterna (4 av 10). På frågan om vilket yrke Bengt har (ur text 1) svarade Silke rätt. Det gjorde också 78% av eleverna i normeringsgruppen. På frågan om var Tekniska museet ligger (ur text 2) svarade Silke rätt, vilket också 89% av normeringsgruppen gjorde. Att så pass stor del av eleverna i normeringsgruppen kunde svaret på de frågorna tyder på att de är av förhållandevis låg svårighetsgrad. På frågan "Varför måste Jonas säga sitt namn och personnummer?" svarade 58% av normeringsgruppen rätt, vilket inte Silke gjorde.

Av de uppgifter som behövde tolkas klarade Silke av att lösa 14% av uppgifterna (1 av 7). På frågan "Varför tror Fredrik att graffitin kan bli mer aggressiv?" ur den första texten svarade Silke fel, medan större delen av normeringsgruppen (74%) kunde svaret på den frågan. På frågan "Vad kostade all sanering av klotter förra året i Stockholm?" (ur text 1) svarade Silke fel. Det gjorde också de flesta av eleverna i normeringsgruppen. Endast 8% kunde svara på frågan. Det som kan ha gjort uppgiften så svår att lösa kan vara att den är av högre svårighetsgrad än de andra uppgifterna. För att kunna lösa uppgiften måste eleven lägga samman två uppgifter. Kravet för att kunna lösa uppgiften är att kombinera olika upplysningar för att komma fram till svaret på frågan.

Uppgift åtta ”Ange kortfattat vad journalisten vill framhålla med denna artikel” (ur text 1) var den ena av delprovets två frågor där eleven själv skulle formulera sitt svar. Uppgiften gällde att tolka författarens intentioner med artikeln och finna tre olika aspekter på innehållet. 33% av eleverna i normeringsgruppen lyckades komma fram till en aspekt. Det gjorde också Silke.

Det fanns två uppgifter i delprovet som handlade om översiktläsning. Silke missade båda frågorna, medan ungefär hälften av eleverna i normeringsgruppen klarade att lösa dem.

En fråga handlade om förståelse av uttryck och den uppgiften klarade Silke inte av att lösa, medan 70% av normeringsgruppen gjorde det.

Uppgifter som innebar att läsaren var tvungen att reflektera över det lästa, vållade Silke en hel del problem. Av sex möjliga poäng lyckades Silke endast erhålla ett. Det poänget fick hon i text 1, vilket också 33% av eleverna i normeringsgruppen fick. Text 3 innehöll också en uppgift där eleven skulle reflektera över det lästa. Det gällde där att jämföra två texter med varandra och reflektera över skillnader i stil genom att ange tre olikheter. Endast 3% av eleverna i normeringsgruppen klarade av att ange tre skillnader. Därmed dras slutsatsen att uppgiften anses som allmänt svår för åldersgruppen.

4.3.12 Sammanfattning av Silkes resultat

Silke har svårigheter med rättstavning och läsförståelse. Ordförståelsedelen klarade hon däremot.

Angående rättstavning behöver hon träna vokalljud (e-ä, o-u-y, e-o-a, i-ö), konsonantljud (b-p, c-s). Notera att c-s inte är en ljudförväxling utan en ren stavningssvårighet. Både b och p är labiala och klusila konsonanter, p är tonlös medan b är tonande. Eftersom detta är det enda konsonantpar som Silke har svårt att skilja mellan är det inte troligt att hon har svårt att urskilja ljuden, men däremot kan det tyda på att hon har en specifik läs- och skrivsvårighet vilket bör undersökas vidare.

Vidare behöver Silke träna på dubbel- och enkelteckning (k, m, t, r, p, l), ljudenlig- och ljudstridig stavning. Silke tenderar att både lägga till, ta bort och kasta om bokstäver så att orden stavas ljudenligt. Det senare fallet gäller en omkastning i ordet ’nyckeln’ som troligen är talspråklig. Vad gäller ljudstridig stavning behöver hon t.ex. öva på sj- och tj-ljud.

Silke har ett relativt gott ordförråd. Till svårigheterna hör substantiv, t.ex. ’abonnemang’, verb, t.ex. ’accelerera’ samt adjektiv, t.ex. ’sannolikt’. Dessa är ord som normeringsgruppen i stor utsträckning förstod. Hon har dock svarat rätt på många ord och inga speciella behov föreligger.

Silke behöver öva på läsförståelsen främst i kategorierna tolkning och reflektion, och översiktsläsning.

4.4 Slutsatser

Utifrån de resultat som beskrivs ovan anser jag att DLS som genomförs i skolår 7 på ett mycket tydligt vis synliggör de elever som behöver särskild hjälp med några eller flera delar av svenskämnet. Med hjälp av stanineskalan går det att direkt avgränsa det antal elever som specialpedagogen måste undersöka närmare, och när jag gjort det visar det sig också att DLS fungerar väl för att närmare analysera och ringa in dessa enskilda elevers svårigheter. Det är min slutsats att DLS rätt använt är ett stort stöd i specialpedagogens utredningsarbete.

Att använda DLS för att få reda på om en elev har läs- eller skrivsvårigheter är däremot inte helt lätt. Detta beror på flera saker – läsförståelsetestet ger en övergripande bild av elevens läsförmåga och det går till viss del att se vad eleven behöver hjälp med, men det tränger inte in på djupet i elevens läsförmåga. Det är på ett sätt alltför generellt och därmed för kort för att fullödigt utreda elever med särskilda behov av lästräning. Vad gäller skrivsvårigheter finns det inget deltest där eleven formulerar en egen text. Detta beror säkert på att det är omöjligt att göra en staninekurva, alltså att standardisera, resultatet från ett sådant test. Rättstavningstestet utgör dock en mycket bra grund att söka vidare svar från. Slutsatsen måste bli att DLS inte ensamt kan fungera för att ta reda på vilka läs- eller skrivsvårigheter en elev har, men att det kan användas som ett första test, alltså för att avgöra vilka elever som helt säkert inte har läs- och skrivsvårigheter. Vissa svårigheter blir med andra ord tydliga med DLS. Det går att se vilka moment som de allra flesta behöver träna. Det går också att utesluta de elever som inte är i behov av särskilt stöd. Vidare test och analys behövs dock för de elever som kan ha läs- och skrivsvårigheter i syfte att exakt inringa vari deras problem består.

I den generella resultatbeskrivningen visar det sig att DLS även är ett instrument för att ge en bild av hur förhållanden är i hela grupper. Det står exempelvis klart att för den analyserade gruppen krävs extensiv träning i läsförståelse. Att presentera resultatet i form av ytdiagram förstärker ytterligare tydligheten och gör kommunikationen med ämneslärarna lätt.

5 Diskussion

Syftet med den här studien är dels att ta reda på om de test som genomförs i skolår 7 är användbara för att konstatera vilka elever som behöver hjälp samt att ge en bild av vad de behöver hjälp med, dels att undersöka om DLS kan användas av specialpedagogen i dennes kommunikation med ämnesläraren för att kartlägga vilken kunskapsnivå hela grupper besitter.

För att uppnå syftet ställer jag några frågor. Jag undrar om DLS är ett användbart redskap för att analysera en enskild elevs läs- och/eller skrivsvårigheter och för att hjälpa specialpedagogen i den utredande rollen. Jag frågar mig också vilken funktion DLS fyller för specialpedagogen. Jag använder mig av både en kvantitativ och en kvalitativ metod i studien.

Undersökningen genomfördes i två delar. Den ena delen är kvantitativ och därigenom positivistisk i det att samtliga elevers resultat har granskats och presenterats i ytdiagram tillsammans med normalfördelningskurvan. Att använda normalfördelningskurva och elevernas resultatsammanställning i samma diagram gjorde resultatet extra tydligt. Detta positivistiska sätt att se på undersökningen, att studera eleverna som grupp mer än som enskilda individer och att presentera deras resultat på ett statistiskt manér, synliggör klassens svårigheter och kan i bästa fall underlätta för ämnes- eller klassläraren i dennes planering av undervisningen.

Av ytdiagrammen är rättstavningsdiagrammet det som mest liknar normalfördelningskurvan, med toppen kring värdena 4-6. Det skulle kunna betyda att rättstavning är ett moment som tränats flitigast i svenskundervisningen. Ordförståelsediagrammet påminner också om normalfördelningskurvan, men toppen ligger något lägre än genomsnittet. Den här studiens undersökningsgrupp presterade i genomsnitt mellan stanine 3 och 5 medan toppen på normalfördelningskurvan ligger mellan stanine 4 och 6. Det tyder på att eleverna generellt i gruppen har en ordförståelse som är något lägre än genomsnittets. Det är många i den undersökta gruppen som behöver träna ordförståelse varför det bör vara ett av de moment som övas av ämneslärarna.

Den mest intressanta figuren i den kvantitativa delen av undersökningen är, såvitt jag kan se, läsförståelsediagrammet. Det visar sig där att de flesta i min undersökningsgrupp presterat stanine 1. Här kan jag konstatera att de allra flesta eleverna i urvalsgruppen behöver träna läsförståelse. Det är aningen anmärkningsvärt att eleverna har viss ordförståelse men ändå missar i läsförståelse. Testtiden för läsförståelsen var förhållandevis kort och det kan ha medfört att eleverna kände sig stressade vid tillfället eller att de inte orkade eller hann läsa igenom texterna ordentligt. Då testet är utformat så, måste eleverna kunna läsa på olika sätt för olika syften, och att läsa i en viss hastighet är också en del av detta test. Med tanke på detta vill jag i efterhand påpeka att läshastighetstestet inte borde ha valts bort. Det skulle ha visat om orsaken till det låga resultatet i läsförståelsetestet ligger i läshastigheten snarare än i förståelsen av texterna. I fortsatta DLS ska jag använda mig av detta test också.

I en undersökning av hur ett lands utbildningssystem fungerar räcker det inte med att ta reda på nivån där elevernas prestationer ligger. En lika viktig faktor är huruvida eleverna vill och kan använda sina kunskaper och förmågor resten av livet. Har skolan varit sådan att eleverna lämnar den med intresse för läsning samt med en tilltro till sin egen läsning? Inom PISA undersöks: läsintresse, tid som ägnas åt frivillig läsning samt lässjälvbild. PISA 2000 (Skolverket, 2001) visar att svenska femtonåringar är goda läsare sett ur ett internationellt perspektiv. De allra svagaste och allra bästa läsarna presterar bra i jämförelse med motsvarande grupper i många andra länder. De svenska ungdomarna ligger dessutom väl samlade, dvs. den totala skillnaden mellan elevernas läsprestationer är relativt liten, iallafall sett ur OECD-perspektivet. Med tanke på detta är det en prioritet att samla mer underlag för

den undersökta gruppen vad gäller läsförståelse. Det är intressant med tanke på läsförståelsediagrammet i min undersökning. Fröjd (2005) visar i sin avhandling att svenska tonåringars läsförståelse har sjunkit. Mitt resultat ger ytterligare stöd åt detta.

Den kvalitativa delen, alltså den hermeneutiska, av resultatet utgörs av tre elever: Olle, Smilla och Silke. Avsikten med att detaljgranska deras svar var att se om DLS fungerar för att se vad enskilda elever behöver stöd med. De tre elevernas resultat är i allra högsta grad avvikande, stigmatiserande, jämfört med de andra elevernas testresultat av DLS. Det är säkert inte första gången de presterar ett stigmatiserat resultat. Om deras tidigare skolgång har jag ingen kännedom, men det troligt att de har råkat ut för känslan av avvikelse tidigare. Till exempel nådde de tre eleverna inte upp till godkänt i de nationella proven i svenska i skolår 5. Eftersom jag inte har intervjuat eleverna kan jag inte veta hur de uppfattar sig själva. Kanske har de under större delen av sin skoltid fått avvikande resultat och kommer eventuellt att fortsätta att känna sig stigmatiserade. En av specialpedagogens uppgifter är att försöka bryta den onda cirkel som kan uppstå när en elev gång efter annan presterar lägre resultat än sina jämnåriga. Lyckas specialpedagogen med att bryta mönstret har eleven förutsättning att prestera efter sin verkliga förmåga och behöver inte längre känna sig hämmad av tidigare, stigmatiserande resultat (Jfr Goffman, 1972).

Utifrån resultatet kunde jag dra förhållandevis långtgående slutsatser och teoretisera kring de enskilda elevernas problem. Exempelvis kunde jag applicera fonetiken på en del av feleen i rättstavningsdelen. Undersökningen visar inte om dessa teorier är korrekta, men klart är att de är intressanta och bör undersökas vidare.

Rättstavningstestet har dessutom den fördelen att det är eleverna själva som skriver svaren, de kan med andra ord inte gissa på ett av fyra alternativ. Testet ringar in många av de vanligaste stavningsproblemen elever kan ha, allt från -sj-ljud till dubbelteckning. Det är ett extensivt test varför pedagogen oftast har flera exempel på en viss svårighet. Det som kan krångla till tolkningen av resultatet är de ord där flera moment testas, t.ex. ordet *jouröppet* (sj-ljudet och dubbelteckning). I de flesta fall behövs inga ytterligare test för att närmare ringa in elevernas stavningssvårigheter. Prövningsorden visar tydligt att samtliga tre utvalda elever behöver träna dubbelteckning då de visade stor osäkerhet med detta moment. Endast några få ord med dubbelteckning blev rätt stavade, däribland ordet *fettfläck* där de tre eleverna stavade dubbelteckningen rätt. Eftersom de allra flesta eleverna behöver träna dubbelteckning, är det ett moment som även ämnes- eller klassläraren med fördel kan träna med en större grupp elever.

Vad gäller ordförståelsetestet är jag aningen mer tveksam. För det första är frågan hur intressant det är att känna till resultatet, för det andra skulle det troligen krävas fler ord för att ge en korrekt bild av elevens ordförråd. Slutligen kan elever med osedvanlig tur svara rätt på i princip hela testet utan att ha förstått ett enda ord. Det är svårt att aktivt lära ut nya ord, så för specialpedagogens del är själva resultatet kanske inte det mest intressanta. Elever med litet ordförråd kommer med stor sannolikhet att ha svårt även för läsförståelsetestet (se nedanstående diskussion om detta test), så det är där insatserna bör göras. Smilla var den elev som visade störst svårigheter med både ordförståelse och läsförståelse. Hon är däremot envis, ger alltså inte upp i första taget, och har ett stort tålamod. En nyckel till ett större ordförråd och därmed en bättre läsförståelse kan vara att läsa många olika slags texter, att hitta på synonymer och motsatsord.

Läsförståelsetestet är utformat så att vissa av frågorna handlar om att tolka texten, andra om att söka information eller att leta upp svaret i en text med hjälp av översiktsläsning. En eventuell nackdel med läsförståelsetestet är att det är den del som är mest arbetsam att rätta eftersom två av frågorna är sådana där eleverna själva ska formulera svaren. DLS-handledningen var till stor hjälp vid rättningen eftersom det där finns förslag till elevsvar, men det är ändå till stor del upp till den som rättar testet att tolka vad som ska anses vara rätt eller

inte. En annan nackdel är att provningsuppgifterna till det här deltestet är för få. Det skulle behövas fler uppgifter av varje slag för att kunna säga något mer precist om de elever som eventuellt har läs- och skrivsvårigheter.

Med detta sagt är läsförståelsetestet ändå ett grundläggande test som specialpedagogen kan utgå ifrån. Rent praktiskt skulle jag t.ex. kunnat ha övat tillsammans med Silke på att närläsa texter och diskutera lästa texter då testet visade att hon är osäker på att tolka och reflektera över innehållet i en text.

Det effektivaste sättet att lära sig fler ord är emellertid att läsa mycket och ofta samt att tala om det lästa!

Järpsten (2002) menar att syftet med hennes tester är ”att ge en uppfattning om elevernas stavningsförmåga vid stavning av vanliga ord” (s. 13), ”... deras allmänna förmåga att förstå ord och uttryck” (s. 13), samt ”... deras förmåga att läsa och förstå olika typer av texter” (s. 15). Resultatet av min undersökning visar att DLS fyller dessa syften. Den generella delen av min studie ger en god uppfattning om elevernas stavningsförmåga, en relativt god bild av deras ordförståelse och en i viss mån god uppfattning om deras läsförmåga.

Min studie visar även att DLS är ett hjälpmedel för specialpedagogen i dennes utredande roll. Tideman m.fl. (2004) skriver att när eleven har fått sin diagnos eller blivit definierad som en elev som är i behov av särskilt stöd överlåter klassläraren gärna ansvaret till specialpedagogen. Även om diagnostiska prov kanske inte alltid behövs kan de ändå ha ett förklaringsvärde och i och med det kan de vara av praktisk nytta rent metodiskt. Det vanligaste motivet till specialpedagogiska insatser är t.ex. att läs- och skrivutvecklingen inte går framåt som förväntat.

Utifrån testresultaten går det att se om eleven har specifika eller allmänna svårigheter. Om en elev t.ex. har svårt att stava men ett gott ordförråd och god läsförståelse kommer testet att kunna visa detta. På så sätt är DLS ett brett och heltäckande test. Om en elev däremot har allmänna inlärningsproblem kommer testet endast att visa låga resultat på samtliga delprov. I de fall kan testet komma att behöva kompletteras med andra test för att utesluta t.ex. specifik läs- och/eller skrivsvårighet.

Normeringsgruppen som Järpsten (2002) har skapat för DLS kommer väl till pass som jämförelsematerial när det gäller att analysera testen. Genom att ta hjälp av de tabeller som är baserade på normeringsgruppen, kunde jag snabbt få en indikation på hur min undersökningsgrupp låg till.

Handledningen till DLS (Järpsten, aa) har varit en oerhörd tillgång vad gäller rättning och tolkning av resultaten, både angående hela gruppen och de tre enskilda eleverna. Utan den hade det varit väldigt svårt att kunna tolka resultatet av de olika delproven. Validiteten anses, enligt mig, vara hög för den här undersökningen. Min studie mäter det den var avsedd att mäta, grupperns kunskapsnivå i allmänhet och enskilda elevers i synnerhet, vad gäller stavning, ord- och läsförståelse.

Reliabiliteten, tillförlitligheten, är också hög för den här undersökningen eftersom den är en totalundersökning (alla elever i skolår 7 på skolan ingick i studien) utan något bortfall. Angående de tre elevernas resultat har jag presenterat mina förkunskaper, vilket med ett hermeneutiskt synsätt ökar reliabiliteten även för denna del.

Min undersökning skulle på ett direkt sätt kunna påverka verksamheten på den skola där studien genomfördes. Undersökningen har givit mig ytterligare en metod för att utreda elevers svårigheter. Den underlättar arbetet med elever som är i behov av särskilt stöd. Den här undersökningen kan få konsekvenser för andra som arbetar med specialpedagogik. Jag har visat på en hållbar metod för att kunna använda DLS specialpedagogiskt.

Ett sätt att gå vidare från den här studien är att DLS skulle kunna kompletteras med ett skrivtest där eleverna själva får formulera ett stycke text. Det är ingen lätt uppgift eftersom testet bör kunna standardiseras. Ett annat sätt att gå vidare skulle kunna vara att göra om en

exakt likadan undersökning som denna, men att inkludera läshastighetstestet för att på så sätt kunna se någon anledning till varför gruppen presterade låga staninevärden i läsförståelsedelen.

6 Sammanfattning

Denna uppsats tar sin utgångspunkt i ett antal tidigare undersökningar om bland annat läsförståelse, läskunnighet/läsförmåga och stödundervisning. Litteraturdelen kretsar kring de krav samhället ställer på elever, bland annat genom läroplanen (Lpo 94, Utbildningsdepartementet 1998), på vad som menas med normal läskunnighet. Det framkommer att kraven på elevers läsförmåga har ökat, bland annat i och med att samhället blir mer och mer beroende av informationsteknologi. Samtidigt visar det sig, bland annat i PISA 2000 (Skolverket, 2001) att svenska elever ligger väl framme vad gäller läskunnighet. Kraven som ställs på skolan tas också upp. Ska skolan syssla med stödundervisning, eller är risken för stigmatisering för stor?

I resultatet presenteras en undersökning av en elevgrupp om 73 elever i skolår 7 i en skola i Sverige. Först presenteras hela elevgruppens resultat i nationella provet i svenska i skolår 5 och sedan resultatet av ett diagnostiskt läs- och skrivprov som genomfördes i skolår 7. Det framkommer i resultatet att DLS fungerar bra för att mäta elevgruppers generella kunskapsnivå och att resultatet av ett sådant test kan presenteras överskådligt och lättillgängligt med hjälp av ytdiagram. DLS visar sig vara ett redskap för specialpedagogen i dennes handledande roll.

I den andra delen av resultatet presenterar jag noggrant tre utvalda elevers resultat. Dessa elever valdes med tanke på att de i testet presterade låga resultat. Det beror på att jag önskade undersöka om DLS kan användas för att säga något om de svagpresterande elevernas svårigheter. Jag ville alltså undersöka om DLS kan användas i specialpedagogens utredande roll. Det visade sig att rättstavningstestet och ordförståelsetestet fungerar väl för att analysera enskilda elevers svårigheter, medan läsförståelsetestet inte fungerar lika väl. Läsförståelisedelen kan vara en första indikation, men specialpedagogen behöver mer underlag för att exakt kunna avgöra om en elev har läs- och skrivproblem.

I diskussionen tar jag bland annat upp det intressanta resultatet i läsförståelsetestet där den undersökta elevgruppen presterade långt under Järpstens normgrupp. Vidare diskuterar jag vilken praktisk nytta DLS har, och presenterar de områden där testresultaten haft en påverkan på hur undervisningen bland de undersökta eleverna bedrivits. Jag konkluderar vidare att den metod jag använt mig av är tillförlitlig bland annat eftersom jag dels har använt mig av Järpstens instruktioner vad gäller genomförandet av testet, dels har redovisat min förkunskap om de tre elever jag undersökte närmare.

Källförteckning

- Björk, Maj & Liberg, Caroline. (1996). *Vägar in i skriftspråket tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Delsing, Lars-Olof. (1997). *Fonetikkompedit*. Lund: Institutionen för nordiska språk.
- Denscombe, Martyn. (2000). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Fröjd, Per. (2005). *Att läsa och förstå svenska. Läsförmågan hos elever i årskurs 9 i Borås 2000-2002*. Göteborg: Elanders Infologistics Väst AB.
- Goffman, Erving. (1972). *Stigma: Den avvikandes roll och identitet*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Josefsson, Gunlög. (2001). *Svensk universitetsgrammatik för nybörjare*. Lund: Studentlitteratur.
- Järpsten, Birgitta. (2002). *DLS handledning för skolår 7-9 och år 1 i gymnasiet*. Stockholm: Psykologiförlaget AB.
- Järpsten, Birgitta. (2002). *DLS läsförståelse – version A*. Stockholm: Psykologiförlaget AB.
- Järpsten, Birgitta. (2002). *DLS Ordförståelse – version A*. Stockholm: Psykologiförlaget AB.
- Järpsten, Birgitta. (2002). *DLS Rättstavning – svarsblankett med analyschema*. Stockholm: Psykologiförlaget AB.
- Körner, Svante & Wahlgren, Lars. (2002). *Praktisk statistik*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, Staffan. (1993). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk pedagogik* 1993:4, s. 194.
- Madison, Sigrid. (1992). *Läkande läsning och skrivning. En handbok om dyslexi*. Stockholm: Tiden/Folksam.
- Malmquist, Eve. (1974). *Att förebygga och behandla läs- och skrivsvårigheter*. Lund: LiberLäromedel.
- May, Tim. (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, Gunilla. (2002). *Läraren litteraturen eleven, en studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. Stockholm: HLS Förlag.
- Patel, Runa & Davidsson, Bo. (1991). *Forskningsmetodikens grunder, att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket. (2000). *Grundskolan Kursplaner och betygskriterier*. Stockholm: Fritzes förlag.

Skolverket. (2001). *PISA 2000: Svenska femtonåringars läsförmåga och kunnande i matematik och naturvetenskap i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Liber.

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

SOU (1997:108). *Att lämna skolan med rak rygg- Om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. Slutbetänkande av läs- och skrivkommittén. Stockholm: Fritzes förlag.

Tideman, Magnus., Rosenqvist, Jerry., Lansheim, Birgitta., Ranagården, Lisbeth. & Jacobsson, Katharina. (2004). *Den stora utmaningen – om att se olikhet som resurs i skolan*. Högskolan i Halmstad, Malmö högskola.

Unesco. (1993). *World Education Report*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Utbildningsdepartementet. (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. (Lpo 94). Stockholm: Fritzes förlag.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanist-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vygotskij, Lev. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.

www.wikipedia.org