



Malmö högskola

Lärarytbildningen

*Enheten för skolutveckling och
ledarskap*

Uppsats
15 högskolepoäng

Läslust och Läsförståelse

- ett läsprojekt i skolår 6 och 7

Reading Inclination and Comprehension - a Readingproject in grade 6 and 7

Marianne Hemström
Anna Jonasson

Malmö högskola
Lärarytbildningen
Skolutveckling och ledarskap
Specialpedagogik
Vårterminen 2008

ABSTRAKT

Hemström Marianne & Jonasson Anna (2008). Läslust och Läsförståelse – ett läsprojekt i skolår 6 och 7 (*Reading Inclination and Conprehension - a Readingproject in grade 6 and 7*). Skolutveckling och ledarskap, Specialpedagogik, Lärarytbildningen, Malmö högskola.

Syftet med detta utvecklingsarbete är att ta reda på huruvida vi kan öka läslusten och läsförståelsen hos eleverna i år 6 och två år 7 med hjälp av den schemalagda läsningen, 100 minuter i veckan, som sker i lärarledda, genomtänkta grupperingar i vårt läsprojekt. Vi frågade oss om planerad, strukturerad och intensiv läsning ger ökad läslust och läsförståelse i år 6 och två år 7. Om vi genom läsprojektet når de elever som har svag läsförståelse i undersökningsgruppen? För att få reda på detta har vi använt oss av kvantitativa metoder genom att låta eleverna göra läsförståelsetest, samt svara på en enkät före och efter genomförandet av läsprojektet. Resultatet visar att läsförståelsen generellt sett har ökat för de elever som deltagit i läsprojektet. Det har även skett en ökning hos flertalet elever med svag läsförståelse. Däremot påverkades inte elevernas läslust nämnvärt av vårt läsprojekt, förutom hos två av de 74 elever som ingår i undersökningsgruppen. Dessa två elevers markanta minskning av läslusten problematiseras i diskussionen.

Nyckelord: läsförståelse, läslust, läsprojekt

Marianne Hemström
Anna Jonasson

Handledare: Elsa Foisack
Examinator: Barbro Bruce

Innehåll

	Sida
1 Inledning/Bakgrund	7
2 Litteraturgenomgång	9
2.1 Teoretiska utgångspunkter	9
2.1.1 Didaktiska grundfrågor	10
2.1.2 Nivågruppering och differentiering i lärande	10
2.2 Styrdokument	11
2.3 Läsutveckling	11
2.3.1 Lässtrategier	12
2.4 Läsprocessen	13
2.4.1 Läsförståelse	13
2.5 Pedagogiska test och diagnosiska prov	15
2.5.1 LUS – LäsUtvecklingsSchema	15
2.5.2 DLS – Diagnosiska Läs- och Skrivprov	15
2.6 Läslust	17
2.7 Lässamtal	17
2.8 Högläsning	19
3 Syfte och frågeställningar	21
3.1 Studiens syfte	21
3.2 Förtydligande av frågeställningar	21
4 Metod	23
4.1 Allmänt om vetenskapliga förhållningssätt och metoder	23
4.2 Val av vetenskapligt förhållningssätt och metod	24
4.2.1 Undersökningens upplägg	24
4.2.2 Datainsamlingsmetoder	25
4.3 Beskrivning av undersökningsgruppen	25
4.3.1 Beskrivning av kontrollgrupperna	26

4.4 Undersökningens genomförande	27
4.4.1 Läsprojektet	28
4.5 Analysförfarande	31
4.6 Tillförlitlighet	32
4.6.1 Reliabilitet – mätnoggrannhet	32
4.6.2 Validitet – trovärdighet	33
4.6.3 Generaliserbarhet	34
4.7 Etik	34
5 Resultat	35
5.1 Resultat av läsförståelsen	35
5.1.1 Resultaten av läsförståelsen i de tre klasserna	37
5.1.2 Resultaten hos eleverna med svag läsförståelse	41
5.2 Resultat av läslusten	42
6 Diskussion	45
6.1 Metoddiskussion	45
6.1.1 Diskussion kring läsprojektet och dess genomförande	46
6.2 Resultatdiskussion	49
6.3 Personlig reflektion	51
6.4 Fortsatt forskning	52
Referenslista	53
Bilaga 1	57
Bilaga 2	59

1 Inledning

Det offentliga skolväsendet vilar på demokratins grund står det i Lpo 94. *Att utveckla sitt språk är en fråga om demokrati. Det är en demokratisk rättighet att få lära sig läsa, kunna tolka och förstå en text* (Norberg, 2003 s.23). Vad betyder då ordet demokrati i förhållande till läsning? För prisbelönta litteraturpedagogen Inger Norberg står demokrati för förhållningssätt och möjlighet, skyldighet och rättighet. Förändringstakten går snabbt i dagens samhälle och informationsflödet är oerhört stort. Detta ställer höga krav på god läsförmåga och språklig färdighet hos alla samhällsmedborgare. Det räcker således inte bara att kunna avkoda ord, man behöver också kunna analysera, tolka, kritisera, källgranska, skumläsa, snabbläsa, djupläsa och ha förmåga att kunna återge det man läst. Det är därför viktigt att skolan kan ge en grundläggande förmåga att behärska språket och en tilltro till den förmågan, ingen ska behöva stå utanför (Norberg, 2003). Den internationella utredningen PIRLS 2006, Progress in International Reading Literacy Study (Skolverket, 2007), som är gjord på tio-åringar i 45 länder, visar att läsförståelsen har sjunkit de senaste fem åren hos de svenska eleverna. Färre elever klarar mer avancerade läsuppgifter och det är färre elever som har positiv attityd till läsning. Ledarskribenten och Svenska Dagbladets politiske chefredaktör Anders Linder (2007-11-29) uppmärksammar de sjunkande resultaten och debatterar ämnet i artikeln ”Böckerna får inte en chans” på ledarsidan. Linder hänvisar till Skolverkets kommentar att allt för lite tid har ägnats åt att reflektera över det lästa. Är det så att läsundervisningen bedrivs på ett allt för likartat sätt i klasserna? Sporrar eleverna tillräckligt till att inte bara läsa, utan också att reflektera över det lästa?

För cirka tre år sedan startade två skolor i en kommun i södra Sverige något som kallades ”Läslust”. Detta innebar att eleverna i år 7 till 9 skulle läsa skönlitterära böcker som de själv valt i cirka 25 minuter fyra gånger i veckan. Eleverna fick läsa i sina respektive klasser och detta gjordes som ett led i att få eleverna att läsa mer och samtidigt öka läsförståelsen. Årligen gjorda diagnosiska läs- och skrivtest, (DLS-test), i år 7 visade på en ständig försämring av läsförståelsen, trots denna satsning på läsningen. Vad berodde då detta på? Specialpedagogerna på de två skolorna som genomförde ”Läslust”, bestämde sig för att göra observationer. De kunde konstatera att det var långt

ifrån alla elever som verkligen läste. Flertalet elever ägnade sig åt att ha små konversationer med varandra. Vissa elever höll boken upp och ned, medan andra inte vände sida under hela lästiden. Några elever hade konstant valt fel bok och var tvungna att besöka skolans mediatek vid varje lästillfälle. Specialpedagogerna och lärarna kände att 100 minuter i veckan var dyrbar tid och att den borde struktureras upp bättre. Intresset väcktes då hos oss att använda tiden som redan var avsatt till läsning och bedriva detta som ett försöksprojekt. Projektet ska förhoppningsvis kunna visa om planerad, strukturerad och intensiv läsning kan ge ökad läslust och läsförståelse.

Myrberg, svensk läsforskare, har rapporterat om läsforskning i Sverige och utomlands i artikeln ”Konsten att förebygga läs- och skrivsvårigheter” i tidsskriften LOCUS 2001:2. Hans rapport visar att det är viktigt att skapa ett bra inlärningsklimat och han rekommenderar att eleverna läser barn och ungdomsböcker. Dock hävdar han att det gäller att använda resurserna rätt och effektivt och att man gör det bäst om man satsar på både kvalitet och kvantitet. Han framhåller särskilt insatsernas intensitet och närhet till eleven, struktur och ordning, samt en väl strukturerad och klar undervisning, som är avpassad till elevernas behov och nivå. Forskare anser att man bör läsa individuellt minst 20 minuter om dagen i skolan (Norberg 2003). Särskilt elever med läs- och skrivsvårigheter måste träna sin läsning och då få mycket hjälp av de vuxna. Med Chambers ord ur ”Böcker omkring oss – om läsmiljö” (1994, s.15), *för att få en god läsmiljö i skolan bör fyra grundvillkor vara uppfyllda: lästid, högläsning, ett bra bokbestånd och lärarledda samtal*, är det med stor entusiasm vi startar upp vårt läsprojekt i år 6 och två år 7 på våra respektive skolor och med detta arbetssätt också inbegripa övrig personal kring elevernas rätt att lära sig läsa, tolka och analysera texter.

2 Litteraturgenomgång

Vi inleder kapitlet med en kort sammanfattning av den socialkulturella teorin med Vygotskijs förklaringsmodell om den proximala utvecklingszonen och didaktiska grundfrågor, vilka är centrala i valet av litteratur och arbetsform i undervisningen. Differentiering, det vill säga nivågruppering, debatteras för att medvetandegöra de fallgropar som kan uppstå vid användandet av grupperingar. En kort presentation av förankringen i styrdokumentet följs av en beskrivning av läsutvecklingens fyra stadier, samt olika strategier vid läsinlärning och fortsatt läsning. Läsprocessen, bestående av läsförståelse och avkodning, tas upp eftersom det är två viktiga begrepp i vårt försöksprojekt. Ytterligare ett viktigt begrepp är läslust, som genomsyrar projektet som helhet. Lässamtalet som metod för att öka läsförståelsen och vikten av högläsning i undervisningen avslutar detta kapitel.

2.1 Teoretiska utgångspunkter

Det finns många psykologiska och pedagogiska teorier som innehåller olika uppfattningar kring vad som är givande former för att undervisa och förmedla kunskap. Vygotskij förespråkar det sociokulturella lärandet, vilket bygger på att alla högre mentala funktioner ett barn uppnår har två plan, först det sociala planet och sedan det inre planet (Vygotskij, 2001). Han hävdar att barns språkutveckling är beroende av den miljö de lever i och därför är det viktigt att barnet ges många och varierande möjligheter till aktivitet, samt tid till undersökande av sin omgivning. Språket är ett nödvändigt redskap för tänkandet och det är av största vikt att barnet med egna ord kan uttrycka ny kunskap. Vygotskij beskriver i sin teori om den proximala utvecklingszonen hur barnets inlärningspotential måste beaktas tillsammans med de undervisningsmetoder som används. Läraren ska inte nöja sig med den inlärningsnivån som redan uppnåtts, utan utgå från två utvecklingsnivåer, den aktuella utvecklingsnivån samt den potentiella utvecklingsnivån. Den proximala utvecklingszonen är avståndet mellan dessa två nivåer. Säljö (2000) anser att i det socio-kulturella studiet av lärandet är det hela systemet av samverkande individer, situationer, ämnesinnehåll och omgivande miljö, som ger betydelse i det som sker. Den kommunikativa processen ger eleven nya tankesätt och det är genom interaktion som mening, kunskap och förståelse skapas.

2.1.1 Didaktiska grundfrågor

Vid val av skönlitteratur i undervisningen är de didaktiska frågorna Vad, Hur och Varför betydelsefulla. I frågan om Vad, hänvisar Molloy (2003) till kursplanen i svenska, vilken tar upp skönlitteraturens roll som del av vårt kulturella arv. Svaret på Vad –frågan blir helt enkelt skönlitteratur och kulturarvtexter. Frågan Hur är däremot mer komplicerad eftersom ”goda läsvanor” inte bara handlar om hur man läser utan framförallt hur man arbetar med de lästa texterna. Varför en elev ska läsa en viss bok är många gånger lärarens val, men också andra skäl kan spela in som exempelvis vilka böcker som finns tillgängliga på skolan. De tyska didaktikerna Jank och Meyer (1997) anser att frågorna Vem (som ska läsa den) När (den ska läsas), Var (den ska läsas) och Med Vem (man ska läsa skönlitteraturen) också ska ingå i de didaktiska frågorna. Vem (+ Varför) som ska läsa böckerna faller ibland i glömska hos vissa lärare på grund av rutinisering (Molloy, 2003). Rutinisering är t.ex. de lärare som alltid i åttonde klass läser Flugornas herre av Golding William. Den viktiga Vem-frågan utesluts och faktumet att eleverna i en klass kan uppskatta en bok, som nästa klass avvisar, finns inte med i det didaktiska resonemanget. Någon som har med Vem-frågan i resonemanget är litteraturpedagogen Malmgren (1996). Han beskriver bl.a. svenska som ett erfarenhetspedagogiskt bildningsämne där man utgår från den aktuella elevgruppens förutsättningar och erfarenhet. Malmgren betonar att innehållet är viktigt och elevernas intresse för och nyfikenhet på omvärlden är en förutsättning för både språk- och kunskapsutveckling.

2.1.2 Nivågruppering och differentiering i lärande

Wallby, Carlsson och Nyström (2001) använder differentiering som uttryck för att undervisningen utformas olika för olika elever. Undervisningen ska passa alla elever med deras olikheter. Differentiering, eller nivågruppering, kan ske inom klassens ramar eller genom att skapa smågrupper över åldersgränser. Beroende på syftet, kan grupperna bildas av olika orsaker som t.ex. intresse, kön, inlärningsstil och prestationsnivå. Wallby m.fl. poängterar vikten av grupsammansättningens flexibilitet vid nivågruppering. Motsvarar inte elevens kunskapsnivå gruppens och vise versa, ska eleven ha möjligheten att byta grupp. Författarna anser att nivågruppering kan ha goda effekter på så väl lågpresterande som högpresterande elever, förutsatt att uppgifterna är anpassade efter barnets utvecklingsnivå. Dock riktar de kritik mot gruppering av de lägre nivåerna,

då elevens självkänsla kan påverkas negativt och ett motstånd mot att införskaffa sig nya kunskaper kan uppstå hos eleven. Många gånger behöver de svagpresterande eleverna stimulansen från eleverna i de övriga nivåerna (Wallby m.fl., 2001).

2.2 Styrdokument

I den verklighet som råder idag utsätts elever för ett oerhört stort informationsflöde och en förändringstakt som går otroligt fort. För att kunna behärska detta och för att få ett väl fungerande socialt liv är det av stor vikt att kunna läsa och skriva. Detta tas upp i grundskolans styrdokument, det vill säga, läroplaner, kursplaner och skollagen. Läs- skriv- och språkutveckling är därför något skolorna behöver ägna mer kraft åt, anser Myndigheten för skolutveckling (2006). Dessutom påpekas i rapport från Skolverket (1996) att läslusten bör framhållas i läsundervisningen. Då skolan har ett särskilt ansvar för de elever som har svårt att nå målen, tydliggör läroplanen att en likvärdig utbildning inte innebär att all undervisning måste se likartad ut på alla skolor eller att resurserna måste fördelas lika. Det viktiga enligt Lpo94 är att undervisningen anpassas efter varje elevs förutsättningar och behov. I kursplanen för ämnet svenska står det att det är viktigt att uppmärksamma och utvärdera så att det inte finns elever som kunskapsmässigt halkar efter sina jämnåriga (Skolverket, 2000).

2.3 Läsutveckling

Läsutvecklingen kan delas in i fyra olika stadier; pseudoläsningen, logografisk läsning, fonologisk läsning och ortografisk läsning (Høien & Lundberg, 1999). Under Pseudoläsningen är det viktigt att ge barnet goda förebilder. Vid högläsning och sagoberättande, ges barnet en möjlighet att vid ett senare tillfälle härma och låtsasläsa i de böcker som det blivit presenterade för. Känslan att det är roligt att läsa är viktig att förmedla. Den logografiska läsningen är när barnet ”läser” utan att känna till den alfabetiska principen och ritar av orden som om det vore en bild. De ritar sitt namn utan att veta varför just de bokstäverna ingår. När barnet håller på att upptäcka sambandet mellan bokstav och ljud, den alfabetiska koden, har den unge läsaren kommit till den Fonologiska läsningen. Här läggs grunden för läs- och skrivinläringen. Barnet lär sig bokstävernas namn, utseende och ljud. De kan ljuda samman bokstäverna och har en förståelse av ordet. Igenkännelsen av ändelser, böjningar, och ordstammar kommer då barnet befinner sig i det ortografiska stadiet av läsutvecklingen. Läsningen

automatiseras och läsaren kan istället ägna sig åt förståelsen av det lästa. Med läserfarenheten kommer kontakten med nya ord, vilket enligt Elbro (2004) är en förutsättning för att läsutveckling ska ske.

2.3.1 Lässtrategier

För att lära sig att läsa och skriva finns det flera olika strategier. Alla barn lär sig inte att läsa på samma sätt och måste därför erbjudas olika arbetssätt så att deras skilda förutsättningar kan tillgodoses. Björk och Liberg (1996) anser att man då som lärare får en bättre möjlighet att bygga på varje barns starka sidor. Larsson, Naucclér och Rudberg (1992) hävdar att läraren ofta använder en blandning av syntetiska och analytiska metoder vid läsinlärning. Den syntetiska metoden, s.k. ljudning, sammanfogar delar (bokstäver) som motsvarar ljud till större enheter d.v.s. stavelser och ord. Norberg (2003) förklarar att man med ljudmetoden börjar med två ljud, en konsonant och en vokal, som sedan byggs på med ljud för ljud tills hela alfabetet är klart. Wittingmetoden och den svenska ljudmetoden är två av de mest använda ljudmetoderna. Den analytiska metoden, helordsmetoden, börjar med det eleverna redan kan, nämligen att med hjälp av språkliga och icke-språkliga ledtrådar identifiera orden (Larsson m.fl., 1992). Metoderna går från helheter (meningar eller ord), vilket sedan delas upp i mindre delar. Norberg (2003) berättar att man ofta utgår från en gemensam text, som barnen och läraren skrivit tillsammans. Sedan tar man ut ett enkelt ord och utifrån det ordet görs en gemensam ljudanalys. Ordet ska fascinera det enskilda barnet och många gånger är namn, leksaker eller djur sådana ord som väcker nyfikenheten att lära. Två av de mest använda helordsmetoderna är Whole Language-metoden och LTG – Läsning på talets grund (Leimar, 1974).

Enligt Keene och Zimmermann (2003) vet erfarna läsare när de förstår och när de inte förstår vad de läser. När den erfarna läsaren inte förstår använder den sig av olika strategier för att öka förståelsen. En strategi som förekommer är användningen av tidigare kunskap för att tolka texten (Høien & Lundberg, 1999). En annan strategi är att fokusera på textens viktigaste tankegångar och utifrån sina förkunskaper dra slutsatser. Den erfarna läsaren kan också hoppa över det som är svårt, läsa om den del av texten som är svårbegriplig eller läsa den delen högt. Det som är typiskt för svagare läsare, säger Smith (1986), är passiviteten och den onyanserade läsningen oavsett vilken typ av text de ska läsa. Den svagare läsaren har många gånger som strategi att undvika att läsa.

Strategier vid läsning kan annars vara att ljuda fram eller att gissa vad det står. Reichenberg (2005) och Lundberg (1995) tar båda upp begreppet aktiv läsning, vilket innebär att eleverna har kunskaper om hur och varför de använder vissa strategier när de läser. De anpassar sin läsning efter textens krav, samt har en medvetenhet om han/hon förstår texten eller inte.

2.4 Läsprocessen

De flesta forskare är överens om att läsprocessen består av två delar, förståelse och avkodning (Larsson m.fl., 1992). Att uppfatta skriftens byggstenar, det vill säga bokstäverna och kunna koppla språkljud, fonem till dessa innebär att eleven klarar av att avkoda orden i en text. Under det ortografiska stadiet automatiseras fler och fler ord och det ortografiska ordförrådet byggs upp i långtidsminnet, vilket leder till att mindre och mindre energi behöver avsättas till ordavkodning (Norberg, 2003). Nu kan läsaren lägga mer av sina kognitiva resurser på det som är läsningens syfte: att finna mening med texten. Norberg poängterar hur viktigt det är att ge eleverna tid för regelbunden läsning. Samspelet mellan avkodning och förståelse är en förutsättning för att läsförståelsen ska bli möjlig (Arnqvist, 1993). Det räcker alltså inte bara med att kunna avkoda orden, eleven måste också förstå ordens innebörd, göra tolkningar o.s.v. Intellectuella faktorer, men även vilken erfarenhet man har av ämnet, påverkar hur stor förmågan blir att förstå det man läser. En större förförståelse av ämnet krävs enligt Liberg om den text man ska läsa är okänd (Björk & Liberg, 1996). Motivationen, minnesfunktionen och koncentrationsförmågan är också faktorer som påverkar läsförmågan. Hos en god läsare sker ordavkodningen med hög hastighet och med exakthet, framhåller Lundberg (1995). Processen ska vara automatiserad och det är först när avkodningen automatiserats som den mentala aktiviteten helt kan ägnas åt läsförståelsen.

2.4.1 Läsförståelse

Förförståelsen gör det lättare att strukturera och bearbeta texten och det är med den läsningen börjar. Förståelsen att kunna aktivera bakgrundkunskaper, den semantiska läsförståelsen, hänger samman med elevernas läsförmåga skriver Allard, Rudqvist och Sundblad (2001). Enligt Smith (1986) handlar läsförståelse om den betydelsen läsaren tillför det lästa, hur läsaren använder sina tidigare kunskaper och låter dem tillföra en mening till texten, det vill säga en djupstruktur. Förståelsens grund är upplevelser och

erfarenheter som varje person bär med sig och bildar sina teorier kring. Teorierna omvärderas allt eftersom personen utsätts för förändringar i interaktion med omvärlden. Det är tack vare dessa teorier tillvaron blir begriplig för var och en. Befinner man sig då i en situation där den egna teorin brister i relaterandet till omvärlden, går det inte heller att få någon förståelse i sin läsinläring. Inferens, förklarar Åkerblom (1988), är förmågan att förstå vad författaren vill ha sagt utan att specifikt behöva skriva det. Det handlar alltså om förmågan att kunna läsa mellan raderna och det är en av de allra viktigaste förmågorna för att kunna förstå en text. Franzén (1993) har forskat kring tillvägagångssätt vid inferensläsning hos läsare i år 5. Enligt den undersökningen använder sig en god läsare av två tolkningsstrategier samtidigt: top-down-processen och bottom-up-processen. När läsaren använder sig av top-down-processen utgår läsaren ifrån sina förväntningar på vad texten ska handla om. Bottom-up-processen innebär att läsaren bearbetar texten ord för ord. De svaga läsarna har inte utvecklat förmågan att integrera textinformationen med bakgrundskunskaper. Eleverna behöver strategier och instruktioner för att kunna besvara inferensfrågor. För att lära lässvaga elever att göra inferenser, föreslår Franzén att eleven ska fundera på om svaret finns inom dem eller om det står i texten. Enligt Garner (1993 i Järpsten, 2005) visar forskning att det krävs att läraren arbetar strategiskt med läsförståelsen för att lässvaga elever ska kunna träna och lära sig göra inferenser.

Det finns ett samband mellan läsförståelse och förmågan att bilda meningar, samt ordförrådet, framhåller Liberg (2003). Även förmågan att tolka tal, den impressiva förmågan, har betydelse för god läsförståelse. Dålig språkförståelse och litet ordförråd kan vara svårt att upptäcka på ett tidigt stadium och för att kunna hjälpa eleven med att fördjupa läsförståelsen gäller det att finna orsaken till svårigheterna. Ett sätt är att lyssna på när eleven läser löpande text, ”riktiga” ord, samt ”nonsensord”. Bristande omvärldskunskaper och erfarenheter eller en text med avancerad meningsuppbyggnad kan också vara orsaken till läsförståelseproblem. Reichenberg (2005) skriver att de elever som läser med ett passivt förhållningssätt, som inte reflekterar och gör egna kopplingar för att förstå innehållet, blir osäkra på hur de ska hantera texten. Eftersom dessa läsare inte har problem med avkodningen, kan de vara extra svåra att upptäcka. Elever med läsförståelseproblem uppmärksammas inte lika mycket som elever med specifika lässvårigheter och dyslexi i dagens skola.

2.5 Pedagogiska test och diagnosiska prov

Høien och Lundberg (1999) anser att det är viktigt att klargöra syftet med användningen av olika pedagogiska tester. När en generell kartläggning sker, underordnas den enskilda individens resultat och man ser till deltagarnas resultat som helhet för skolpolitiska beslut på nationell nivå eller lokal nivå. Syftet med ett pedagogisk test kan också vara att följa en utveckling under en tidsperiod för att se om insatta åtgärder varit effektiva. Diagnosiska prov på individnivå innebär en kartläggning av individens starka respektive svaga sidor. Testresultatet vägleder pedagogen i det fortsatta arbetet. För Høien och Lundberg (1999) råder det ingen tvekan om att kartläggningen ska ske kontinuerligt för att kunna utvärdera det pedagogiska upplägget.

2.5.1 LUS - LäsUtvecklingsSchema

Författarna till ”Nya Lusboken – en bok om läsutveckling”, Allard, Rudqvist & Sundblad (2001), skriver att LäsUtvecklingsSchemat är ett kvalitativt bedömningsinstrument, vilket utgår från lärares samlade bedömarkompetens. Schemat är uppbyggt av de kvalitativa steg som lärare kan se i barnens läsutveckling uppdelat i punkter (Allard m.fl., 2003). Punkterna 1–12 i Läsutvecklingsschemat ställs under första fasen i barnets utveckling, Utforskande fasen. Här finns det med allt ifrån barnets kännedom om läsriktningen till och med punkt 12, där barnet läser minst 3-4 ord i följd innan läsningen fastnar. I fas nummer två, Expanderande fasen, befinner sig de elever, som enligt punkt 13 läser nästan flytande fram till punkt 19, då de efter en fördjupning i en omfångsrik text snabbt kan finna nycklarna till texten. Den tredje och sista fasen är Litterat läsande. Allard m.fl. avser ett läsande där abstrakt och hypotetiskt tänkande är en förutsättning. I denna fas kan läsaren självständigt få förståelse i texttyper som ligger vid sidan om hans eller hennes begreppsfär. Tanken är att LUS ska vara till hjälp för läraren genom att synliggöra elevens utveckling, LUS är alltså inte en metodisk modell för läsundervisningen.

2.5.2 DLS – Diagnosiskt Läs- och Skrivprov

Enligt Järpsten (2005) har valet av innehåll och uppgifter i DLS-testets delprov läsförståelse i hög grad påverkats av den internationella undersökningen PISA 2000 (Programme for International Student Assessment). Undersökningen har betoning på läsförmåga, som definieras: *förmågan att förstå, använda reflektera över texter för att*

uppnå personliga mål, utveckla sina egna kunskaper och möjligheter, samt att delta i samhället (Järpsten, 2005 s. 45). DLS-testet är mycket lämpligt att använda för att på ett objektivt sätt finna grunder för beslut om resursfördelning, anser Järpsten. Elevernas resultat på delproven är jämförbara då de överförs till en standardskala, som numreras 1-9 och kallas för staninevärde. Målsättningen är att informera om gruppens och enskilda elevers färdigheter i relation till normalfördelningskurvan för dessa färdigheter och på så vis rikta uppmärksamheten mot de elever som särskilt bör följas i sin läs- och skrivutveckling, alltså de elever som hamnat på stanine-värde 1-2. Används resultatet på ett meningsfullt sätt, enligt Järpsten, utgör de ett redskap för läraren att fånga upp de som kommit till korta i sin läs- och skrivutveckling i jämförelse med jämnåriga elever. DLS-testet är utarbetat av Psykologiförbundet och har anpassats till olika åldersgrupper. Det finns detaljerade beskrivningar på tillvägagångssättet vid genomförandet av läsförståelsetestet och det står ordagrant hur läraren ska instruera eleverna.

För de elever som går i år 6, består testet av två delar, vilka ska utföras vid två olika tillfällen, som inte får vara under samma dag. Första delen innehåller två texter, av vilka den ena är skönlitterär och den andra är en text med karaktär av sakprosa med tabeller kring plantering av krukväxter och dess olika sorters ohyra. Eleverna får max 60 minuter på sig att genomföra den första delen. Den andra delen innehåller två skönlitterära texter. När eleverna besvarar frågorna till den här delen är tiden begränsad till 30 minuter. Båda delarna har flervalsuppgifter där eleverna själva kryssar i rätt svar eller numrerar ordningen i ett visst händelseförlopp. Frågorna till texterna prövar olika aspekter av barnets läsförståelse som att lokalisera detaljer i texter, förstå olika uttryck, uppfatta ordningsföljd i händelser samt dra slutsatser av texter.

Testet för år 7 innehåller tystläsningsuppgifter bestående av tre sammanhängande texter med karaktär av tidningsartiklar. Två uppgifter har öppna svar och mäter elevernas förmåga att reflektera över den lästa texten. Konstruktionen grundar sig på längre sammanhållande texter hämtade från dagspressen med tre olika frågetyper kopplade till texterna: informationssökning, tolkning och reflektion. Testet utförs under ett och samma tillfälle och tiden är begränsad till 35 minuter.

2.6 Läslust

För Allard m.fl. (2001) råder det ingen tvekan om att barnens läslust är avgörande för deras läsutveckling. Molloy (2003) anser att skolan bör sträva efter bredare och mer varierat textval. I klassrummet ska inte bara skönlitterära texter, utan även tidningsartiklar, dikter och så vidare läsas. Molloy tar upp problematiken kring varför så många tonåringar tycker det är tråkigt att läsa skönlitteratur i skolan och hänvisar i sin bok ”Att läsa skönlitteratur med tonåringar” till en rad undersökningar som hävdar samma sak. Vid intervjuer med elever visade det sig att en av anledningarna var att de förknippade läsningen i skolan med krav och uppgifter. Norberg (2003) beskriver alla dessa former av kontroller, som lärare använder sig av, för att försäkra sig om att eleven får något med sig från skolan. Har barnet väl börjat få i gång läsningen, vill läraren att barnet ska skriva en kort resumé av sin nyss lästa bok. Läraren vill att barnet läser en bok i månaden, att de delar med sig av sina tankar kring det lästa. Norberg frågar sig om det kanske krävs något av barnen som ingen annan skulle vilja utsätta sin läsning för, samt om det då blir en lustfylld läsning. Den engelske barn- och ungdomsförfattaren och före detta läraren Chambers (1994) hävdar bestämt att läraren ska luta sig tillbaka och låta boken göra arbetet. Den vuxne har rollen som vägvisare, den som organiserar och skapar tid och rum för läsningen. Läraren ska skapa den rätta läsmiljön, vilket enligt Chamber är det samma som läsningens sociala sammanhang eftersom det inte bara är platsen som har en betydelse utan även sinnesstämningen och attityden till läsningen som påverkar oss.

2.7 Lässamtal

Chamber (1993) anser att det är genom samtalen runt skönlitteraturen som eleverna reflekterar över innehållet och omedvetet lär sig göra inferenser (läsa mellan raderna). Genom att läsaren därmed själv får fundera på vad han/hon menar, medvetandegörs tankar och känslor hos läsaren. Chamber beskriver den vuxnes viktiga roll, vilket är som ett nav som får läsandets hjul att snurra. Läraren ska undvika frågan varför, som många gånger har en aggressiv och förhållningsliknande klang. En annan invändning mot varförfrågan, är att den är allt för omfattande, vilket gör att det blir svårt för eleven att besvara kortfattat. Oftast blir svaret; den var spännande, den var rolig eller den var tråkig. För att undvika frågan varför föreslår Chamber att läraren istället ska inleda med ”Jag undrar”,

”Berätta för mig” eller ”Säg mig” (översatt från engelskans Tell me). Uttrycken inbjuder till samverkan och samtal snarare än ett förhör.

Vid en jämförelse mellan klassamtal och gruppdiskussioner finner Malmgren (1986) att det är fler öppningar i gruppdiskussioner än i klassamtal. Enligt Molloy (2003) ska grupperna organiseras så att eleverna verkligen har möjlighet att diskutera sina tolkningar av litteraturen och samtidigt synliggöra vad man inte är överens om. Läraren och eleverna ska återvända till texten och utifrån sina reflektioner föra diskussionen kring textens mening. Molloy anser att på det viset blir eleverna medkonstruktörer av textens mening. Hon skriver att det här är ett sätt för läraren att bli en läsare bland andra. Vikten av läraren som läsare blir Molloy varse om när hon ute på skolorna har fokuserat mycket på texten och eleven i sin forskning. Rosenblatt (2002) ger som förslag att lärarna också ska dela med sig av de svårigheter och upplevelser de har haft vid läsning av skönlitteratur.

Samtidigt som Molloy (2003) förespråkar gruppsamtal visar hon i sin forskning att det vid en närmare analys också kan vara hämmande med samtal i grupp. Molloy beskriver det sociala rum där tonåringen blir elev, ett rum fyllt av konflikter och spänningar som påverkar elevens läsning och viljan att tala om den. Är klassrummet inget tryggt rum, så kan eleverna istället ansluta sig till erfarenheter de inte vill ifrågasätta och positioner de inte vill ge upp. Som exempel tar hon upp de menande skratt, den tystnad eller de nedsättande kommentarer en elev kan få vid en rejäl blunder. Hon påtalar också att samma bemötande kan de elever få som ger korrekta svar och bra framträdanden. Det är lärarens didaktiska val som påverkar hur gynnsamt samtalet blir, samt att läraren sitter med i grupperna.

Molloy (2003) riktar kritik mot att texter behandlas isolerat från vad som sker i klassrummet och i elevernas vardag. Hon hävdar att lärarens frågor kring litteraturen styr eleverna mot kunskapande om texten. Elevernas möjlighet till igenkänning och subjektiv förankring kan gå förlorad bland språkhistoria och ordkunskap, fortsätter Molloy när hon tar upp metoden att integrera olika moment inom svenskämnet. Att avsluta ett läsprojekt med prov som ställer frågor kring bokens innehåll och begrepp, kan ge eleverna uppfattningen att läsning av skönlitteratur är en kunskapskontroll, fortsätter hon vidare.

2.8 Högläsning

Högläsningen har den stora uppgiften att locka barnet in i litteraturen (Norberg, 2003). Litteraturen som läses högt ska enligt Vygotskij (2001) vara ett medel för det lärande som finns inom den proximala utvecklingszonen, barnet får uppleva texter som de själva så småningom kommer att kunna bemästra. Han framhåller att det som görs i samverkan idag, kan göras på egen hand i morgon. Norberg (2003) anser att genom högläsningen utvecklas ordförrådet och barnet får uppleva skriftspråket, som är ett distanserat språk. Att lyssna till det skrivna språket gör det lättare för barnet att sedan själv läsa skriftspråk. När man läser för ett barn bör man ta upp nya begrepp, förklara ord, stanna upp och samtala kring innehållet i texten, utifrån barnets egna erfarenheter. Att högläsningen bör följa barnet genom alla stadier i skolan, är något Norberg poängterar. Lika självklar som högläsningen är på de lägre stadierna, lika självklar bör den vara på de högre. Man har märkt en ökad motivation hos de elever som fått lyssna på när någon läser högt ur en bok. Chambers (1994) hävdar att man oavsett ålder, barn eller vuxen, genom att lyssna kan både förstå och ha utbyte av ett språk som hade varit för svårt att läsa tyst för sig själv. Han påpekar vikten av noggrannhet vid valet av litteratur, som ska komma åhörarna till pass. Tillåtelse av kommentarer under läsandets gång, göra avbrott eller läsa vidare, sluta tidigare eller fortsätta längre än planerat – låt det ge sig självt beroende på gruppens sinnesstämning och tillfället som råder.

3 Syfte och frågeställningar

3.1 Studiens syfte

Syftet med vårt arbete är att ta reda på huruvida läslusten och läsförståelsen kan öka hos eleverna i år 6 och i två år 7 med hjälp av schemalagd läsning i 100 minuter per vecka, som sker i lärarledda, genomtänkta grupperingar i läsprojektet.

3.2 Förtydligande av frågeställningar

Våra frågeställningar är följande:

- Ger planerad, strukturerad och intensiv läsning ökad läslust och läsförståelse i år 6 och i två år 7?
- När vi genom detta läsprojekt de elever i undersökningsgruppen som har en svag läsförståelse?

4 Metod

Vår avsikt med metodkapitlet är att beskriva de olika metoder vi har använt oss av och motivera våra val. Undersökningsgruppen, en år 6 och två år 7, presenteras mer ingående och vi berättar utförligt undersökningens genomförande, samt en djupare beskrivning av läsprojektets struktur. Vi avslutar kapitlet med att redovisa och resonera kring undersökningens tillförlitlighet.

4.1 Allmänt om vetenskapliga förhållningssätt och metoder

Inom forskning och vetenskap finns det olika vetenskapliga förhållningssätt och metoder. För att kunna ta del av den kunskap som produceras och för att kunna följa den kontinuerliga diskussionen som pågår inom forskningen kan det vara av betydelse att ha en överblick över de vetenskapliga förhållningssätt som råder. Positivismen härstammar från den naturvetenskapliga traditionen (Patel & Davidsson, 2003). Kunskap skulle enligt 1800-talets positivisterna byggas på iakttagelser som var logiskt prövbara och den stora förebilden var fysikens vetenskapliga metodologi. Tanken var att härleda hypoteser som prövas empiriskt med vetenskapliga metoder. Ett annat förhållningssätt är Hermeneutiken som betyder ungefär tolkningslära enligt Patel och Davidsson (2003). Det är en vetenskaplig riktning där man studerar, tolkar och försöker förstå grundläggande frågor. I hermeneutiken poängteras det unika i varje tolkning. Andra förhållningssätt är t.ex. Grounded Theory, fenomenografi och etnometodologi.

Valet av vetenskapligt förhållningssätt påverkar vad som görs under forskningsprocessen och dess undersökning. Innan en undersökning genomförs är det viktigt att ha planerat hur man ska lägga upp själva undersökningen (Patel & Davidsson, 2003). Vilka personer ska ingå? Vilka tekniker ska användas? Vissa av de olika undersökningsuppläggen har fått namn. Några av dessa är survey-undersökning, fallstudie och experiment. Patel och Davidsson (2003) förklarar att survey-undersökningen görs på en större avgränsad grupp, fallstudie innebär att undersökningen görs på en mindre, samt avgränsad grupp och vid experiment undersöker man några enstaka variabler. Beroende på valet av upplägg och om man avser att samla verbal eller numerisk information, kan man välja antingen kvalitativ

analysmetod eller kvantitativ analysmetod. Kvantitativ metod innebär mätningar vid datainsamlingen och statistiska bearbetnings- och analysmetoder. Vid användandet av kvalitativ metod fokuseras datainsamlingen på ”mjuka” data t.ex. kvalitativa intervjuer där informationen tolkas och analyseras genom verbala analysmetoder (Patel & Davidsson, 2003).

4.2 Val av vetenskapligt förhållningssätt och metod

Utifrån vårt syfte, där vi vill få reda på huruvida vi kan öka läslusten och läsförståelsen hos eleverna i år 6 och två år 7 med hjälp av den planerade, strukturerade och intensiva läsningen som ingår i vårt läsprojekt, anser vi att ett vetenskapligt förhållningssätt som har sin grund i positivismen är lämpligast för vårt arbete. Detta därför att vi har ett upplägg på vår undersökning som betecknas som experiment enligt Patel och Davidsson (2003). Precis som positivismen har experimenten och de empiriska undersökningssätten sina rötter i den naturvetenskapliga traditionen. Stukát (2005) skriver att experimentliknande upplägg inte är ovanlig inom pedagogiken vid jämförande av undervisningsmetoder. Vi kommer att jämföra resultaten i vår undersökningsgrupp, en år 6 och två år 7, med resultaten i en kontrollgrupp, vilket gör att vårt arbetssätt stämmer bra överens med Stukáts beskrivning.

4.2.1 Undersökningens upplägg

Vi har valt att göra experimentet, d.v.s. läsprojektet, i en tillgänglig undersökningsgrupp. Valet beror framförallt på att detta arbete är ett utvecklingsarbete, med målsättningen att utveckla den egna arbetsplatsens metoder och rutiner. Den tillgängliga undersökningsgruppen blev därför klasser från våra respektive skolor och då vi ville ha elever i närliggande åldrar utsågs år 6 från den ena skolan och två år 7 från den andra skolan. Den tidsmässiga aspekten begränsade oss och vi såg en fördel att välja klasser där vi redan hade arbetsförlagd tid. Med tanke på att läsprojektet genomförs i en tillgänglig undersökningsgrupp, kommer resultatet endast gälla för den gruppen vi undersöker. Vår avsikt är att samla numerisk information och därför använder vi oss av kvantitativa bearbetnings- och analysmetoder.

4.2.2 Datainsamlingsmetoder

I frågeställningen undrar vi om vårt läsprojekt ger ökad läslust och läsförståelse. För att få svar på detta, använder vi oss av två olika insamlingsmetoder, en insamlingsmetod för att få information kring elevernas läslust och en annan metod vid informationen kring elevernas läsförståelse. I frågan om att samla information kring läsförståelsen, har vi låtit undersökningsgruppen utföra ett DLS-test, Diagnosiskt Läs- och Skrivtest. Vi anser att DLS-testen är den i särklass bästa datainsamlingsmetoden när det gäller kartläggning av elevers läsförståelse eftersom testkonstruktörerna (Järpsten & Taube, 1997) grundligt byggt upp testet med noggrant utvalda frågor samt eftersom pedagogen har möjligheten att jämföra elevernas resultat med en normalfördelningskurva och dess tillhörande standardskala, stanine-skala.

När det gäller att få information kring elevernas läslust har vi utgått ifrån en enkät (se bilaga 2), vilken fyller två funktioner i arbetet. Vi har använt enkäten dels som utgångspunkt tillsammans med DLS-testets resultat vid grupperingen av eleverna i samband med läsprojektet och dels som metod för att samla data om elevernas läslust. Vad gäller frågan om undersökningsgruppens läslust fokuserar vi endast på påstående ett i enkäten; ”Jag tycker om att läsa böcker”. Vi hade kunnat välja även andra metoder och perspektiv, exempelvis intervjuer med eleverna, av hänsyn till eleverna och den ansträngning det är att göra ett DLS-test, ville vi inte låta dem ”utsättas” för ytterligare testning. Självklart var även tidsaspekten en avgörande faktor, intervjuer är tidskrävande och med tanke på valet av kvantitativ metod passade enkäten bättre. Vi hade också kunnat välja att inte undersöka elevernas läslust över huvud taget, men då läslusten har en sådan avgörande roll för läsutvecklingen (Allard m.fl., 2001) ville vi få en fingervisning om hur läsprojektet har påverkat läslusten.

4.3 Beskrivning av undersökningsgruppen

Undersökningsgruppen består av en klass 6 och två klass 7, vilket sammanlagt är 74 elever. Dessa tre klasser finner du på våra respektive arbetsplatser. Den ena skolan är belägen strax utanför ett litet samhälle och upptagningsområdet är villaområden, samt hus med närhet till åkermark. På skolan går det ca 150 elever från förskoleklass till och med år 6. Klass 6 består av 21 elever; varav 10 flickor och 11 pojkar. Ingen av dessa elever har annat modersmål. Klasslärarna arbetar kontinuerligt med

Läsutvecklingsschema, LUS, och vi har delgivits resultaten och kan konstatera att alla eleverna har nått punkt 17, förstår innehållet i utländska filmer och naturprogram med hjälp av textremsan. Flertalet elever befinner sig någonstans under punkt 18, det vill säga läser mycket och läsningen är lustfylld.

Den andra skolan är belägen i en tätort strax utanför Malmö. På skolan går ca 550 elever från förskoleklass till och med år 9. Skolan ligger insprängt i ett villaområde. I den ena 7: nde klassen går det 27 elever (11 pojkar och 16 flickor) i den andra klassen är det 26 elever (15 flickor och 11 pojkar). Inga elever har annat modersmål. Eleverna i dessa klasser har kontinuerligt följt läsutvecklingsschemat LUS i de lägre åldrarna. Vi har delgivits resultaten och även här har alla eleverna nått punkt 17 och flertalet elever befinner sig någonstans under punkt 18. Båda skolornas grupper har alltså enligt LUS kommit långt i sin läsutveckling. Vi vill här uppmärksamma läsarna på att det som dock ej går att utläsa ur läsutvecklingsschemat är vad eller hur mycket eleven har förstått av de lästa texterna. I tabell 4.1 framgår könsfördelningen i år 6 och 7. Vid redovisningen av resultatet kommer vi inte att jämföra flickor respektive pojkars resultat. Anledningen till att vi presenterar antalet flickor och pojkar i olika grupper är för att vi i diskussionskapitlet vill ha möjligheten att kunna ta upp händelser som eventuellt uppkommit på grund av könsfördelningen i grupperingarna.

Tabell 4.1 Undersökningsgruppens könsfördelning i år 6 och 7.

	Flickor	Pojkar
År 6	10	11
År 7	31	22
Totalt	41	33

4.3.1 Beskrivning av kontrollgrupperna

Jämförandet av undersökningsgruppens resultat kommer att ske i två olika kontrollgrupper; en kontrollgrupp vid jämförandet av resultaten i läsförståelsen och en annan kontrollgrupp vid jämförelsen av enkätsvaren. Anledningen till detta är att vi kan använda förra läsårets resultat av läsförståelsetesten, vilka har gjorts på en av skolorna. Eleverna i kontrollgruppen för läsförståelsen har inte deltagit i någon form av läsprojekt

och representeras av både år 6 och år 7. Gruppen består av 67 elever och inte 74 som vår undersökningsgrupp. I tabell 4.2 framgår könsfördelningen i kontrollgruppen.

Tabell 4.2 Könsfördelningen hos kontrollgruppen av läsförståelsen.

	Flickor	Pojkar
År 6	13	10
År 7	19	25
Totalt	32	35

Den andre kontrollgruppen, vilket vi jämför resultaten av läslusten med, består av 28 elever i klass 6 (se tabell 4.3). Klassen finns i samma rektorsområde som en av skolorna i undersökningsgruppen och upptagningsområdet är liknande det som beskrivits tidigare med villaområden i lantlig miljö.

Tabell 4.3 Könsfördelningen hos kontrollgruppen av läslusten.

	Flickor	Pojkar
År 6	17	11

4.4 Undersökningens genomförande

Genomförandet av undersökningen började i oktober månad, då vi kontaktade de medverkande kollegerna på våra respektive arbetsplatser. Eleverna fick i slutet av månaden skriva läsförståelsedelen tagen ur DLS-testet. Vi insåg redan i inledningen av vår undersökning, vikten av att läsprojektet genomfördes utan tidspress. Skulle läsprojektet vara genomförbart och värt att analysera gällde det att alla förberedelser var klara till vårterminens början 2008. I december månad 2007 skickade vi därför hem ett informationsbrev (se bilaga 1) till föräldrarna om vårt läsprojekt i klassen, samt barnens medverkan i vår undersökning. Därefter svarade eleverna på den enkät (se bilaga 2) som tillsammans med läsförståelsetestens resultat skulle ligga som grund för grupperingen av eleverna i läsprojektet. När vårterminen började startades projektet upp i de olika klasserna. Läsprojektet fortlöpte sedan fram till och med vecka 13. Under vecka 13 och

14 fick eleverna återigen skriva läsförståelsetestet och svara på enkäten (bilaga 2). Vid den här omgångens enkätsvar var egentligen bara första påståendet av vikt för vår undersökning av läslusten. Dock ansåg vi efter noga övervägning att endast ett påstående på enkäten skulle kunna leda till slentrianmässiga svar och bibehöll därför den ursprungliga enkäten.

4.4.1 Läsprojektet

När vi i månadskiftet december/januari 2007/2008 analyserade enkätsvaren och resultaten av läsförståelsetesten för att dela in eleverna i den nivågruppering vi eftersträvade, tog vi stor hänsyn till den kritik Wallby m.fl. (2001) har riktat mot nivågruppering. Vi var noga vid indelningen att såväl aspekter som könsfördelning, trygghet och god möjlighet till kunskapsutveckling skulle tas i beräkning. Med tanke på de resurser vi hade i form av personal, samt lokal att tillgå ansåg vi att tre grupper var lämpliga i varje klass. Målsättningen var att ha en nivågruppering anpassad efter varje elevs förmåga att förstå och analysera en text, en individanpassad undervisning i Lpo94:s anda enligt vår mening.

Vi delade in varje klass i tre grupper. I första gruppen placerades elever med relativt höga staninevärden. I tabell 4.4 går det att utläsa fördelningen på antal elever i de tre olika klasserna och gruppernas staninevärde.

Tabell 4.4 Grupp 1 i de olika klasserna uppdelat på kön, antal elever och staninevärde.

	År 6	År 7	År 7
pojkar	6	5	4
flickor	4	3	9
totalt	10	8	13
staninevärde	7-9	4-7	4-9

Eleverna i grupp 1 i klass 6 hade ett staninevärde mellan 7 och 9, vilket pekar på högre läsförståelse. I den ena 7:nde klassen låg staninevärdet mellan 4 och 7 i grupp 1 eftersom 7 var det högsta läsförståelse resultatet i den klassen. Flertalet elever hade i enkäten svarat att de tyckte bättre om att läsa själv än att lyssna, dessutom tyckte de

allra flesta att det var lätt att hitta bra litteratur i skolans mediatek. Eleverna som placerats i de tre första grupperna ansåg vi vara helt självgående med en förmåga att kunna delge och ta emot tips och inspiration spontant inom gruppen. Dessa tre grupper har mestadels haft individuell tyst läsning med en ”vaktande” lärare. Båda skolornas bibliotekarier har besökt grupperna en gång i månaden för att ha de viktiga lässamtal Chamber (1993) och Molloy (2003) förespråkar.

I grupp två hos år 7 låg staninevärdet på 2-3 i de båda grupperna. I år 6 hade grupp två staninevärden som låg mellan 4-7. Fördelningen av antalet pojkar och flickor, samt staninevärden i de tre grupperna läses i tabell 4.5.

Tabell 4.5 Grupp 2 i de olika klasserna uppdelat på kön, antal elever och staninevärde.

	År 6	År 7	År 7
pojkar	3	6	4
flickor	3	4	4
totalt	6	10	8
staninevärde	4-7	2-3	2-3

Enkäten visade att eleverna i dessa tre grupper tyckte om att lyssna på högläsning. I grupp två arbetade respektive skolas specialpedagoger, som har läst högt vid vissa tillfällen ur varierande texter, till exempel skönlitterära texter och tidningsartiklar. Specialpedagogerna har även rekommenderat och hjälpt till med bokval, där de didaktiska grundfrågorna (Jank & Meyer, 1997) har legat till grund för rekommendationerna. Att använda sig av klassuppsättning med högläsning är också ett alternativt arbetssätt. Exempelvis har bibliotekarierna varit i grupperna och presenterat fyra böcker med olika genrer. Utifrån dessa valde varje grupp gemensamt en av böckerna och sedan har samtliga i gruppen läst boken. Elevernas låga staninevärde, särskilt i de två 7: nde klasserna, påvisar en brist i deras läsförståelse och därför har lässamtal med inferensfrågor varit ett naturligt inslag under varje lästillfälle för att ge eleverna träning i olika strategier, vilket Franzén (1993) anser vara av största vikt. Chambers ”Jag undrar”-frågor har varit grundstommen vid alla lässamtal för att kunna starta en öppen diskussion och slippa ha ett förhållningslikt samtal (Chamber, 1993).

Grupp tre i respektive klass bildades av de lässvagaste eleverna. I år 7 låg staninvärdet mellan 1-2 och i år 6 låg det mellan 2-5, vilket går att utläsa ur tabell 4.6. Tabellen visar även fördelningen av antalet pojkar och flickor.

Tabell 4.6 Grupp 3 i de olika klasserna uppdelat på kön, antal elever och staninevärde.

	År 6	År 7	År 7
pojkar	6	2	3
flickor	4	6	3
totalt	10	8	6
staninevärde	2-5	1-2	1-2

Precis som eleverna i första och andra gruppen har även flertalet av dessa elever svarat att de tycker om att läsa. I gruppen har eleverna arbetat med liknande arbetssätt som grupp två. Klassernas ordinarie lärare (svensklärare/klasslärare) som ansvarar för gruppen har i samråd med bibliotekarien valt ut vad som ska läsas. Det har förts mycket diskussioner innan läsningen satts i gång, under tiden läsningen skett, samt i efterhand när en artikel eller ett kapitel lästs klart. Samtalen före läsningen har varit för att träna på att aktivera bakgrundskunskaperna, den semantiska läsförståelsen, vilket enligt Allard m.fl. (2001) och Smith (1986) hänger ihop med läsförmågan. Gruppen har arbetat mycket med ”Interaktionsfrågorna”, vilka bygger på Chambers ”Jag undrar-samtal”. En viktig ståndpunkt för oss har varit att ingen i gruppen ska tvingas att läsa själv, utan att i stället försöka ”locka” eleverna till att börja läsa själva. Ett nära samarbete med bibliotekarien är av största vikt då det gäller att hitta rätt texter och böcker till var och en av de elever som finns i den här gruppen.

Läsprojektet startades upp i samband med vårterminens början. Lästillfällena har schemalagts, 25 minuter per gång, fyra dagar i veckan. Vi har tagit fasta på Molloy (2003) intervjuresultat som visade att många elevers låga läslust berodde på deras koppling mellan läsning och skolans krav och uppgifter. Av denna anledning har ingen elev behövt recensera en bok, ingen har behövt skriva något prov eller ta ut ”betydelsefulla” citat. Vi anser att vi med detta arbetssätt har uppfyllt Chambers (1994)

fyra grundvillkor för en god läsmiljö: lästid, högläsning, ett bra bokbestånd och lärarledda samtal.

4.5 Analysförfarande

Med tanke på det här utvecklingsarbetets positivistiska förhållningssätt och undersökningens upplägg som ett experiment, valde vi en kvantitativ analysmetod där siffror och numeriska beräkningar är det centrala. Vi började med att dela upp analysen i två delar, där bearbetningen av elevernas läsförståelse hamnade först. Nyfikenheten över läsprojektets påverkan på läsförståelsen gjorde att vi direkt kom att jämföra hela undersökningsgruppens resultat i oktober månad med undersökningsgruppens resultat i mars/april månad. Efter att ha tittat på olika möjligheter att redovisa resultatet, bestämde vi oss för att det mest överskådliga sättet var i form av ett diagram s.k. frekvenspolygon. För att ha en chans att se om en eventuell ökning berodde på effekterna av läsprojektet, räknade vi ut medelvärdet av elevernas staninevärden vid de två olika undersökningstillfällena och jämförde det med kontrollgruppens medelvärden. Jämförelserna av de olika värdena skrev vi upp i en tabell. Då vi i frågeställningarna undrade om läsprojektets planerade, strukturerade och intensiva läsning gav ökad läsförståelse i en klass 6 och två klass 7, analyserade vi varje klass resultat för sig och redovisade dem i tre separata diagram. Vi ville också ta reda på om vi genom läsprojektet hade nått de elever med svag läsförståelse. Av den anledningen sorterade vi ut de elever som låg på staninevärde 1 och 2 vid något av de två olika undersökningstillfällena. Sedan skrev vi upp var och en av dessa elevers resultat i en tabell i vilken man kan följa varje elevs eventuella förändring i oktober månad kontra mars/april månad.

I den andra delen av analysen bearbetade vi läsprojektets påverkan på läslusten. Vi började med undersökningsgruppens resultat som helhet och jämförde enkätsvaren i december månad med dem i mars/april månad. Redovisningen av dessa resultat ansåg vi blev tydligast i ett stolpdiagram. Därefter räknade vi ut medelvärdena på enkätsvaren som sedan kunde jämföras med den andre kontrollgruppens medelvärden. Jämförelserna visualiserades i en tabell. Då vi begrundade resultaten och jämförelserna av läslusten kom vi fram till att fortsatt analyserande inte skulle ge någon ny information, utan vi ansåg att det var lämpligast att avsluta bearbetningen och analysen här.

4.6 Tillförlitlighet

I samband med resonemang kring en undersöknings tillförlitlighet brukar det särskilt vid kvantitativa metoder tas upp hur stort bortfallet varit, d.v.s. hur många i undersökningsgruppen som av någon anledning valt bort eller inte kunnat delta i undersökningen. Stukát (2005) skriver att det inte finns någon regel för hur stort bortfallet får vara. Dock har han erfarenhet av att bortfallet många gånger sker i en grupp som för undersökningen är särskilt betydelsefull, vilket skapar en osäkerhet vid tolkningen av resultatet. Bjurwill (2001) betonar vikten av noggrannhet vid bortfall och det är något vi tar stor hänsyn till. Av de sammanlagt 74 eleverna som ingår i vår undersökningsgrupp finns det goda möjligheter till att få ett hundra procentligt deltagande, eftersom vi utför undersökningen på en tillgänglig grupp och har möjlighet att återkomma till grupperna och utföra testerna. Den möjligheten gör att de elever som är frånvarande p.g.a. sjukdom, är bortresta eller på annat sätt missar något moment fortfarande kan delta i undersökningen eftersom att eleverna kan göra det de missade vid ett annat tillfälle. Därmed minimeras bortfallet. På det viset tar vi bort en osäkerhetsfaktor vid analyserandet av vår undersökning.

4.6.1 Reliabilitet – mätnoggrannhet

En undersöknings reliabilitet är enligt Stukát (2005) kvaliteten på själva mätinstrumentet. I vår undersökning har vi två mätinstrument; DLS-testet som mäter elevernas läsförståelse och enkätens första påstående som mäter elevernas läslust (se bilaga 2). Angående DLS-testets reliabilitet hänvisar vi till Järpsten och Taube (1997), vilka skriver att reliabiliteten för delproven har beräknats med hjälp av Cronbachs Alpha. Resultatet uppmättes till 0,87 i klass 6 (av 1 156 deltagande elever) och 0,57 i år 7, där ett värde på 1,0 betyder att mätinstrumentet inte har några mätfel. Läsförståelse-testet för år 7 har alltså en lägre reliabilitet. I vår strävan att uppnå en hög reliabilitet, följer vi DLS-testets instruktioner noga.

Vid mätningen av elevernas läslust använder vi oss av enkätens första påstående ”Jag tycker om att läsa.”. Patel och Davidsson (2003) anser att när man arbetar med frågor för att samla information ska man beakta två aspekter, grad av standardisering och grad av strukturering. Graden av standardisering bestäms av faktorer som till exempel om frågorna är exakt likadana till alla personer i undersökningsgruppen och om frågorna

kommer i samma ordningsföljd. Graden av strukturering bestäms av hur mycket svarsutrymme som ges. Då vi har valt att göra en kvantitativ analys, följer vi Patel och Davidssons (2003) rekommendationer och använder oss av fasta svarsalternativ, en Likert-skala där svarsalternativen är poängsatta. Vi uppnår alltså den höga grad av standardisering och strukturering som Patel och Davidsson anser lämplig vid en kvantitativ analys.

4.6.2 Validitet - trovärdighet

Validiteten i en undersökning förklarar Stukát (2005) är huruvida mätinstrumentet verkligen mäter det man har avsett att mäta. DLS-testets validitet diskuterar Järpsten och Taube (1997) och hänvisar i handledningen till en tabell som redovisar mätningen av testets validitet. Lärarna delade in sina elever i hög – respektive lågpresterande grupper före genomförandet av testet. Resultatet jämfördes sedan med lärarnas uppfattning av vilken grupp eleverna tillhörde. Enligt Järpsten och Taube (1997) visar analysen av tabellen att delprovet har god validitet. Då vi vill jämföra undersökningsgruppens resultat i oktober månad med resultaten i april månad behöver vi veta validiteten i en eventuell skillnad vid jämförelsen. Därför har vi en kontrollgrupp, som bygger på förra årets DLS-testsresultat på en av skolorna. Lagg märke till att det är samma test med samma text som besvaras vid båda tillfällena. Eftersom eleverna läser samma text vid två tillfällen finns det en risk att inställningen till testet blir något nonchalant. Detta kan minska validiteten. P.g.a sjukdom m.m har inte alla elever gjort testet samtidigt, utan det har gjorts under olika tidpunkter. Exempelvis hade vi en elev som missat informationen att testet skulle utföras. När eleven dessutom kom för sent blev det en stressad situation som kan ha påverkat resultatet.

För att försäkra oss om enkätens validitet som helhet har vi använt oss av två av de mer lättillgängliga sätten, nämligen att säkerställa innehållsvaliditeten och den samtidiga validiteten (Patel & Davidsson, 2003). Beträffande innehållsvaliditeten, bad vi våra kollegor kritiskt granska enkätens utformning. Vi har tagit stor hänsyn till deras synpunkter vid fastställandet av enkäten. Den samtidiga validiteten säkerställs genom att vi låter en kontrollgrupp utföra enkäten samtidigt som vår undersökningsgrupp besvarar frågorna. Enkätens funktion som mätinstrument av läslusten, alltså första påståendet ”Jag tycker om att läsa.”, anser vi ha en lägre validitet. Det som gör att

validiteten minskar är att vi utgår endast från ett påstående. Påståendet ger ingen nyanserad bild av varför eleven tycker som den gör, vilka slags texter eller böcker eleven tycker om att läsa respektive inte tycker om att läsa. Detta är vi fullt medvetna om och kommer bara att vid jämförelsen av kontrollgruppens och undersökningsgruppens resultat se som en ungefärlig riktning mot en eventuell förändring i läslusten.

4.6.3 Generaliserbarhet

Då vårt syfte är att se om vårt läsprojekt ger ökad läslust och läsförståelse i vår undersökningsgrupp, en år 6 och två år 7, kommer vi inte att dra några generella slutsatser kring läslusten och läsförståelsen utan enbart analysera och diskutera resultatet i vår undersökningsgrupp.

4.7 Etik

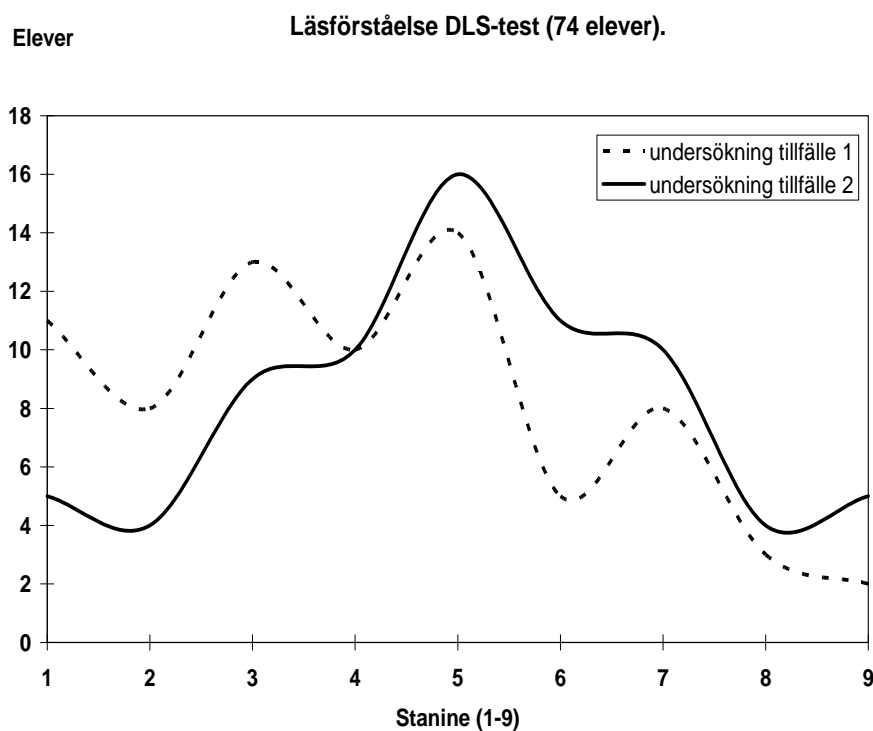
När det gäller vår undersöknings etiska aspekter har vi följt vetenskapsrådets forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning (Vetenskapsrådet, 2002). Enligt vetenskapsrådet kan det grundläggande individskyddskravet konkretiseras i fyra allmänna huvudkrav; informationskravet, samtyckekravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Med hänsyn till informationskravet och samtyckekravet har vi skickat hem ett informationsbrev (se bilaga 1), vilket föräldrarna har skrivit under och därmed gett sitt samtycke. Vi tar konfidentialitetskravet i beaktning då vi varken nämner skolornas eller elevernas namn i vårt utvecklingsarbete. Våra insamlade uppgifter kring eleverna kommer endast att användas i vår egen undersökning och på så vis tillgodoses nyttjandekravet.

5 Resultat

I detta kapitel presenteras resultaten av läsförståelsetesten och enkätsvaren. Först redovisas hela undersökningsgruppens läsförståelseresultat i ett diagram, där man kan följa gruppens generella utveckling och jämföra resultaten före respektive efter läsprojektets genomförande. Därefter går det att utläsa utvecklingen för de tre klasserna i undersökningsgruppen, en år 6 och två år 7, i tre separata diagram. De lässvagaste elevernas resultat har skrivits in i en tabell i vilken man kan se varje enskild elevs förändring vid de två olika undersökningstillfällena. Beträffande läslusten går svaren på enkätfrågan att se i ett stolpdiagram som placerats i slutet av det här kapitlet.

5.1 Resultat av läsförståelsen

Vid en jämförelse av hela undersökningsgruppens resultat på läsförståelsetestet före respektive efter läsprojektets genomförande går det att konstatera en ökning i elevernas staninevärde (se figur 5.1). Staninevärdenas förhöjning visar att gruppen generellt sett har förbättrat sitt läsförståelseresultat.



Figur 5.1 Hela undersökningsgruppens resultat på läsförståelse- testet i oktober månad respektive mars/april månad.

Störst är skillnaden vid staninevärde 1 och 2, där 19 elever befann sig vid första undersökningstillfället. Efter det att läsprojektet avslutats låg 9 elever kvar på ett staninevärde mellan 1 och 2. Det har också skett en markant ökning av antalet elever med staninevärde 6. Innan läsprojektet påbörjats var det 5 elever som låg på stanine 6, vilket ökade till 11 elever efter projektet avslutats. Alltså har även de med högre staninevärde ökat sin läsförståelse efter sitt deltagande i läsprojektet.

Flertalet lärare arbetar aktivt med elevernas läsförståelse. Vanligtvis sker en ökning i läsförståelsen allt eftersom eleverna tillbringar sin tid i skolan. Med hur mycket brukar en år 6 och två år 7 förbättra sin förståelse av det lästa? Fjorårets testresultat på en av skolorna i år 6 och år 7 har fått ligga till grund som kontrollgrupp. För att kunna jämföra vår undersökningsgrupps ökning, räknade vi ut medelvärdet på elevernas staninevärde vid läsförståelsetestet. Samma sak gjordes med kontrollgruppens resultat. Dessa värden redovisas i tabell 5.1. Då vi jämför de båda gruppernas ökning av sina medelstaninevärde, har det skett en förbättring hos undersökningsgruppen, vilken hade 0.58 stanine mer än kontrollgruppen. Undersökningsgruppen har alltså gjort en mer än dubbelt så stor ökning av sitt medelstaninevärde vid jämförelse med kontrollgruppen som ökade med 0.22 stanine.

Tabell 5.1 Medelvärden på undersöknings- och kontrollgruppens resultat i läsförståelse-testet. Medelvärdet är beräknat på elevernas staninevärde.

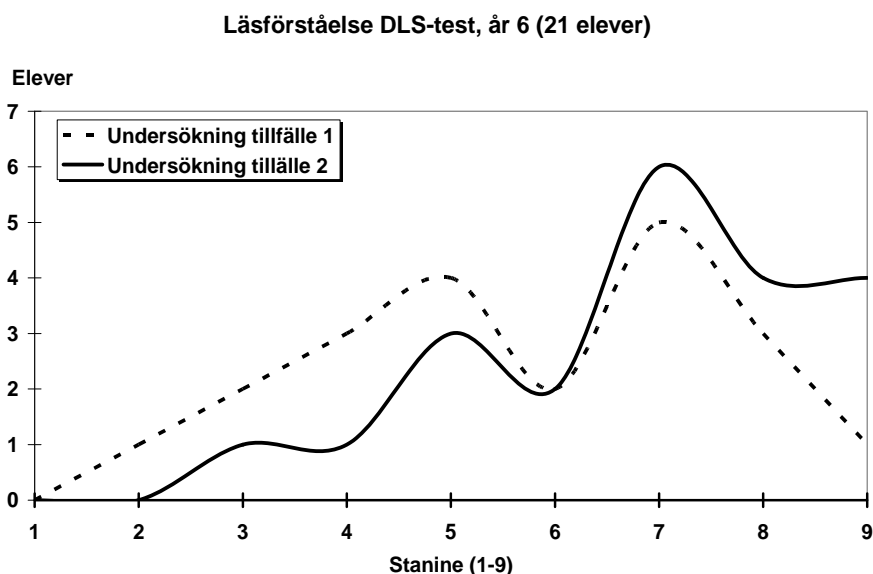
	Undersökningsgruppen	Kontrollgruppen
stanine oktober	4,16	4,27
stanine mars/april	4,96	4,49
ökning	0,80	0,22

Eleverna i kontrollgruppen deltog i en av skolornas satsning på läsning förra året. Satsningen bestod av 100 minuters tyst läsning i veckan. Varje morgon läste eleverna i 25 minuter i sina respektive klassrum. Eleverna i undersökningsgruppen har också läst i 100 minuter, men läsningen har skett i lärarledda nivågrupperingar och planerats efter varje enskild elevs förutsättningar. Undersökningsgruppens ökade läsförståelseresultat,

vilket utläses både i figur 5.1 och tabell 5.1, pekar på att det är den planerade, strukturerade och intensiva läsningen som bidragit till ökningen hos dessa elever.

5.1.1 Resultaten av läsförståelsen i de tre klasserna

Undersökningsgruppen i detta experiment d.v.s. läsprojektet, bestod av tre klasser, vilka var en klass 6 och två klass 7. Redan vid första undersökningstillfället i oktober månad kunde vi påvisa skillnader i de tre klassernas resultat. När vi till att börja med gick igenom testresultaten i år 6 såg vi till vår förvåning att ingen elev hamnade på stanine 1 och endast en elev på stanine 2 (se figur 5.2). Oktober månads resultat visade också att fyra elever låg på stanine 5, samt fem elever på stanine 7. Sammanfattningsvis hade flertalet av eleverna i år 6 en god läsförmåga innan vi ens genomfört läsprojektet. Skulle projektet kunna påverka elevernas läsförståelse och öka den ännu mer trots att deras staninevärden visade sig vara så höga vid första undersökningstillfället?



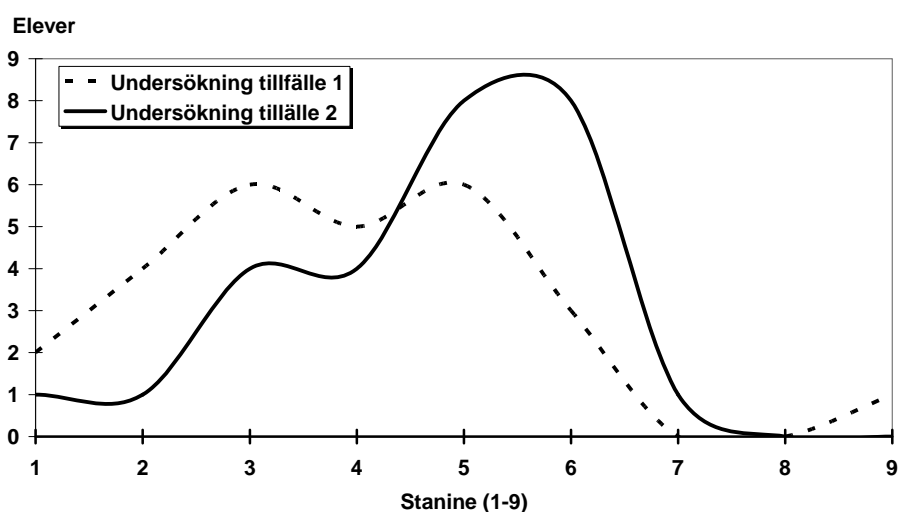
Figur 5.2 År 6:s resultat på läsförståelse-testet i oktober månad respektive mars/april månad.

Då vi i april månad betraktade resultaten från läsförståelsetesten som gjorts efter det att läsprojektets intensiva läsning avslutats gick det att urskilja en ökning av läsförståelsen hos år 6 (se figur 5.2). Eleven med lägst resultat låg nu på stanine 3 och endast en elev hade stanine 4. Resterande 19 elever i klassen hade ett staninevärde som låg på 5 eller högre. Störst ökning hade skett vid stanine 9, där ytterligare tre elever hamnat. Dock framgår det inte ur diagrammet att fyra elever låg kvar på samma staninevärde som tidigare och inte heller att två stycken visade sig ha försämrat sina resultat. En assistent brukar finnas tillhands för en av dessa elever. Vid undersökningstillfälle 2 var

assistenten sjukskriven och ingen vikarie var tillsatt för att kunna bistå eleven. Elevens staninevärde sjönk från en 4:a till en 3:a. Det bör tilläggas att om eleven hade haft ett fel till på läsförståelsetestet hade staninevärdet sjunkit till en 2:a. Den andra eleven som också hade försämrat sitt resultat sjönk från stanine 8 till stanine 6. Man kan fråga sig vilka två av dessa elevers resultat som är missvisande. Är det resultatet vid det första undersökningstillfället som är för högt och eleverna kanske chansat och dragit en vinstlott vid valet av rätt svar? Eller är det resultatet vid det andra undersökningstillfället som är för lågt då eleverna av någon anledning var ur balans och inte uppnådde sin högsta kapacitet? Sådana frågor får vi tyvärr inte svar på genom att studera figur 5.2.

När vi efter första undersökningstillfället också sammanställde år 7 (27 elever), såg vi att flertalet av de här eleverna låg på ett staninevärde mellan 1 och 5 (se figur 5.3). Endast tre elever hade stanine 6 och en elev hamnade på stanine 7. Resultaten visade att klassen hade många elever med läsförståelseresultatet kring eller under en genomsnittlig år 7. Detta går att utläsa eftersom staninevärdena bygger på läsförståelsetestets normalfördelningskurva, vilket betyder att majoriteten av de år 7 som genomför testet brukar få ett resultat som genererar stanine 5. Något färre hamnar på stanine 4 och 6, som mynnas ut i att slutligen är det väldigt få som hamnar på ett staninevärde som är det högsta, stanine 9 eller lägsta, stanine 1. Efter att ha studerat den här år 7:ans resultat växte nyfikenheten. Skulle deltagandet i läsprojektet kunna påverka elevernas resultat så att fler elever hamnade på ett staninevärde som låg kring stanine 5 eller där över?

Läsförståelse DLS-test, år 7 (27 elever)

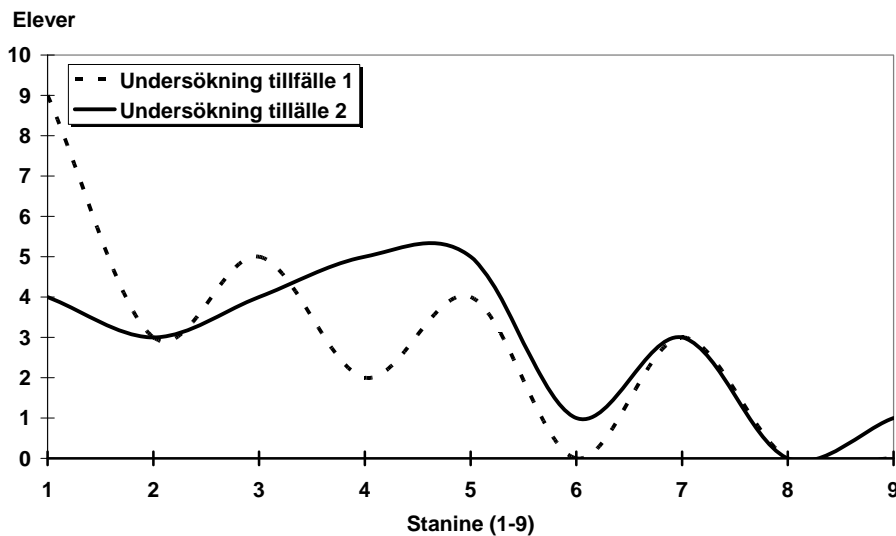


Figur 5.3 År 7:s (27 elever) resultat på läsförståelse-testet i oktober månad respektive mars/april månad.

April månads resultat i figur 5.3 visade att en elev låg kvar på stanine 1. Från det att ha varit fyra elever som hade stanine 2 vid första undersökningstillfället, befann sig nu endast en elev på det värdet. Den kraftigaste ökningen hade skett vid stanine 6, vilket tidigare tre elever hade mot nuvarande åtta elever. En elev hade ökat till staninevärde 7, men ingen hade ökat sitt värde till 8. Eleverna i år 7 (27 elever) hade alltså förbättrat sin läsförståelse överlag.

Även i den här klassen fanns det elever som hade försämrat sina läsförståelseresultat. Det visade sig vara 4 av klassens 27 elever som hade sänkt sina staninevärden. Tydligast är att ingen elev hamnade på stanine 9 vid andra undersökningstillfället. Vad berodde dessa elevers sänkning på? Om det ligger en osäkerhet i dessa fyra elevers resultat vid de båda undersökningstillfällena, hur många av de elever som förbättrat sina resultat finns det egentligen då en osäkerhet kring? Figur 5.3 ger oss inte svaret på dessa frågor utan vi kan endast föra en diskussion och ett resonemang om detta med vetskapen om att reliabiliteten på läsförståelsetestet, uträknat med Cronbachs Alpha metoden, uppmättes till 0,57 för år 7 enligt Järpsten (2005). Om värdet hade varit 1,00 skulle läsförståelsetestets resultat vara fullkomligt pålitligt, om värdet istället varit 0 skulle testet totalt sakna mätprecision.

I den andra 7: nde klassen (26 elever), visade oktober månads läsförståelseresultat att klassen bestod av många lässvaga elever. Vi blev övertygade om detta när vi såg att flertalet elever i klassen hade det lägsta möjliga staninevärde (se figur 5.4). Tillsammans var de nio elever som hade stanine 1. Lade vi till de tre elever som hamnade på stanine 2 kunde vi sammanfatta klassens resultat med att närmre hälften av eleverna, 12 av 26, låg på stanine 1 och 2. De högsta resultaten i klassen var de fyra elever som hade stanine 5, samt de tre elever med staninevärde 7. Var det möjligt att läsprojektet, med en början i vecka 2 och som varade till och med vecka 13, skulle kunna göra en förändring av läsförståelsen hos dessa elever?



Figur 5.4 År 7:s (26 elever) resultat på läsförståelse-testet i oktober månad respektive mars/april månad.

Figur 5.4 visar att så var fallet. Ur resultatet av det andra undersökningstillfället i april månad kan vi utläsa att gruppen som helhet hade nått en ökad läsförståelse. Av de nio elever som hade stanine 1 i oktober månad, hade fem elever höjt sina läsförståelseresultat. Hälften av klassens elever låg nu på ett staninevärde mellan 3 och 5. En elev hade ökat till stanine 6 och ytterligare en elev till stanine 9.

I den här klassen hade så många som 6 elever försämrade staninevärden. Vi har redan kunnat konstatera att reliabiliteten på läsförståelsetestet i år 7 inte uppnår det absolut högsta värdet. Dock återstår fler funderingar kring elevernas resultat. Exempelvis undrar vi hur mycket resultaten påverkats då eleverna gör samma läsförståelsetest två gånger med mindre än ett halvårs mellanrum? I den frågan finns det ingen tidigare forskning att hänvisa till. Här utelämnas vi till att lita på dialogen som förts med den inblandade personal, vilka ingått i läsprojektet. Hur har eleverna fungerat i sina läsgrupper? Med tanke på elevernas resonemang kring det lästa i sina respektive grupper finns det en möjlighet att personalen fått en uppfattning om vilket av resultaten från de två undersökningstillfällena som är rimligast. Vi instruerade själva eleverna vid de båda teststillfällena och fanns tillhanda under hela testets genomförande. Händes det något av betydelse under dessa två teststillfällen? Dessa frågor tog vi med oss i den fortsatta bearbetningen av resultatet.

5.1.2 Resultaten hos eleverna med svag läsförståelse

Efter granskningen av så väl hela undersökningsgruppens resultat som de tre klassernas resultat, ville vi följa upp de elever som enligt läsförståelsetestet visade sig ha lägst läsförståelse. Järpsten (2005), samt Järpsten och Taube (1997) skriver i handledningen för respektive år att de elever som hamnar på stanine 1 och 2 är elever som enligt läsförståelsetestet vill uppmärksammas som lässvaga. Därför tog vi ut eleverna med staninevärde 1 och 2 från de tre klasserna. Eleverna sorterades efter hur stor skillnad som uppmätts vid de två undersökningstillfällena.

I tabell 5.2 går det att följa resultaten med en början hos elev 1 och dennes positiva ökning av staninevärdet för att avsluta hos elev 22 som visade sig ha en negativ utveckling av sitt staninevärde. Ur tabellen framgår det att fjorton elever har ökat sina resultat, var av sju elever påvisar en markant ökning med mellan 3 till 4 staninevärden. Den eleven som i tabellen står under nummer 17 ligger kvar på samma staninevärde som tidigare vid det första undersökningstillfället. Elev nummer 18 till och med elev nummer 22 har vi markerat i tabellen eftersom dessa fem elever har försämrat sina läsförståelseresultat.

Tabell 5.2 Utvecklingen för eleverna i undersökningsgruppen med stanine-värde 1 och 2 i läsförståelsetestet.

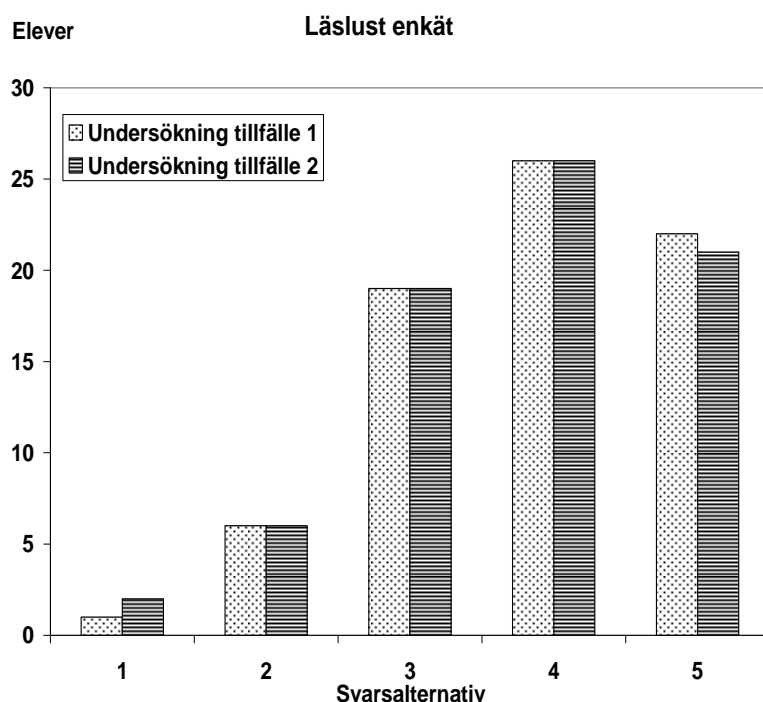
Elev nr	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
stanine oktober	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1	1	1	2	2	2	1	3	2	2	3	3
stanine mars/april	5	5	4	4	4	5	5	5	3	3	2	2	2	3	3	3	1	2	1	1	1	1

Resultatet av utvecklingen för de elever med stanine 1 och 2 visar alltså att 16 elever har ökat sin läsförståelse, 1 elev ligger kvar på samma staninevärde som tidigare och 5 elever har försämrade läsförståelseresultat. Det gör att 16 av 22 elever med låg läsförståelse har ökat sina resultat efter deltagandet i läsprojektet. De 19 elever som vid första undersökningstillfället hade stanine 1 eller 2 tillhörde i läsprojektet grupp 3 i sina respektive klasser. Resterande tre elever som vid första undersökningstillfället hade stanine 3 tillhörde grupp 2 under den tiden projektet bedrevs.

I grupp 3 har bokvalet skett med extra stor omsorg för att verkligen anpassas efter elevernas läsförståelse. Vid ett tillfälle visade det sig också att trots boken valts minutiöst till en av grupperna, var ord och inferenser fortfarande på för hög nivå. Läsningen ur boken avbröts och ett nytt val gjordes. Den nya boken visade sig fungera bra enligt både lärare och elevers mening. Boken brukade bibliotekarien vanligtvis rekommendera till elever i år 4. Fördes liknande dialoger mellan elever och lärare i alla grupperna i de respektive klasserna? Placerades alla elever i den grupp som de egentligen borde tillhöra i läsprojektet? Ännu fler frågor att ta med vid studerandet av läsförståelseresultaten.

5.2 Resultat av läslusten

Sammanställningen av enkätsvaret angående läslusten i hela undersökningsgruppen (se figur 5.5) visar i stort sett ingen skillnad vid jämförelsen av resultatet före och efter läsprojektets genomförande.



Figur 5.5 Hela undersökningsgruppens (74 elever) enkätsvar på fråga A i december månad respektive mars/april månad.

Eleverna har på en skala mellan 1 till 5 ringa in den siffran som de ansåg stämde in bäst angående påståendet: *Jag tycker om att läsa böcker* (se bilaga 2). Svarsalternativ 1 betyder att påståendet inte alls stämmer in på eleven, emedan svarsalternativ 5 tycker

eleven att påståendet stämmer in helt. Figur 5.5 visar att antalet elever som svarat 2, 3 och 4 var exakt lika många vid de båda undersökningstillfällena. Många elever hade svarat likadant både före och efter läsprojektet. Några elever höjde respektive sänkte sitt svar med ett steg, men inga större skillnader i ändringarna. Två elever fler hade i oktober månad angivit svarsalternativ 5 än i april månad. Den största förändringen var de två elever som vid första undersökningstillfället angav svarsalternativ 3 och 4 och som sedan ringade in svarsalternativ 1. Vad berodde dessa två elevers sänkning av läslusten på?

Molloy (2003) tar upp problematiken kring varför så många tonåringar tycker det är tråkigt att läsa skönlitteratur. Figur 5.5 visar att 19 elever valt svarsalternativ 3 och 26 elever valt svarsalternativ 4, lika många vid oktober månad som i april månad. Vid första undersökningstillfället i oktober månad ringade 22 elever in alternativ 5, vilket betyder att de instämmer helt i att de tycker om att läsa böcker. Undersökningstillfälle två visade att fortfarande tyckte 21 elever att de instämde helt i påståendet. Resultatet pekar mot att de allra flesta av de 74 elever som ingår i vår undersökning tycker att det är okey att läsa böcker. Endast 7 elever, 8 elever i april månad, håller inte med eller håller inte med alls att läsa är kul. Sammanfattningsvis visar resultaten att vår undersökningsgrupp inte känns igen i det Molloy (2003) skriver i sin forskning kring tonåringars läslust.

Vad har då vår kontrollgrupp svarat på enkäten? Även här kan vi utläsa endast marginella skillnader (se tabell 5.3). Läslusten var i oktober månad något högre hos undersökningsgruppen än kontrollgruppen. Samtidigt som undersökningsgruppens resultat sjönk vid april månad och kontrollgruppen höjdes, är det frågan om hundradelar vid skillnaden i medelvärdet.

Tabell 5.3 Medelvärden på undersöknings- och kontrollgruppens svar på enkätfråga A.

	Undersökningsgruppen	Kontrollgruppen
oktober	3,84	3,21
mars/april	3,78	3,32
ökning	-0,07	0,11

Då vi eftersträvade en fingervisning och inga exakta svar gällande läslusten sammanfattar vi läslustsresultaten med att ingen större skillnad kan påvisas hos undersökningsgruppen och det samma gäller för kontrollgruppen, läsprojektet har enligt våra resultat alltså inte påverkat läslusten.

6 Diskussion

Syftet med vårt arbete var att genom ett läsprojekt undersöka om det var möjligt att öka läsförståelsen och läslusten hos eleverna i år 6 och två år 7. Utifrån planerad, intensiv läsning, 100 minuter per vecka i strukturerade grupperingar har vi jämfört elevernas resultat i oktober månad med resultaten från april månad. Genom att utföra en kvantitativ studie med läsförståelsetester och enkäter, kan vi från dessa utläsa att vi har uppnått vårt syfte med läsprojektet. Kapitlet inleds med en metoddiskussion där bland annat trovärdigheten och tillförlitligheten diskuteras. Vi diskuterar våra egna reflektioner under och efter läsprojektets genomförande kopplat till litteraturen i litteraturgenomgången. Efter resultatdiskussionen avslutas detta kapitel med förslag på vidare forskning.

6.1 Metoddiskussion

Då vårt utvecklingsarbete baserar sig på ett positivistiskt förhållningssätt, med ett upplägg som betecknas experiment (Patel & Davidsson, 2003), har vi bearbetat och analyserat resultaten med hjälp av kvantitativa metoder. Kritik riktas ibland mot statistik som vänder och vrider på siffror så att det i slutändan redovisas till forskarens fördel. Därför har vi redan i resultatet tagit med frågetecken till resultat som redovisas i tabeller och diagram.

I resultatkapitlet anser vi att läsförståelsetestets, samt enkätsvarens resultat visar att läsförståelsen generellt sett har ökat och att läslusten är oförändrad hos undersökningsgruppen. För att öka validiteten i ett konstaterande att det är just läsprojektet som bidragit till resultatet tog vi hjälp av en kontrollgrupp som vi kunde jämföra resultaten med. I metodkapitlet beskrivs det hur de tre grupperna i varje klass har arbetat under läsprojektets gång. Beskrivningen bygger på den information involverad personal delgetts. Det finns inga vetenskapliga dokument eller observationer på att alla grupper verkligen har arbetat efter den beskrivningen. Det engagemang personalen har visat och de informella tankar som utbytt under projektet, får stå som grund för validiteten i läsprojektets faktiska innehåll.

Ett positivistiskt ideal är att forskaren alltid ska vara objektiv (Patel & Davidsson, 2003). Vi kom på oss själva med det subjektiva antagandet att enkäten hade en låg validitet då vi endast hade ett påstående med som berörde läslusten. Nu i efterhand kan vi se att vi trodde att elevernas svar skulle variera mer på grund av tillfälliga omständigheter. Exempelvis om eleven läser en bok som de gillar skulle de ange en högre siffra i enkäten för att sedan vid nästa tillfälle ange en lägre eftersom bokvalet inte varit optimalt. Flertalet av kontrollgruppens elever har angett exakt samma läslust vid de båda undersökningstillfällena i oktober och april månad. Vi hade helt klart underskattat elevernas medvetenhet vid bedömningen av sin egen läslust.

Vid läsförståelsetestet och enkätens genomförande var det vi själva som instruerade eleverna och fanns med under dessa tillfällen. Detta för att kunna observera om det skulle uppstå något av betydelse för resultatet under undersökningstillfällena. Valet av att genomföra läsprojektet på våra arbetsplatser medför också att vi har haft en möjlighet att kunna värdera om det har uppstått någonting som vi tror har påverkat elevens resultat.

6.1.1 Diskussion kring läsprojektet och dess genomförande

En av skolorna hade från genomförda läsförståelsetester sedan ett antal år tillbaka, kommit fram till samma resultat som den internationella undersökningen PIRLS. Läsförståelsen sjunker konstant hos eleverna. Vi ansåg och anser fortfarande att det därför måste åligga varje skola att hitta gångbara metoder för att motverka detta. Det är en demokratisk rättighet att lära sig läsa och förstå det man läser! Genom våra observationer drog vi slutsatserna att för att lästiden skulle bli effektiv var det av stor vikt att den planerades och strukturerades, vilket också den svenske läsforskaren Myrberg skriver i tidskriften LOCUS (2001:2).

Vi fick ett oerhört stort gensvar från våra platschefer och lärarkollegor när läsprojektet presenterades. De flesta av lärarna hade nog förväntat sig att den extra satsning en av skolorna gjort på elevernas läsning, d.v.s. att varje elev läste varje morgon, 100 minuter i veckan, skulle bidra till att öka läsförståelsen. Resultaten av DLS-testets läsförståelsedel visade dock konstant på det motsatta. Eftersom eleverna läste varje morgon i helklass och själv stod för sina bokval, var det ingen lärare som haft någon riktig kontroll över varje enskild elevs läsning. När observationer gjordes, upptäcktes

det att en stor del av eleverna inte läste ur sina böcker. Varför läste de inte, trots att de hade svarat på enkäten att de tyckte om att läsa? Vi tror att en anledning till detta var att grupperna var för stora samt att det saknades engagerade lärare under de tidigare lästillfällena. Vi instämmer med Reichenberg, (2005) som skriver att det är när läraren arbetar aktivt med eleverna läsning de upptäcker eleverna som har lätt för att avkoda texter, men som inte reflekterar och gör egna kopplingar för att förstå innehållet. Om eleven alltid tillåts att läsa för sig själv, är risken stor att dessa elever är extra svåra att upptäcka. Detsamma gäller om en elev läser väldigt fort. Att avkoda fort, behöver inte betyda att man med säkerhet förstått innebörden av texten. Genom att vi i läsprojektet gjorde grupperna mindre har lärarna haft möjligheten att lägga märke till varje elevs läsförutsättningar och därmed kunnat arbeta aktivt med varje elevs läsutveckling. Det har visat sig att det är just de lässvaga eleverna som har strategier för att undvika att läsa, skriver Smith (1986). Då vi jämförde resultatet från läsförståelsetestet med observationerna från de tidigare lästillfällena kunde vi se att det var de elever med lågt staninevärde som inte läste. De tyckte till exempel aldrig att de det fått tag i en bra bok utan lämnade ständigt lässtunden för att låna en ny. En typisk strategi för att undvika att läsa anser vi.

När vi planerade läsprojektet ville vi skapa så homogena grupper som möjligt. För att skapa en god läsmiljö, tog vi del av Wallby m.fl.(2001), som skriver att undervisningen ska anpassas efter varje elevs olikheter och undervisningsnivå. Utifrån elevernas staninevärde samt de svar de angivit på enkäten, delade vi in varje klass i tre grupper. Genom detta sätt att gruppera, kunde litteraturen nivåanpassas så att alla elever kunde förstå vad de läste. När vi informerade eleverna om gruppindelningarna, var vi noga med att poängtera att vi tagit stor hänsyn till deras inställning till att läsa böcker, men även resultaten från läsförståelsetestet. Vi ville så långt möjligt förhindra att elevernas självkänslor skulle påverkas negativt. De två grupperna i varje klass med de lässvagaste eleverna blev lärarledda, medan gruppen med goda läsare blev en ”självgående” grupp utan stöttning av någon aktiv lärare. Chambers (1997) påtalar vikten av att det är intresserade och engagerade lärare, med en positiv attityd till läsningen, som ska leda eleverna om någon läsutveckling ska kunna ske. Med tanke på Chambers ord var vi därför noga med att de lärare som deltog i läsprojektet skulle vara intresserade och aktiva

Åkerblom (1988) menar att det är oerhört viktigt att lärare arbetar med inferensfrågor. Att kunna ”läsa mellan raderna”, är en av de viktigaste förmågorna för att kunna förstå en text. För att förbättra läsförståelsen, krävs det därför enligt Garner (1993 i Järpsten, 2005), att läraren arbetar strategiskt och ger eleverna tydliga instruktioner och strategier. Ingenting av detta hade man tidigare arbetat med under de schemalagda 100 minuterna. Genom att strukturera och gruppera klasserna, hade det skapats goda förutsättningar för lärarna i respektive grupper att arbeta med både ordförståelse och inferensfrågor. Eftersom grupperna var relativt små kunde varje elev bli bekräftad. Lärarens aktiva roll i elevernas läsning är viktig! Högläsning bör vara lika självklart på de högre stadierna som på de lägre framhåller Norberg (2003). Vi märkte att intresset för bokens innehåll ökade när läraren läste högt och därmed också dess budskap.

För att underlätta för varje lärare i sina lässamtal med eleverna, delade vi ut inferensfrågor tagna ur Chamber (1993). Säljö (2000) menar att det är den kommunikativa processen som ger eleverna nya tankesätt och att det är genom interaktionen som mening, kunskap och förståelse skapas. För de elever som trots sin brist på läsförståelse tycker om att läsa är det enligt Molloy (2003) viktigt att inte ta läslusten ifrån dem. Istället ska man styra in läsningen på inte bara skönlitterära texter utan hjälpa dem att också läsa och tolka tidningsartiklar, dikter o.s.v. Vi använde oss av lättlästa nyhetstidningen ”8 sidor” när vi tillsammans läste artiklar i våra grupper. Det var viktigt för oss att eleverna skulle känna att det var lustfyllt att läsa varje morgon. De skulle därför inte avkrävas någon form av motprestation i form av recensioner, analyser eller prov, vilket Norberg (2003) tar upp. Ingen vuxen skulle uppskatta att bli förhörd efter bok de läst!

För att ge eleverna bättre möjligheter att förstå vad de läser, framhåller bland annat Chamber (1997) och Norberg (2003) betydelsen av att välja böcker där eleverna kan identifiera sig själv. Litteraturen ska enligt Vygotskij (2001) vara ett medel för lärande som finns inom den proximala utvecklingszonen. När bibliotekarien besökte gruppen med jämna mellanrum presenterade hon olika böcker och hade bokprat med eleverna. Genom att involvera skolornas bibliotekarier i läsprojektet, kunde väl anpassade böcker väljas ut efter varje grups förutsättningar. Valet av skönlitteratur var också betydelsefullt med tanke på de didaktiska frågorna (Molloy, 2003). Efter att bibliotekarien hade presenterat fyra böcker ur olika genrer, fick de lässvaga grupperna

göra ett demokratiskt val av vilken bok de ville läsa. Nackdelen med tillvägagångssättet, var att det kunde bli en bok som någon elev egentligen inte var så intresserad av att läsa. Att alla läste samma bok innebar att vi undvek mycket av det ”spring”, som tidigare uppfattats som oerhört störande. Frågan uppkom också om eleverna skulle läsa samma bok hemma eller välja en annan bok. De kände oro för att de skulle blanda ihop handlingarna. Vi valde att låta varje enskild elev fatta sitt eget beslut.

Medvetandegörandet angående elevernas svaga läsförståelse medförde också att det startades diskussioner ibland lärare som inte var direkt knutna till läsprojektet. Lärare i andra teoretiska ämnen, såsom t.ex. NO och SO, kom att inse vikten av förförståelse och ordförståelse på ett tydligare sätt än de gjort tidigare. Är det möjligt att elever med svag läsförståelse, de som tycker om att läsa och verkligen läser, gör sina egna tolkningar och handlingar av böckerna? Kan detta i så fall vara en anledning till att många elever har svårt att förstå texterna i läroböcker som innehåller ren fakta? Vi har stora förhoppningar att insikten hos alla lärarna om läsförståelsens betydelse ska påverka elevernas förutsättningar att klara de teoretiska ämnena.

6.2 Resultatdiskussion

Vi började med att redovisa resultatet av läsförståelsen och hela undersökningsgruppens generella ökning av sina staninevärden. Att resultaten pekade på att det var läsprojektet som orsakat ökningen, byggde vi på vårt eget antagande då vi ansåg att undersökningsgruppens ökning var märkbart större än kontrollgruppens. Är en skillnad på 0.58 i medelvärdet av eleverna staninevärden tillräckligt stor för att kunna göra den bedömningen? Med tanke på läsprojektets bedrevs under så pass kort tid, från vecka 2 till och med vecka 13, anser vi att så är fallet.

Efter redovisningen av hela undersökningsgruppens läsförståelseresultat, studerades resultaten uppdelat på vare klass för sig. År 6 hade trots sina redan höga resultat ökat läsförståelsen ytterligare efter sitt deltagande i läsprojektet. Reliabiliteten för läsförståelse testet ligger på 0.87 uträknat med Cronbachs Alpha. Reliabilitetens höga värde gör att resultatet känns säkrare. Vi trodde inte att läsprojektet skulle påverka alla elevers resultat. Med hänsyn till den korta tid vi hade till vårt förfogande känns det trovärdigt att fyra elever ligger kvar på samma staninevärde. Dock tror vi inte att

läsprojektet kan minska elevers läsförståelse, utan de två elever med försämrade resultat påvisar den osäkerhet i reliabiliteten och validiteten som finns i vår undersökning. Vad är då orsaken till de två elevernas minskning i staninevärde? Vi har redan uppmärksammat problematiken kring den ena eleven som hade rätt till assistent under sin skolgång. Kan assistentens frånvaro ha påverkat elevens resultat? Vi anser det eftersom vi kan jämföra med vad som brukar uppstå under lektionerna vid assistentens frånvaro. Elevens motvilja till att använda hjälpmedel som eleven behöver, har tidigare gjort att eleven har struntat i att använda dessa hjälpmedel. Den andra elevens försämrade resultat beror enligt vår mening på en nonchalans hos eleven. Då det är samma test som genomförs två gånger, trodde nog många att det skulle vara enklare vid andra tillfället. Vi stödjer oss på det resonemang som förts med ansvarig lärare för den grupp eleven tillhört under läsprojektet.

Resultaten hos år 7 (27 elever), samt år 7 (26 elever) visade också på en ökning av läsförståelsen. Trots att år 7 läsförståelsetestets reliabilitet är lägre med sitt värde på 0,57 enligt Cronbach Alpha metoden, anser vi att vårt påstående att resultatet visar en ökning stämmer. Den lägre reliabiliteten speglar sig i de sammanlagt 10 elever som sänkte sina staninevärde. Några av dessa försämringar hos de båda klasserna beror på nonchalans vid genomförandet av andra omgångens läsförståelsetest, andra försämringar beror på en stor portion tur vid valet av rätt svar. En elevs hemförhållanden har förändrats radikalt, vilket även har påverkat andra resultat i skolarbetet. Vi misstänker också att en elev har under första undersökningstillfället tjuvtittat på kamraten bredvid, eftersom många av felen är identiska. Vid andra undersökningstillfället kom en elev försent och blev förskräckt då eleven glömt bort att läsförståelsetestet skulle göras den lektionen. Vi tror att stressen som utlöstes i situationen orsakade försämringen av elevens staninevärde.

När vi tagit ut de elever med låga läsförståelseresultat i hela undersökningsgruppen, kunde vi sammanfatta utvecklingen med att 14 av 22 elever hade ökat sin läsförståelse. 3 elever låg kvar på samma staninevärde. Efter att ha utvärderat resultaten visade det sig finnas en oro för en av dessa elevers fortfarande låga staninevärde och svårigheter att göra inferenser under lässamtalen. En utredning har startats för att ta reda på hur skolan med hänsyn till eleven ska bedriva undervisningen på bästa sett. Då eleven avkodar

snabbt tror vi att det hade dröjt längre tid för detta att uppdagas om inte läsprojektet genomförts.

En iakttagelse vi gjorde då vi rättade oktober månads läsförståelsetester, var att ingen elev med lågt resultat i år 7, hade svarat på de frågor där det krävdes att de svarade med egna ord. Frågorna som krävde att eleven kunde läsa mellan raderna. I ett fåtal fall hade någon elev svarat på dessa frågor, men inte svarat rätt. Testet eleverna genomförde i april, visade att antalet elever som svarat med egna ord hade ökat och fler hade dessutom svarat rätt.

Elevernas enkätsvar var övertygande om att läsprojektet inte påverkat deras läslust. Vi gick igenom elevernas testresultat med enkätsvar för att försöka se om det fanns några samband mellan att ha svag läsförståelse och intresset av att läsa böcker. Till vår stora förvåning kunde vi inte se några sådana kopplingar. På enkäten, gällande elevernas inställning till att läsa, hade eleverna med lägst staninevärde, i de flesta fall svarat precis som eleverna med högst staninevärde, att de tycker om att läsa. De enda påtagliga sänkningar av läslusten var de två elever som i december månad svarat med att deras läslust låg på 3 och 4. Efter läsprojektet avslutats låg läslusten hos båda på 1. Då dessa två elever tillhörde grupp tre, de elever med lägst staninevärde, tror vi att deras minskade läslust tyvärr beror på försämrad självkänsla, vilket Wallby m.fl.(2001) varnar för vid nivågruppering.

6.3 Personlig reflektion

Jämförelserna mellan resultaten på de båda testerna visade tydligt att läsförståelsen ökat. Läsprojektet har, trots den korta tiden, visat att det finns goda möjligheter att öka elevernas läsförståelse genom en strukturerad, planerad, intensiv läsning. Detta har i sin tur medfört att en av skolorna beslutat att läsprojektet ska utvidgas till att gälla hela skolan ifrån år 1 till och med år 9. Tanken är att en ”röd tråd” ska följa eleverna under hela sin skolgång. Att bedriva projektet likadant hela vägen blir nog inte möjligt. Bristen på lokaler samt att hitta tillräckligt många lärare för att göra små grupperingar kommer förmodligen att bli svårt. Bibliotekariernas positiva, hjärtliga engagemang i projektet, har inneburit att ett samarbete mellan skolorna eventuellt kommer att påbörjas

i en av kommunerna. Om fler skolor statar någon typ av läsprojekt, kan skolorna köpa in olika klassuppsättningar och låna av varandra. Vinnarna kan bli många!

Går det att komma åt elevernas svaga läsförståelse? Ja, det anser vi. Genom att strukturera och noga planera elevernas läsning med hjälp av handlingsplaner och en medveten målsättning. Om eleverna läsutveckling ska förbättras krävs det också att skolans ledning satsar på att ge pedagogerna möjlighet till kontinuerlig fortbildning inom ämnet.

6.4 Fortsatt forskning

När vi tagit del av elevernas svar på läsförståelsetest och enkäter väcktes ett intresse av att intervjua de elever med svag läsförståelse som i många fall tycker om att läsa böcker. Gör de sina egna tolkningar, handlingar och kanske egna slut på sin bok? Om de upptäcker att de tolkat boken fel skulle det i så fall vara av betydelse för eleven? Det skulle också vara intressant att se dessa elevers resultat på de nationella proven i svenska om två år då de går i år 9. Har det aktiva arbetet med läsförståelsen gett något långsiktigt resultat?

Det skulle vara spännande att följa eller eventuellt själva bedriva ett läsprojekt i en annan form t.ex. genom intensiv läsning under en tvåveckors period då alla annan undervisning läggs åt sidan. En annan intressant forskningsfråga är hur resultaten på läslusten och läsförståelsen påverkats om grupperna hade delats in i pojk- respektive flickgrupper.

Referenslista

Allard, Birgitta. Rudqvist, Margret & Sundblad, Bo (2001). *Nya lusboken. En bok om läsutveckling*. Stockholm: Bonnier Utbildning AB.

Allard, Birgitta. Rudqvist, Margret & Sundblad, Bo (2003). *LUS - Protokoll*. Hämtat 17 mars 2008 från [http:// www.bibo.se/pdf/lus/Lu5.pdf](http://www.bibo.se/pdf/lus/Lu5.pdf)

Arnqvist, Anders (1993). *Barns språkutveckling*. Lund: Studentlitteratur.

Liberg, Caroline (2003). *Möten i skriftspråket*. I: Louise Bjar & Caroline Liberg, (Red.) *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.

Björk, Maj & Liberg, Caroline (1996). *Vägar in i skriftspråket*. Stockholm: Natur och Kultur.

Bjurwill, Christer (2001). *A, B, C och D – Vägledning för studenter som skriver akademiska uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.

Chambers, Aidan (1993). *Böcker inom oss – Om boksamtal*. Stockholm: Norstedts Förlag AB.

Chambers, Aidan (1994). *Böcker omkring oss – Om läsmiljö*. Stockholm: Norstedts Förlag AB.

Elbro, Carsten. (2004). *Läsning och läsundervisning*. Stockholm: Liber.

Franzén, Lena. (1993). *Att "läsa mellan raderna"*. Pedagogisk-psykologiska problem Nr 582 november 1993 ISSN0346-5004. Lunds universitet.

Høien, Torleiv & Lundberg Ingvar (1999). *Dyslexi. Från teori till praktik*. Stockholm: Natur och Kultur.

Jank, Werner & Meyer, Hilbert (1997). *Nyttan av kunskaper i didaktisk teori. I: Michael Uljens. (Red.) Didaktik.* Lund: Studentlitteratur.

Järpsten, Birgitta (2005). *DLS – För skolår 7-9 och år 1 i gymnasiet -Handledning.* Stockholm: Psykologiförbundet AB.

Järpsten, Birgitta (2005). *DLS – Läsförståelse Läs – och Svarshäfte.* Stockholm: Psykologiförbundet AB.

Järpsten, Birgitta & Taube, Karin (1997). *DLS – För klasserna 4-6 Handledning.* Stockholm: Psykologiförbundet AB.

Järpsten, Birgitta & Taube, Karin (1997). *DLS – Läsförståelse Läs – och Svarshäfte.* Stockholm: Psykologiförbundet AB.

Keene, Elin & Oliver. Zimmermann, Susan (2003). *Tankens mosaik. Om mötet mellan text och läsare.* Göteborg: Daidalos AB.

Larson, Lotty, Naucér, Kerstin & Rudberg, Lili-Ann (1992). *Läsning och läsinlärning.* Lund: Studentlitteratur.

Leimar, Ulrika (1974). *Läsning på talets grund.* Lund: Liber.

Linder, Anders (2007). *Böckerna får inte chansen. Svenska Dagbladet.*
29 november s.2.

Lundberg, Ingvar (1995). *Språk och läsning.* Stockholm: Gleerups Förlag.

Malmgren, Lars-Göran (1996). *Svenskundervisning i grundskolan.*
Lund: Studentlitteratur.

Malmgren, Lars-Göran. (1996) *Den konstiga konsten,* . Lund: Studentlitteratur.

- Molloy, Guilla (2003). *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Lund: Studentlitteratur.
- Myndigheten för skolutveckling (2006). *Nationell skolutveckling – för ökad kunskap och bättre resultat*. Rapport nummer 16, 2006.
- Myrberg, Mats (2001). *Konsten att förebygga läs- och skrivsvårigheter*. LOCUS 2001:2.
- Norberg, Inger (Red.) (2003). *Läslust och lätt läst*. Lund: Bibliotekstjänst AB.
- Patel, Runa & Davidsson, Bo (2003). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Reichenberg, Monica (2005). *Det är därför vi aldrig läser den boken*. IPD-rapport 1404-062x nr:2005:06 Göteborgs universitet.
- Rosenblatt; Louise Michelle (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcksresa*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (1996). *Grunden för fortsatt lärande. En internationell jämförande studie av vuxnas förmåga att förstå och använda tryckt och skriven information*. Rapport 115. Skolverket.
- Skolverket (2000). *Kursplaner och betygskriterier för grundskolan 2000*. Skolverket.
- Skolverket (2000). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Skolverket.
- Skolverket (2007). *PIRLS 2006 Läsförmåga hos eleverna i årskurs 4 – i Sverige och i världen*. Rapport 305. Skolverket.
- Smith, Frank (1986). *Läsning*. Stockholm: Almqvist & Wiksell förlag AB.

Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken, ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vygotskij, Lev (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos AB.

Wallaby, Kerstin, Carlsson, Synnöve & Nyström, Peter (2001). *Elevgrupperingar*. Stockholm: Liber.

Åkerblom, Hans (1988). *Läsinlärning. Från teori till praktik*. Stockholm: Almqvist & Wiksell Förlag AB.

Bilaga 1.

Hej Föräldrar!

Vi, Anna Jonasson och Marianne Hemström, läser specialpedagogik på Malmö Högskola. Under vårterminen 2008 kommer vi att skriva vår C-uppsats som handlar om elevers läslust och läsförståelse i tre klasser på två olika skolor. I januari månad kommer vi att starta upp ett läsprojekt med målsättningen att öka elevernas lust att läsa och läsförståelse.

Eleverna kommer att få svara på några frågor om vad de tycker om läsning, samt genomföra ett läsförståelsetest. De kommer att få göra detta både före projektet påbörjats och efter det att läsprojektet avslutats.

Vid redovisningen av vår undersökning kommer inga namn nämnas på vare sig skolor eller elever. Vi hoppas att ni samtycker till att ert barn deltar i läsprojektet. Kontakta oss gärna om ni har några frågor eller intresse av att veta mera.

Tack på förhand.

.....

Anna Jonasson

Telefon arbetsplats

.....

Marianne Hemström

Telefon arbetsplats

Ja, jag har tagit del av informationen.

Namn: _____

Elev: _____

Bilaga 2.

Namn: _____

Klass: _____

Ringa in den siffran vid varje påstående, som stämmer in bäst för dig.

A. Jag tycker om att läsa böcker.

1. 2. 3. 4. 5.
Stämmer inte alls Stämmer helt

B. Jag tycker att det är lätt att hitta böcker.

1. 2. 3. 4. 5.
Stämmer inte alls Stämmer helt

C. Jag tycker om att lyssna när läraren läser högt.

1. 2. 3. 4. 5.
Stämmer inte alls Stämmer helt