

Nicklas Román
810331-0390

Södertörns högskola
Examensarbete 15 hp | Utbildningsvetenskap C | Höstterminen 2009
Läroprogrammet med interkulturell profil

Motivation och läsförståelse

– En studie av korrelationen mellan motivationen
till att läsa och läsförståelsen hos elever i tredje
ring på gymnasiet

Av: Nicklas Román
Handledare: Linda Kahlin

Abstract

This essay, called *Motivation and reading comprehension*, is a study of the correlation between the motivation to read and the reading comprehension of Swedish students in their final year of school before university level, meaning that they are eighteen or nineteen years old, sometimes more.

The relation between the identity of the individual and the learning process has been a matter of scientific interest for some time, and this essay works in that tradition by investigating the connection between how pupils regard reading and how well developed their ability to decode text is.

The reading comprehension is measured through a test that consists of a text from the Swedish epic by Vilhelm Moberg, *Invandrarna*, where the reader at certain intervals throughout the text is asked to mark the correct word from a choice of three. This test has been used and evaluated extensively by Per Fröjd, who has found that the results are reliable and useful.

To measure the motivation to read I've constructed a survey to be answered before taking the reading test. It focuses on three different parts of reading motivation that are noted as the most important ones by Ivar Bråten. These are the feeling of joy and interest for reading, the goal to acquire knowledge of a specific subject, and the expectations that you have on yourself as a reader.

Results show a weak or non-existent correlation between the two factors for the whole of the subjects, but once those who have a first language other than Swedish are removed the correlation becomes significant. There does not appear to be any difference based on gender, at least none that can be divined from these results.

The analysis does not give any reason to question previous research, and together with earlier studies of compulsory school this means that we can assume that the relation between motivation and reading comprehension is relevant throughout all the stages of schooling.

Regarding further studies a possible fruitful area of inquiry could be the significance of motivation for the students who are studying at a different language than their first.

Author: Nicklas Román **Mentor:** Linda Kahlin

Södertörns Högskola, Autumn 2009

Key words: reading comprehension, motivation to read, identity and learning, correlation.

Nyckelord: läsförståelse, läsmotivation, identitet och lärande, korrelation.

Innehållsförteckning

Sida

1. Inledning

1.1 Bakgrund	4
1.2 Syfte	4
1.3 Problemdiskussion	5
1.4 Teoretisk grund	6
1.5 Forskningsöversikt	7
1.6 Metod	11
1.7 Metoddiskussion	13
1.8 Urval och bortfall	16

2. Resultat

2.1 Enkätresultat	18
2.2 Primär korrelation	20
2.3 Sekundära resultat	22
2.4 Lästyper	26

3. Avslut

3.1 Diskussion	27
3.2 Slutsats	30

4. Källförteckning

4.1 Litteraturlista	32
4.2 Internetresurser	32

5. Bilagor

5.1 Enkätformulär	33
5.2 Total svarsfrekvens	35
5.3 Korrelationsförteckning	37

1. Inledning

1.1 Bakgrund

Förmågan att läsa är avgörande för att vi ska kunna fungera i vårt nutida samhälle. Detta krav på läskompetens har ökat, och fortsätter öka, i takt med en alltmer skriftbaserad värld.¹ För de som har ansvaret att utbilda de kommande generationernas medborgare blir frågor om hur man lär sig att läsa bland de allra viktigaste att få veta svaret på.

Språkutveckling är redan en av skolans centrala uppgifter, och läsförståelsen en grundbult i denna. Det har gjorts flera stora undersökningar för att mäta läsförståelse, lokalt såväl som i internationella jämförande studier. Dessa försöker ofta även mäta andra faktorer, som sedan ställs mot respondenternas förmåga att avkoda text. Från sådana undersökningar kan vi se att det finns ett flertal faktorer som har betydelse för läsförståelsen, t.ex. föräldrars studiebakgrund, antalet böcker i hemmet och individens inställning till läsande.²

I den här uppsatsen presenterar jag en undersökning om huruvida gymnasieelevers motivation till att läsa korrelerar med deras läsförståelse. Med detta vill jag se om vi kan bekräfta de tidigare studiernas resultat, där sambandet mellan attityd och kompetens framförallt belagts hos grundskoleelever.

1.2 Syfte

Syftet med undersökningen är att utröna om det finns någon korrelation mellan elevernas motivation till att läsa och deras läsförståelse. Att en positiv inställning till läsande och god läsförståelse hänger ihop kan ses som en självklar slutsats, som också har stöd i undersökningar på grundskolan i Sverige. Dock saknas det utförligare statistik som belägger ett sådant förhållande i slutet av gymnasietiden. Om det visar sig att sambandet är fortsatt starkt igenom hela skolgången så understryker det vikten av att arbeta med att entusiasmera eleverna i alla stadier av undervisningen. Att det lustfyllda i lärandet ofta avtar under skolgången aktualiserar bara frågan om motivationens betydelse.³

För att se om det finns ett samband så lämpar sig ett kvantitativt arbetssätt, då det räcker med att säga huruvida det finns där eller inte, samt att det blir lättare att bedöma styrkan på ett eventuellt samband. Jag vill inte undersöka orsaker eller bakgrund till varför det ser ut på ett visst sätt, utan vill bara reda ut om förhållandet verkligen är aktuellt, så att de som är

¹ Bråten (2007), s. 11

² Bland andra, Taube (1995), Rosen & Gustafsson & Myrberg (2005), Lansfjord (2003)

³ Bråten (2007), s. 78

intresserade av motivation och läsförståelse kan stödja sig på fakta istället för antaganden när de ska diskutera frågan.

1.3 Problemdiskussion

Den ena parametern som jag föresatt mig att undersöka är *motivation till att läsa*, vilket inte har en självklar betydelse. Under begreppet motivation skulle en mängd företeelser kunna placeras, men ”det mest adekvata [är] säkerligen att nöja sig med att skilja mellan å ena sidan känslor, som mer direkt är förbundna med lärosituationen, och å andra sidan motivation, inklusive vilja och attityder, som mer generellt handlar om förhållandet till det innehållsliga och det subjektiva sammanhang i vilket lärandet ingår.”⁴

Motivation är alltså inte detsamma som känslor, som är spontana och som framstår olika beroende på hur situationen ser ut. Om man ser till vilka egenskaper som inkluderas i motivationen, vilja och attityder, så förstår man att detta handlar om en något mer permanent relation till lärandet. Vår vilja får oss att gå vår egen väg igenom livet, och våra attityder avgör hur vi bemöter de saker vi möter under färden. Motivationen är något som driver oss igenom livet, som får oss att ta oss an saker som kan verka ansträngande eller obekväma, för att vi tror att insatsen kommer att betala sig, vare sig man uppskattar pengar eller mer immateriella belöningar.

Inte heller *läsförståelse* har en självklar betydelse. Är det bara förmågan att förstå vad orden betyder, eller är det att kunna utvinna mening i någon vidare betydelse? Språkvetare föredrar numera ofta att tala om *läskompetens* som ett begrepp för vad en individ faktiskt behärskar när det gäller läsande. I *Läskompetens i skolor 3 och 4* förklaras begreppet så här:

Mot bakgrund av individuella läserfarenheter skapas mening i interaktionen mellan läsare och text. Läsaren för med sig en arsenal av färdigheter, kognitiva och metakognitiva strategier samt bakgrundskunskap. Texten å sin sida innehåller vissa språkliga och strukturella element och fokuserar ett bestämt ämne. /.../
Läskompetens – reading literacy skills – kan alltså förstås som en mångfald av färdigheter i ständig interaktion⁵

Att undersöka elevernas läskompetens vore ett stort åtagande, något som definitivt inte kan göras med ett enkelt lästest. Jag tycker därför att det är mer lämpligt att använda det något mindre förpliktigande *läsförståelse*.

⁴ Illeris (2007), s.111

⁵ Rosen & Gustafsson & Myrberg (2005), s. 20

Även om läsförståelsen är ett mindre sammansatt begrepp än läskompetens så är det ändå ett komplicerat och mångfacetterat område att ta sig an. Hela individen tas i bruk när man möter en text, och den sätts i relation till alla tidigare erfarenheter man har gjort. Läsförståelsen som mäts i denna och andra undersökningar är alltså inte ett enskilt fenomen som lätt låter sig avgränsas, och resultaten är därmed inte slutgiltiga och definitiva. Ändå är det relevant att undersöka, då man kan se trender och dra slutsatser utifrån det vi faktiskt kan uttala oss om.

Att det är viktigt och intressant att fokusera på förhållandet mellan motivationen till att läsa och läsförståelsen kan illustreras av detta citat från Knud Illeris:

”Det är viktigt att understryka att drivkraftsdimensionen är ett väsentligt och integrerat element i allt lärande, och dess resultat i form av motivationella, känslomässiga och viljemässiga mönster är minst lika avgörande för den enskildes förmåga att fungera adekvat och målinriktat i samhället som de innehållsliga resultaten av lärandet.”⁶

Motivationen, som utgör en väsentlig del i Illeris drivkraftsdimension, finns alltid med i lärandet. Men det har inte bara en effekt på individens möjligheter att utvecklas inom ett ämne, utan drivkrafternas betydelse för identiteten är så stor att vi inte skulle fungera utan dem. Forskning om motivation blir därför också forskning om en av de grundläggande beståndsdelarna av vårt samhälle.

Med tanke på den forskning och de tidigare resultat som jag presenterar i det här kapitlet är det ett rimligt antagande att även mina resultat kommer att visa på ett samband mellan de två undersökta faktorerna.

1.4 Teoretisk grund

Här presenterar jag de tankar som mer direkt ligger till grund för den här uppsatsen och hur jag valt att lägga upp min undersökning. De utgår i första hand från Ivar Bråten och Knud Illeris, där den första behandlat just läsförståelsen och den senare skärskådat de faktorer som påverkar själva lärandet.

Allt lärande förutsätter också att det finns en vilja att lära sig, kalla det motivation, lust eller vad du vill, utan drivkraft så sker inget framåtskridande.⁷ Detta är sant för utvecklingen av läsförståelse likaväl som för någonting annat. Ens upplevelser av en lärosituation, som t.ex.

⁶ Illeris (2007), s.119

⁷ Ibid, s.43

läsande, skapar en inställning till detsamma som kommer att påverka resultatet av lärandet.⁸ Det är detta förhållande mellan faktorer inom individen och den yttre lärosituationen som ligger till grund för antagandet att attityden till läsande och graden av läsförståelse är sammankopplade.

Bråten menar att det som är avgörande för läsutvecklingen och läsförståelsen är hur mycket individen läser, inte motivationen i sig.⁹ En positiv inställning skulle alltså leda till mer läsande, och därmed leda till bättre läsförståelse. Bråten använder uttrycket *läsmotivation* för att beskriva de saker som gör att individen tar tag i och tar till sig text, och han räknar upp tre delar av densamma som verkar vara av extra stor betydelse för att få personer att sätta sig ner och läsa.

Den första han berör är *förväntningar om bemästrande*. Det är baserat på elevens egen uppskattning av sin förmåga att förstå texter, och springer dels ur tidigare erfarenheter av det egna läsandet, men Bråten hävdar också att observation av andra framgångsrika läsare kan skapa positiva förväntningar.¹⁰ En individ med positiva förväntningar utgår från att den kommer att klara av att hantera de flesta texter både nu och i framtiden.

Den andra delen kallar han *inre motivation*, och är ett område som man mer allmänt kan kalla lust till att läsa. Den som har en god inre motivation läser för sitt eget nöjes skull, inte för att uppfylla andras krav eller för eventuella belöningar. Nyfikenhet och engagemang i det lästa präglar dessa läsare, som tar sig an texter med lust och intresse. De väljer själva att läsa, och upplever sig inte bli kontrollerade utifrån.¹¹

Den sista delen med extra stor betydelse för läsmotivationen är elevens *bemästrandemål*. Den som vill behärska ett visst område ryggar inte tillbaka för att ta sig an krävande texter eller uppgifter för att nå målet.¹² Detta gäller oavsett vad bemästrandemålet består av, är du bara tillräckligt intresserad av ämnet så ökar motivationen att läsa relaterade texter.

1.5 Forskningsöversikt

Läsförståelse har fått stå i centrum för många undersökningar, vilket innebär att det finns en uppsjö av tidigare forskning att luta sig mot när man vill ta sig an ämnet. Betydelsen av motivationen till att läsa för läsförmågan har dryftats åtskilliga gånger.

⁸ Illeris (2007), s. 106

⁹ Bråten (2007), s. 78

¹⁰ Ibid, s. 75f

¹¹ Ibid, s. 76

¹² Ibid, s. 77

Sambandet mellan attityd och kompetens på gymnasienivå har till viss del behandlats av Margareta Grogarn. I djuplodande intervjuer med elever som har läs- och skrivsvårigheter har hon funnit ”klara belägg för hur upplevelser från i samband med läsning under grundskoletiden medverkat till att självförtroendet blivit sämre och så småningom givit plats för känslor av resignation.”¹³

Här har inställningen till läsandet avgjorts under den obligatoriska skolgången, och för dem alla går dålig läskompetens och en negativ attityd hand i hand. Detta gäller dock specifikt elever med svårigheter, och är en djupgående studie av några få fall, och säger därmed inte att det skulle gälla alla elever. När det gäller grundskolan har vi betydligt mer att luta oss emot.

De största undersökningarna av svenska skolelever har genomförts efter initiativ från The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Sverige har deltagit i sådana undersökningar med start år 1970, här redogör jag för några analyser av den undersökning som gjordes 2001, kallad *PIRLS*. Den fokuserade på elever i nio- till tioårsåldern. I annan regi har femtonåringar fokuserats i *PISA*.

På resultaten från dessa undersökningar har en mängd analyser gjorts. För den här uppsatsens utgångspunkter i kopplingen mellan attityd och kompetens är *Läskompetens i skolår 3 och 4*¹⁴ samt *Hur i all världen läser svenska elever?*¹⁵ bland de mest relevanta. Bland annat visar det sig att hemmiljön har stor betydelse, ”särskilt när det gäller elevernas läsförmåga, läsvanor och attityder.”¹⁶

Läsvanor har en koppling till hemmet som liknar den för förmågan och attityden. Detta pekar mot att dessa tre centrala faktorer för läsutvecklingen verkar utvecklas tillsammans, och visar ytterligare på vikten av att förstå dessa samband. Att hemmet har stor betydelse för läsutvecklingen är knappast förvånande, men självklart är lärarens insats också viktig. Analyserna visar att inställningen till läsande har ett starkt samband med läsförståelsen för svenska skolelever, faktiskt det starkaste tillsammans med antalet böcker i hemmet.¹⁷

Något som är intressant att notera när det gäller *PIRLS* är att läsandet av skönlitteratur korrelerade positivt med läsförståelsen, men att ett sådant samband inte visade sig när det gällde andra typer av texter.¹⁸ Vad det har för betydelse för dagens ungdomar, det utökade textbegreppet och vad det betyder för motivationen till att läsa, vore ett intressant ämne för en annan undersökning. Dock så finns det motstridiga resultat, bland annat från *Utvärdering av*

¹³ Grogarn (1979), s.250

¹⁴ Rosen & Gustafsson & Myrberg (2005)

¹⁵ Taube (1995)

¹⁶ Rosen & Gustafsson & Myrberg (2005), s.262

¹⁷ Taube (1995), s.35, Rosen & Gustafsson & Myrberg (2005), s.263

¹⁸ Rosen & Gustafsson & Myrberg (2005), s.260

grundskolan åk 2, där läsandet av serietidningar också visar på god korrelation med läsförståelsen.¹⁹

Textens struktur och innehåll kan stämma överens med elevers förkunskaper på olika sätt, och aktiverar en mängd olika idéer och tankar. Bråten kallar det här för *schema*, vilket är individens strukturerade vetande om världen. Det bidrar till att skapa förväntningar på textens innehåll, vilket får stor betydelse för hur man läser och reagerar gentemot en viss text.²⁰

Brink talar om en allmän och en litterär repertoar som existerar dels i verket och dels hos läsaren. Den allmänna repertoaren är de bakgrundskunskaper och livserfarenheter som läsaren har, och som läsaren då kan relatera till. När den allmänna repertoaren i boken skiljer sig från läsarens, då författaren t.ex. kanske förutsätter viss vardagskunskap som inte finns, så blir det svårare att skapa mening i berättelsen och att förstå innehållet. När den litterära repertoaren skiljer sig är det språkbruket och konventionerna i skriften som inte stämmer överens med vad läsaren förväntar sig.²¹ Ofta talar man om *genre* som ett mer övergripande sätt att förstå att olika texter ställer olika krav på läsaren, och att eleverna behöver lära sig genrekunskap för att ta sig an de skilda varianterna.

Dessa scheman och repertoarer är tillsammans med den situation som lärandet sker i, avgörande för vilka möjligheter den enskilda individen har att tillgodogöra sig ett visst innehåll.²² Utöver detta har vi motivation, lust och vilja, drivkrafterna bakom lärandet som alltid kommer att påverka slutresultatet.²³ Utan att ge intryck av att ha sammanfattat hela diskussionen kring ämnet kan vi slå fast att läsförståelse och motivation är en del av en persons identitet, som samspelar med en mängd faktorer i den övergripande kulturella och sociala kontext som individen befinner sig i.²⁴

Detta innebär att vi som lärare inte endast kan inrikta oss på innehållet i undervisningen, utan det måste tas hänsyn till elevernas inställning till och upplevelse av det lärda. För dem som haft obehagliga upplevelser i samband med att lära sig läsa finns det också en reell risk att deras läsförståelse inte utvecklas adekvat.²⁵ Illeris skriver att ”det psykiska försvaret mot lärande [är] primärt relaterat till lärandets drivkrafter. /.../ De syftar till att skydda individen

¹⁹ Taube (1997), s. 33

²⁰ Bråten (2007), s. 32f, se också Fröjd (2005)

²¹ Brink (2008), s. 245, se också McCormick (1994) *The culture of reading and the teaching of english*

²² Bråten (2007), s.63

²³ Illeris (2007), s.42f

²⁴ Se gärna Ivanic (1997), *Writing and identity*

²⁵ Grogan (1979)

mot sådant lärande som av ett eller annat skäl kan hota, begränsa eller på annat sätt störa den mentala balansen.”²⁶

När det gäller elever som i jämförelse med sina kamrater är svaga läsare så kan detta betyda att när de fransäger sig läsandet så är det ett sätt att skydda identiteten från något som de (omedvetet) upplever som ett hot. När den psykiska pressen blir för stor så finns en stor risk att lärandet uteblir.²⁷ Detta kan hända genom att den utsatta personen försöker att undvika situationer där svagheten kan komma att uppmärksammas.

Den här pressen ökar i ett samhälle som är alltmer beroende av teknologin vi omger oss med, och oförmåga att hantera de nya kommunikationsmöjligheterna, till exempel genom svårigheter med språket, kan bli anledning till att individen hamnar utanför gemenskapen.²⁸ Lärare, såväl som andra vuxna, måste klara av att stötta elever för att skapa en positiv stämning i situationer som skulle kunna leda till hinder för lärandet.

Dock så ska man inte tro att det endast är svaga elever som kan reagera kraftigt emot läsinläringen. Det finns en mängd andra skäl som kan göra att en individ upplever en situation som begränsande eller hotande, beroende på vilka faktorer som kommer i spel i samband med situationen där lärandet sker.

Ett problem som kan försvåra lärarnas strävanden att göra läsningen lustfylld är att många elever upplever all aktivitet i skolan som ett arbete, något som tvingas på dem. Särskilt för de elever som saknar en läsande hemkultur blir skolans försök att introducera skönlitteratur ofta ett ok, något att uthärda men inte glädjas åt.²⁹

Ett fokusområde när det gäller motstånd till att lära sig, och specifikt när det gäller läsande, är pojkars relation till böcker och texter. Hos pojkgrupper finns ofta en kultur som anser läsande vara en meningslös aktivitet, och som marginaliserar dem som avviker från den dominerande inställningen.³⁰

Man kan inte generellt sett säga att pojkar inte läser, men utifrån ovanstående kan man se att många pojkar inte gärna läser i skolan, eller de typer av texter som skolan presenterar för dem. De har alldeles säkert en läskompetens som kan innefatta många kommunikationsområden, men där skolans uppgifter inte är prioriterade.

²⁶ Illeris (2007), s.186

²⁷ Ibid, s.120

²⁸ Grogan (1979), s.251

²⁹ Molloy (2007), s. 86

³⁰ Ibid, s.79

Vi har nu bara skrapat på ytan av en debatt och forskning om hur individer läser och lär sig i skolan, men för uppsatsen räcker det med att konstatera att det är en högst individuell process, som ständigt påverkas av ett yttre tryck från den kultur man befinner sig i.

1.6 Metod

För att bedöma läsförståelsen har jag använt mig av Madisons lästest. Anledningen till att jag valt just detta test är att det har använts och utvärderats grundligt av Per Fröjd i *Att läsa och förstå svenska*, och har bestått prövningen. Han har visat att de resultat som framkommer är pålitliga och användbara.³¹ Han har under tre år, 2000-2002, använt testet för att utvärdera läsförståelsen hos alla elever i nionde klass i Borås kommun. Det innebär att han har haft tillgång till en stor mängd data, och hans analyser är både ingående och trovärdiga.

Testet består av en skönlitterär text ur *Invandrarna* av Vilhelm Moberg där läsaren vid vissa ställen presenteras för tre alternativ på ord, där ett av dem passar in i texten. Läsaren ska då markera det rätta svaret. Både antal rätt och den använda tiden vägs in i resultatet, där Fröjd valt att i huvudsak använda antal rätt per minut som mått på läsförståelsen. Detta kallar han för *effektivitetskvoten* (EK), och är också det huvudsakliga måttet i denna undersökning. Ett annat sätt att bedöma resultatet diskuteras under 2.4.

För att utröna elevernas inställning till läsande har jag skapat en enkät som fokuserar på de tre delar av motivation till läsande som Bråten framhållit som de viktigaste. Enkäten har tjugosju olika påståenden med svarsalternativen *Stämmer helt och hållet*, *Stämmer till stor del*, *Stämmer till viss del* och *Stämmer inte alls*.³² Jag tycker att fyra alternativ är att föredra över fem, då inget alternativ blir neutralt, något som de svarande kanske skulle markera istället för att verkligen begrunda ett påstående.

Enkätalternativen har ställts upp så att de enkelt kan kvantifieras, för att sedan sättas in i en korrelationsberäkning med andra resultat. Jag har gett varje svar ett värde mellan +2 och -2, där plus betyder att man håller med om ett positivt påstående eller inte håller med om ett negativt sådant, och där minus då är det motsatta, när man t.ex. instämmer i att det är jobbigt att börja läsa en ny text. Det har sedan kunnat summeras till en total motivation till att läsa för varje elev.

Jag har valt att ha med både positivt laddade påståenden som ”Jag förstår nästan alla sorters texter” och mer negativa som t.ex. ”Jag läser bara när jag blir tvingad” för att ytterligare

³¹ Fröjd (2005), s. 141

³² Se bilaga 1

tvinga respondenten att tänka innan hen svarar. När påståendena är polariserade på det viset så blir det svårare att slentrianmässigt bara fylla i rutorna på den ena sidan av pappret.

Eleverna fick först fylla i enkäten, och sedan göra lästestet, detta för att inte deras svar skulle bli färgade av vad de tyckte om testet. Jag förklarade i korthet hur enkäten var utformad, vilket förhoppningsvis räckte, jag fick i alla fall inte några frågor gällande hur den skulle besvaras. Jag betonade också att ingen annan än jag själv skulle komma att se deras svar. Jag har ändå bett dem att fylla i sina namn för att kunna koppla ihop svaren med lästest och betyg.

När det gäller lästestet så har elevernas lärare i svenska fått ta del av resultaten, och eleverna var också informerade om detta i förväg (utom för en klass där jag glömde det innan testet skrevs!). Anledningen till att delge lärarna resultaten var dels för att få eleverna att ta testet på allvar, att verkligen försöka göra sitt bästa, vilket de kanske inte skulle göra på ett helt anonymt test. Den andra anledningen var för att ge svensklärarna en liten morot till att faktiskt ge upp en lektion till genomförandet av undersökningen.

Att lärarna skulle ta del av resultaten accepterades överlag utan invändningar, även om några elever mycket riktigt invände att man knappast skulle kunna bli underkänd på en uppgift som den här. Den insikten kan ha spelat in när de gäller de elever som sedan inte fullföljde testet.

För att garantera att eleverna fick samma instruktioner varje gång så läste jag följande för dem:

Ni ska få en text att läsa tyst, så fort ni kan. Ni ska samtidigt läsa noggrant för inuti berättelsen är det en del ord, som är tryckta med en parentes omkring. Inuti parenteserna är det alltid tre olika ord eller uttryck. Ni ska välja det som är rätt genom att stryka under eller ringa in det alternativet. Det är bara ett alternativ som är rätt. Det är viktigare att läsa rätt än att läsa fort. När ni blivit klara så räcker ni upp handen så hämtar jag testet och antecknar tiden ni har använt.

Detta är nästan ordagrant den instruktion som Madison tillhandahållit, skillnaden består i att eleverna skulle räcka upp handen för att få sin tid antecknad istället för att de själva skulle markera sin sluttid. Detta är samma modifikation som Fröjd la till när han utförde testen, så förhoppningsvis har jag gett så lika instruktioner som möjligt till eleverna i min undersökning.³³

³³ Fröjd (2005), s. 140

För att bedöma sambandet har all data satts samman i en korrelationsberäkning. En positiv korrelation mellan två variabler betyder att de samvarierar i den data man har. Ett högt värde på den ena variabeln, i det här fallet läsförståelse, motsvaras då oftast av ett högt värde på den andra, i det här fallet motivationen till att läsa. På samma sätt motsvaras oftast ett lågt värde på den ena också av ett lågt värde på den andra. En korrelation kan också visa en avsaknad av samband, eller på ett negativt sådant. Om det är negativt så motsvaras höga värden på den ena variabeln av låga på den andra.

Utifrån beräkningen kan man säga om ett samband mellan de två variablerna finns, men man kan inte säga att den ena är avgörande för den andra. Korrelation säger ingenting om kausalitet, utan på vilket sätt variablerna samverkar måste utredas på ett mer kvalitativt sätt.³⁴

Beroende på hur vanliga förekomsterna av samvarierande data är bland de mätpunkter man har så får man olika värden på styrkan av sambandet, kallat korrelationskoefficienten. Om samvariansen är perfekt så får koefficienten ett värde av 1 för en positiv korrelation eller -1 för en perfekt negativ korrelation. Det betyder i så fall att alla mätpunkter följer precis samma mönster. Ju längre bort från ett samband man kommer desto närmare rör sig värdet mot 0. Ett värde på mer än 0,6 brukar anses visa på ett starkt samband, och gränsen för ett svagt dras runt 0,3. Man kan tyvärr inte vara helt exakt i dessa angivelser då det också beror på antalet mätpunkter. Ju större mängd data man har desto starkare betydelse kan man utvinna ur korrelationsberäkningen. För 57 mätpunkter, som den här uppsatsen har i sin primära beräkning, behövs en koefficient på minst cirka 0,25 för att kunna tala om ett samband.³⁵

1.7 Metoddiskussion

Resultaten från läsförståelsetestet kan inte utan vidare ses som representativa för elevernas faktiska läskompetens. Dels på grund av den argumentation jag tidigare berört, där vi sett att individens förståelse aktiveras i olika situationer, och framkommer på olika sätt beroende på omständigheterna. Inget enkelt test kan sägas mäta den kompetens en individ besitter. Inte heller kan testet sägas mäta varje elevs läsförståelse helt korrekt. De kanske hade en dålig dag, de kanske är vana vid en annan typ av texter, och så vidare. Dock så har jag utfört mina tester på ett konsekvent sätt, och testet har gett pålitliga resultat till tidigare forskning, därför borde resultaten fungera som mätpunkt när vi ska se på sambandet till motivationen.

³⁴ Körner & Wahlgren (2005), s. 63ff

³⁵ Forskningsmetodik (2005)

I den kritik som Fröjd lyfter fram mot testet är det två saker som måste nämnas här. För det första har han funnit att det lägger lite för stor vikt vid läshastigheten.³⁶ Det betyder att resultaten är en aning skeva, men det gäller främst elever som har svårt för att förstå och därmed gör många fel, men som inte kan anpassa sin läshastighet, och därför blir färdiga på kort tid ändå. Den gruppen av elever får en fördel av att hastigheten premieras över antalet rätt. Ändå finner han (och jag) att effektivitetskvoten verkar ge den bästa bedömningen av läsförståelsen. Att införa en korrigerad ad hoc skulle inte göra testet mer pålitligt. Så länge vi är medvetna om att det finns en viss skevhet i bedömningen så kan vi ändå använda resultaten.

Det andra gäller en av frågorna i testet, där två av alternativen båda är möjliga som svar.³⁷ Meningen i fråga är ”Och stunden om kvällen när hon låg vaken blev den stund (på, in, om) dygnet som hon fruktade.” Både *på* och *om* är rimliga och grammatiskt korrekta, vilket också lett till att många svarat fel där. Jag har accepterat båda svarsalternativen som korrekta, och skiljer mig därmed mot Fröjd på den punkten. Totalt var det sex elever i min undersökning som svarade ”fel” och som ändå fått ett rätt.

Att använda ett test som i huvudsak använts för att bedöma läsförståelsen hos elever i nionde klass och pröva det på avgångselever i gymnasiet skulle eventuellt kunna vara ett problem. Det som gör att jag ändå valde det här var att Fröjd själv säger att testet till delar var lite för svårt för de elever som han testade det på.³⁸ Min förhoppning var att utmaningen skulle visa sig tillräckligt svår för att undvika takeffekter när det gäller antal rätt, och dessutom spelar det roll hur fort testet genomförs. Därmed skulle resultaten inte bli statiska även om många elever nådde full pott.

För att ytterligare kunna bedöma trovärdigheten hos mina resultat har jag också valt att se på sambandet mellan elevernas svar och deras betyg i svenska A, som alla elever läst under tidigare år. Betygsättningen är en viktig uppgift för lärarna, och de har tillgång till en helt annan insikt i elevernas kompetens. Läsförståelse är rimligtvis viktigt för att nå höga betyg i ämnet svenska, så ifall sambandet mellan effektivitetskvot och betyg är starkt så stärker det resultatens värde.

Där lästestet är ordentligt utvärderat och beprövat så har min enkät inga tidigare försök att luta sig emot. Trots ett mindre försök med en pilotstudie så har jag för sent insett att det finns en problematik med hur jag formulerat en del av mina påståenden. Det gäller framför allt

³⁶ Fröjd (2005), s. 186

³⁷ Ibid, s. 153

³⁸ Ibid, s. 176

delen angående bemästrandemålen. Med all säkerhet så skiljer sig dessa mål väsentligt från person till person. För att ha en utgångspunkt så valde jag målet att bli bättre på att läsa. För den som har målet att bli bättre på att läsa så är utmanade skrifter en lockelse, då de både tränar förmågan och låter en nå djupare förståelse av ett område.

Tyvärr så gör en sådan inriktning att frågorna på ett inadekvat sätt undersöker frågan om huruvida elevernas bemästrandemål får dem att läsa mer. Kanske är det så att de verkligen läser vissa texter med liv och lust som handlar om deras favoritämne, men inte fått någon möjlighet att uttrycka det i min enkät. Därför måste hela delen angående bemästrandemål behandlas med försiktighet.

Utöver detta har jag dessutom ett eventuellt problem med sådana påståenden där jag använt ordet *ansträngning*. Det finns en möjlighet att de elever som har god läsförståelse inte skulle hålla med om att de anstränger sig, just för att det är lätt för dem att ta till sig och förstå text.

De två påståenden där jag på ett olämpligt sätt använt ordet är ”Jag anstränger mig alltid för att förstå de texter jag läser” och ”Jag anstränger mig mycket för att bli bättre på att läsa”, något som en duktig läsare kanske inte alls håller med om, då det redan är så lätt. Ytterligare en fråga har en eventuellt problematisk formulering, ”Det brukar gå bra när jag ska prata om en text jag läst”. Frågan är inte direkt kopplad till läsandet, utan till en situation utanför det. Förvisso är den relaterad till ett tidigare läsande, men motivationen som mäts i den här frågan kan mycket väl ligga lite vid sidan av det egentliga målet.

Dock så frågas det alltid efter hur respondenterna tycker att ett påstående stämmer, ett ställningstagande som borde vara färgat av deras inställning och motivation till läsande. I det här fallet får vi faktiskt hjälp av enkätens natur att mäta inställningen till en fråga istället för att försöka reda ut de faktiska förhållanden som ligger bakom ett visst agerande eller ställningstagande.

Jag har inte vid något tillfälle definierat vad jag menar när jag frågat om deras inställning till läsande eller texter. Det betyder att eleverna kan ha upplevt vad som efterfrågats på mycket olika sätt. För den ena kan det ha varit enbart skönlitteratur, för en annan kanske instruktionerna i ett datorspel. Detta var ett avsiktligt val, som har två skäl att stödja sig på.

Det första och viktigaste är att jag faktiskt är ute efter elevernas uppfattning och inställning till de påståenden jag tagit upp. Det som eleven tolkar in är antagligen det som den har starkast uppfattning om. Det betyder att jag får tag i attityden utan att jag begränsar deras utrymme att uttrycka sig mer än nödvändigt. Det andra är ett praktiskt skäl, då en undersökning av elevernas inställning till olika former av läsande skulle bli alltför omfattande,

och inte nödvändig för att jag ska kunna uttala mig om huruvida det finns ett samband med läsförståelsen.

Den pilotstudie jag genomförde var endast med hälften så många frågor som den slutgiltiga versionen, och med tio respondenter. Utifrån den fann jag ändå att några frågor var för entydiga i vilka svar de framkallade, vilket var anledningen till att jag i flera fall la till kraftuttryck som i ”Jag tror att det bästa sättet att träna mitt språk är genom att läsa”, ett påstående som i piloten endast bestod av ”Jag tror att mitt språk blir bättre av att läsa”, något som fick alla att hålla med fullständigt. Totalt sett var responsen på pilotenkätens utformning positiv, och hjälpte antagligen till att undvika fler fallgropar än de som nu finns med.

Jag har i utformningen av enkäten försökt göra så att respondenten tvingas till att tänka efter, vilket kanske avhjälpes en liten del av felen, men samtidigt ökade jag svårighetsgraden. Det skulle kunna betyda att de som har svårt att läsa i större utsträckning har svarat saker som de inte står för, vilket vore olämpligt när det är just kopplingen till läsförståelse som enkäten ska reda ut!

Sedan finns det en mer allmän problematik som hör till enkäter, nämligen vad de mäter och om man kan lita på de svar som avgetts. Det finns ingen generell anledning till att eleverna skulle svara osanningsenligt eller försöka förstöra resultaten. Ett tillräckligt stort antal svar gör också att de som eventuellt skulle bete sig så förhoppningsvis inte påverkar resultaten i stort. Om min undersökning verkligen är opåverkad av detta eller inte kan jag inte säkert säga.

I den här uppsatsen är det drivkraften till att läsa som är i fokus, de saker som får oss att fortsätta ta oss an texter och böcker i alla dess former. Vi får ta del av motivationen via svar från undersökningsobjekten själva, så det vi ser är kanske mer en attityd, något man vill visa upp, än den faktiska motivationen. Bråten tar dock upp attityd som en del av motivationen, och de svar som inkommit lär vara en tillräckligt god approximation för motivationen för att kunna ligga till grund för mina beräkningar.

1.8 Urval och bortfall

Alla respondenter kommer från Farsta Gymnasium i Stockholm, där de går det sista året. Alla program utom Barn och fritid är representerade med en klass var, vilket betyder att urvalet är så jämnt fördelat bland skolans treor som möjligt är. Valet av skola var baserat på praktiska skäl, då jag har goda relationer med både skolläda och lärarkår.

Min förhoppning var att inkludera alla klasser på nationellt program, för att få en bred bas att analysera resultat ifrån. I slutändan blev det fem av nio klasser som deltog i undersökningen. Något som gjorde en del svensklärare motvilliga till att lämna ifrån sig

lektionstid var att den första delen av min undersökningsperiod sammanföll med det nationella provet i svenska B. Ändå var de flesta tillmötesgående och hjälpsamma när det gällde att finna en tid som passade alla.

Problemet med de två klasser som läser barn och fritid var att eleverna först var på praktik, och efter det nationella provet var deras kurs i svenska slut. De sista två klasser som föll bort är båda från handelsprogrammet. I det ena fallet lyckades jag aldrig få kontakt med deras lärare (åtminstone inga svar!), och den andra fick jag aldrig ett datum av. På sätt vis blev det ändå lyckat, just för att varje program är representerat av en klass var.

Dock har bortfallet i klasserna varit stort vid undersökningstillfällena. Femtiosju elever har kommit med i uppsatsen, av totalt etthundraen registrerade i de aktuella klasserna. För några berodde bortfallet på att de vaccinerades mot influensa under föregående dag, i övrigt var det annan frånvaro och ofullständigt genomförda lästest som var orsaken. Antal elever som på något sätt gjorde att deras resultat tagits bort är åtta. I tre fall beror det att lästestet inte gjorts färdigt, i tre fall på att svaren markerats slumpmässigt och två stycken som avsiktligt försökt att svara fel.

De tre som jag bedömt som slumpmässiga visar dels på en del ovanliga fel, sådant som i stort sett alla får rätt har de missat, samt att det tog mycket kort tid för de eleverna att bli färdiga (runt tio minuter, när medeltiden är tjugotvå). De två som jag tror avsiktligt försökt svara fel har också de fel på sådant som andra i regel klarar av, men är också de enda som svarar att Karl-Oskar och Kristina kommer från Danmark istället för Sverige. Deras totala resultat är också helt orimliga för en person som har svenska som modersmål och som saknar allvarliga språksvårigheter.

Den stora majoriteten är kvinnor, fyrtio av de femtiosju deltagarna. Den främsta anledningen är att klasserna till största delen består av kvinnor, men tyvärr så är också bortfallet procentuellt sett större bland männen. Av de åtta deltagare som jag räknade bort var sex stycken män. Detta säger möjligtvis något om en skillnad i inställning till skolan och vad man gör där, eller kanske något om hur de förhöll sig till mig personligen! Det är naturligtvis tråkigt att så få män deltagit, då det gör det svårt att uttala sig om dem separat från den stora gruppen.

Nio respondenter läser svenska som andraspråk (SVA), och har alltså blivit testade på ett språk som antagligen inte är det språk som legat till grund för den inställning de har till läsande. Jag har valt att endast räkna de elever som är registrerade på SVA nu, även om de varit det under tidigare år. Jag ville inte be eleverna fylla i en ruta om deras modersmål för att inte dra fokus från frågorna och lästestet, då det för några elever skulle kunna finnas starka

känslor förknippade med indelningen och klassificeringen som görs i skolan. Det är inte heller ett fokusområde för min undersökning, så om någon elev som egentligen har ett annat modersmål inte hamnat i den gruppen så är det inte en katastrof.

Antal deltagare och bortfall i undersökningen, elever som läser SVA inom parantes

	Totalt	Kvinnor	Män
Deltagare	57 (9)	40 (8)	17 (1)
Bortfall	44 (5)	24 (0)	20 (5)
Totalt	101 (14)	64 (8)	37 (6)

Detta är utan att räkna de klasser som jag från början planerat att inkludera, bortfallet här är endast från de klasser som faktiskt deltagit. Att det fallit bort en stor mängd elever behöver inte vara ett problem för min undersökning, då mitt primära syfte inte är att ta reda på hur duktiga läsare eleverna i Farsta är. Man skulle kunna tro att de som inte kommit till skolan överlag är svagare än de andra eleverna, men med fokus på själva sambandet mellan attityd och läsförståelse spelar det ingen roll i sig om de är duktiga eller inte.

2. Resultat

2.1 Enkätresultat

För att få en möjlighet till bättre förståelse av vad korrelationen nedan betyder så drar jag här upp de huvudsakliga svaren från enkäten. Det kan vara nyttigt att veta om alla elever var starkt negativa, eller om det fanns en översvallande positiv inställning till läsande hos dem när man ska försöka tolka innebörden av beräkningarna.

Med en skala från plus två till minus två per fråga och totalt tjugosju påståenden att ta ställning till så går de yttre gränserna för den totala motivationen från en otroligt positiv och dedikerad läsare på plus femtiofyra till en otroligt negativ person som hatar läsande på minus detsamma. Medelvärde av totalen ligger på 10,9, med en standardavvikelse på 16,5. Det betyder att svaren var mycket individuella, men med en viss övervikt för positiva svar. Att spridningen på svaren är så stor får anses vara positivt, då det tyder på att frågorna var möjliga att besvara utefter de egna tankarna och inte var så styrda av frågeställningarna. De mest extrema resultaten låg på plus femtio och minus tjugo.

Mest positiva var eleverna när det gäller förväntningar på sitt eget läsande, och överhuvudtaget hade få elever en negativ total när det gäller både förväntningar och bemästrandemål (sju och nio stycken, men endast två gånger var detta samma elev!). När det gäller lusten till att läsa var däremot det totala medelvärdet strax under 0 (jämfört med 6,3 samt 4,7), och hela femton elever hade en total som hamnade på den negativa skalan. Dessa påståenden om lust och intresse har alltså i större utsträckning än andra frågor fått en respons som ur lärarsynpunkt naturligtvis är beklaglig.

Jag har redan kommenterat ett eventuellt problem med enkäten när det gäller bemästrandemål och ansträngning under min metoddiskussion, och tyvärr visade sig fler problem efter att jag genomfört min undersökning som i första hand berör den delen. Utöver det jag där tog upp som tveksamt så har sju frågor fått ett så ensidigt resultat att deras betydelse för totalen är marginell. I ett fall var detta desamma som en fråga jag redan förkunnat problematisk. De ensidiga svaren är markerade med ett kryss i bilaga två.³⁹

Detta betyder att det totala resultatet blir något mer osäkert, då det förlitar sig på ett mindre antal frågor där spridningen var tillräckligt stor för att verkligen påverka datapunkterna. De sju ensidiga frågorna fördelade sig på enkätdelarna som följer: tre angående bemästrandemål, två angående förväntningar, och två angående inre motivation.

De som hamnat i den här uppräkningsdelen har gjort det efter att den totala summan av svaren på den frågan har överstigit antalet svarande (plus eller minus). Eftersom svaren getts värden mellan +2 och -2 så betyder det att de vägt kraftigt åt det ena hållet när totalen blivit så hög.

Vi kan ändå säga att enkäten talar för att det faktiskt finns en skillnad i hur eleverna upplever olika saker kopplade till läsandet, och att svaren överlag har varit uppriktiga. Sådana skillnader mellan delarna, där respondenterna inte vet att påståendena tillhör olika kategorier, skulle säkerligen inte uppstå slumpmässigt. Flertalet frågor har också fungerat utmärkt, och tillsammans med mängden svar som kommit in betyder de att enkäten har uppfyllt sin funktion som mätinstrument för motivationen.

Jag har valt att också visa resultaten från korrelationsberäkningarna om man tar bort delen om bemästrandemål från den totala motivationen. Då två frågor som gäller det är av tveksam natur, och ytterligare tre hade ensidiga svar, så återstår bara fyra frågor som verkligen fungerade bra. Ovanpå detta kommer osäkerheten om delen verkligen mäter det som Bråten avsåg.

³⁹ Bilaga 2

2.2 Primär korrelation

Ett antal intressanta jämförelsepunkter finns utöver den korrelation mellan motivation och resultat på läsförståelsetestet som var min huvudsakliga utgångspunkt för den här uppsatsen. Jag tar upp korrelationen indelad efter grupper under 2.3 för att vidare belysa betydelsen av det primära resultat som presenteras här, och diskuterar ett alternativt angreppssätt under 2.4.

Korrelationen mellan elevernas totala motivation och lästestresultat är 0,24, ett något förvånande lågt resultat. Det visar inte på något egentligt samband mellan mätpunkterna. Detta resultat i sig är dock inte så svagt att det skulle sägas att det ena inte alls påverkar det andra. Bättre överblick får vi nedan där enkätresultaten har spaltats upp med korrelationen till effektivitetskvoten redovisad för varje separat del, tillsammans med den totala motivationen, både med och utan frågorna angående bemästrandemål.

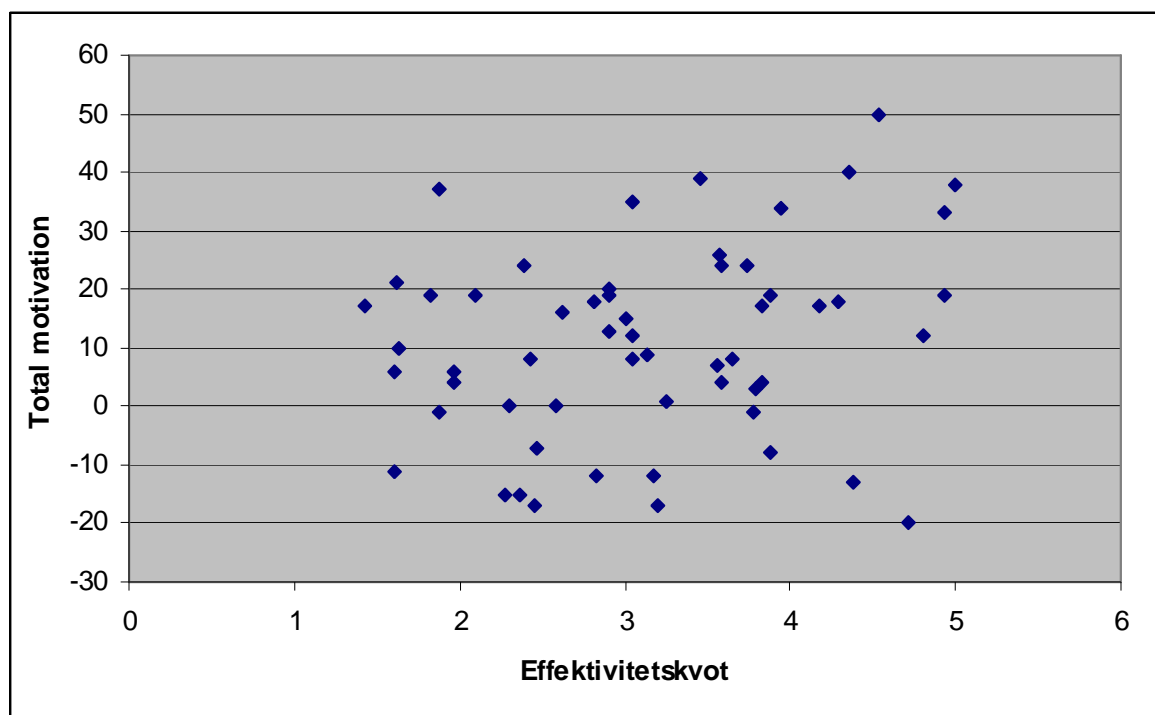
Tabell 1: Korrelationskoefficienter för hela urvalet

	Total Mot.	Bemästrandemål	Förväntningar	Lust	Total - B
Effektivitetskvot	0,24	-0,08	0,54	0,13	0,39

Vi kan se att delarna angående bemästrandemål samt inre motivation (kallat lust i tabellen) inte visar på något samband alls med EK. Förväntningar å andra sidan visar på ett starkt samband. Att två delar som enligt Bråten är nära förknippade med utvecklingen av läsförståelsen så tydligt saknar samband med lästestresultaten kan verka uppseendeväckande, men jag diskuterar eventuella förklaringar under 3.1. Om man på grund av den tveksamhet som gäller delen om bemästrandemål tar bort de frågor som berörde det från den totala motivationen så blir korrelationen istället 0,39, vilket når upp till gränsen för ett svagt samband.

Nedan ser vi ett diagram över fördelningen av mätpunkterna. Det är svårt att direkt se något speciellt samband, något som beräkningarna ovan också bekräftar. Positivt är att inga riktigt extrema resultat förekommer, vilket gör att vi inte behöver ta någon speciell hänsyn till det i analysen.

Diagram 1: Fördelning av mätpunkter i det totala urvalet



Anmärkningsvärt är kanske att den allra mest negativa eleven har ett av de högsta värdena på effektivitetskvoten. Men naturligtvis är det så att enstaka individer alltid kommer att avvika från normen, även i fall där sambandet mellan variablerna är mycket starkare än här!

En oroväckande sak är att effektivitetskvoterna i min undersökning skiljer sig väldigt mycket från de i Fröjds. Medeleleven i Fröjds undersökning har en EK på 3,83 år 2002, 3,99 och 4,16 under de två tidigare åren.⁴⁰ Snittet i den här undersökningen är 3,14, med en standardavvikelse som är i stort sett identisk med Per Fröjds (0,98 resp. 0,95). Med tanke på att eleverna i min undersökning är avgångselever på gymnasiet så borde deras resultat vara bättre än niornas, inte så markant sämre som de nu är.

Man kan tänka sig ett antal förklaringar till skillnaden. Deltagarna i Borås hade kanske i större utsträckning svenska som modersmål. Problemet är att även utan de elever som läser SVA så är snittet här endast 3,38, fortfarande betydligt lägre än niorna. Även om man endast tittar på dem som fick betyget MVG på A-kursen är snittet 3,83!

Det vore omvälvande ifall femton- och sextonåringar i Borås för sju år sedan i snitt var lika kapabla läsare som snart färdiga gymnasieelever med högsta betyg. Den allra bästa eleven i

⁴⁰ Fröjd (2005), s. 167

min undersökning fick en EK på 5,0, och det räcker inte till att placera sig bland de bästa tio procenten hos Fröjd 2002. År 2000 hade det inte ens räckt till de bästa tjugo procenten!

Ändå så är Fröjds resultat konsekventa, och inte heller jag har upplevt några konstiga skillnader klasserna emellan. Vi verkar båda ha utfört våra test på ett konsekvent sätt. Så vad kan skillnaden bero på? Ett område där fel kan ha uppstått är utförandet av testet. Vi vet att testet värderar hastigheten lite för högt, och det är möjligt att Fröjd på ett kraftfullare sätt framhållit att testet skulle utföras fort. I de instruktioner jag delgivit eleverna så kom delen om att det skulle läsas så fort som möjligt precis i början, vilket kan ha lett till att de inte tagit in den delen när de lyssnat till resten.

Fröjd redovisar snitthastigheten som 19 minuter 2002⁴¹, att jämföra med 22 minuter för eleverna i den här undersökningen. Rätt antal svar var i snitt 70 för niorna⁴², 64 för gymnasieeleverna. Utan de som läser SVA var snittet 21 minuter och 68 rätt. Oavsett om det skulle vara så att eleverna i denna undersökning utfört testet långsammare på grund av någon skillnad i instruktioner så har de faktiskt ett sämre snittresultat när det gäller antal rätt.

När Fröjd analyserade sina resultat fann han att korrelationen mellan effektivitetskvoten och elevernas betyg i svenska var märkbar, men inte så stark som han förväntat sig.⁴³ Han spekulerar i att det är många andra faktorer än läsförståelsen som avgör vilket betyg en elev tilldelas. I min egen undersökning är samma korrelation betydligt högre, 0,66, vilket talar för att läsförståelsen har stor betydelse för betyget i svenska. Det tyder också på att resultaten från lästestet verkligen gett relevanta resultat. Om testet på ett alltför otillräckligt sätt avspeglat de faktiska förhållandena tror jag inte att det hade haft en sådan relation till elevernas betyg.

Slutsatsen verkar vara att niorna i Borås i början av tjugohundratalet var bättre läsare än de som kommer att vara avgångselever i Farsta Gymnasium 2010. Oavsett dessa skillnader så finns värdet av min undersökning kvar, då det var förhållandet till motivationen som var mitt fokus. Så länge jag har fått konsekventa resultat från de som deltagit i studien så fungerar de som mätpunkter för korrelationen.

2.3 Sekundära värden

I inledningen diskuterades omgivningens påverkan på individens lärande. Ett klassiskt område där det också finns anledning att tro att det skulle kunna finnas en skillnad är indelningen i manligt och kvinnligt. Pojkar växer oftare än flickor upp i ett klimat där läsande är något

⁴¹ Fröjd (2005), s. 168

⁴² Ibid, s. 168

⁴³ Ibid, s. 170

negativt, vilket eventuellt kan ha betydelse för deras förhållande till läsande.⁴⁴ Här presenteras därmed samma resultat som ovan separerade efter kön:

Tabell 2: Korrelationskoefficienter uppdelade efter kön

KVINNOR	Total Mot.	Bemästrandemål	Förväntningar	Lust	Total - B
Effektivitetskvot	0,28	-0,05	0,52	0,23	0,41

MÄN	Total Mot.	Bemästrandemål	Förväntningar	Lust	Total - B
Effektivitetskvot	0,18	-0,13	0,55	0,02	0,33

Som noterats i urvalet är den stora majoriteten kvinnor, så att deras resultat ligger närmast det primära är ingen överraskning. Den skillnaden är dock marginell. Med endast sjutton män i undersökningen måste också resultaten i den undre tabellen behandlas försiktigt. Intressant är ändå att den enda skillnaden visar sig i förhållandet mellan lust och läsförståelse. Bara utifrån det enda resultatet skulle man tro att pojkar var mindre beroende av lust för att lära sig läsa, men som sagt kan man egentligen inte göra några slutsatser utifrån ett så begränsat urval.

Dock når båda grupperna, precis som i det primära resultatet, upp till ett samband med den totala attityden om man lyfter ur den del som handlar om bemästrandemål. Överlag så är könen mycket lika varandra, och ingenting här talar för att det skulle finnas en skillnad i hur sambandet mellan motivation och läsförståelse fungerar beroende på kön.

Jag berörde kort tanken om att läsförståelsen för de som har ett annat förstaspråk än svenska inte blir tillfredställande undersökta i det här testet. Deras inställning kan vara kopplad till upplevelser på ett annat språk än det de gjorde lästestet på. Det är en möjlighet för fel som vi ska titta på genom att lyfta ut de elever ur resultatet som är registrerade på svenska som andraspråk. Detta resultat mäter förhållandet mellan förmågan på det språk man växt upp med och attityden till detsamma, och är kanske därför mer korrekt även än det primära.

Tabell 3: Korrelationskoefficienter för alla utom de som läser SVA

	Total Mot.	Bemästrandemål	Förväntningar	Lust	Total - B
Effektivitetskvot	0,44	0,14	0,53	0,37	0,53

⁴⁴ Molloy (2007)

Som vi kan se så sker en radikal förändring av korrelationen när eleverna som läser svenska som andraspråk inte tas med, detta trots att endast nio elever är med i den gruppen. Den totala motivationen visar nu ett påtagligt samband, och även den inre motivationen når upp till en nivå där man kan säga att den spelar roll för läsförståelsen. Även om bemästrandemålen här inte har riktigt samma avstånd till läsförståelsen som i de andra resultaten så blir korrelationen utan den delen riktigt stark. Notera att förväntningarnas korrelation inte förändras.

I gruppen som har svenska som andraspråk finns endast nio elever, vilket betyder att alla försök att uttala sig kategoriskt om dem är omöjliga. Ändå ställer resultaten från deras lilla grupp några intressanta frågor.

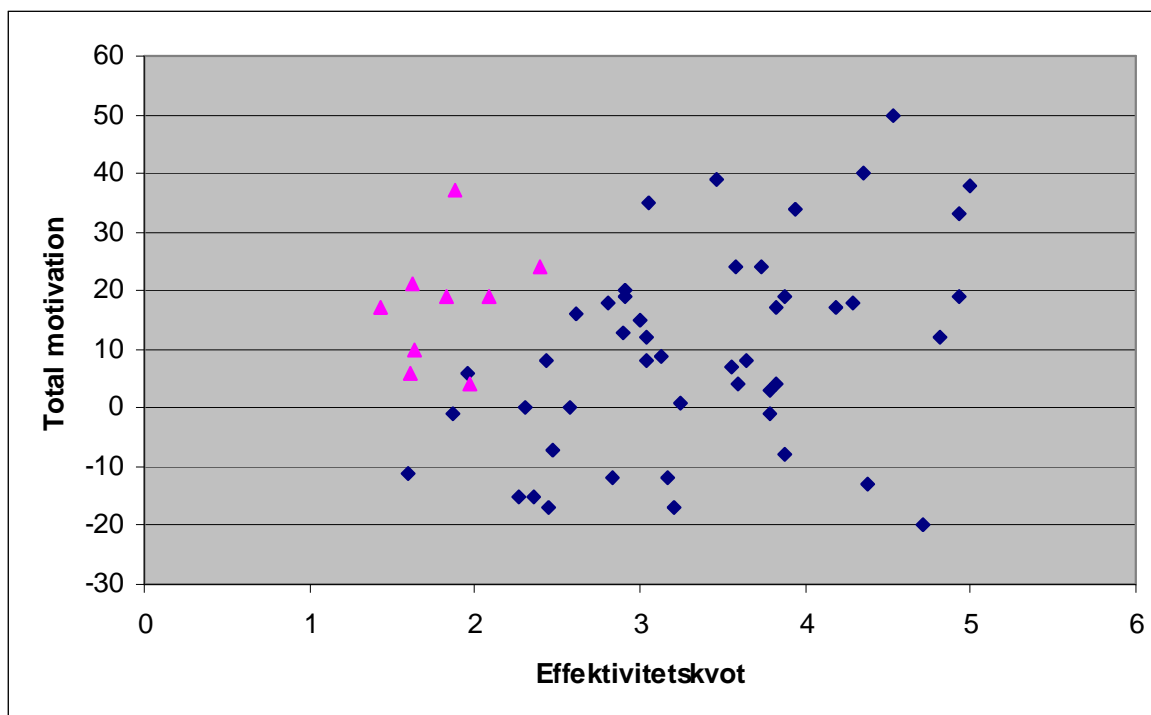
Tabell 4: Korrelationskoefficienter för de som läser SVA

	Total Mot.	Bemästrandemål	Förväntningar	Lust	Total - B
Effektivitetskvot	0,28	0,05	0,38	0,32	0,40

Med resultaten från den förra gruppen så hade man kunnat tro att alla siffror hos eleverna som läser svenska som andraspråk skulle peka på minus, men så är inte fallet. De visar faktiskt på samband mellan flera delar, och ett starkare totalt samband än för det primära resultatet! Att det påverkade det primära så starkt verkar vara för att resultaten från den här gruppen följer en annan logik än från den större gruppen. Här finns också samband, men de kanske inte ser ut på samma sätt som sambanden i den andra gruppen, vilket skulle leda till att den totala korrelationen sjunker.

Att gruppen med SVA-elever har liknande resultat, men som är annorlunda än typen av resultat i resten av urvalet, framgår med all önskvärd tydlighet om man markerar just deras resultat i det diagram som visar alla mätpunkter:

Diagram 2: Fördelning av mätpunkter i det totala urvalet, SVA-elever i rosa



Med dessa resultat bakom oss skulle man naturligtvis också kunna fråga sig hur det ser ut uppdelat på kön utan de som läser svenska som andraspråk. Då det hade en dramatisk inverkan på den totala korrelationen, så skulle det kanske gå att se några vidare resultat även där. Dock så finns två saker som gör en sådan analys mindre och mindre värdefull. För det första så blir grupperna vi analyserar mindre och mindre, vilket betyder att resultaten är mindre och mindre säkra. För det andra så var det endast en man registrerad på SVA som deltog i testet, vilket gör att resultaten för män utan SVA i stort sett är identiska med de vi redan sett för männen. Det innebär också att det inte är intressant att se på bara kvinnor som läser SVA, av samma anledning. Dock är resultaten från kvinnorna utan de som läser SVA intressanta, och därför presenterar jag även dem.

Tabell 5: Korrelationskoefficienter för kvinnor utan de som läser SVA

	Total Mot.	Bemästrandemål	Förväntningar	Lust	Total - B
Effektivitetskvot	0,51	0,25	0,53	0,49	0,58

Som väntat sköt siffrorna i höjden, upp till nivåer där sambandet inte kan ifrågasättas. Till och med bemästrandemål får nå upp till en nivå där det nästan kan sägas höra ihop med

läsförståelsen. Kvinnor i slutet av gymnasiet som studerar på sitt modersmål verkar helt klart ha ett samband mellan sin motivation till att läsa och sin läsförståelse.

2.4 Lästyper

Det finns som nämnt andra möjligheter att utvärdera resultaten från lästestet. Fröjd diskuterar olika *lästyper*, baserade på indelningar gjorda av Madison själv. De utgår från två gränser satta utefter vissa antaganden, en för läshastigheten och en när det gäller antal rätt.⁴⁵ För oss räcker det med att konstatera att det för det första betyder att elever med 66 rätt eller fler hamnar i grupp tre eller fyra, de två bästa, och de med färre rätt hamnar i grupp ett eller två. För det andra delades eleverna utefter om de blev färdiga på 20 minuter eller mindre, de hamnade då i den bättre gruppen, och tvärtom för de långsammare.

Korrelationen mellan lästyp och motivation visade sig vara obefintlig i alla de fall som redovisats ovan utom när det gäller kvinnor, utan eleverna som läser SVA. Det skulle kunna tyda på att sambandet är svagare än vad de tidigare resultaten skulle vilja påstå, men det finns åtminstone ett par allvarliga invändningar emot att använda lästyper som ett mått på läsförståelsen.

Om vi tar ett exempel med en elev som fått 65 rätt efter 21 minuter, ett resultat som skulle placera eleven rakt på medelresultatet, så blir hen lästyp 1. Det är en alldeles för grov indelning att placera den eleven tillsammans med dem som har hälften så många rätt och använder längre tid. Någon som har 66 rätt efter 20 minuter tillhör dessutom den allra bästa gruppen, gränserna är helt enkelt inte användbara tillsammans. Det går inte att kombinera dem för en effektiv indelning av eleverna. Utöver det så gör en indelning från 1-4 att mätpunkterna i korrelationsberäkningen blir mycket mer statistiska, och inte lämnar samma utrymme för individuella resultat som är att föredra när man använder sig av korrelation.⁴⁶

Något som däremot talar för att lästyperna har ett värde som analysverktyg är att betygen i svenska är bättre och bättre ju högre upp i typerna man rör sig. Det borde betyda att indelningen ändå kan tjäna ett syfte, men de statistiska begränsningarna av att endast ha fyra värden på en variabel gör den olämplig för det primära syftet i den här undersökningen.

Det var när Fröjd jämförde dessa lästyper med betygen som han upptäckte att det fanns ett eventuellt problem med hur effektivitetskvoten värderar läshastigheten. Lästyp två har nämligen bättre EK än lästyp tre, ändå har eleverna i grupp tre bättre betyg. Då sambandet mellan betyg och EK var ganska starkt i övrigt, 0,43, fann han det troligt att läshastigheten var

⁴⁵ Fröjd (2005), s. 184f

⁴⁶ Körner & Wahlgren (2005)

övervärderad.⁴⁷ Precis samma mönster kan skönjas i den här undersökningen, med bättre EK hos lästyp två, men klart sämre snittbetyg.

Antagligen så saknar dessa elever utvecklade lässtrategier som skulle göra det möjligt för dem att anpassa sitt läsande till den svårighetsgrad som nu var aktuell. Därför blir de fort färdiga, men gör många misstag på vägen. Förmågan att anpassa sig och vara flexibel är viktigt för en god läsförståelse, och betyder att effektivitetskvoten antagligen överskattar eleverna i den här gruppen.⁴⁸

Något som ytterligare talar för att detta är att gruppen, precis som alla andra, har god överensstämmelse mellan EK och sina förväntningar, men är den enda gruppen där förväntningarna har ett negativt samband med betygen. Det verkar inte bara som att det här testet överskattar deras förmåga, utan som att de själva gör detsamma.

Intressant är att när jag analyserat resultaten utifrån lästyper så har den starka korrelationen mellan EK och betyg inte funnits i de bästa grupperna. För grupp ett och två är den lika stark som för den stora populationen, men för både de bästa typerna faller korrelationen med betyget under gränsen på 0,3. Då medelbetyget mycket tydligt blir bättre ju högre upp man kommer i lästyperna så skulle en slutsats kunna vara att det krävs en viss nivå av läsförståelse för att nå upp till godkänt (både grupp ett och två har under godkänt i snittbetyg), men när man väl nått en viss nivå av förståelse så är det andra saker som avgör vilket betyg man får.

3. Avslut

3.1 Diskussion

Det har framkommit en del intressanta resultat från min undersökning, främst då att de i huvudsak verkar bekräfta tidigare antaganden om förhållandet mellan motivation och läsförståelse. Vid sidan av det huvudsakliga syftet har en del sidospår visat sig innehålla uppslag för vidare granskning.

Jag tänker i första hand på eleverna som läser svenska som andraspråk, och det faktum att även då deras resultat visade på en svag korrelation mellan faktorerna så gjorde inkluderingen av dem i totalen att korrelationen sjönk drastiskt. Det talar för att motivationen verkligen har en betydelse för den här gruppen, men att förhållandena ser annorlunda ut än de som gäller för eleverna med svenska som modersmål.

⁴⁷ Fröjd (2005), s. 186

⁴⁸ Bråten (2007), s. 70f

Det verkar bero på gruppens låga effektivitetskvoter, klart sämre än för respondenterna i stort, tillsammans med en lika positiv inställning som för resten (det är faktiskt så att SVA-eleverna överlag är något mer positiva!). När gruppen behandlades separat så var den mer konsekvent i typen av resultat, och därför kunde de uppvisa en korrelation även inom gruppen.

Något som kanske förstärkte SVA-elevernas svårigheter var att den valda texten i lästestet har en ålderdomlig ton. Det allmänna innehållet är inte alltför svårt att relatera till, men kanske var den litterära repertoaren alltför främmande, och då i synnerhet för de elever som har ett annat modersmål än svenska.

När det gäller uppdelning efter kön så visade sig resultaten vara snarlika, något som man väl får anse vara positivt. Det betyder att strategier för att uppmuntra läsande har större chans att hjälpa alla elever. Det är beklagligt att mer än hälften av alla män i de aktuella klasserna föll bort ur undersökningen, då resultaten som gäller dem är klart mer osäkra. Den enda skillnad som visade sig gällde lusten till att läsa, där inget samband alls kunde visas till männens läsförståelse, medan det för kvinnorna eventuellt finns en sådan koppling (tittar man på kvinnor utan de som läser SVA så finns den definitivt!).

Den oro jag uttryckte under metoddiskussionen angående användande av ordet *ansträngning*, och hur det skulle hanteras av respondenterna verkar ha infriats. Många kompetenta läsare har svarat att de inte anstränger sig, och den grupp som varit mest positiva till den delen är de som läser svenska som andraspråk. Det talar för att jag till viss del misslyckades med vad jag ville att svaren skulle visa.

En annan möjlighet är att kopplingen mellan att kämpa för att förbättra sitt språk och den faktiska läsförståelsen skulle kunna vara av större vikt under den språkutveckling som sker fram till dess att individen har ett språk som uppfyller de krav den ställer på funktionalitet och samhörighet.⁴⁹ De flesta eleverna i min undersökning har antagligen ett språk som uppfyller behoven, och de känner sig inte i behov att utveckla eller förändra sitt språk.

Även om några av dem skulle vara sådana elever som undviker att kämpa för ett bättre språk på grund av ett eventuellt hot mot deras identitet så betyder dessa frågetecken, tillsammans med det faktum att hela delen rörande bemästrandemål var formulerad på ett icke tillfredställande sätt, att det nog är säkrast att se på resultaten utan att inkludera bemästrandet. Att sambandet mellan motivation och läsförståelse blir starkare i alla grupper när bemästrandemålen tas bort talar för att de frågorna verkligen gett missvisande svar.

⁴⁹ Illeris (2007)

Att lusten visar på en så svag koppling till läsförståelsen är svårare att begripa. Teorierna talar för att den positiva responsen från ett framgångsrikt agerande borde påverka drivkrafterna på ett likaledes positivt sätt. Har kanske den inre motivationen också spelat ut sin roll under den tidigare språkutvecklingen? Är det den alltmer avtagande lusten till att lära sig som avspeglar sig, men efter att kunskaperna redan nått en adekvat nivå?

I det totala urvalet så finns inget samband att ta på för lusten, men vi kan åtminstone se en viss samvarians när vi fokuserar på de elever som blivit testade på sitt modersmål. Och går vi till kvinnorna inom den gruppen så har vi istället ett nästan starkt samband, så lusten kan absolut inte räknas ut som en betydelsefull faktor när det gäller läsförståelsen. Ändå hade jag förväntat mig en starkare korrelation för den här delen än den som nu visade sig.

Eleverna har i alla grupper haft en konsekvent hög korrelation mellan sina förväntningar på sitt eget läsande och sin läsförståelse. Det visar med all säkerhet att förväntningar verkligen är viktiga, och att stärka elevers självförtroende måste vara en del av ett framgångsrikt klassrumsarbete. Det talar också för att eleverna överlag är duktiga på att uppskatta sin egen läsförmåga.

Som för att ge en motpol till det sista påståendet så visar nästan inga grupper på något samband mellan elevernas betyg och deras förväntningar på sitt läsande. Den enda gruppen som har en svag koppling är männen. Detta är ändå det starkaste sambandet när det gäller motivationen och betygen, så vilka betyg eleverna erhåller verkar inte på något sätt vara avgörande för den inställning de har till läsande (eller det motsatta).

Angående lästyper så fanns där inget samband till motivationen att ta på. Vilken betydelse man ska ge den beräkningen är svårt att avgöra, men jag hävdar att den statistiska begränsningen med den metoden drastiskt förminskar möjligheterna att grunda några antaganden på den.

De stora skillnaderna mellan Per Fröjds genomsnittliga resultat och de som framkommer i den här undersökningen är en anledning till oro vad gäller undersökningens validitet. Farsta Gymnasium tillhör kanske inte de mest eftertraktade i Stockholm, men ändå så är det en åldersskillnad på tre år till Farstaelevernas fördel, och trots det blir de trumfada av niorna i Borås.

Man skulle kunna nöja sig med att påstå att det beror på vilka som deltar i undersökningen och att Farsta har en större andel elever med föräldrar med annat modersmål än svenska. Det

är dock lustigt nog exakt det argument som Fröjd tar upp för att ge en möjlig förklaring till att eleverna i hans undersökning inte står upp mot de i Madisons.⁵⁰

Han erkänner dock själv att en mer trolig anledning är att läsförståelsen har försämrats på en generell nivå, och att de tjugosju år som gått mellan undersökningarna är skäl nog till att hans elever presterar sämre. Denna försämring har bland annat visats av IEA:s undersökningar, och tyder på att elever i hela landet blivit sämre läsare, framför allt när det gäller läshastigheten.⁵¹

Även om vi tar hänsyn till att elever runtom i Sverige verkar bli sämre och sämre läsare så har det endast gått sju år mellan den sista undersökningen i Borås och min egen. Om man tar hänsyn till ålderskillnaden, och betänker när mina respondenter gick i nionde klass, så är det fyra års skillnad. Det verkar otänkbart att den generella nivån skulle ha sjunkit till sådana extremer på så kort tid.

Att kraven på läskompetens ökar vet vi, och det är tänkbart att det leder till en ständigt ökad press på eleverna i skolan. Kanske leder detta förhållande till ett motstånd hos många, och därmed till sämre läsutveckling. Förhoppningsvis är denna nedgång inte permanent och oåterkallelig utan bara ett tecken på förändrade samhällsvillkor. De utmaningar som möter oss i dagens skola är fulla av möjligheter, och kan vi bättre förstå hur vårt arbete främjar läsförståelse så har vi alla utsikter att lyckas.

3.2 Slutsats

Min undersökning ger ingen anledning till att betvivla tidigare forskning och resultat. Sambandet mellan motivationen till att läsa och läsförståelsen verkar finnas kvar igenom hela skoltiden. Att den här kopplingen framförallt var aktuell för de som testades på sitt modersmål är knappast förvånande. Frågan är om det har någon betydelse för hur man ska bemöta elever som läser svenska som andraspråk i skolan? En undersökning med fokus på dessa elever, där läsförståelsen mäts både på svenska och modersmål, för att sedan kopplas till motivation, vore önskvärt för att svara på den frågan.

Det sekundära resultatet som enkätsvaren innebär talar för att elever ser sin egen förmåga i ett positivt ljus, och korrelationen visar att de är duktiga på att bedöma det. Det är ett glädjande resultat att ställa mot det mer beklämmande svaret att många elever inte finner att läsande tillför deras liv något speciellt.

⁵⁰ Fröjd (2005), s. 181

⁵¹ Fröjd (2005), s. 180ff

Vikten av att arbeta med elevers motivation och att utgå från deras intresse är fortsatt stor även på gymnasiet. Det är inte ett arbete som är färdigt efter grundskolan, även om många elever säkert redan har bildat sig en uppfattning om läsande när de kommit så långt. Det gör medvetna och engagerade lärare till den viktigaste resursen i skolan. Dock ska man inte tro att bara för att man klarar av att entusiasmera eleverna så blir de strålande läsare. Sambandet mellan motivation och läsförståelse är inte av den typen, utan hela individen med allt vad det innebär, tas i anspråk i den lärande situationen.

4. Källförteckning

4.1 Litteraturlista

- Brink, Lars (2008), *Om läsande och boksamtal under mellanåren, i: Det hänger på språket* (2008) Red: Louise Bjar, Narayana Press, Danmark
- Bråten, Ivar (red.) (2008), *Läsförståelse i teori och praktik*. Studentlitteratur, Lund
- Fröjd, Per (2005), *Att läsa och förstå svenska: läsförmågan hos elever i årskurs 9 i Borås 2000-2002*, Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet, Göteborg
- Grogarn, Margareta (1979), *Dålig läsning: bakgrund, läsförmåga och läsintresse hos elever på Fo- och Ve-linjerna i gymnasieskolan*. Liber Läromedel, Lund
- Illeris, Knud (2007), *Lärande*, Studentlitteratur, Lund
- Körner, Svante & Wahlgren, Lars (2005), *Statistiska metoder*, Studentlitteratur, Lund
- Molloy, Gunilla (2007), *När pojkar läser och skriver*, Studentlitteratur, Danmark
- Rosén, Gustafsson & Myrberg (2005), *Läskompetens i skolår 3 och 4: nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige*, Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg
- Taube, Karin (1995), *Skolverkets rapport nr 78: Hur i all världen läser svenska elever?*, Skolverket, Stockholm
- Taube, Karin & Skarlind, Anders (1997), *Utvärdering av grundskolan 1995 : UG 95. Svenska: läsförmåga, läsvanor och attityder till läsning hos elever i årskurs 2*, Statens skolverk, Stockholm

4.2 Internetresurser

- Forskningsmetodik: Lektion 8: korrelation och kausalitet* (2005)
<http://www.physto.se/~hulth/undervisning/forskningsmetodik/HT05/lektioner/Lektion%208-05.pdf>
- Lansfjord, Mona, ansvarig (2003), *Barns läskompetens: i Sverige och i världen: PIRLS 2001*,
<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1175>

Bilaga 1: Enkätformulär

Namn:

Klass:

Påståendet stämmer:	helt och hållet / till stor del / till viss del / inte alls			
Jag läser bara när jag blir tvingad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag reagerar ofta starkt på det jag läser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
När texter kräver att jag anstränger mig så lär jag mig mest	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag bryr mig om personer i böcker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag förstår nästan alla sorters texter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag anstränger mig alltid för att förstå de texter jag läser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag väljer ofta att läsa istället för andra fritidsaktiviteter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag tycker det är jobbigt att börja läsa en ny text	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag har inga problem med att läsa de texter vi får i skolan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
När jag börjar läsa något intressant så vill jag inte sluta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag tror att det bästa sättet att träna mitt språk är genom att läsa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag tycker inte om när texter kräver att jag anstränger mig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jag tror att mitt ordförråd utvecklas när jag läser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Påståendet stämmer:

helt och hållet / till stor del / till viss del / inte alls

När texter är svåra så

slutar jag att läsa

Jag läser minst lika bra som

mina klasskamrater

Jag kommer att läsa mycket i framtiden

Läsande är en viktig del av mitt liv

Jag tycker att det är viktigt

att förstå det jag läser

Jag brukar ha svårt för att

förstå de flesta texter

Det är tråkigt när vi läser i skolan

Läsning spelar ingen roll i mitt liv

Mitt språk blir inte bättre av att läsa

Det brukar gå bra när jag ska

prata om en text jag läst

Jag kommer nog inte klara av

att läsa vuxenlivets texter

Jag har lyckats förstå många svåra

texter vid tidigare tillfällen

Jag anstränger mig mycket för

att bli bättre på att läsa

Jag ser fram emot att få läsa

Bilaga 2: Total svarsfrekvens, med visst bortfall och x för ensidiga svar.

Påståendet stämmer:	helt och hållet / till stor del / till viss del / inte alls			
Jag läser bara när jag blir tvingad	7	7	23	20
Jag reagerar ofta starkt på det jag läser	5	10	36	6
När texter kräver att jag anstränger mig så lär jag mig mest	9	11	22	15
Jag bryr mig om personer i böcker	9	19	22	6
Jag förstår nästan alla sorters texter	16	22	13	6
Jag anstränger mig alltid för att förstå de texter jag läser	16	17	19	5
Jag väljer ofta att läsa istället för andra fritidsaktiviteter	2	3	15	37x
Jag tycker det är jobbigt att börja läsa en ny text	3	10	22	22
Jag har inga problem med att läsa de texter vi får i skolan	15	15	20	7
När jag börjar läsa något intressant så vill jag inte sluta	x34	12	7	3
Jag tror att det bästa sättet att träna mitt språk är genom att läsa	21	18	13	5
Jag tycker inte om när texter kräver att jag anstränger mig	14	10	26	7
Jag tror att mitt ordförråd utvecklas när jag läser	x27	21	7	2

Påståendet stämmer:	helt och hållet / till stor del / till viss del / inte alls			
När texter är svåra så slutar jag att läsa	6	10	27	14
Jag läser minst lika bra som mina klasskamrater	24	16	14	2
Jag kommer att läsa mycket i framtiden	11	15	25	5
Läsande är en viktig del av mitt liv	9	12	21	15
Jag tycker att det är viktigt att förstå det jag läser	x28	24	3	2
Jag brukar ha svårt för att förstå de flesta texter	5	9	14	29
Det är tråkigt när vi läser i skolan	11	15	21	10
Läsning spelar ingen roll i mitt liv	10	7	16	24
Mitt språk blir inte bättre av att läsa	5	2	11	36x
Det brukar gå bra när jag ska prata om en text jag läst	x24	21	12	0
Jag kommer nog inte klara av att läsa vuxenlivets texter	3	5	13	36x
Jag har lyckats förstå många svåra texter vid tidigare tillfällen	20	22	11	4
Jag anstränger mig mycket för att bli bättre på att läsa	13	13	15	15
Jag ser fram emot att få läsa	11	10	19	17

Bilaga 3: Korrelationsförteckning

Tabell 1: korrelation för alla deltagare (antal: 57)

	<i>Antal rätt</i>	<i>Betyg</i>	<i>Lästyp</i>	<i>Rätt per minut</i>	<i>Total motivation</i>	<i>Bemästrande</i>	<i>Förväntningar</i>	<i>Lust och vilja</i>	<i>Total-T</i>
Antal rätt	1								
Betyg	0,749063	1							
Lästyp	0,776795	0,626507	1						
Rätt per minut	0,681166	0,656656	0,792541	1					
Total motivation	0,01417	-0,07529	0,099825	0,242573	1				
Bemästrande	-0,20446	-0,27238	-0,10753	-0,07848	0,826255	1			
Förväntningar	0,247639	0,243069	0,31064	0,536752	0,6822	0,342248	1		
Lust och vilja	-0,00455	-0,12248	0,042412	0,131012	0,847474	0,618597	0,320275	1	
Total-B	0,134719	0,054449	0,20131	0,386616	0,94875	0,605893	0,771462	0,849839	1

Tabell 2: korrelation för alla kvinnor (antal: 40)

	<i>Antal rätt</i>	<i>Betyg</i>	<i>Lästyp</i>	<i>Rätt per minut</i>	<i>Total motivation</i>	<i>Bemästrande</i>	<i>Förväntningar</i>	<i>Lust och vilja</i>	<i>Total-T</i>
Antal rätt	1								
Betyg	0,785113	1							
Lästyp	0,774599	0,634306	1						
Rätt per minut	0,74192	0,620415	0,821827	1					
Total motivation	0,024617	-0,20902	0,166403	0,280454	1				
Bemästrande	-0,28187	-0,41289	-0,12545	-0,04704	0,847726	1			
Förväntningar	0,358488	0,168571	0,420422	0,519595	0,728403	0,389304	1		
Lust och vilja	-0,00271	-0,24833	0,127723	0,232015	0,895661	0,710236	0,460188	1	
Total-B	0,174867	-0,05916	0,284949	0,40921	0,958235	0,666714	0,815582	0,884028	1

Tabell 3: korrelation för alla män (antal: 17)

	<i>Antal rätt</i>	<i>Betyg</i>	<i>Lästyp</i>	<i>Rätt per minut</i>	<i>Total motivation</i>	<i>Bemästrande</i>	<i>Förväntningar</i>	<i>Lust och vilja</i>	<i>Total-T</i>
Antal rätt	1								
Betyg	0,683148	1							
Lästyp	0,776565	0,717116	1						
Rätt per minut	0,51172	0,805932	0,708276	1					
Total motivation	0,006472	0,25561	-0,04084	0,181978	1				
Bemästrande	-0,02952	-0,03411	-0,05479	-0,12651	0,78609	1			
Förväntningar	-0,02801	0,444987	0,037816	0,551735	0,691696	0,3252	1		
Lust och vilja	0,065524	0,184509	-0,06952	0,017936	0,791919	0,462976	0,290539	1	
Total-B	0,027075	0,395935	-0,02402	0,332769	0,926431	0,495561	0,773909	0,83083	1

Tabell 4: korrelation för alla utom de som läser SVA (antal:48)

	<i>Antal rätt</i>	<i>Betyg</i>	<i>Lästyp</i>	<i>Rätt per minut</i>	<i>Total motivation</i>	<i>Bemästrande</i>	<i>Förväntningar</i>	<i>Lust och vilja</i>	<i>Total-träning</i>
Antal rätt	1								
Betyg	0,39035	1							
Lästyp	0,731496	0,509438	1						
Rätt per minut	0,476679	0,464562	0,701167	1					
Total motivation	0,235416	0,175297	0,229974	0,436573	1				
Bemästrande	0,067914	0,019376	0,073073	0,141162	0,819591	1			
Förväntningar	0,131363	0,163413	0,241961	0,528402	0,734512	0,420185	1		
Lust och vilja	0,334453	0,228531	0,228074	0,374335	0,846639	0,577701	0,391103	1	
Total-B	0,290671	0,239281	0,280377	0,530958	0,952543	0,606288	0,796251	0,868195	1

Tabell 5: korrelation för de som läser SVA (antal: 9)

	<i>Antal rätt</i>	<i>Betyg</i>	<i>Lästyp</i>	<i>Rätt per minut</i>	<i>Total motivation</i>	<i>Bemästrande</i>	<i>Förväntningar</i>	<i>Lust och vilja</i>	<i>Total-T</i>
Antal rätt	1								
Betyg	0,761066	1							
Lästyp	-0,24438	-0,125	1						
Rätt per minut	0,229975	0,180849	0,714917	1					
Total motivation	-0,27382	-0,50098	0,244278	0,278354	1				
Bemästrande	-0,36323	-0,58565	0,141364	0,045082	0,906694	1			
Förväntningar	-0,01403	-0,09658	0,164192	0,378488	0,879745	0,677988	1		
Lust och vilja	-0,391	-0,72177	0,381314	0,321096	0,825914	0,67765	0,569266	1	
Total-B	-0,19166	-0,40031	0,285935	0,398821	0,964132	0,762221	0,923498	0,841097	1

Tabell 6: korrelation för alla kvinnor utom de som läser SVA (antal: 32)

	<i>Antal rätt</i>	<i>Betyg</i>	<i>Lästyp</i>	<i>Rätt per minut</i>	<i>Total motivation</i>	<i>Bemästrande</i>	<i>Förväntningar</i>	<i>Lust och vilja</i>	<i>Total-träning</i>
Antal rätt	1								
Betyg	0,315832	1							
Lästyp	0,729427	0,487706	1						
Rätt per minut	0,590212	0,384259	0,727933	1					
Total motivation	0,356237	0,014255	0,342217	0,511278	1				
Bemästrande	0,077204	-0,06393	0,112187	0,251711	0,849636	1			
Förväntningar	0,408568	0,145677	0,407775	0,533725	0,780804	0,480865	1		
Lust och vilja	0,391336	-0,0304	0,334376	0,49464	0,90064	0,695499	0,533657	1	
Total-B	0,454718	0,055485	0,41817	0,583494	0,965953	0,684267	0,843768	0,904177	1

Tabell 7: korrelation för lästyp 1 (antal: 17)

	<i>Antal rätt</i>	<i>Betyg</i>	<i>Lästyp</i>	<i>Rätt per minut</i>	<i>Total motivation</i>	<i>Bemästrande</i>	<i>Förväntningar</i>	<i>Lust och vilja</i>	<i>Total-T</i>
Antal rätt	1								
Betyg	0,814638	1							
Lästyp	#####	#####	1						
Rätt per minut	0,843229	0,579456	#####	1					

Total									
motivation	-0,39521	-0,55073	#####	-0,11511	1				
Bemästrande	-0,56714	-0,57296	#####	-0,3678	0,838241		1		
Förväntningar	0,227748	0,169874	#####	0,414919	0,384031	-0,04601		1	
Lust och vilja	-0,43175	-0,60597	#####	-0,21989	0,867392	0,752319	-0,01041		1
Total-B	-0,1997	-0,39273	#####	0,083976	0,923942	0,565892	0,612922	0,783717	1

Tabell 8: korrelation för lästyp 2 (antal: 7)

	Antal rätt	Betyg	Lästyp	Rätt per minut	Total motivation	Bemästrande	Förväntningar	Lust och vilja	Total-T
Antal rätt	1								
Betyg	0,732434	1							
Lästyp	#####	#####	1						
Rätt per minut	0,411975	0,619152	#####	1					
Total									
motivation	-0,27899	-0,50191	#####	-0,03328	1				
Bemästrande	-0,20623	-0,36968	#####	-0,17202	0,927955	1			
Förväntningar	-0,44561	-0,29387	#####	0,313388	0,66963	0,523721	1		
Lust och vilja	0,000561	-0,478	#####	-0,25482	0,755903	0,708344	0,04655	1	
Total-B	-0,29824	-0,53712	#####	0,028678	0,986717	0,855086	0,703306	0,742856	1

Tabell 9: korrelation för lästyp 3 (antal: 15)

	Antal rätt	Betyg	Lästyp	Rätt per minut	Total motivation	Bemästrande	Förväntningar	Lust och vilja	Total-T
Antal rätt	1								
Betyg	0,329293	1							
Lästyp	#####	#####	1						
Rätt per minut	0,680206	0,230806	#####	1					
Total									
motivation	0,17431	0,267809	#####	0,623372	1				
Bemästrande	-0,08844	-0,01234	#####	0,260574	0,827384	1			
Förväntningar	0,316496	0,335293	#####	0,803848	0,818277	0,536944	1		
Lust och vilja	0,179831	0,308586	#####	0,45786	0,831793	0,549223	0,485039	1	
Total-B	0,28633	0,379521	#####	0,727895	0,957546	0,630351	0,855442	0,867821	1

Tabell 10: korrelation för lästyp 4 (antal: 18)

	Antal rätt	Betyg	Lästyp	Rätt per minut	Total motivation	Bemästrande	Förväntningar	Lust och vilja	Total-T
Antal rätt	1								
Betyg	-0,10066	1							
Lästyp	#####	#####	1						
Rätt per minut	0,549811	0,221913	#####	1					
Total									
motivation	0,648749	0,25472	#####	0,263612	1				
Bemästrande	0,482224	0,138591	#####	-0,0953	0,861767	1			
Förväntningar	0,69514	0,176294	#####	0,450756	0,844679	0,674854	1		
Lust och vilja	0,554186	0,325944	#####	0,369378	0,88524	0,581324	0,629198	1	
Total-B	0,664683	0,298005	#####	0,438035	0,956255	0,675664	0,838326	0,951203	1