

# Resultatuppföljning, läskvalitet och skolutveckling – tre bidrag till diskussionen om jämställdhet i skolan

*Göran Linde  
Lars Naeslund  
Bo Sundblad*

*Rapport XIII  
från Delegationen för jämställdhet i skolan*

*Stockholm 2010*



---

STATENS OFFENTLIGA  
UTREDNINGAR

---

SOU 2010:97

SOU och Ds kan köpas från Fritzes kundtjänst. För remissutsändningar av SOU och Ds svarar Fritzes Offentliga Publikationer på uppdrag av Regeringskansliets förvaltningsavdelning.

Beställningsadress:  
Fritzes kundtjänst  
106 47 Stockholm  
Orderfax: 08-598 191 91  
Ordertel: 08-598 191 90  
E-post: [order.fritzes@nj.se](mailto:order.fritzes@nj.se)  
Internet: [www.fritzes.se](http://www.fritzes.se)

*Svara på remiss. Hur och varför. Statsrådsberedningen (SB PM 2003:2, reviderad 2009-05-02)*  
– En liten broschyr som underlättar arbetet för den som ska svara på remiss.  
Broschyren är gratis och kan laddas ner eller beställas på  
<http://www.regeringen.se/remiss>

Textbearbetning och layout har utförts av Regeringskansliet, FA/kommittéservice.

Tryckt av Elanders Sverige AB  
Stockholm 2010

ISBN 978-91-38-23499-0  
ISSN 0375-250X

# Förord

Denna rapport består av tre delar, som på olika sätt behandlar frågan om sambandet mellan läsförmåga och skolframgång för flickor och pojkar. Den första delen utgörs av en litteraturgenomgång. Den andra delen utgörs av en resultatuppföljning i en kommun. Den tredje delen utgörs av en fältstudie i samma kommun. De tre delrapporter är författade av professor emeritus Göran Linde, universitetslektor Bo Sundblad respektive docent Lars Naeslund. Rapporten har tillkommit som ett resultat av ett uppdrag från vår delegation till institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete (DoPA) vid Stockholms universitet.

Av rapporten framgår att god läsfärdighet hör ihop med goda skolprestationer över lag, och att flickor generellt är bättre än pojkar i läsning och skrivning. Men i resultatuppföljningen från en kommun framgår också att det finns en mindre grupp flickor med uttalade läs- och skrivsvårigheter, som sammantaget har större svårigheter att klara målen i skolan än den större gruppen pojkar med motsvarande läs- och skrivsvårigheter. Detta resultatet utgör en påminnelse om att det i och för sig självklara faktum att det är viktigt att uppmärksamma och stödja såväl flickor som pojkar som har läs- och skrivsvårigheter. I rapporten framhålls också vikten av att följa upp hur väl enskilda elever klarar skolans mål, och vikten av att analysera orsakerna till enskilda elevers måluppfyllelse. Det är viktigt att kön är en variabel i den analysen. I rapporten diskuteras också hur skolan kan arbeta med att förbättra läs- och skrivförmågan för flickor och pojkar.

Rapporten ingår i en serie av forskarrapporter från DEJA. Syftet med DEJA:s forskarrapporter är att bidra med ny kunskap samt sammanställa och sprida kunskap och därigenom stimulera diskussionen om jämställdhet och genus i skolan. Författarna står själva för innehållet i rapporterna.

Ytterligare information om vår delegation finns på webbplatsen [www.jamstallldhetiskolan.se](http://www.jamstallldhetiskolan.se).

DEJA – Delegationen för jämställdhet i skolan (U 2008:08)

Anna Ekström  
Ordförande

I DEJA:s rapportserie har tidigare publicerats:

**Rapport Titel**

- |      |  |
|------|--|
| I    | <i>Kvinnor, män och jämställdhet i läromedel i historia</i><br>(SOU 2010:10)   |
| II   | <i>Kvinnor, män och jämställdhet i läromedel i samhällskunskap</i> (SOU 2010:33)                                     |
| III  | <i>Kunskap som befrielse. En metaanalys av svensk forskning om jämställdhet och skola 1969–2009</i><br>(SOU 2010:35) |
| IV   | <i>Svensk forskning om jämställdhet och skola 1969–2009. En bibliografi</i> (SOU 2010:36)                            |
| V    | <i>Könsskillnader i skolprestationer – idéer om orsaker</i><br>(SOU 2010:51)   |
| VI   | <i>Biologiska faktorer och könsskillnader i skolresultat</i><br>(SOU 2010:52)  |
| VII  | <i>Pojkar och skolan: Ett bakgrundsmaterial om ”pojkkrisen”</i><br>(SOU 2010:53)                                     |
| VIII | <i>Barns perspektiv på jämställdhet i skola</i><br>(SOU 2010:66)   |
| IX   | <i>Pojkars och flickors psykiska hälsa i skolan: en kunskapsöversikt</i> (SOU 2010:79)                               |
| X    | <i>Skolan och ungdomars psykosociala hälsa</i><br>(SOU 2010:80)  |
| XI   | <i>Att bli medveten och förändra sitt förhållningssätt. Jämställdhetsarbete i skolan</i> (SOU 2010:83)               |
| XII  | <i>Hedersrelaterad problematik i skolan. En kunskaps- och forskningsöversikt</i> (SOU 2010:84)                       |

# Innehåll

<b>Inledning av författarna .....</b>	<b>7</b>
<b>Del 1 Skolframgång och läsutveckling för flickor och pojkar – en litteraturgenomgång av Göran Linde .....</b>	<b>11</b>
<b>Innehåll .....</b>	<b>13</b>
<b>Del 2 Resultatuppföljning i en skolkommun av Bo Sundblad.....</b>	<b>79</b>
<b>Innehåll .....</b>	<b>81</b>
<b>Del 3 Skolutveckling, läsning och resultat – en fältstudie av Lars Naeslund.....</b>	<b>135</b>
<b>Innehåll .....</b>	<b>137</b>

# Inledning

## **RESULTATUPPFÖLJNING, LÄSKVALITET OCH SKOLUTVECKLING – TRE BIDRAG TILL DISKUSSIONEN OM JÄMSTÄLLDHET I SKOLAN**

Vid årsskiftet 2009/2010 fick Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete (DoPA) vid Stockholms universitet i uppdrag att belysa frågor om läsförmåga och jämställdhet i skolan. Bakgrunden var att det fanns misstankar om att pojkar inte kommer helt till sin rätt i skolan på grund av sämre läsförmåga. Uppdraget gavs av Delegationen för jämställdhet i skolan (DEJA) och tre universitetslärare kontrakterades.

Uppdraget är nu fullbordat och arbetet har utmynnat i tre rapporter:

1. Skolframgång och läsutveckling för flickor och pojkar – En litteraturgenomgång (Göran Linde, professor emeritus)
2. Resultatuppföljning i en skolkommun (Bo Sundblad, universitetslektor)
3. Skolutveckling, läsning och resultat – En fältstudie (Lars Naeslund, docent)

De tre rapporterna har således tillkommit som enskilda personers bidrag, dock i inbördes samråd och efter kontakt med uppdragsgivaren. Lindes litteraturgenomgång täcker inhemsk och internationell forskning inom området. Sundblads och Naeslunds rapporter är däremot begränsad till samma skolkommun. Fallstudien är sålunda uppdelad i Sundblads resultatuppföljning och Naeslunds fältstudie. Av detta följer att det finns ett tomrum mellan den kunskap som utvinns genom en generell översikt och ett konkret fall, ett vakuum som kan fyllas ut genom kommande studier där flera kommuner ingår.

*Litteraturgenomgången* tyder på att det finns vissa resultat-skillnader, bland annat med avseende på läsning och kön, men här framkommer också andra indikationer som bidrar till att nyansera bilden. Lindes litteraturgenomgång behandlar frågor om skolprestationer i allmänhet och vilken koppling de har till läsförmåga och med särskilt fokus på skillnader mellan flickor och pojkar i dessa avseenden.

Det framgår som ett entydigt resultat att flickors skolprestationer i grundskoleåldern är bättre än pojkars, att deras läsförmåga är bättre och att de bättre prestationerna är särskilt påtagliga i verbala uppgifter. Vad som avgör skolprestationer, läsförmåga och skillnader mellan flickor och pojkar förklaras i forskningen från kultursociologiska, organisatoriska, pedagogiska, psykologiska och biologiska teorier. Det fenomen i den ontogenetiska utvecklingen att uppväxande flickor är närmare sin vuxenstatus i längd, vikt, styrka, hjärnans utveckling och i alla andra avseenden anges som förklaring till flickors bättre skolframgång liksom neurobiologiska skillnader. Dessa biologiska faktorer och sociala omvärldsfaktorer kan tänkas förstärka varandra.

Språk och tänkande är aspekter av samma mentala akter och det förvånar inte att läsförmågan och övriga skolresultat samvarierar. Ökad satsning på läsutveckling genom mer omfattande läsning i skolan och dialog i systematiska samtal om lästa texter, s.k. boksamtal är en verksamhet i växande och rekommenderas som slutsats av genomgången. Ytterligare forskning och utvecklingsarbetet om textval och metoder för boksamtal är påkallat.

Fallstudiens båda delar ger inblickar och bilder som framträder i en skolkommun med målmedvetna satsningar på resultatstyrning. Hypotesen blir att resultatskillnader minskar när kravens tydlighet ökar.

*Resultatstudien* baseras på en genomgång av resultaten i åk 9 i 6 av 9 skolor VT 09, och i åk. 8 och 9 HT 09, då 9 skolor redovisade (tot. ca 1 500 elever). Resultatstudiens intressantaste rön är följande: Skillnaden i meritmedelvärde mellan flickor och pojkar, till flickornas fördel, går igen genom hela materialet. Använder man i stället måtten andelen behöriga till gymnasiet eller andelen med betyg i alla ämnen, så minskar könsskillnaderna. En genomsnittlig skillnad i läskvalitet till flickornas fördel kunde fastställas, men skillnaden var mindre än väntat. En grupp man borde titta noggrannare på i fler kommuner är flickor de sista grundskolåren som inte läser skönlitteratur. I studiens material har den gruppen påtagligt sämre skol-

resultat i variablerna meritmedelvärde, behörighet till gymnasiet och betyg i alla ämnen än motsvarande grupp pojkar. Den helt dominerade tendensen i materialet är den mycket starka sambandet mellan läskvalitet och skolframgång mätt i betyg. Elever som har en så god läskvalitet att de frivilligt läser skönlitteratur har som regel betyg i alla ämnen. Undantagen har som regel elevunika förklaringar (t ex att eleven ogillar ett visst ämne eller osams med någon).

Genom *fältstudien* går det att få inblickar i hur frågor om skolutveckling, läsning och resultat uppfattas i en skolkommun som satsar på resultatstyrning. Intervjuer med sju rektorer och sex lärare i nyckelposition samt enkätsvar från 110 elever ingår i materialet. Följande indikationer och hypoteser knutna till könsskillnader kan formuleras.

- Skolans fokus på skönlitteratur, inte sakprosa, gör kanske att pojkar underskattas.
- Pojkar kan möjligen hävda sig bättre vid muntliga redovisningar än skriftliga.
- Pojkars skriftliga alster är kanske kortare men inte nödvändigtvis torftigare än flickors.
- Skolors jämställdhetsarbete fokuserar kanske processer & klimat framför skolresultat.
- Fokus på individer, istället för härkomst och kön, gagnar nog elevers utveckling.

Undersökningar brukar inte bara leda till att frågor besvaras, ty lika ofta handlar det om att tidigare frågor omformuleras och nya frågor uppstår. Våra studier utgör inget undantag. En av slutsatserna blir att det finns behov av ytterligare studier, inte minst sådana där skolkommuner med olika styrningsfilosofier jämförs med avseende på sambanden mellan resultatuppföljning, skriftspråklig kompetens och skolutveckling.

Algarve och Stockholm i juni 2010

Göran Linde      Lars Naeslund      Bo Sundblad



# DEL 1

Skolframgång och  
läsutveckling för  
flickor och pojkar –  
En litteraturgenomgång

*Göran Linde*

# Innehåll

<b>Innehåll .....</b>	<b>13</b>
<b>Litteraturgenomgångens syfte.....</b>	<b>15</b>
<b>Teorier om skolframgång.....</b>	<b>17</b>
Kultursociologiska teorier .....	17
Teorier om undervisning och skolorganisation .....	18
Läroplansteori.....	19
Transferteori.....	22
Deliberativ demokrati .....	24
Det sociokulturella perspektivet .....	26
Läsutvecklingsteorier .....	27
Rationalistiska perspektiv .....	29
Motivationsteori och attribution .....	30
Biologiskt grundade teorier .....	32
Den kommunikativa vändningen .....	33
Sociologi, pedagogisk teori, psykologi eller biologi? .....	34
<b>Betyg och bedömning.....</b>	<b>35</b>
Betygsättning är en slags mätning .....	35
Giltighet och tillförlitlighet i mätning .....	37
Det svenska betygssystemet .....	38
Bedömningens funktioner .....	41
Betygssystem i olika länder .....	43

Slutsatser av genomgången av teorier om skolframgång och om betyg .....	45
<b>Aktuell läsforskning.....</b>	<b>47</b>
Urval av forskningsrapporter.....	47
TIMSS, PISA och Reading First.....	47
Terminologi om läsprocessen, läsutveckling och läsfärdighet.....	49
Läsning och den svårfångade intelligensen .....	53
Tänkande och språk, och Vygotsky .....	55
Läsfärdighet och prestationer i andra ämnen.....	56
Pojkars och flickors läsfärdighet och skolprestationer .....	58
Metoder för att utveckla läsfärdighet .....	66
<b>Sammanfattning och konklusioner av litteraturgenomgången .....</b>	<b>72</b>
Hur ska ett ökat fokus på läsning och skrivning stimuleras i vårt gällande styrsystem? .....	76
En experimentell studie av samtal om text .....	77
Slutligen.....	77

## Litteraturgenomgångens syfte

Syftet med denna litteraturstudie är att sammanställa forskningsresultat angående

- vilka relevanta svenska eller internationella empiriska studier som finns om förhållandet mellan läsfärdighet och skolframgång i alla ämnen, och med särskild tonvikt på eventuella skillnader mellan flickors och pojkars skolresultat
- teoribildning på området, bland annat teorier om sambanden mellan data om skolelevers läskvalitet och skolresultat.
- metoder, arbetssätt eller resultatuppföljningar för att förbättra elevernas och särskilt pojkarnas skolframgång

Inledningsvis presenteras en kortfattad genomgång över olika teorier om vilka faktorer som påverkar skolframgång och bristande skolframgång. Genomgången innehåller en mycket kortfattad presentation av läsutveckling. Mer om detta redovisas mer detaljerat i andra rapporter av Bo Sundblad och Lars Naeslund inom samma uppdrag.

Presentationen av olika teoretiska utgångspunkter för att studera skolframgång och skolmisslyckanden gör inte anspråk på att vara fullständigt uttömmande eller att utgå från entydig klassificeringsgrund eller att de olika teorierna är ömsesidigt uteslutande. Redovisningen fyller alltså inte några rigorösa krav på klassificering utan bör läsas som orienterande. De teorier som presenteras är de som återfinns som grund i aktuell forskning. Referenser ges huvudsakligen till de teoretiker som betraktas som teorigrundande och som dominerar referenslistor där forskare redogör för sin teorigrund. Vissa referenser ges också till uppmärksammas aktuell forskning.

\* \* \*

Vanligtvis mäts skolframgång genom att ange elevers betyg. Bedömning av kunskap och betygssättning görs på många olika sätt och det existerar många olika betygssystem i världen och med mycket skilda kunskapsteoretiska och mätteoretiska utgångspunkter, sällan explicit redovisade. Därför kommer en redogörelse för utgångspunkter i bedömning av kunskap och betygssättning att redovisas och två konkreta exempel på nationella betygssystem

presenteras för att belysa kontraster i dessa utgångspunkter. I svensk skolpolitik läggs vikt vid det faktum att flickor har bättre betyg än pojkar i åk nio och därmed har bättre tillgång till de mest attraktiva gymnasieutbildningarna. Eftersom betygen har en så stark roll i urval och även i andra sammanhang betraktas som giltiga mått på lärande så är det nödvändigt att i en genomgång som denna, att diskutera frågan om vad betyg mäter och med vilken tillförlitlighet och giltighet mätningarna sker i olika betygssystem.

## Teorier om skolframgång

I det följande kommer olika teorier om vad som leder till skolframgång att presenteras. Avslutningsvis förs en diskussion om i vilken mån de olika teorierna kan förenas eller om de är delvis oförenliga.

### Kultursociologiska teorier

Den franske sociologen Émile Durkheim publicerade 1895 metodregler för sociologin<sup>1</sup>. I hans efterföljd verkar i dag flera ledande utbildningssociologer och en sammanfattande beteckning för traditionen är ”kultursociologi”. Tonvikten ligger alltså på förhållandet mellan kultur och utbildning. Ledande forskare inom denna ansats var Basil Bernstein i Storbritannien och Pierre Bourdieu i Frankrike. Båda är nu bortgångna men deras skolbildningar lever vidare.

Durkheims metodregler innebär att sociologins uppgift är att studera *sociala fakta*. Dessa utgörs av människors föreställningar, normer, lagar, sanktioner, religiös tro och mycket annat. Sociala fakta är observerbara och de kan närmast betraktas som ”ting” att betrakta och analysera. Den andra metodregeln innebär att kollektiva aggregat av människor existerar. Det som ger kollektivet denna status av någonting som existerar självständigt är att det bär ett kollektivt medvetande (*conscience collective*), vilket består av gemensamma föreställningar. Den tredje regeln slutligen, anger att de sociala fakta som är mest värda att studera är de fakta som förklarar andra sociala fakta.

Vad som förenar samtidens kultursociologiska forskning inom utbildning är en tonvikt på de kollektivt burna, de levnadsvanor, språkvanor, värderingar och kultur som förenar kollektiven. I vår uppväxtmiljö ärver vi språkvanor, musiksmak, klädsmak och så vidare och vi lär oss att uppskatta vissa fritidsaktiviteter mer än andra. Olika livsstilar, smak och språkvanor är gångbara i olika sociala grupper. Att ärva den kultur och det språk som ges särskilt socialt erkännande är att ärva ett värdefullt kulturellt kapital.

Pierre Bourdieu myntade begreppet ”kulturellt kapital” i samband med empiriska studier av kultur och utbildning i Frankrike

---

<sup>1</sup> Durkheim, É. (1895): *Les règles de la méthode sociologique*. Översättning av Halls, W. D. (1982): *The rules of sociological method*. New York: New Press.

under 1960-talet. Han hävdar att barn från de högre klasserna från tidig barndom besitter ett överlägset kulturellt kapital. De är förtrogna med de kulturella distinktionerna och de har tillägnat sig det sätt att tala och den habitus i övrigt som skolan premierar<sup>2,3</sup>). Att arva ett högt kulturellt kapital är alltså en väg till framgång i skolan.

Basil Bernstein betonar klass mer än kultur<sup>4</sup>. De krav som skolan ställer på elever i liberala demokratier såsom att arbeta självständigt, göra egna ställningstaganden, vara kreativa och uppslagsrika och kunna prestera i *open ended tasks* handlar mycket om osynliga och ospecificerade förväntningar. Eleverna behöver kunna känna av vad det är som väntas. Denna förmåga besitter särskilt de elever som kommer från den ”nya medelklassen”, familjer med högt utbildade föräldrar med yrken inom utbildning, kultur, offentlig service, media etc. Normer, värderingar och synen på kunskap och personlig utveckling överensstämmer i dessa familjer i hög grad med skolans normer och värderingar och barnen i den nya medelklassen har lättare än barn från andra klasser att avkoda skolans icke utsagda förväntningar, och de gynnas därför i skolan.

Gemensamt för kultursociologiska ansatser för att förklara skolframgång är alltså att det är barnets uppväxtmiljö som är betydelsefull. Om uppväxtmiljöns normer, värderingar, intressen etc. är i linje med vad som uppskattas i skolan underlättar det skolframgång. Motsatsen gäller också. Det är viktigt att notera att ingen av de ledande kultursociologerna intar någon rigid deterministisk hållning. Det handlar om vad som är inflytelserikt och underlättande eller försvårande, inte om vad som är *bestämmande*.

## Teorier om undervisning och skolorganisation

I talet om skolan i Sverige i dag hör vi sedan tidigt 1990-tal allt mer om vikten av en aktiv pedagogisk ledning. Hur undervisningen organiseras och hur kunskapstillagandet följs upp anses avgörande för att så många elever som möjligt ska klara skolans krav. Dessa tankegångar är i linje med den amerikanska forskningsinriktningen *school effectiveness research*<sup>5</sup>, vilken stadigt ökar i inflytande.

<sup>2</sup> Bourdieu, P. (1979): *La distinction: Critique social de jugement*. Paris: Minuit.

<sup>3</sup> Broady, D. (1985): *Kultur och utbildning: Om Pierre Bourdieus sociologi*, Stockholm, Universitets- och högskoleämbetets skriftserie 1985:4.

<sup>4</sup> Bernstein, B. (1973): *Codes and Pedagogies: Visible and Invisible*. Paris: OECD.

<sup>5</sup> Grosin, L. (1993): School Effectiveness research as a Point of Departure for School Evaluation, *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 37, 1993, nr. 4, pp. 317–330.

Skolledarrollen betonas alltmer. Rektorns roll har förskjutits från att vara traditionsbärarens och den sammanhållande auktoriteten till att vara aktiv i reformarbete, lokal skolutveckling, och uppföljning. Omfattande krav ställs på rektorer att leda personalen mot gemensamma väl definierade mål, där alla skall sträva åt samma håll. (Om svensk skolledarforskning se bl.a. Ullman 1997<sup>6</sup> och Svedberg 2000<sup>7</sup>).

Ett inflytelserikt bidrag till forskningen om skolans organisation som faktor för elevers skolframgång är Pirjo Lahdenperäs avhandling om skolsvårigheter<sup>8</sup>. Hon analyserade hur lärare resonerade när de arbetade med åtgärdsprogram för elever med skolsvårigheter och hon fann tre dominerande diskurser (i) egenskapsdiskursen. Skolsvårigheter antogs ha med elevers egenskaper att göra såsom fel, brister, skador och funktionshämningar, (ii) utvecklingsdiskurser. Skolsvårigheter förklaras som funktionshinder och brister utifrån utvecklingsbehoven, och (iii) kontextdiskursen. Skolsvårigheter tillskrivs inte elevens egenskaper och utveckling, utan förklaras i stället av hur skolan arbetar för att kunna få alla elever att lyckas. Fel och brister är snarare att söka i skolans planering, ledning, arbetsmetoder och uppföljning än hos eleverna.

*Bench marking* och *learning from best practice* är två termer som vi ofta hör i såväl företagsvärlden som i offentlig verksamhet, inklusive skolan. Studiet av vad som gör framgångsrika skolor framgångsrika är en verksamhet i växande.

## Läroplansteori

”Läroplansteori” är en svensk översättning av engelskans *curriculum theory*. Engelskans *curriculum* har en vidare mening än svenskans ”läroplan” och innesluter inte bara den föreskrivna läroplanen utan även dess omvandling till verksamhet, dess realisering i klassrummet och dess mottagande. Läroplansteori handlar om vad som väljs ut som giltig kunskap att lära i skolan och vilka mekanismer som verkar på skilda nivåer i systemet för att vissa innehåll lyfts fram.

<sup>6</sup> Ullman, A. (1997): *Rektorn: En studie av en titel och dess bärare*. Stockholm: HLS förlag, Studies in Educational Sciences 11.

<sup>7</sup> Svedberg, L. (2000): *Rektorsrollen: Om skolledarskapets gestaltning*. Stockholm: HLS förlag, Studies in Educational Sciences nr. 26.

<sup>8</sup> Lahdenperä, P. (1997): *Invandrarbakgrunde eller skolsvårigheter*. Stockholm, HLS förlag, Studies in educational Sciences nr. 7.



Om vi gör tankeexperimentet att ämnet musik vore skolans viktigaste ämne och skulle ha samma symbolvärde som mått på begåvning som matematiken har i dag, då skulle många av dagens framgångsrika elever fortfarande vara framgångsrika, men några andra skulle inte vara det, de som inte fått gåvan av att lätt kunna träffa ton vid sång och muciserande. Vi kan alltså konstatera att urvalet av vad som anses vara den giltiga och betydelsefulla kunskapen är en styrande faktor för vilka som blir framgångsrika och med ändringar i stoffurval sker förskjutningar i framgång mellan elever.

Praktiska ingångar för att justera stoffurval för att underlätta lärande är bl.a. att använda fenomenografiska ansatser. ”Fenomenografi” innebär att studera hur människor uppfattar och förstår de fenomen det undervisas om. Förgrundsgestalter inom denna inriktning är bl.a. Ference Marton<sup>9</sup>. En klassisk fenomenografisk studie gjordes 1979 av Björn Andersson och Cristina Kärrqvist<sup>10</sup>. Elever fick se en bild av fyra batterier kopplade till varsin glödlampa. Kopplingarna mellan batteri och glödlampa var i ett fall en pol till en pol, i två fall två poler till en pol och i ett fall båda polerna på batteriet kopplade till båda polerna på glödlampan. Eleverna fick svara på frågan om vilken glödlampa som kunde lysa. Svaren avslöjade att många elever inte förstod vad en sluten strömkrets är och att den är en förutsättning för användning av elektrisk energi (de som svarade annat än att båda polerna på batteriet måste vara kopplade till båda polerna på glödlampan). Forskarna ställde följdfrågor om hur de uppfattade att strömmen verkar och de fann flera olika kategorier av uppfattningar. Den praktiska konsekvensen av denna studie blev ett ökat intresse för att kartlägga elevers tänkande och förståelse för att anpassa ingångar till, och uppläggning av undervisning till elevers för-förståelse. Motsvarande studier har sedan gjorts i många ämnen som ett sätt att visa vägen till kunskapen från det läge där eleven befinner sig. Principen är alltså att ingen kan förklara för dig hur du skall gå för att hitta fram utan att veta var du befinner dig när vägbeskrivningen ges.

En stoffurvalsprincip som bygger på Vygotskys<sup>11</sup> princip om *zone of proximal development* (ZPD) eller utvecklingszon, handlar om

<sup>9</sup> Marton, F. (1981): Phenomenography – describing conceptions of the world around us, *Instructional science*, Vol.10. pp.177–200.

<sup>10</sup> Andersson, B. & Kärrqvist, C. (1979): *Elektriska kretsar*. EKNA-rapport nr. 2 i serien Elevperspektiv. Göteborg: Institutionen för praktisk pedagogik vid Göteborgs universitet.

<sup>11</sup> Vygotsky, L. S. (nytryck 1987): *The collected works of L. S. Vygotsky*. New York. Plenum:Press.

att underlätta för eleven att se något nytt som ett exempel på eller en variant av något som redan är bekant, alltså att röra sig från redan uppnådd kompetens till en framtida kompetens. Det nya som skall läras knyts till det redan kända och lärandet sker där undran över det ännu inte kända finns. Denna undran uppstår där det kända möter det okända. I överbrygningen betonar Vygotsky interaktionen mellan den lärande och andra personer, som redan erövrat en mer avancerad kunskap och som handleder den lärande. En fråga som man kan ställa sig om man betraktar ZPD på ett tekniskt och effektivitetsinriktat sätt, är hur stor andel av en text som bör vara redan känt innehåll och hur stor andel som bör vara nytillskott av okänt stoff med hänvisning till det kända, för att maximera lärandet vid textläsning.

\* \* \*

En aspekt av skolframgång i relation till innehåll i undervisningen är vilka kunskapsformer som lyfts fram i stoffurvalet. Fyra klassiska kunskapsformer med grund i hos Aristoteles (de tre första) och Platon (den sist nämnda) är:

*Techné*, som står för praktiskt behärskande av uppgifter

*episteme*, som avser vetande om fakta, begrepp och samband

*fronesis*, som står för omdöme och reflekterat handlande och ställningstaganden med grund i vetande, etisk hållning och erfarenhet, och slutligen

*noesis*, som är den filosofiska reflektionen över kunskapen, dess användning och konsekvenser av användning, dess grund och dess relation till alternativa uppfattningar.

Dessa kunskapsteoretiska begrepp har fått en renässans i svensk kursplaneutveckling och analyser av Skolverkets kursplaner har gjorts i dessa termer (Skolverkets rapportserier, bl.a. Linde 2004, [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)<sup>12</sup>). Med förskjutningar i vilka kunskapsformer som bedöms i skolan bör det också ske förskjutningar i vilka elever som blir framgångsrika, t.ex. så att om större tonvikt läggs vid praktiskt behärskande så kan vissa elever som har svårigheter med epistemiskt vetande bättre komma till sin rätt.

---

<sup>12</sup> Linde, G. (2006): *På väg mot en medborgerlig läroplanskod: Kursplaner för Gy-07*. Stockholm. Skolverkets rapportserie.

Enligt de resonemang som förs om att kartlägga elevers förståelse och uppfattningar, om utvecklingszon och om förskjutningar emellan kunskapsformer borde den gode läraren vara den som kan diagnostisera var gränsen mellan redan förvärvad kompetens och undran över det som ligger en bit bortom går, och som kan handleda eleven i sökandet efter det nya, variera kunskapsformerna vid ingången till nytt stoff och därmed utnyttja potentialen för lärande.

## Transferteori

Transferteori kan ses som en enklav inom läroplansteori men behandlas här som en egen teori om lärande. Transfer innebär att om eleven har lärt sig en sak så lär hon/han sig lättare annat genom analogt lärande.

All transferteori utgår från att det finns analogt lärande. Lars-Owe Dahlgren<sup>13</sup> skiljer mellan tre kunskapsformer, vilka är kopplade till former för lärande. Dessa är: (i) Katalogt lärande, vilket kan betraktas som att kunskap är förteckningar av företeelser i vår omvärld. Memorering och återgivande står i fokus. (ii) Analogt lärande. Den handlar om förståelse för hur fenomen i omvärlden är beskaffade. Lärande handlar om individens förmåga att använda analogier i lärandeprocessen och att kunna se saker ur olika perspektiv samt att kunna uppfatta likheter mellan fenomen genom att se strukturlikheter. Att besitta analog kunskap ger förmåga att göra jämförelser, förklara okända fenomen och förlopp och översätta betydelser. (iii) Dialogiskt lärande. Den består i förmåga till kommunikation med varandra och den fysiska omvärlden.

I vad som kallas den ”klassiska läroplanskoden”<sup>14</sup> hade de klassiska språken ställning som gymnasiernas tyngsta ämnen. Det fanns flera skäl till detta. Ett praktiskt skäl var förstås att gymnasiet fram till 1900-talets början i hög utsträckning var en förberedelse för kommande prästutbildning och kunskap i grekiska och latin var en förutsättning för antagning till prästutbildningen. Andra skäl kan ha varit, dock spekulativt, att bekantskapen med de klassiska verken såsom Homeros episka verk och Catullus diktning m.m.

<sup>13</sup> Dahlgren, L. O. (1979): Om utomhuspedagogikens särart, s. 37–43, I: Dahlgren, L. O. & Szczepanski, O. *Utomhuspedagogik: Boklig bildning och sinnlig erfarenhet*. Skapande vetande nr. 31. Linköpings universitet.

<sup>14</sup> Lundgren, U. P. (1983): *Between Hope and Happening: text and context in curriculum*, Victoria (Australia), Deaken University.

exponerade eleverna för vad som skrivits i en förgången guldålder. Alla aspekter av mänsklig karaktär framträder i de klassiska verken såsom t.ex. i Odysséen, Odyssevs mod, Telemakos storsinhet och friarnas snikenhet och småsinhet. Denna exponering inspirerar eleverna att dana en god karaktär efter goda förebilder. Ett skäl för studiet av klassiska språk har också varit dess överspridningseffekt. Studiet av språken fordrar studiedisciplin, och förvärvet av den ger också överspridning i andra studier. Den systematiska och logiska uppbyggnaden av latinet lär eleven att se sådana mönster och påverkar därigenom tänkandet i en systematisk och logisk riktning. Vi blir alltså klokare av att studera latin och grekiska. Det skärper tanken. Få människor i Sverige i dag skulle hävda att den som aldrig lärt latin har sämre tankeskärpa än andra. Under nittonhundratalet har en förskjutning skett från latinets ställning som symbol för bildning och kunskap. I stället har matematiken lyfts fram (den realistiska läroplanskoden i Lundgrens termer<sup>15</sup>). Vi kan se i aktuella kursplaner i matematik för såväl obligatoriska som frivilliga skolformer att studierna inte bara syftar till att kunna lösa matematikuppgifter som vi har nytta av t.ex. i kontakt med bankkamreren eller i måttagning i praktiskt arbete, utan ämnet syftar också till att utveckla abstraktionsförmåga och logiskt tänkande. Matematiken syftar alltså till transfer (överspridning) och prestationer i ämnet har en stark symbolisk ställning som mått på studiebegåvning.

En term som använts i skolpolitik är ”formalbildning” och det innebär just att visst bildningsstoff verkar för lärande genom överspridning. Om vi tror på formalbildningens kraft så infinner sig frågan om vilket bildningsstoff som har effektiv verkan på ytterligare lärande. Vi kan ställa oss frågan om något annat ämne i framtiden kommer att konkurrera med matematiken som symbol för begåvning och som medel för kunskapsöverspridning.

En gissning, dock spekulativ, är att en del aspekter av textanalytisk förmåga är en god kandidat. Textanalysens huvudgrenar är tolkande textanalys och kritisk textanalys. Den tolkande handlar om utläggning av texten, att kunna kommentera, stil, budskap, symbolik, mening och förhållanden i den tid och miljö där texten tillkommit eller som den behandlar och därmed fylla på mening och öka förståelsen av texten. Den kritiska textanalysen handlar om att kunna granska grundvalarna för budskapen i texten, vad

---

<sup>15</sup> Op.cit.

som är dess tes, dess argument, tänkbara motargument och hållbarhet och relevans i argumenten för vad som är dess budskap, liksom att avslöja retoriska knep i texten.

Att textanalytisk förmåga kan förutspås få en stark ställning som grund för överspridning och symbol för studief framgång, kan vi se tecken på i kursplaneinnehåll och betygskriterier i aktuella kursplaner. Att avancerad läsfärdighet kan ha betydelse för skolframgång generellt ingår som ett antagande i beställningen från Delegationen för jämställdhet i skolan till Stockholms universitet av denna studie och kan ses som en tendens i tiden.

Inte bara textanalytisk förmåga utan också skrivförmåga kan (också spekulativt) antas bli en ny markör för studiebegåvning och ett medel för överspridning. Tecken som antyder detta är den ökade vikt som läggs vid skriftliga examensarbeten i såväl gymnasieskolan som i högre utbildningar. I lärarutbildningen krävs numera ett uppsatsarbete motsvarande en C-uppsats.

Skrivförmågan har blivit den nya intellektuella prövostenen.

## Deliberativ demokrati

Deliberativ demokrati som en form för lärande är en variant av vad som i ovanstående avsnitt betecknas som dialogiskt lärande. Deliberativ demokrati handlar om samtal med mogna överväganden. Förutsättningar för att sådana samtal skall verka för lärande och kunskapsbildning är bl.a. diskursetiska, hur allas röster hörs och respekteras, hur störningsfri kommunikation kan upprättas och hur argument kan prövas. Idéerna om deliberativa demokratiska samtal som kunskapsbildande processer kan härledas till John Dewey's skrift om demokrati och utbildning<sup>16</sup> (original 1916), till Jürgen Habermas diskursetik<sup>17</sup> och Amy Gutmanns tankar om demokratisk undervisning<sup>18</sup>. I en avhandling av Klas Roth<sup>19</sup>

<sup>16</sup> Dewey, J (1916) *Democracy and Education*. Nytryck på svenska (1999) Demokrati och utbildning. Göteborg,: Daidalos.

<sup>17</sup> Habermas, J. (1984): *The Theory of Communicative Action: Reason and the rationalization of society*. Boston: Beacon Press.. Habermas, J. (1992): *Moral Consciousness and Communicative Action*. Cambridge Polity Press.

<sup>18</sup> Gutmann, A. (1990): Democratic Education in Difficult Times, *Teachers' College Record*, Vol. 92, No. 1, pp. 7– 20. Gutmann, A. (1996): Challenges of Multiculturalism in Democratic Education, I Fullinwider, R. K. (ed.) *Public Education in a Multicultural Society: Theory and Critique*. Cambridge University Press.

<sup>19</sup> Roth, K. (2000): *Democracy, Education and Citizenship: Towards a theory on the education of deliberative democratic citizens*, Stockholm Institute of education Press, Studies in Educational Sciences no. 32.

vidareutvecklas dessa idéer med en direkt koppling till läroplaner och undervisning i ett mångkulturellt samhälle som det svenska. Lärande genom deliberativa samtal är en form av den tidigare nämnda lärandeformen *dialogiskt lärande*. Den deliberativa demokratin som kunskapsbildande process kan förstås genom hänvisning till seminarietraditionen inom universitet och högskolor. I seminariediskussionerna världen över läser studenter andras skrifter och redovisar egna undersökningar och presenterar reflexioner som underlag för fortsatt diskussion. Seminarieformen är väl formaliserad och den möjliggör att argument prövas och att slutsatserna av samtalen grundas i goda prövade argument. I deliberativt lärande kan inte läraren i förväg ha slagit fast vad som skall bli slutsatsen utan prövningen av argument avgör detta. Tillämpning av sådana samtal i skolan förutsätter alltså öppna läroplansformuleringar (vilket stämmer väl med deltagande målstyrning). Klas Roth hävdar i sin avhandling att deliberativa samtal som vi känner dem från den högre utbildningens seminarietradition också kan anpassas till lägre åldrar och stadier. Dock finns ingen empirisk prövning av denna ståndpunkt i avhandlingen, och vi kan ställa frågan om vissa elever skulle gynnas mer än andra om denna metod för lärande prövas i praktiken för lägre åldrar.

## Det sociokulturella perspektivet

Det sociokulturella perspektivet är ytterligare en variant av dialogiskt lärande. Grundläggare av det sociokulturella perspektivet är Lev Seminovij Vygotsky<sup>20</sup> och en ledande företrädare för detta perspektiv i Sverige är Roger Säljö.<sup>21</sup>

En utgångspunkt i synen på lärande i ett sociokulturellt perspektiv är att lärande är en aspekt av all mänsklig verksamhet. Lärande är något som ”medieras” genom kommunikation och redskap i vår omgivning. Det är genom vårt samspel med redskap och genom kommunikation vi lär oss. Roger Säljö ger ett enkelt belysande exempel. Om vi har en fickalmanacka och en penna till hands, så kan vi anteckna telefonnummer, födelsedagar, tid för tandläkarbesök, dagens komihåg lista etc. Om vi inte hade tillgång till detta enkla medium skulle vi vara tvungna att memorera allt detta och vi skulle kanske också begränsa våra aktiviteter och leva mindre tidsbundet. Kalendern blir, med Säljös ord ”minnets protes”. Utan den skulle vi göra andra erfarenheter och därmed inte lära genom det vi gör med hjälp av fickalmanackan. Användningen av redskap och medier för kommunikation vidgar vår aktivitet och vår erfarenhetsfär. I dag använder barn datorer redan i tidig ålder och de skaffar information genom nätet och deltar i samtal med andra genom e-post och sms. Barnens erfarenheter och världsbild blir helt andra än den blev för två decennier sedan. Även tekniska föremål har kommunikativ innebörd och ger oss erfarenhet och kunskap. Om vi har en frysbox hemma och ser att det är lågpris på oxfile i affären kan vi passa på att köpa av varan och lägga den i frysen för senare användning. Frysboxen ändrar vår tidsplanering från att gå till marknaden för färskvaror en viss tidpunkt och den ändrar därmed våra vanor och erfarenheter.

Människans hjärna är genetiskt densamma som för tusentals år sedan men vad vi använder den till och hur vi ”programmerar” den förändras med vidgade kommunikationsmöjligheter (exponering för främmande språk, telefon, flygresor, utbud av tidskrifter, internet etc.) och användning av redskap (kompasser, mekaniska redskap, fordon, elektronik etc.) och det finns ingen slutpunkt i vad människan kan lära. Utvidningens möjligheter är outtömliga.

<sup>20</sup> Vygotsky, L. S. (nytryck 1986, original 1934): *Thought and Language*, Harvard University Press. Vygotsky, L. S. (nytryck 1987): *The collected works of L. S. Vygotsky*. New York. Plenum:Press.

<sup>21</sup> Säljö, R. (2000): *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*, Stockholm: Prisma.

I den sociokulturella synen på lärande betonas inte bara den organiserade undervisningen i skola och andra institutioner utan också det lärande som sker i det dagliga livet. Skola och annan institutionaliserad undervisning tillmäts dock stor betydelse. I skolan är det möjligt att ge eleverna texter med tillhörande uppgifter liksom problemlösande och experimentella uppgifter med tillhörande redskap, vilka systematiskt stödjer eleverna i att över-skrida den dagliga erfarenheten i tid, rum och teoretiska perspektiv.

I självstyrt lärande i autentiska miljöer finns ( på kollektiv nivå) skillnader mellan vad flickor och pojkar föredrar att ägna sig åt och således att lära av. Vad avser det planerade lärandet styrt av kursplaner och bedömning i skolor kan vi ställa frågan om det stoff och de uppgifter som ges, gynnar flickor mer än pojkar när lärandet bedöms och betygsätts.

## Läsutvecklingsteorier

Läsprocessen innehåller många komponenter såsom avkodning, för-förståelse, tankemässig bearbetning, läsförståelse och innehållslig bearbetning. I många svenska skolor bedöms elevernas läsutveckling numera enligt ett standardiserat läsutvecklingsschema i 19 steg<sup>22</sup> där steg ett är att känna igen sitt namn i skrift och steg 19 står för fördjupande och överblickande läsning, dvs. att efter att ha fördjupat sig i en omfångsrik text vid ett senare tillfälle snabbt få tag på nycklarna till textens innehåll och struktur.

Den hypotes som är utgångspunkt för denna studie, är att läsutvecklingen är starkt kopplad till skolprestationer generellt och att god läsning således är kungsvägen till skolframgång. Hur sambanden ser ut undersöks empiriskt i studien och till den empirin kopplas också denna litteraturgenomgång.

Den forskningsgrupp vid Göteborgs universitet, som letts av Ference Marton<sup>23</sup> och i vilken de tidigare nämnda Roger Säljö och Lars-Owe Dahlgren ingått, har utfört ett antal studier av hur studenter läser kurslitteratur och hur försökspersoner läser andra slags texter. De har i flera studier funnit skilda kategorier av återgivande, tolkning, och förståelse för författarens motiv och budskap. Skillnaderna analyseras i termer av process och utfall, dvs

<sup>22</sup> Allard, B; Rudqvist, M. & Sundblad, B. (2001): Nya LUS-boken: En bok om läsutveckling, Stockholm: Bonnier Utbildning.

<sup>23</sup> Marton, F; Hounsell, D & Entwistle, N. (1986): *Hur vi lär*, Stockholm, Rabén – Prisma.



sättet att läsa och förstå och resultatet av detta sätt att läsa och vad det leder till i återgivning och tolkning. Två begreppspär är framträdande i analyserna. Det ena är ”yt och – djupinriktning”. Det andra och mycket närbesläktade begreppsparet är ”holistisk – atomistisk inriktning”. Med en grov förenkling innebär djupinriktning eller holistisk inriktning att försöka förstå texten, dess mening och intentioner i en avsikt att också förstå den verklighet som ligger framför eller bortom texten. Ytinriktning eller atomistisk inriktning är, också förenklat, en fråga om att försöka minnas och lära in texten och dess detaljer utan ytterligare bearbetning av mening och intention, eller bortomliggande verklighet.

Mer om Martongruppens läsforskning redovisas i kommande avsnitt av denna rapport.

\* \* \*

Att kunna läsa i miljöer där majoriteten inte kan läsa har genom historien alltid varit någonting särskiljande som tilldelar den läskunnige ett upphöjt värde. I Sverige har vi haft en allmänt utbredd läskunnighet sedan 1600-talet. Det är en vanlig föreställning att spridning av läskunnigheten följde inrättandet av folkskolan (lagen om allmän undervisningsplikt stiftades 1842 i avsikt att ”dana christelige och gagnelige samhälls medlemmar”). Föreställningen om folkskolan som pådrivande för läskunnighet är felaktig. Läskunnigheten spreds cirka 200 år innan folkskolan grundades och det var en del av den svenska kyrkans hegemoni. I reformationens efterföljd skapades en samhällsordning, som kallades ”hustavlans värld”. Den innebar att prästen är andlig översåte över husfäderna och husfäderna är andliga översåtar över hustru, barn och tjänstefolk. Kungen är världslig översåte över präster och husfäder, och husfäder är världsliga översåtar över hustrur, barn och tjänstefolk. Husfadern som andlig översåte i hemmet är skyldig att, i frånvaro av möjlighet till kyrkobesök, t.ex. på grund av oframkomligt väder, förrätta gudstjänsten i hemmet. För att inte förvränga budskapet och presentera egna hemstöpta tolkningar av Guds ord, så måste husfadern kunna läsa och skulle läsa den bibliska texten utan förvrängning. Därför ålade kyrkan alla som avsåg att ingå äktenskap att lära sig läsa och läskunnigheten kontrollerades vid husförhören. Med kryptiska anteckningar betygsatte prästerna läsförmågan vid husförhören. Som regel var det mödrarna i hemmen som genomförde läsundervisningen för sina barn och i många fall för pigor och

drängar men det var fadern som var ansvarig för att det genomfördes. Män som inte kunde läsa förvägrades rätten att ingå äktenskap. När folkskolan inrättades stod inte läsinläring på schemat det första årtiondet eftersom alla vara vana vid att detta var någonting som genomfördes hemma.

Med denna lilla historiska utblick vill jag påvisa en del av historien om läskunnighetens sociala värde. I dag när läskunnighet i teknisk avkodande mening är allmänt utbredd i västvärlden så kanske det sociala distinktionsvärdet i stället kommer att handla om kvaliteter i tolkande och kritisk läsförståelse.

## Rationalistiska perspektiv

Den mest namnkunnige forskaren som anlagt ett rationalistiskt perspektiv på kunskap och lärande är Jean Piaget.<sup>24</sup> Rationalismen innebär att utveckling ses som en process som i avgörande grad kommer inifrån. Människan har en medfödd förutsättning för tänkande och rationalitet. Omgivningen och världen utanför oss finns som någonting som skall upptäckas och förstås. Den tanke-mässiga utvecklingen sker i förutbestämda faser och mognadsnivåerna följer på varandra i förutbestämd ordning. (OBS, termen ”rationalistisk” skall i detta sammanhang inte kopplas ihop med samma term inom filosofin, vilken står för en kunskapsteoretisk hållning där möjligheten till kunskap genom rent tänkande och utan empirisk grund förfäktas).

Ett av de mest citerade experimenten som Piaget gjorde i studiet av utvecklingen mot högre stadier i abstrakt tänkande är försöken med ”konservation”. Barnen får se samma vattenmängd hållas upp i ett högt smalt kärl och i ett lågt brett kärl. På frågan om vilket som innehåller mest vatten svarar barn i det stadium då synintrycken dominerar som kunskapskälla att det högre och smalare kärlet innehåller mest vatten. När barnet svarar att vattenmängden är densamma betyder det att barnet har övergivit synintrycken som dominerande kunskapskälla och tagit ett kliv över till en ny fas i abstrakt och logiskt tänkande där det omedelbart givna byts mot abstrakt resonering.

---

<sup>24</sup> Piaget, J. (översatt nytryck 1971, original 1926): *The Language and Thought of the Child*, London: Routledge & Kegan Paul.

Det som, enligt Piaget, gör att barnet hakar på utvecklingsfaserna och använder dem för att upptäcka världen är dess aktivitet. Barnet hanterar olika fysiska objekt i sin omvärld, känner på dem, sönderdelar dem ibland, kombinerar dem på olika sätt och är nyfiken på vad som händer om man gör så eller så. Det är upptäckterna genom detta manipulerande som förlöser intellektuell mognad och denna utveckling sker i riktning mot nya förutbestämda faser av intellektuell bearbetning och förmåga till abstraktion. Två termer som Piaget myntade och som uttrycker en dynamisk syn på lärande genom aktivitet är "ackommodation" och "assimilation". Ackommodation innebär en anpassning till den yttre världen genom att *modifiera* begrepp och förhållningssätt. Assimilation innebär att *införliva* aspekter av den yttre världen till begrepp som den lärande redan behärskar. Piagets tänkande har haft stort genomslag i svensk förskolepedagogik och den gode pedagogen är den som bejaktar barnets spontana aktivitet och tillåter det att upptäcka, stödjer och handleder det, och som möjliggör för barnet att aktivt utnyttja potentialen i nya utvecklingsfaser.

### Motivationsteori och attribution

Motivation handlar om drivkraften att lära. Det finns yttre motivation i form av belöningar såsom betyg, olika slags premier, beröm etc. Till yttre motivation hör inte bara moroten utan också piskan, tvånget och kraven. Inre motivation är en fråga om intresse och egen vilja att lära. Två huvudsakliga varianter av motivations-teorier är sådana som ser stark motivation som ett stabilt personlighetsdrag och sådana som ser mer processinriktat på motivation där behov, motiv och förmågor samverkar med situationsbundna förhållanden i miljön.

Den kanske mest kände och läste motivationsteoretikern torde vara Abraham Maslow (1908–1970). Han skapade begreppet "motivationstrappa" och denna trappa består av fem nivåer: Kroppsliga behov; Trygghetsbehov; Gemenskap och tillgivenhetsbehov; Behov av uppskattning och slutligen; Behov av självförverkligande. När individens grundläggande behov tillfredsställs blir de på högre nivåer viktiga.

Under 1950- och 60-talen utfördes i USA ett stort antal studier som syftade till att teoretiskt förklara motivationens betydelse för personers handlande och lärande. En förgrundsgestalt i denna

forskning är John W. Atkinson.<sup>25,26</sup> Tre variabler som dominerade motivationsforskningen är:

- *Motiv*. En disposition att sträva efter en viss typ av tillfredsställelse. Atkinson räknar med två grundläggande motiv, the *achievement motive* eller uppnåendemotivet, som betecknar individens strävan efter att uppnå maximal tillfredsställelse med det som motivet avser, och *avoidance motive*, undvikandemotivet, som betecknar individens strävan att undvika misslyckande. Benägenheten att närma sig en uppgift enligt uppnåendemotivet anses öka förutsättningarna för framgång med undvikandemotivet är hämmande för framgång.
- *Förväntan*. Ett kognitivt föregripande av att ett visst handlande kommer att leda till en viss konsekvens (variabeln förväntan spelar stor roll i kognitiv beteendeterapi där patienten lär sig att känslomässigt anticipera negativa konsekvenser av ofruktbart handlande).
- *Stimulans*. En målsättnings relativa attraktions/icke attraktionskraft.

En svensk doktorsavhandling från 2001 där motivationsteori återkommit till heders är Inga – Britt Skoghs studie av yngre flickors möte med teknik i hem och skola<sup>27</sup>. Skogh har undersökt hur flickor förvärvar tekniskt självförtroende. Lärares roll i att förstå elevers motivationsgrund (vad som driver dem att försöka klara av uppgifterna eller undvikandebeteende) tillskrivs stor betydelse för att skapa det självförtroende som leder till framgång i lärande av teknik.

En variant av motivationsteori är attributionsteori, alltså fokus på vad som tillskrivs eleven av andra och henne själv. Extern attribution är när det kommuniceras från omgivningen t.ex. att ”X är tekniskt begåvad” eller att ”X har ingen hand med teknik”. Intern attribution är när personen själv framför: ”Jag har känsla för teknik” eller ”Teknik är inte min starka sida”. Negativ attribution från andra eller från en själv leder till undvikandemotiv och skapar onda cirklar medan positiv attribution inleder framgång.

<sup>25</sup> Atkinson, J. W. & Feather, N. T. (1966): *A Theory of Achievement Motivation*. New York: Wiley.

<sup>26</sup> Atkinson, J. W. (1983): *Personality, Motivation and Action: Selected Papers*, New York: Praeger

<sup>27</sup> Skogh, I-B. (2001): *Teknikens värld – flickers värld: En studie av yngre flickors möte med teknik i hem och skola*, Stockholm: HLS förlag, Studies in Educational Sciences 44.

Om motivationsteori har gott förklaringsvärde för skolframgång, så bör det innebära att den gode läraren är den som kan stimulera inre motivation, som kan identifiera elevers motivgrund och skapa självförtroende för lärande.

## Biologiskt grundade teorier

Elever med skolsvårigheter genomgår numera ofta neuropsykologiska underökningar och skolsvårigheter förklaras med diagnoser såsom DAMP, ADHD, Aspergers syndrom, Tourettes syndrom, autism etc. Psykosomatiska symptom åberopas också som förklaring liksom kostvanor. Proteinbrist i barndomen anges som förklaring till brister i mental utveckling i fattiga länder.

Biologiska faktorer anses också ha förklaringsvärde för skillnader i flickors och pojkars skolprestationer. Flickors fysiska mognad, såsom längdtillväxt, viktillväxt och pubertet är cirka två år tidigare än pojkars<sup>28</sup>. Detta faktum har lett till frågan om det finns ett samband mellan fysisk mognad och mental mognad och att detta skulle kunna förklara varför flickor genomsnittligt presterar bättre än pojkar i grundskolan. En ledande forskare inom området fysisk mognad och dess samband med mental utveckling är James Tanner. Han har genomfört studier av vid vilken ålder den fysiska mognaden är som snabbast och vilken samvariation som finns med intellektuell mognad. Motsvarande empiriska studier har i Sverige genomförts av Gunilla Westin-Lindgren.

Westin-Lindgren fann i ett omfattande empiriskt material att flickor var längre, tyngre och mer fysiskt utvecklade än pojkar fram till trettonårsåldern och att en utjämning började ske i fjortonårsåldern. Hon mätte också samvariationen med intellektuell mognad genom ett aritmetiskt test kallat KUP (*gain/year in mental performance*). Hennes slutsats var att den fysiska mognaden åtföljs av vad hon kallar mental spurt eller på svenska ”hjärnspurt”. Dessa biologiska faktorer skulle alltså förklara flickors bättre skolresultat än pojkars i mellanstadie- och högstadieåldern.

---

<sup>28</sup> Tanner, J. M. (1961): *Education and Physical Growth*, London: University of London Press. Tanner, J. M. (1962): *Growth and Adolescence*, Oxford: Blackwell Scientific Publications. Tanner, J. M. (1978): *Foetus into Man*. London: Open Books. Westin – Lindgren, G. (1979): *Physical and mental Development in Swedish Urban Schoolchildren*, Stockholm, Stockholm Institute of Education, Department of educational Research, Studies in Education and psychology nr. 5.

En annan biologisk förklaring till flickors bättre skolprestationer presenteras av Richard Witmire<sup>29</sup>. Han fann att flickor i tonåren har tätare i neuron temporal cortex, vilket ger försprång i verbala prestationer, mest påtagligt i nionde skolåret. Några uppföljningsstudier som bekräftar hypotesen har jag dock inte funnit.

En anatomisk skillnad mellan kvinnor och män i hjärnans uppbyggnad är hjärnbalken som förbinder höger och vänster hjärnhalva är större hos kvinnor<sup>30</sup>. Funktionellt kan den större hjärnbalken eventuellt också ge upphov till funktionella skillnader i förbindelsen mellan höger och vänster hjärnhalva men vilken betydelse och förklaringsvärde fyndet har är osäkert. Skillnader i hjärnans storlek och form verkar uppkomma tidigt varför könshormoner möjligen spelar roll för detta. Språkssystemet i hjärnan uppvisar mindre uttalad specialisering till vänster hjärnhalva hos flickor än hos pojkar och skillnader i hjärnans funktionella och strukturella organisation uppvisar en interaktion med miljön. Hos personer som inte exponerats för formell skolgång med läs och skrivinlärning utvecklar sig flera av språkssystemen i hjärnan på ett helt annorlunda sätt.<sup>31</sup>

## Den kommunikativa vändningen

Slutligen nämner jag ”den kommunikativa vändningen”. Den behandlar inte frågan om skolframgång men den nämns som en antites till alla ovanstående teorier. Den kommunikativa vändningen står för ett slags avståndstagande från fundament och objektiva sanningar och innebär en vändning mot kommunikationsorienterade utgångspunkter för att uppfatta verkligheten och hur vi konstituerar den genom språk. Språket ses inte som avbildande utan åstadkommande och uttryckande. Det handlar om etik, existens, möjligheter och makt.

Orienteringen mot kommunikation och intresset för språkets meningsskapande funktion är gemensamt hos flera teoretiker, vilka kan anses höra hemma under den forskningsinriktning som med ett

<sup>29</sup> Whitmire, R. (2006): Refererad i en sammanfattning i *New Republican*, 19 januari 2006.

<sup>30</sup> Schmithorst, V. J., & Holland, S. K. (2007). Sex differences in the development of neuroanatomical functional connectivity underlying intelligence found using Bayesian connectivity analysis. *Neuroimage*, vol. 35, pp. 406–419.

<sup>31</sup> Petersson, K. M., Silva, C., Castro-Caldas, A., Ingvar, M., & Reis, A. (2007). Literacy: a cultural influence on functional left-right differences in the inferior parietal cortex. *Eur J Neuroscience*, vol. 26, nr.3, pp. 791–799.

inte särskilt väl definierat paraplybegrepp kalls ”poststrukturalister”. Synsättet står i kontrast mot föreställningen om språket som ett mer teknisk instrument för att förmedla vad som ”objektivt” kan verifieras mot sinnesdata, såsom bl.a. de objektiverande samband som återfinns i de ovan nämnda teoretiska riktningarna. Portalfigurer inom de mångfacetterade uppfattningar som kan rymmas inom begreppet ”den kommunikativa vändningen” är bland andra Bakhtin, Buber, Ricouer, Foucault, Habermas, Gadamer, Levinas och Derrida.

### **Sociologi, pedagogisk teori, psykologi eller biologi?**

Den ovanstående genomgången inleddes med sociologiskt orienterade teorier om skolframgång såsom kultursociologi och skolorganisation, följt av mer renodlat pedagogiska teorier såsom, läroplansteori, transferteori, deliberativ demokrati, det socio-kulturella perspektivet och läsutveckling. Därefter följde psykologiskt orienterade teorier som rationalistiska perspektiv och motivationsteori. Den sista gruppen av teorier i genomgången var biologiskt grundade teorier. Slutligen nämndes den kommunikativa vändningen för att också meddela att det finns kritik mot tanken på att skolframgång är någonting som objektivt kan fångas genom studier av samband.

Vilken teoretisk orientering kan vi då anta har bäst förklaringsvärde för skolframgång? Två rimliga svar kan vara dels att det råder stor oenighet och att olika forskare hävdar olika faktorer, dels att skolframgång är komplex och inte låter sig förklaras av en eller några enskilda faktorer, utan att det finns många samverkande faktorer, sociala, pedagogiska, psykologiska och biologiska och att vissa faktorer har starkare förklaringsvärde än andra i vissa fall och andra i andra fall.

# Betyg och bedömning

## Betygsättning är en slags mätning

Som nämnts mäts skolframgång ofta genom att se på elevers betyg. Vi bör då fråga oss vad betyg uttrycker. Att sätta betyg är att göra en mätning. När vi mäter någonting så tillordnar vi en symbol till en verklighet. Vi kan t.ex. ange ett antal centimeter som symbol för den verklighet som är en människas längd. Tillordningen av en symbol skall vara strukturlik mot verkligheten vilket innebär att lika relationer i verkligheten skall motsvaras av lika relationer i symbolerna. Om det t.ex. i verkligheten är dubbelt så långt från A-stad till C-stad som från A-stad till B-stad, då skall också symbolen uttryckt i kilometer vara ett dubbelt så högt värde t.ex. 40 km respektive 20 km.

Mätning kan ske i flera skalnivåer:

*Kvotskala.* Då är det lika stora steg mellan alla värden i skalan och den utgår från en nollpunkt som betecknar frånvaron av det fenomen som mäts. Längd, vikt, elektrisk spänning och andra mätningar i fysik är exempel på mätning i kvotskala.

*Intervallskala.* Det är lika avstånd mellan stegen i skalan men den utgår inte från noll som frånvaro av fenomenet. I Celciusskalan är temperaturskillnaden lika stor mellan noll och fem grader som den är mellan fem och tio grader men tio grader är inte dubbelt så varmt som fem grader eftersom noll inte står för total frånvaro av värme. Det går att addera och subtrahera i en intervallskala men inte att multiplicera eller dividera.

*Rangskala.* Om tre löpare springer 100 meter på 10,5 sekunder, 11,0 sekunder och 12 sekunder så är skillnaden i prestation mätt i sekunder (kvotskala) olika mellan ettan och tvåan jämfört med skillnaden mellan tvåan och trean. Men skillnaden i rang uttryckt som etta, tvåa och trea är i båda fallen rangskillnaden ett. Ytterligare beräkningar är inte meningsfulla i en rangskala.

*Nominalskala.* I denna skala anges kvalitativa skillnader t.ex. vid identifiering av en person att ögonfärgen är blå, grå, grön eller brun. Givetvis kan man ange en siffersymbol för de olika kvaliteterna men det är olämpligt då det kan missuppfattas som någon slags kvantifiering.



Vilken skala är lämplig för betyg på kunskap? Svaret kan bara ges om vi för att åstadkomma den önskade strukturligheten bestämmer oss för vad kunskapsskillnader är i verkligheten innan vi bestämmer hur de ska betecknas som symboler. Om kunskapsskillnader antas vara kvantitativa skillnader i påfyllning och kunskapen är endimensionell, då skulle vi kunna tänka oss en intervallskala. Om vi antar att kunskapsskillnader är kvalitativa skillnader i att uppfatta, förstå, resonera och lösa problem inom ett kunskapsområde, då kan vi bara tänka oss en nominalskala med beteckningar för de olika kunskapskvaliteterna. I en nominalskala är det möjligt att införa hierarkier så att en viss kvalitet anses mer värd än en annan.

Att kunskap inte är endimensionell innebär att skillnaden mellan en förenklad uppfattning och en rimlig vanlig uppfattning i en fråga inte kan jämföras med skillnaden mellan en rimlig vanlig uppfattning och en avancerad uppfattning i frågan. Kunskapsskillnaderna kan inte sägas vara lika stora utan de är av skilda slag. De hör inte till samma dimension utan det råder kvalitativa skillnader mellan enkla och avancerade kunskapsnivåer. Skillnaden mellan att bedömas inte uppnå godkäntnivån och att uppnå den i ett avsnitt i matematik kan vara som i följande exempel: Avsnittet handlar om att lösa enkla ekvationer. Eleven som inte bedöms uppnå godkänt vet inte hur algoritmen skall ställas upp och kan därmed inte lösa uppgiften. Läraren tar sig individuellt an eleven och de övar tillsammans på att ställa upp algoritmen korrekt och utföra beräkningar. Eleven visar sedan utan lärarens handledning att hon/han har lärt sig att lösa enkla ekvationer och läraren anser att eleven är godkänd i det avsnittet, vilket kommer att vägas in i det slutliga betyget. För en annan elev funderar läraren på om eleven är värd MVG inom avsnittet ekvationer. Läraren ger avancerade uppgifter till de elever för vilka själva uppställningen av algoritmen och beräkningarna är självklara saker. Hon bedömer att den elev som självständigt kan formulera matematiska problem, vilka lämpar sig för lösning med ekvationer och som kan argumentera för varför ekvationer är att föredra eller inte föredra för lösning av vissa problem, de eleverna uppfyller kraven för MVG (om de också ackumulerar kraven för G och VG). Skillnaden mellan att inte uppnå eller uppnå kraven för Godkänt är en skillnad mellan att kunna eller inte kunna tillämpa mekaniska regler för att lösa enkla problem. Skillnaderna mellan att inte uppnå eller uppnå MVG nivån, det är en skillnad i förmågan att formulera problem i matematisk form och att kunna avgöra och argumentera för vilken

slags angreppssätt som är mest framkomligt för olika slags problem. Skillnaderna är alltså av *olika slag* på olika ställen i betygsskalan.

Om vi intar en kvalitativ syn på kunskapsskillnader, då finner vi att en hierarkisk nominalskala bäst svarar mot kunskapsskillnader.

## Giltighet och tillförlitlighet i mätning

Två krav som måste uppfyllas för god mätning är giltighet ("validitet" med en teknisk term) och tillförlitlighet ("reliabilitet"). Validitet handlar om mäta det man avser att mäta. När en människa känner sig varm, trött och kraftlös och har värk i leder och muskler kan hon anta att hon har en infektion. Hon mäter då kroppstemperaturen och antar att måttet anger grad av infektion. Det gör det i viss mån men bara som ett samband eller indikation på infektion. Om personen har t.ex. malaria så kan måttet i stället vara antalet plasmodier per kubikmillimeter blod. Detta är ett exakt mått på graden av malariainfektion och kroppstemperaturen kan variera vid samma infektionsgrad. Temperaturen är således inte ett mått med full validitet. Många gånger har vi ingen annan möjlighet än att nöja oss med icke helt valida mått men som ändå ger goda indikationer.

En handlare säljer tyg. När han säljer tre meter tyg kan han sträcka det så att det motsvarar två och en halv meter osträckt tyg. Tjänjbarheten i det som mäts eller i mätinstrumentet ger dålig tillförlitlighet. Tillförlitligheten anses vara säkrast när upprepade mätningar ger samma resultat eller när mätningar utförs av flera oberoende personer. Det finns inom testkonstruktion ett flertal metoder för pröva ut testens giltighet och tillförlitlighet och det finns statistiska metoder för att beräkna validitet och reliabilitet.

Ett exempel på test med mycket låg validitet och reliabilitet var körkortsproven som de sett ut i många år innan den senaste revideringen gjordes. Giltigheten i testet byggde på innehållsvaliditet, vilket innebär att allt som finns i körkurskursen skall täckas av i provet. Därför testades inte bara sådant som katalog kunskap om regler och vägmärken i papper – och penna – provet, utan det fanns också frågor som gällde uppmärksamhet, omdöme och förutseende. Vi kan ställa oss frågan om det man avser mäta lättast låter sig mätas genom beteende vid uppkörningen och samtal kring trafiksituationer vid uppkörningen eller genom flervalsfrågor i ett papper- och penna-test. Delar av provet bestod av flervalsfrågor där

ett eller flera alternativ ansågs vara rätt svar. Felaktiga svar gav ett minuspoäng och korrekta svar gav ett pluspoäng. Eftersom den testade inte kunde veta hur många svar som ansågs rätt och hur många som ansågs fel i varje uppgift, så blev en följd en rädsla att svara att vissa alternativa var rätt eftersom risken för många minuspoäng då fanns. Å andra sidan gällde det att ge tillräckligt många svar JA för att samla ihop poängen. Flera frågor var så konstruerade att många alternativ var rimliga ja-svar men bara några var rätt enligt testkonstruktören. Ett exempel var en bild av en väg med en kurva i halvdunkel där frågan var vad som kunde hända som att en älg springer ut, en fotgängare utan reflexer går på vägen, en mötande bil kan komma och flera andra alternativ. Alla alternativen var möjliga faror men hälften av dem var klassificerade som rätt och hälften som fel och därmed minuspoäng. Hur omdömesgill, förutseende och uppmärksam en förare är spelar ingen roll för poängen men att veta hur testet är konstruerat, hur poängberäkningen går till och att ha tagit reda på hur frågorna och rättningsmallarna ser ut i tidigare test var en förutsättning för att klara dem. De mätte alltså inte vad som avsågs att mäta utan de mätte förmågan till *test coaching*. Hög tillförlitlighet förutsätter att gissningsmöjligheterna inte är avgörande och inte är olika i skilda frågor, att formuleringarna är entydigt tolkningsbara, att poängsättningen är relevant för uppgiften och framför allt att uppgifterna är utprovade och ger konstans i poängen vid upprepade test.

### Det svenska betygssystemet

De kriterier som uttrycks i kursplanerna för de tre godkända betygsstegen i det svenska betygssystemet uppfyller de mätteoretiska kravet på strukturlikhet och utgår från genomtänkt kunskapssyn. När jag nu hävdar att reglerna för betygssättning uppfyller mätteoretiska krav, så påstår jag just bara det och hävdar inte att systemet omfattas av gillande eller att det tillämpas korrekt eller någonting annat. De flesta betygssystem i världen utgår inte från någon genomtänkt uppfattning om vad kunskapsskillnader är i verkligheten och det är vanligt att man beräknar medelvärden som om kunskap vore mätbart i en kvotskala på något meningsfullt sätt.

I politisk debatt kan betygsfrågan bli het och det finns en symbolisk koppling mellan att stå för gedigna kunskaper i skolan och att gilla tidigare betyg eller fler betygssteg. På samma sätt kan

en betygsfri skola stå som en symbol för att gilla samarbete, jämlikhet eller allas lika värde. Diskussion om den mätteoretiska grunden för betyg förs inte i politiken (betygsfrågan kommer ofta upp i riksdagsdebatter men diskuteras aldrig i mätteoretiska eller kunskapsteoretiska termer).

Nedan följer ett exempel på några av kriterierna för de olika betygsstegen som de är formulerade för den första kursen i engelska i gymnasieskolan.

Ett av kriterierna för godkänt:

...kunna formulera sig i skrift för att informera, instruera, argumentera och uttrycka känslor och värderingar samt ha förmåga att bearbeta och förbättra den egna skriftliga produktionen.

Ett av kriterierna för mycket väl godkänt:

Eleven skriver med sammanhang och variation, använder språkets ord och strukturer med säkerhet samt kommunicerar skriftligt med anpassning till olika mottagare.

Vad vi kan läsa ut från dessa betygskriterier är flera saker. En är att de inte ger uttryck för ett bestämt stoff utan för *förmågor* som kan användas för olika innehåll i det som kommuniceras i elevens skriftliga produktion.

Vi kan också se att kriterierna ger uttryck för att de olika betygen handlar om kvalitativt olika förmågor. För godkänt räcker det att kunna skriva ner någonting om sitt känslomässiga läge, kunna uppmana eller be om någonting och att kunna läsa igenom det man skrivit och kunna ändra det. Inga krav ställs på formell eller syntaktisk korrekthet, stil eller anpassning till mottagare. För väl mycket godkänt krävs däremot god stil, träffande ordval, språkriktighet och anpassning till mottagare. Det är skillnad mellan att kunna meddela sig och att kunna uttrycka sig elegant inför en given mottagare.

Eftersom styrningen av den svenska skolan är definierad som mål och resultatstyrning och inte styrning med detaljerade innehåll i kursplanerna, så måste betygskriterierna vara formulerade så att de kan användas för varierande innehåll. I skolorna konstrueras lokala kurser för att eleverna ska uppnå de mål som formulerats och betygskriterierna får inte bli en detaljstyrning av innehåll bakvägen. För att kunna använda betygskriterierna förutsätts att läraren kan matcha de betygsgrundande uppgifter hon ger eleverna

till kriterierna, en slags tolkning av kriteriernas innebörd på ett situationsanpassat sätt. Dialog mellan lärare i samma ämnen om tolkning av betygskriterier kopplade till konkreta betygsgrundande uppgifter underlättar en säker användning av kriterierna. En säker användning är en fråga om entydighet i mätning, alltså att lika verklighet skall ge lika mätresultat. I detta fall gäller det att likvärdiga prestationer i uppgifterna skall ge lika betyg.

Det nuvarande kunskapsrelaterade systemet har också vissa brister men av lindrigare slag. Ett är att det är mycket öppet för cue seeking och checklist beteende. *Cue seeking* är en företeelse som utreddes i en avhandling av Bengt-Olof Molander.<sup>32</sup> Det innebär att eleven noggrant registrerar vad läraren gärna talar om, hur hon reagerar på elevers svar, vad hon berömmar och kritiserar, hur hon ställer frågor och hur tidigare prov konstruerats och bedömts. Denna informationsinsamling används för att förutse hur prov kommer att se ut och hur olika slags uppgifter kommer att bedömas och eleven använder denna kunskap som en taktik för att få bra betyg och kan lämna det mer intressebaserade studiet och nyfikenheten därhän. Enligt Molander (op. cit.) har de elever som får de högsta betygen inte så mycket bättre kunskaper än de som har bra men inte toppbetyg. De är dock mycket mer taktiska *cue seekers*.

Betygskriterierna öppnar också för checklist beteende. Låt oss ta ett exempel, det om kriterierna i engelska i första kursen i gymnasiet:

Ett av kriterierna för mycket väl godkänt:

Eleven skriver med sammanhang och variation, använder språkets ord och strukturer med säkerhet samt kommunicerar skriftligt med anpassning till olika mottagare.

Vad en elev kan göra är att ger markörer för varje delkriterium. Om de t.ex. har fått i uppgift att skriva ett brev från en semesterresa till släkting , så kan eleven tänka. Jag skall vara mottagaranpassad därför skall jag tilldela mottagaren ett särskilt intresse, t.ex. fågelskådning, och skall därför med hjälp av lexikon använda så många speciella ornitologiska termer som möjligt. Variation ingår också i kriterierna, därför skall jag också skriva om annat som t.ex. matvanor, livsstil och klimat på min semesterort. Att använda språkets strukturer med säkerhet betyder att skriva korrekt i form

---

<sup>32</sup> Molander, B. O. (2000): *Joint Discourses and Disjoint Courses*. Stockholm: HLS förlag.

och syntax. Det kan jag inte helt lätt lära mig inför uppgiften men jag kan lägga in språkriktighetsmarkörer. Jag kan t.ex. visa fram rätt användning av ing-form och rätt preposition genom att i samma text lägga in både ... *managed to do* ... och *succeeded in doing*.

## Bedömningens funktioner

Bedömning av elevers prestationer fyller flera funktioner. En är att ge återkoppling så att eleven vet hur han/hon presterat och vad som behövs förbättras och med råd om hur eleven kan förbättra sitt lärande. För den funktion behövs inte betyg utan återkopplingen kan ske på många andra sätt, såsom samtal, anteckningar i en journal som eleven visar för föräldrarna och på andra sätt. Att annat skäl för bedömning är att sätta betyg.

Betygens funktioner är flera.

- *Diagnos och information.* Betygen används för återkoppling till eleven och dennes föräldrar.
- *Uppflyttning och kvarsittning.* Eleven skall klara av föregående nivå innan hon får gå vidare till nästa. I många länder tillämpas kvarsittning för hel årskurs om eleven underkänns i ett eller flera ämnen.
- *Differentiering.* Graderade betyg kan användas vid urval, bland annat till högre studier där antalet sökande är större än antalet tillgängliga platser. De används också för urval av sökande till attraktiva skolor.
- *Behörighet och kvitto på genomgången stadium.* Betyg används för att garantera en viss förkunskapsnivå och de tjänar då som behörighetsgivande för kommande studier eller som avgångsbetyg (matriculation med en engelsk term). Betygen används då som en slags kvalitetssäkring.
- *Yttre motivation.* I debatten om betyg framförs ibland att betygen är en sporre och att goda prestationer bör belönas genom höga betyg. De fungerar också som en varning vid underprestationer.

I Sverige används betyg för alla dessa funktioner utom uppflyttning och kvarsittning. Vi har, som de flesta ekonomiskt utvecklade

liberala demokratier automatisk uppflyttning kopplat till stödåtgärder för elever som inte klarar av alla ämnen.

Framställningen ovan om bedömning och betyg bygger i sin helhet på sammanfattningar och extrakt ur min bok *Kunskap och betyg*.<sup>33</sup>

\* \* \*

Vad beträffar tidiga betyg eller betygsfrihet till och med årskurs sex, så har en uppföljningsstudie gjorts av Anna Sjögren<sup>34</sup>. Hon jämförde skolor som är betygsfria med skolor som gav tidiga betyg med avseende på elevernas fortsatta studiekarriär. Studien har uppmärksamats och anförts i den politiska debatten och också refererats i en debattartikel och på ledarplats i DN.

Rapportförfattaren finner att barn till lågutbildade föräldrar inte gick igenom gymnasiet lika ofta när de var betygsfria jämfört med när de fick betyg. I denna grupp var det barn med sämre skolresultat som påverkades. Av hundra barn var det ytterligare 2–3 pojkar och 2–4 flickor som inte tog en gymnasieexamen till följd av att betygen avskaffades.

Söner till högutbildade gynnades däremot av att betygen togs bort. I jämförelse med barn som fått betyg utbildade sig de betygsfria pojkarna längre. Fler gick på universitet och högskola. Av hundra pojkar gick 2–4 fler på högskolan. Som en följd av det fick de också 5–9 procent högre inkomst än betygsatta pojkar. Döttrarna till högutbildade föräldrar gynnades däremot inte av betygsfrihet. De följer istället samma mönster som barnen till de lågutbildade.

Eftersom det inte finns någon tidigare forskning kring de långsiktiga effekterna av betyg i grundskolan är detta värdefull forskning. Men rapporten säger inte något om varför effekterna skiljer sig åt mellan grupper, och här kan man tänka sig olika förklaringar. I debattartikel och ledarstick i DN uppfattas samband som orsaksamband och skribenterna frågar inte om det finns orsaker andra än betyg eller inte som ligger bakom skillnaderna. En viktig fråga som Anna Sjögren inte berör är i vilka former återkopplingen skett i de betygsfria skolorna och om man i en del skolor avstått från att utveckla systematisk tydlig och kontinuerlig återkoppling i andra former än betyg. Vi vet alltså inte om det är betygsfriheten i sig

<sup>33</sup> Linde, G. (2003): *Kunskap och betyg*. Lund: Studentlitteratur.

<sup>34</sup> Refererad i en debattartikel av Henrik Brors, Dagens Nyheter, 2010-06-04.

eller frånvaron av fungerande återkoppling i andra former än betyg som förklarar skillnaderna.

Återkopplingen är väsentlig del av all undervisande verksamhet. Att bedöma studieresultaten är nödvändigt såväl för den undervisande lärarens planering som för stöd för elevens studieplanering. Återkopplingen kan ske i olika former och den kan vara mycket mer frekvent än utfärdandet av betyg och den bör givetvis vara tydlig (alltså inte så inlindad så att elev och föräldrar inte tar till sig information om bristfälliga resultat) och den kan vara mycket mer nyanserad och rådgivande än betygen. Den kan kombineras med tidiga betyg men behöver inte göra det.

## Betygssystem i olika länder

I Sverige har vi, som framgått av avsnitten ovan, ett kunskapsrelaterat betygssystem där skilda kvaliteter av uppnådda kunskapsmål definieras i betygskriterier för de olika betygsgraderna. Det bygger på en hierarkisk nominalskala. Detta är ett ganska ovanligt betygssystem. I Sverige har vi tidigare använt ett system med rangskala där eleverna inordnas i fem rangkluster. De sju procent bästa i samma kurs i landet skulle ges betyget fem. De 24 procent näst bästa skulle ges betyget fyra. Medelbetyget var tre och betygen två och ett var för de 24 respektive sju procenten lägst presterande. Trots att betygen byggde på rangskala gjordes medelvärdesberäkningar och användningen för differentiering vid antagning till vidare studier tog inte hänsyn till att eleverna läst olika kurser på olika gymnasielinjer och att t.ex. betyget tre i matematik stod för helt olika kunskaper om eleven gått den naturvetenskapliga linjen eller t.ex. tvåårig social linje. Ju sämre övriga elever presterade som läste samma kurs på samma linje i gymnasieskolan, ju bättre betyg skulle en elev ha för en viss kunskapskvalitet. Den mätteoretiska föreställningen som vägledde konstruktionen av detta betygssystem var att kunskapen fördelar sig enligt en normalfördelning. Den normalfördelningskurva som Gauss konstruerade var avsedd att tillämpas för företeelser som fördelar sig slumpmässigt i naturen och den var aldrig tänkt för företeelser som fördelar sig efter socialt bestämd inverkan. Ett visst betyg som ingick i elevens medelbetyg angav inte någon som helst kunskapsnivå eller kunskapskvalitet i ämnet. Systemet höll inte för det oavvisliga kravet på entydighet i mätning.



\* \* \*

De vanligaste betygssystemen i världen är utformade som om skilda kunskapsnivåer vore skillnad i påfyllning i en endimensionell kunskapssyn. Kvotskalor används och beräkningar av medelvärden görs.

Särskilt i U-länder finner vi betygssystem där betygen utslutande bestäms av centrala nationella prov, vilka konstrueras i en provenhet inom utbildningsministeriet eller i någon enhet knuten till ministeriet. Sådana system drabbas ofta av korruption så att proven kommer på avvägar och säljs före provtillfället, eller att det sker oegentligheter vid rättningen, vilken i vissa länder görs av lärare och andra görs centralt.

Nedan följer ett *exempel* på ett sådant icke kunskapsrelaterat betygssystem<sup>35</sup>. Exemplet gäller Sri Lanka och har valts dels för att det är typiskt kvotskalesystem, dels för att det i vissa avseenden är mer sofistikerat än många utvecklingsländers liknande system. De centrala proven Sri Lanka omges inte av någon korruption. Testkonstruktörerna följer upp resultaten av varje provuppgift och man beräknar den punktbiseriala korrelationen (rp-bis.) för varje enskild uppgift, dvs. hur varje uppgift korrelerar till den genomsnittliga totalpoängen i provet. Om totalpoängen skulle minska om uppgiften tas bort så är rp-bis hög och om totalpoängen skulle öka om uppgiften tas bort så har den låg rp-bis och det är något fel på uppgiften.

Varje prov kan ge 100 poäng och poängen på proven översätts till betyg i en tiogradig skala. Ingen s.k. *school based assessment* förekommer. Det har länge diskuterats att lärarna som komplement till de centrala proven också skulle få bedöma sådant som inte låter sig prövas i centrala prov såsom kvalitet i inlämningsuppgifter, projektarbeten, redovisningar etc. Motståndet mot *school based assessment* är dock kompakt både från lärares sida och från elevernas föräldrar. Föräldrarnas ståndpunkt är att hur ska selektionen till högre utbildning kunna bli rättvis om inte eleverna testas med exakt samma uppgifter. Lärarnas främsta argument är att de kan råka ut för anklagelser om favorisering.

En effekt av detta centrala testsystem är att sådana innehåll i undervisning som inte låter sig bedömas med centrala prov utelämnas i undervisning. Dit hör bl.a. den muntliga delen av undervisning

<sup>35</sup> Linde, G. (2003) A Journey with Durkheim to an Examination Driven School System. *Journal of Educational Research*, vol.29. nr. 4, pp. 323–335.

i engelska. Eleverna lär sig helt enkelt inte att uttala engelska i skolan. De som har ett bra uttal har lärt sig det i annan miljö än skolmiljö. Annat som utelämnas är alla slag av självständiga arbeten som redovisas och bedöms. Eleverna lär sig inte att hantera uppgifter som kan lösas på olika sätt och där kreativitet och uppfinningsrikedom kan premieras.

Den elev som får högst poäng på proven i sin klass kallas *class leader* och bär en särskild slips och de brukar omtalas som klassens mest intelligente elev. Detta är ett uttryck för den påtagligt hierarkiserande kultur om råder i landet.

Majoriteten av ungdomarna i landet går från primärskola till sekundärskola och de deltar i proven för *O-level* efter tionde skolåret. Eleverna tar detta slutprov på stort allvar och många familjer lägger ner mycket pengar på extraundervisning inför proven. Dock blir endast 35 % av de som sitter för *O-level* testen godkända och 65% lämnar skolan som underkända och utan examen. Att det är så beror inte på att eleverna inte nått upp till kraven, utan på att man helt enkelt gör examen till någonting exklusivt och som till en inträdesbiljett till det övre universitetsförberedande stadiet av sekundärskolan. Ett argument som ges för att underkänna så många är att det inte finns fler platser i det övre stadiet. Naturligtvis vore det mer humant att de elever som inte får plats i det övre stadiet och som har klarat sina kurser bra skulle få gå ut skolan med godkända betyg och den avgångsexamen de är värda. Det verkliga skälet till att underkänna så många torde vara att det är en del av den hierarkiska kulturen där personer i alla livets områden skiktas i övre och lägre nivåer (kastsystemet som officiellt inte finns, lever i realiteten kvar). Ett mättekniskt skäl till att så många kan underkännas är att godkäntnivån inte är definierad i kunskapsrelaterade termer där det klagas vad kraven för godkänt består i.

## **Slutsatser av genomgången av teorier om skolframgång och om betyg**

Av genomgången av teorier om skolframgång framgår att det finns teorier med olika utgångspunkter och som lyfter fram olika faktorer. Skolframgång beror på en komplext samspel mellan olika faktorer.

Av genomgången om betyg framgår att långt ifrån alla betygssystem är så konstruerade att betyget som symbol för förvärvade

kunskaper har något entydigt förhållande till den verkliga kunskapen. Det framgår också tydligt av exemplet Sri Lanka att betygssystem kan vara så konstruerade att det mätbara görs till viktiga i stället för att det viktiga görs mätbart. Det svenska betygssystemet har lyfts fram som ett exempel på ett mätteoretiskt och kunskaps-teoretiskt genomtänkt system, där betygen säger någonting om vad eleven verkligen har lärt. Detta förutsatt att läraren verkligen matchar sina bedömningsuppgifter mot betygskriterierna.

Eftersom skolframgång ofta bedöms enligt betyg och eftersom de flesta betygssystem i världen är bristfälliga i fråga om strukturlikhet och entydighet mellan verklighet och symbol, så är det vanskligt att få veta så mycket om skolframgång, och det gäller då särskilt i länder som inte tillämpar kunskapsrelaterade betyg. Eftersom betygen har den betydelse de har i de flesta länder, inte minst i Sverige där de är avgörande för antagning till attraktiva gymnasieskolor, så är det av stor betydelse att i varje land granska grundvalarna för betygsättning. Betygsättningen utgör en form av maktutövning och den är i de flesta länder otillräckligt utvecklad i fråga om mätteoretisk och kunskapsteoretisk grund liksom i frågan om hur prov och tester påverkar stoffurval på gott och ont.

# Aktuell läsforskning

## Urval av forskningsrapporter

En princip som konventionellt hävdas när det gäller sammanställning av aktuell forskning är att urvalet skall göras på ett icke tendentiöst sätt, dvs. den som gör sammanställningen får inte göra urval som syftar till att lyfta fram den verklighetsbild som sammanställaren önskar lyfta fram. Därför anses det fördelaktigt att söka efter *alla* artiklar och forskningsrapporter som behandlar samma fråga och jämföra resultaten. Det finns ett flertal tekniskt väl utvecklade metoder för vägning och jämförelse.

Antalet publicerade forskningsrapporter i pedagogik uppgår till tiotusentals årligen och vissa teman såsom bland annat forskning om läsförmåga kopplat till andra aspekter av lärande och skolarbete är alldeles för stort för att möjliggöra någon slags sammanställning av kompletta uppsättningar av publicerade artiklar.

Urvalet av redovisad forskning bygger på tre principer: (i) klassiska verk om läsning; (ii) sammanställning av resultat om läsutveckling och läsfärdighet och dess kopplingar till andra aspekter av lärande och skolarbete från internationella och svenska ledande forskningsgrupper inom området, liksom av utvärderingar från stora läsutvecklingsprojekt såsom "Reading First" i USA; (iii) Sökningar i forskningsdatabaser av rapporter publicerade de senaste åren om läsfärdighet kopplat till andra aspekter av lärande och skolarbete. Vid varje riktad sökträff (som t.ex. *reading AND cognitive development*) läses samtliga abstracts från 2010 och om antalet tillåter också 2009 och urvalet bygger på att exemplifiera den dominerande bilden. Vid läsning av abstracts eftersöks resultat som motsäger den dominerande bilden och om sådana påträffas så inkluderas de och kommenteras i sammanställningen.

## TIMSS, PISA och Reading First

Datainsamlingar som används för analys och som förekommer frekvent i aktuella är forskningsrapporter är data från TIMSS, PISA och *Reading First*.

Sedan 1995 har fyra serier av internationella jämförelser av elevers skolprestationer i matematik och naturvetenskap utförts

inom programmet TIMMS, vilket administreras av organisationen IEA (*International Evaluation of Assessment*). En femte TIMMS-undersökning avseende matematik och naturvetenskap kommer att genomföras under 2011. TIMMS undersöker studieprestationerna i fjärde och åttonde årskurserna. Under 2007 deltog femtio länder och studien 2011 väntas omfatta minst sextio länder. De deltagande länderna uppvisar stora olikheter ekonomisk utveckling, befolkningsammansättning, språklig enhetlighet eller splittring, skolkultur, läroplansprinciper etc. Jämförelser bör därför inte ses som någon slags kunskapsolympiad med rangordning av deltagande länder, utan de tjänar mer till att koppla resultat till karaktäristiska bakgrundsfaktorer och de tjänar syftet att kunna användas för lärande av *best practice* och *bench marking*. Bakgrundsdata att koppla till resultaten är bl.a. karaktäristik av pedagogisk filosofi, betygssystem, läroplaner, undervisningsmetoder, skolorganisation, styrnings- och ledningsprinciper etc. i de deltagande länderna. Data från TIMMS bearbetas vidare inom ett stort antal forskningsprojektet och varje studie ger upphov till flera hundra artiklar i vetenskapliga tidskrifter

En annan internationell jämförelse är PISA (*Programme for International Student Assessment*). PISA organiseras av OECD och verksamheten består i årliga utvärderingar av elevers kunskaper genom tester. Liksom med TIMMS är inte avsikten att länder ska tävla eftersom olikheter i läroplaner och andra villkor inte tillåter den sortens jämförelser. Icke förty finns en stark tendens att i skolpolitik återropa TIMMS och PISA-resultat. Ett land som mer än andra tagit tättplatsen i jämförelser av PISA-resultat mellan länder är Finland. En studie gjordes i Finland av hur dessa resultat används i den centrala nationella skoladministrationen<sup>36</sup>. Studien visar att centralt placerade politiker och administratörer återropar resultaten för att rättfärdiga sina egna policybeslut och de intar en mycket okritisk hållning till resultaten, trots att det riktats en hel del kritik mot testuppgifternas utformning bl.a. från lärare i naturvetenskapliga ämnen och forskare i naturvetenskapens didaktik, vilka hävdar att testuppgifterna inte är i linje med de progressiva strävanden som präglar utvecklingen av NO-didaktik<sup>37</sup>. Det kan säkert finnas en risk (men det är en spekulativ tanke) att PISA och

<sup>36</sup> Rautalin, M. & Alasuutari, P. (2009): *Journal of Education Policy*, vol. 24, nr. 5, pp. 539–556.

<sup>37</sup> Sadler, T. D. & Zeidler, D. L. (2009): *Journal of research in Science teaching*, vol. 46, nr. 8, pp. 909–921.

andra internationella jämförande studier används för tävlingsändamål och att läroplansutvecklingen därför anpassas till karaktären av PISAs testuppgifter med risk för avkall för andra överväganden. De PISA-studier som refereras i fortsättningen av denna litteraturgenomgång avser alla att koppla testresultaten till skilda bakgrundsfaktorer.

I USA utfärdades år 2001 *No Child Left Behind Act* i avsikt att försäkra att alla barn uppnår en definierad god läsförmåga i årskurs tre. I anslutning till detta politiska beslut skapades ett läsutvecklingsprogram benämnt *Reading First*, vilket omfattade alla federationens stater. Metodutveckling och uppföljning av *Reading First* projektet sker genom ett organ benämnt *National Reading Panel*. Utvärderingar av resultaten av *Reading First* har gjorts på delstatsnivå och på federal nivå och *National Reading Panel* har genomfört omfattande litteraturstudier om läsning inklusive en studie där kontentan av innehållet i över 100 000 skrifter om läsning sammanställts.

Forskningsrapporter publicerade i refereegranskade vetenskapliga tidskrifter från år 2009 och 2010 vilka behandlar frågorna för denna litteraturgenomgång bygger i omfattande utsträckning på bearbetningar av material från TIMMS, PISA och *Reading First*.

## Terminologi om läsprocessen, läsutveckling och läsfärdighet

I samhälls- och humanvetenskaper finns ofta konkurrerande skolbildningar och forskningstraditioner och dessa traditioner befästs genom sina specifika begreppsapparater och terminologier. Läs-forskning är inget undantag från detta fenomen. Sammanställning av forskning om läsning och vad som är förbundet med läsning leder till att med nödvändighet hantera en snårskog av begrepp och termer. Därför nödvändiggörs för denna sammanställning någon slags principiella ställningstaganden för vilka termer och begrepp som skall användas. Likheter i mening av termer som används inom olika skolbildningar och hur de distinktioner mellan skolbildningar som terminologin också uttrycker, måste hanteras. Slutligen uppstår ett mycket praktiskt problem hur engelskspråkiga begrepp skall översättas till svenska med risk att teoretiska distinktioner mellan forskningstraditioner där terminologiska markörer ges intern betydelse kommer att utplånas. Min strävan är att vara

restriktiv med antalet begrepp och sammanföra mycket snarlika begrepp med hemvist i olika traditioner, och i översättning av begrepp i engelskspråkiga forskningsrapporter eftersträva ett enkel sammanhållet svenskspråkig terminologi.

Antalet modeller om läsutveckling och förståelse är stort och, som Graesser<sup>38</sup> visar kan sådana modeller vara uppbyggda efter många olika kategoriseringsprinciper.

Jag kommer att i sådana fall där forskaren mycket avsiktligt använder begrepp som skiljer sig från mer konventionella begrepp, respektera forskarens begreppsanvändning. I översättning av engelskspråkig läsforskning till svenska kommer jag i övriga fall att främst använda följande begrepp:

### Vad avser språkljud

Läsutvecklingsmodeller börjar ofta med avkodning och enkel avkodning är att koppla bokstäver till språkljud. Denna ljudning vid läsning kallas på engelska phonics och jag använder begreppet *ljudning*.

Den minsta betydelsebärande enheten i ett språk kallas *fonem*. Om vi ljuder uttalet av t.ex. konsonanten *n* så betyder inte språkljudet någonting. Om vi i stället ljuder bokstavskombinationen *in* så betyder den någonting och den ger en del av betydelsen i ord som bl.a. ”inkomma”, ”inlaga”, ”insamla”, ”inläring” etc. Ett fonem sammanfaller i vissa fall med en stavelse men kan vara kortare. I aktuell engelskspråkig läsforskning påträffar vi begreppet *phonemic awareness*, vilket jag översätter till *fonemmedvetande*, och det innebär en förmåga att snabbt känna igen fonem (vilket anses höra ihop med god läsutveckling).

Kombinationen av uttal, betoning och språkmelodi kallas *prosodi* och att behärska en korrekt prosodi i ett språk anses av vissa forskare stärka läsfärdigheten. Vissa författare använder termen *fonologi* i samma betydelse som prosodi. Fonologi definieras som vetenskapen om språkljuden som funktionellt system.

---

<sup>38</sup> Graesser, A. C. (1981): *Prose Comprehension Beyond the Word*. New York. (Sekundärreferens från Edfeldt, Å. W. (1982): *Grundbok om läsforskning*, Stockholm, Liber Utbildningsförlaget).

## Vad avser ord

Fonem kan sammanfalla med ord men de flesta ord innehåller mer än ett fonem.

Inom såväl forskning som pedagogisk praktik har vi genomlevt en konflikt mellan två konkurrerande metoder för lärande att läsa. Den ena är *ljudning* (i Sverige främst förknippad med Maja Witting) och den andra är *läsning på talets grund*, LTG (i Sverige främst förknippad med Ulrika Leimar). Den engelska termen som närmast motsvarar LTG är *Language Experience Approach*, LEA. Företrädare för LTG hävdar att barnet som redan är bekant med ord och lagrar massor med ord i sitt långtidsminne lär sig känna igen hela ordbilder och att meningen med det barnet läser är det väsentliga, inte avkodningstekniken. Ibland används termen *helordsmetoden* för att lära läsning med LTG.

I litteraturen används med hänvisning till förståelse av ord begreppen *mening* och *betydelse*. Motsvarande engelska termer är *meaning* och *significance*. ”Betydelse” är som regel mer objektifierande än ”mening”. Ett ord har referenter, dvs. de ting eller företeelser ordet syftar på. Generaliseringen av det gemensamma hos referenterna ger ordets betydelse. Mening är ett tillägg av någonting mer associativt och subjektivt till betydelsen.

En faktor som återkommer som mycket betydelsefull i studier av läsfärdighet är *ordförråd*; Eng. *vocabulary*. En annan återkommande faktor är *ordåtkomst* eller *word access*. Bristande ordåtkomst är när en person i en frågesport vet svaret men inte får fram det, utan ”har det på tungan”. Snabb ordåtkomst anses i vissa studier vara kopplat till god läsfärdighet. Närbesläktat med ordåtkomst är *igenkänning av ord*. Eng. *ability to recognize word eller word awareness*.

## Vad avser förståelse och sammanhang

Termer och begrepp som återkommer i studier av läsfärdighet rör förståelse och sammanhang. De begrepp som används är dels sådana som rör skilda former av förståelse, dels sådana som rör bakgrundsfaktorer för förståelse.



Historikern David Calhoun<sup>39</sup> analyserade skolinspektörers rapporter från 17- och 1800-talen i USA i sitt klassiska verk *The Intelligence of a People*. Vad som särskilt framträder i studien är skolinspektörernas påpekanden om elevers svårigheter att koppla vad de läste och hörde till något konkret och upplevt. Han uttrycker det som "... *rattle through their reading lessons, but they could not talk about what they had read*". Läsförståelse handlar om att kunna tala om texten och det som texten handlar om.

Terminologin om läsförståelse är mycket rik och den hämtas från begreppsbildning inom skilda discipliner såsom särskilt lingvistik, psykolingvistik och kognitionspsykologi och neurobiologi och det finns flera traditioner och skolbildningar inom alla dessa discipliner. Det skulle fordras en hel bok för att utreda begreppsapparater om läsförståelse och deras bakgrunder. Jag nämner därför bara några av de vanligaste begreppen som återfinns i litteraturgenomgången utan anspråk på systematik. Vanliga termer som rör förståelse är *återgivande, innehållsuppfattning, budskap, bearbetning, tolkning, meningsskapande*. I läsutvecklingsschemat LUS används begreppet *funktionell läsning* och det betyder (förenklat) att det som texten handlar om står i centrum, inte lästekniken.

Vanliga begrepp som rör bakgrunden till läsförståelse är *förförståelse, kunskaper, erfarenheter, kommunikation*. I det socio-kulturella perspektivet<sup>40</sup> (Säljö 2000) lyfts särskilt fram begreppet *situerade kommunikativa praktiker* vilket handlar om lärande i kommunikativt samspel med andra. Att samtala med andra om det står i en text är ett exempel på hur läsfärdighet kan utvecklas.

\* \* \*

Termerna *läsutveckling* och *läsfärdighet* används genomgående i denna text och de syftar på processen att utveckla färdigheten att läsa och på prestationsnivån i läsning. Den engelska term som närmast motsvarar läsfärdighet och som är vanligast i engelskspråkiga artiklar är *reading achievement* men även *reading skills* och *reading ability* används.

---

<sup>39</sup> Calhoun, D. (1973): *The Intelligence of a People*, Princeton NJ: Princeton University Press.

<sup>40</sup> Säljö, R. (2000): *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*, Stockholm: Prisma.

## Läsning och den svårfångade intelligensen

Huvudfrågan för denna undersökning avser sambandet mellan läsfärdighet och skolframgång. I artiklar publicerade 2009/10 redovisas resultat om läsfärdighet och mer generella aspekter av kognitiva förmågor och positiva samband mellan dessa lyfts fram.

Begreppet ”intelligens” är kontroversiellt och begreppets användning har stärkts genom intelligenstestning, en verksamhet som började i Frankrike 1905 och sedan blev vanlig inom militär bemaningsplanering och som fortfarande används i såväl forskningssyfte som för planeringssyften trots all den kritik som riktas mot sådan testning. Två huvudpunkter i kritiken är; (i) att testen är normativa på ett etnocentriskt sätt så att de hyllar den sorts problemlösning och tänkande som uppskattas inom den vita medelklassen i Västvärlden och utesluter tankeformer som uppskattas i andra kulturkretsar; (ii) testen mäter förmåga att lösa uppgifter med ett givet korrekt svar och utesluter uppgifter för kreativt nytänkande, vilka inte kan ha färdiga svar i rättningsmallar, trots att genombrott i intellektuellt arbete i verkligheten ofta handlar om just sådant kreativt nytänkande som testen inte mäter.

I aktuell läsforskning görs studier av samband mellan läsförmåga och IQ och av läsförmåga och generella kognitiva förmågor, även om inte alla författare använder termen ”intelligens”.

I en longitudinell studie av 324 barn<sup>41</sup> undersöktes faktorer hos tioåringar som kunde ha prediktionsvärde för läsfärdigheten vid 16 års ålder. Faktorer som undersöktes hos tioåringarna var fonemmedvetande, fonologisk avkodning, snabb ordåtkomst och IQ. Vid 16 års ålder undersöktes läsförståelse, ordkunskap och stavning. Dessa förmågor korrelerades till de faktorer som undersökts vid 10 års ålder. Resultatet var att den enda faktor som undersökts vid 10 års ålder som hade signifikant samband med de tre förmågorna vid 16 års ålder var resultat på IQ-testet och detta samband var mycket starkt.

I en analys av individuella resultat i TIMMS och PISA-materialen undersöktes sambanden mellan resultat i läsning och andra resultat<sup>42</sup>. Läsförmågan samvarierade med resultaten i matematik och sattes i samband en generell kognitiv förmåga. Författar-

<sup>41</sup> Olson, R. K., Willcott, E. & Wadsworth, S. J. (2010): *Scientific Studies of Reading*, volume 14, nr. 2, pp. 111–136.

<sup>42</sup> Baumert, J., Ludtke, O.; Trautwein, U. & Brunner, M. (2009): *Educational Research Review*, volume 4, nr. 3 pp. 165–176.

na ställer sig kritiska till begreppet ”intelligens” som meningsfullt konstrukt, men deras alternativa begrep ”generell kognitiv förmåga” är nära besläktad med vardagsspråkets intelligensbegrepp och de påvisar alltså ett samband mellan resultat i läsning, i matematik och i denna generella kognitiva förmåga.

Kognitiva faktorer som hör ihop med god läsutveckling undersöktes i ett stort urval av elever från åk 1 till 6.<sup>43</sup> Författarna hävdar att teorier om läsutveckling har rört sig från avkodning till automatiskt processande av ortografiska former. Undersökningen behandlar de komponenter som har samband med detta automatiska processande. Resultaten anger att de avgörande faktorerna är (i) fonologisk medvetenhet, alltså kunskap om ordens uttal och tonvikt och deras roll i språkmelodin; (ii) snabb automatiserad ordåtkomst; (iii) ordförråd och slutligen; (iv) läserfarenhet. Alla dessa fyra komponenter betraktas av författarna som mer generella kognitiva förmågor än själva läsutvecklingen.

De tre refererade studierna är exempel på de resultat som dominerar forskning om samband mellan läsutveckling och andra kognitiva förmågor. Dessa resultat är att god läsutveckling samvarierar med andra kognitiva förmågor. Vid sökning i forskningsdatabaser inom området samvariation mellan läsutveckling och kognitiva förmågor finns inga träffar på artiklar som motsäger sådana samband.

Vad som inte behandlas i dessa sambandsstudier är sambandens orsaker. Vi kan ju tänka oss att god läsutveckling leder till läslust, studieintresse och ökad intellektuell aktivitet och därmed till exponering för idéer och utveckling av kognitiva förmågor. Vi kan också tänka oss att orsakssambandet är det motsatta, att den gynnsamma kognitiva förmågan beror på annat än läsning och att det är denna förmåga som underlättar läsförståelse, vidgning av ordförråd och språkligt medvetande och andra aspekter av läsförmåga.

En artikel som är ett undantag från regeln att sambanden mellan läsutveckling och andra kognitiva förmågor anges utan att orsakresonemang förs är en analys av en sammanställning av skrifter om läsutveckling som gjorts av *National Reading Panel* i USA.<sup>44</sup>

Författarna hävdar, med stöd i en sammanställning av över 100 000 skrifter om läsning, som *National Reading Panel* har utfört, att tidiga misslyckanden i läsning leder till senare miss-

<sup>43</sup> Vaessen, A. & Blomert, L. (2010): *Journal of Experimental Child Psychology*, volume 105, nr. 3, pp. 213–231.

<sup>44</sup> Ming, K. & Dukes, C. (2010): *Teaching Exceptional Children*, volume 42, nr. 3, pp. 22–28.

lyckanden. Det bristande flytet i läsningen förtar viljan att läsa och leder därmed till begränsad läsning. Denna begränsade läsning leder i sin tur till minskad exponering för att utvidga ordförrådet och till minskad kontakt med idéer och därmed till mindre goda skolresultat över lag. Resonemanget innebär att en orsakskedja upprättas från brister i tidig läsutveckling till svaga skolresultat längre fram. Den upprättade orsakskedjan löser dock inte frågan om den svaga läsutvecklingen vid de första skolåren orsakas av generella kognitiva svagheter eller om den finns en renodlad läsinlärningsfaktor som är oberoende av generell kognitiv förmåga.

Slutsatserna av sökning på studier om samband mellan läsförmåga och generella kognitiv förmåga är att den dominerande bilden är att sådana samband verkligen existerar men att orsakssambanden ännu är höjda i dunkel. Denna slutsats är i linje med vad Ference Marton och Roger Säljö skriver i ett kapitel i sin antologi *Hur vi lär*.<sup>45</sup> De refererar en experimentell studie där högskolestudenter får läsa en artikel om en planerad högskolereform. De fick sedan svara på frågan vad författarens tes är. Utfallet av svar var fyra kategorier varav bara en verkligen fångade den tes som artikelförfattaren drev. Marton och Säljö ställde sig frågan varför de studerande förstår texten på olika sätt och gav själva svaret att:

”De studerande förstår texten olika därför att de är olika: en del är klipskare än andra. (s. 57)

Marton och Säljö tar därefter loven av sin förklaring med tillägget:

...uttrycker denna ”förklaring” knappast mer är ett statistiskt samband. Denna förklaring belyser inte hur de olika uppfattningarna uppstår. (s. 57)

Alltså: Goda läsare är klipska därför att de läser bra eller så läser de bra för att de är klipska. Eller?

## Tänkande och språk, och Vygotsky

Ett berömt exempel på ofruktbart tänkande som återfinns i Vygotskys verk *Tänkande och språk*<sup>46</sup> är mannen som vill undersöka varför vatten kan släcka eld. Han börjar med att

<sup>45</sup> Marton, F; Hounsell, D & Entwistle, N. (1986): *Hur vi lär*, Stockholm, Rabén – Prisma.

<sup>46</sup> Vygotsky, L. S. (1934, nyttgåva 1986): *Thought and Language*, Cambridge, MA, Harvard University Press.

undersöka vattnets två grundämnen var för sig och finner att vätet kan brinna och att syret påskyndar förbränningen. Han borde ha undersökt vattnet som en förening och inte som separata komponenter. Vygotskys mening med metaforen var att påvisa att man inte kan skilja mellan den intellektuella processen av att förstå betydelsen av ett ord och betydelsen som ett språkligt fenomen. Språket och intellektet hör ihop i förståelse av betydelse. Språk och tanke hör ihop men de är ändå inte samma sak. Antag att vi tänker på en pojke som kommer springande längs gatan och som är klädd i en mörkblå kavaj (exemplet hämtat från Vygotsky). När vi ser honom komma springande i vår inre föreställning, ser vi honom som en helhet men när vi talar om honom, då måste vi stycka upp helheten. Vi använder ordet ”pojke”, ordet ”springa”, ordet ”kavaj” och ordet ”mörkblå”. Ändå var det inte så uppstyckat i vår inre film. Språket, det inre talet och det yttre språket som vänder sig till andra, delar upp verkligheten mer än tanken gör, men ändå är det fråga om aspekter av samma sak. På samma sätt som syre och väte inte är samma sak men tillsammans bygger upp enheten vatten så är inte språk och tanke samma sak men de bygger tillsammans upp enheter såsom ”betydelse” och ”mening”.

När vi ser denna starka samhörighet mellan språk och tänkande och när vi besinnar att läsprocessen innefattar tankebearbetning, uppmärksamhet, innehållsuppfattning och förståelse kopplat till tidigare kunskaper och erfarenheter och för-förståelse av vad texten handlar om, då hamnar frågan om hur det kausala sambandet mellan läsfärdighet och andra kognitiva förmågor i ett nytt ljus. Det kanske är meningslöst att fråga sig om god läsning orsakar god kognitiv förmåga eller om det är tvärtom. Det kanske är mer meningsfullt att, som forskarna i de ovan refererade artiklarna gör, visa sambandet. Sambandet blir självklart och kan förklaras som aspekter av samma fenomen om vi ser på språk och tänkande ur ett Vygotskyperspektiv.

## Läsfärdighet och prestationer i andra ämnen

Två svenska avhandlingar behandlar frågan om samband mellan läsfärdighet och matematik. Ing-Marie Parszyk<sup>47</sup> visar att brister i behärskandet av svenska språket hos invandrarelever i stor

<sup>47</sup> Parszyk, I.M. (1999): *En skola för andra: Minoritetslevers upplevelser av arbets- och livsvillkor i grundskolan*. Stockholm, HLS förlag.

utsträckning drabbar prestationerna i matematik. Många elever har svårigheter med att förstå benämnda matematikuppgifter. Parszyk påpekar också att lärare ofta är omedvetna om att det finns olika kulturella aspekter på matematik. Folk räknar och resonerar olika om matematiska frågor i skilda kulturkretsar och i skilda språk. Parszyk påpekar också vikten av att ”tala matematik”, dvs. att muntligt resonera om uppgifterna och att lärarna då också kan uppmärksamma hur eleverna förstår ord och begrepp i uppgifterna.

Magnus Österholm<sup>48</sup> undersökte i sin avhandling läsförståelse inom matematik. Han fann att läsförståelse i matematik oftast inte skiljer från läsförståelse av andra slags texter. Det finns en generell läsförståelsenivå som gäller olika slags texter. Ett undantag från detta och något specifikt för läsförståelse i matematik gäller texter som innehåller matematiska symboler. Vid läsning av sådan text är det nödvändigt att ta reda på exakt vad symbolen betyder för att förstå texten. Skillnader i prestationer i matematik uppträder mellan dem som anstränger sig att ta reda på symbolernas exakta betydelse och dem som tar lättare på detta.

Sambandet mellan läsfärdighet i modersmålet och prestationer i andraspråkinlärning undersöktes hos japanska och vietnamesiska elever som lärde engelska<sup>49</sup>. Författarna hävdar att goda läsare har snabb igenkänning av ord och att de har en god prosodisk och syntaktisk kunskap. De hävdar också positiva samband mellan läsfärdighet och lärande av andra språk. De ger också en rekommendation för studier av andra språk, nämligen att öka snabbheten i igenkänning av ord och öva prosodin genom repeterad läsning (*repeated reading*). En egen reflektion (G.L.) till Gorsuch och Taguchis studie är att när vi lär oss ett nytt språk, så har jag hos mig själv och andra lagt märke till att läsningen i flera avseenden liknar tidigare stadier i läsutveckling så att avkodning med ljudning av okända ord ibland dominerar över funktionell läsning. Samma sak inträffar när vi träffar på långa och tidigare okända ord i engelska som andraspråk, även om vi i normala fall läser engelska funktionellt. Prova att läsa en mening som: *Though the post was quite unremunerative, he had an unquenchable desire to take it up*. Visst kan vi fastna på de två långa orden och tyst ljuda dem med impulser mot munrörelser. Slutsatsen att repeterad läsning underlättar verkar då högst rimlig. När vi läser ovanstående mening

<sup>48</sup> Österholm, M. (2006): *Kognitiva och metakognitiva perspektiv på läsförståelse inom matematik*, Linköpings universitet.

<sup>49</sup> Gorsuch, G. & Taguchi, E. (2010): *Language Teaching Research*, vol. 14, nr. 1, pp. 27–59.

för tredje gången efter att först ha ljudit igenom orden och eventuellt konsulterat lexikon, så blir avkodningen automatisk och vi kan i stället för att koncentrera oss på bokstäver tänka på personen som hade en outsläckt lust att ta ett jobb trots att det är dåligt betalt.

## Pojkars och flickors läsfärdighet och skolprestationer

I bakgrundsbeskrivningen och underlaget för denna studie ingick antagandet att flickor presterar bättre och har högre betyg i grundskolan än pojkar och detta antagande stöds med omfattande evidens i bakgrundsmaterialet.

Orsakerna till flickors bättre prestationer är omtvistade. Fenomenet har förklarats med biologiska resonemang såsom de tidigare återopade studierna av James Tanner och Gunilla Westin Lindgren om att tiden för maximal längd- och viktillväxt hos flickor är två år tidigare än hos pojkar och att denna tillväxt också korresponderar mot en hjärnspurt. I en studie av Richard Witmire<sup>50</sup> hävdas att förklaringen kan vara att flickor i grundskoleåldern har tätare neuron i temporal cortex. I snittet mellan psykologisk och hjärnforskning finns flera studier som bekräftar att flickor har en bättre verbal förmåga än pojkar och bl.a. hjärnhalvstänkandet anförs som förklaring. Att flickor har bättre verbal förmåga än pojkar är sedan länge känt inom intelligenstestningen där flickor och pojkar får samma genomsnittresultat (därför att testen är utprovade för att ge samma genomsnittresultat) men spridningen och profilerna är olika. Flickor presterar bättre än pojkar i verbala delar av IQ-testen och pojkar presterar bättre särskilt i spatial förmåga. Flickor är mer samlade kring medelvärdet än pojkar, vilka har större spridning kring medelvärdet. Dessa ofta konstaterade skillnader pekar på att de konstaterade neurobiologiska skillnaderna i hjärnans form, utveckling och lokalisering av funktioner mellan könen påverkar skolprestationer (vilket inte hindrar att det kan finnas stora skillnader på inomgruppsnivå så att ett flertal individer avviker från gruppgenomsnittet). Skillnader har också förklarats med sociala resonemang om genusbaserade rolltaganden om anpassning eller motstånd mot skolans krav och kultur, attityder till skola, självförtroende, självhävdelse, eftergifter för gruppträck etc. etc.

---

<sup>50</sup> Whitmire, R. (2006): Refererad i en sammanfattning i *New Republican*, 19 januari 2006.

Frågan om vad som förklarar skillnader mellan flickors och pojkars skolprestationer är teoretiskt minerad mark och den avspeglar en grundläggande teoretisk klyfta inom samhällsvetenskapen, den mellan *essentialism* och *konstruktivism*. Essentialism innebär (förenklat) att världen är ordnad på det sätt den är oavsett hur vi människor betraktar världen och vetenskapens uppgift är att blottlägga denna verkliga ordning. Konstruktivism å andra sidan innebär att det är vi människor med vår förmåga till begreppsbyggnad och språk som ordnar världen. Vårt sätt att kategorisera, begreppsbygga och ordna världen korresponderar inte mot någon given s.k. "verklighet". I vissa fall förefaller det essentialistiska sättet att tänka som ganska naturligt och självklart och i andra fall det konstruktivistiska. Inom naturvetenskaper som t.ex. astronomi, så förefaller det självklart att det finns en yttre verklighet att upptäcka och benämna och vi kan inte på något meningsfullt sätt konstruera alternativa sätt ordna fenomenen i rymden. Om vi istället betraktar en humanistisk vetenskap som litteraturhistoria, så anser nog de flesta att det sätt på vilket vi delar in litterära genrer inte är någonting givet utan en mänsklig konstruktion och indelningen kan göras på flera olika sätt. Hur praktiskt användbara kategoriseringarna är för att kunna tala om litterära texter är kriteriet för en god klassifikation. Inom samhällsvetenskapens studier av mänskligt beteende blir motsättningarna mellan essentialistiska och konstruktivistiska synsätt tydliga, och särskilt påtagligt är detta när genusfrågor behandlas. Att uppfatta skillnader i beteende mellan könen som biologiskt grundade är ett mer essentialistiskt sätt att tänka än att betrakta dem som fullt ut socialt bestämda. Konstruktivister använder ibland ordet "biologism" om essentialistiskt präglade biologiska teorier i genusfrågor och ordet tilldelas av användarna en negativ klang. Essentialister anför å sin sida ibland tvivel om den vetenskapliga hållbarheten i en del konstruktivistiskt präglad genusforskning (Jfr. t.ex. den ganska hätska debatt som följde utnämningen av Moira von Wright som rektor vid Södertörns högskola). Enligt ganska okomplicerat sunt förnuft bör vi (anser jag G.L. ) kunna enas om att existensen av två kön är en essentiell biologisk verklighet och att det är ganska långsökt att betrakta kön som en social konstruktion. Att de biologiska skillnaderna kan påverka beteende står utom tvivel. Att också historiska, ekonomiska och kulturella förhållanden påverkar socialt bestämda uppfattningar om vad som är godtagbart manligt och kvinnligt beteende står också utom tvivel och vi har alla iakttagit att



det finns skillnader mellan sociala skikt, etniska grupper och över historisk tid i hur man ser på manligt och kvinnligt beteende.

\* \* \*

En studie där forskarna sökt förklaringar till vad som åstadkommer skillnader mellan pojkars och flickors skolprestationer är en analys av genuskillnader i PISA-material<sup>51</sup>. Det visade sig att gapet mellan flickors och pojkars resultat till flickornas fördel var allra störst på Island av 41 deltagande länder i PISA-utvärderingarna i läsning, naturvetenskap och matematik i årskurserna 4 och 7 år 2003. Samma stora gap bekräftades genom nationella utvärderingar. Vad kan förklara detta? Genom att jämföra olika regioner, olika skolor med skillnader i skolkultur och genom att jämföra resultat i prov som betyder någonting för betygen och diagnostiska prov och genom att granska psykologiska faktorer som kan påverka testresultaten fann forskarna att skillnaderna inte kan förklaras genom olika undervisning och kultur i olika skolor, att låg eller hög betydelse av testen inte spelar roll och inte heller regionala skillnader spelar roll. Den enda förklarande faktorn de fann var att psykologiska faktorer som ängslan och självförtroende spelar större roll för flickor än för pojkar, men detta förklarar inte gapet mellan flickor och pojkar. Denna studie är typisk för de jämförelser som görs mellan flickor och pojkar i analyser av PISA, TIMMS och Reading First-utvärderingar, nämligen att skillnader konstateras, att det som konstateras upprepas i studie efter studie men att forskarna inte finner säkra förklaringar till att skillnaderna uppstår.

En utvärdering av effekter av *No Child Left Behind* utförd av *Center on Education Policy* (CEP),<sup>52</sup> tittar på flickors och pojkars resultat i statliga test i läsning och matematik i alla stadier i den obligatoriska skolan och med tonvikt på årskurs fyra. Fyra frågor adresseras: (i); vilka skillnader finns mellan flickors och pojkars resultat i de olika stadierna? (ii); vilka förändringar har inträffat sedan NCLB introducerades 2002? (iii), vilka trender har framträtt i pojkars och flickors prestationer sedan 2002? Och (iv); har gapet mellan pojkar och flickor minskat sedan 2002? Data har samlats in från alla 50 staterna med tekniskt stöd av *Human Resources*

<sup>51</sup> Halldorsson, A. M. & Olafsson, R. F. (2009): *European Educational Research Journal*, vol. 8, nr, 1, pp. 34–53.

<sup>52</sup> Chudowski; N. & Chudowski, V. 2010, Intern rapport från Centre on Educational Policy (ej peer review granskad).

*Research Organization (HumRRO)*. Resultaten visade att: (i); i matematik fanns inget genusgap sett över alla stadier 2008; (ii); i matematik i årskurs fyra var det fler flickor som nådde basnivån och fler pojkar som nådde den avancerade nivån.; (iii) i läsning hade flickor betydligt bättre resultat än pojkar i alla stadier av den obligatoriska skolan. (iv); i årskurs fyra var det en högre procent flickor än pojkar som nådde den avancerade läsnivån 2008; (v); Beroende på testmetod finns det indikationer på att gapet i läsfärdighet mellan flickor och pojkar kan ha minskat sedan introduktionen av NCLB och också indikationer på att pojkar inte har närmat sig flickornas läsnivå om man analyserar genomsnittliga testvärden över hela materialet. (vi); i såväl matematik som läsning och för såväl flickor som pojkar så var det fler stater i USA som hade förbättrade resultat från 2002 (då NCLB introducerades) till 2008. (vii); i årskurs fyra hade både flickor och pojkar förbättrat läsfärdigheten från 2002 till 2008.

En jämförelse av resultat av PISA-material har gjorts mellan Schweiz och Sverige<sup>53</sup>. Länderna för jämförelse valdes därför att båda länderna är rika länder med en hög levnadsstandard men de skiljer sig åt i hur välfärden organiseras, så att i Sverige råder en socialdemokratisk hegemoni och i Schweiz en liberal hegemoni. Vad kan denna skillnad innebära i hur skolan organiseras och för elevernas resultat generellt i matematik och läsning och i skillnader mellan flickor och pojkar? Schweiziska elever är genomsnittligt bättre än svenska i matematik och svenska elever är genomsnittligt bättre i läsning. Genusgapet i matematik är mindre i Sverige än i Schweiz och skillnaden mellan olika skolor är också mindre liksom skillnaderna i färdighet mellan infödda och invandrade. Den svenska skolan är alltså mer jämlik än den schweiziska i testresultat så att skillnader är mindre samtidigt som genuskillnaderna går i samma riktning. En spekulativ slutsats kan vara att den politiska styrningen av skolan inte förmår utplåna sådana skillnader mellan kön, klass och etnicitet som återkommande rapporteras men att den kan ha en viss förmåga att minska klyftorna.

En studie där PISA-resultaten från 2003 analyseras med genuskillnader i fokus gjordes för ämnet matematik i Irland<sup>54</sup>. I likhet med övriga europeiska länder hade pojkarna bättre resultat i matematik än flickorna men skillnaderna var inte lika stora inom

<sup>53</sup> Fredriksson, U; Holzer, T. et al. (2009): *European Educational Research Journal*, vol. 8 nr. 1, pp. 54–68.

<sup>54</sup> Close, S. & Shihel, G. (2009): *European educational research journal*, vol. 8 nr. 1, pp. 20–33.

alla deldiscipliner av matematik. Störst var de i uppgifter som rörde rymd och rumsuppfattning. En delförklaring till pojkars bättre genomsnittresultat ges och det är att det finns en stor grupp pojkar som är mycket högpresterande och att alltså den ojämna spridningen i fördelningen inom gruppen pojkar ger starkt utslag i det aritmetiska genomsnittet. En annan delförklaring är att det finns uppgifter i andra studier som visar att pojkar har mindre ängslan och bättre självförtroende i matematik och dessa psykologiska drag spelar stor roll för resultaten i matematik.

Ytterligare en studie som bekräftar att pojkars bättre resultat i matematik särskilt hänför sig till uppgifter där rymd- och rumsuppfattning (spatial förmåga) står i fokus bygger på analys av de amerikanska resultaten från PISA 2000 och 2003<sup>55</sup>. Författarna avstår från att försöka förklara fenomenet och hänvisar till behovet av fortsatt forskning.

\* \* \*

De studier som ovan refererats är typiska exempel på den dominerande bilden av skillnader mellan flickors och pojkars skolresultat och testresultat. Vid skanning av hundratals abstracts vid sökning på genusskillnader i skolresultat i forskningsdatabaser återkommer dessa resultat mycket frekvent. Resultaten kan sammanfattas som:

- Flickor presterar över lag bättre än pojkar i hela grundskoleåldern.
- Det största gapet mellan pojkars och flickors testresultat finner man i läsning och språkliga prestationer.
- Undantag från flickors bättre prestationer är ämnet matematik där pojkar har bättre, dock måttligt bättre resultat. Inom ämnet matematik är genusskillnaderna till pojkars fördel störst i uppgifter som kräver spatial förmåga och formuppfattning. Även i idrott och hälsa har pojkarna bättre betyg (avser Sverige)
- Skillnaderna mellan flickors och pojkars resultat är inte lika stora i alla skolmiljöer och länder. Även om de grundläggande mönstren är desamma, så är skillnaderna större eller mindre beroende på ett antal olika sociala faktorer.

---

<sup>55</sup> Liu, O. L. & Wilson, M. (2009): *Applied Measurement in Education*, vol. 22, nr. 2, pp. 164–184.

- Genomsnittsvärden för pojkar och flickor gör inte åtskillnad mellan regioner, etniska grupper, social bakgrund etc. men skillnader inom grupperna relaterade till sociala bakrundsdata redovisas i många studier. Fördelningar kring medelvärden kan uppvisa mycket ojämn spridning kring medelvärden.
- De studier i vilka skillnader mellan flickors och pojkars prestationer är i fokus, berör endast i få fall orsakerna till uppkomsten av skillnaderna, utan de lägger vikten vid att detaljerat beskriva dem. Det finns studier som är undantag och där orsaker diskuteras men inte på något fördjupat sätt. Studier som berör orsaker till genuskillnader är av annat slag. De utgår från att sådana skillnader finns och söker från biologiska, psykologiska, pedagogiska eller sociala/kulturella teorier efter förklaringar till skillnaderna.

\* \* \*

Flickors bättre prestationer i läsning och verbala uppgifter har intresserat neurofysiologer och ett stort antal studier har gjorts där hjärnan skannas med elektroencefalogram vid verbal aktivitet för att se skillnader mellan kvinnor och män. Även andra slags neurofysiologiska mätningar görs såsom t.ex. mätning av hur många millisekunder fonologisk avkodning tar.<sup>56</sup> Eller hur samverkan mellan hjärnhalvorna genom hjärnbalken skiljer sig åt.

En studie avsåg att mäta prediktiv och integrativ förmåga i uppfattning av tal.<sup>57</sup> Förmågan till läppläsning jämfördes mellan kvinnor och män. Hörande kvinnor visade sig ha en bättre förmåga till läppläsning än hörande män så länge det handlar om ord i meningar, men däremot inte enstaka fonem. Det är alltså en språkligt kontextualiserad förmåga till läppläsning som är skillnaden mellan kvinnor och män, en integrativ förmåga.

Den dominerande resultatbilden av neurofysiologisk forskning om språklig förmåga är att det finns skillnader i hur verbala processer sker. Studier inom området, vilka motsäger detta har jag inte funnit vid sökningar.

I tidigare nämnda forskningsrapporter har psykologiska faktorer som bl.a. ängslan och självförtroende berörts som förklarande faktorer för skolframgång och det finns skillnader mellan flickor

<sup>56</sup> Strelnikov, K; Rouger, J. et al (2009): *Neuropsychologia*, vol. 47, nr. 4, pp. 972 – 979.

<sup>57</sup> Carmen, C; Morand, S. & Laganaro, M. (2009): *Journal of psycholinguistic Research*, vol. 39, nr. 1, pp. 35–49.

och pojkar i vad man ängslas för och vid vilka slags uppgifter man har självförtroende.

Pedagogisk forskning om innehåll i undervisning kan också förklara flickors bättre prestationer. I Vygotskys perspektiv är den sociala och fysiska organiseringen av skolan en spegling av och ett försök till att få fram en idealisk elev som skall bli en idealisk vuxen, dvs. skolan bygger på att det finns ideala mål för undervisning och fostran. Många pedagoger har försökt beskriva vad det ideala är. En idealisk vuxen kan vara tankfull (Brown), omhändertagande och inkännande (Noddings), kulturellt litterat, (Hirsch), civiliserad, (Stotsky), demokratisk (Dewey och de svenska läroplanerna), dygdig (Bennet), personligen befriad (Montessori), politiskt befriad (Freire), reflekterande (Schön), vetenskapligt undersökande (Piaget, Aristoteles) etc. Idealen är alltså många. Men skolelever gör inte alltid som skolan vill. Det finns motstånd. Detta motstånd liksom dess motsats, anpassning till skolan skiljer sig mellan flickor och pojkar och det kan helt enkelt tänkas att idealen och skolkulturen är mer anpassade till flickor än till pojkar. I en serie klassrumsobservationer av grupparbeten studerade två forskare<sup>58</sup> sju kategorier av yttranden som eleverna fällde under samtalen. ( I stater i sydvästra USA i tvåårig high school). Dessa var affirmativa – att ge erkännanden, inkluderande – att inbjuda de tysta och mindre aktiva till deltagande, och artighetsfraser. Tre andra kategorier var de negativa motsatserna och ytterligare en var yttranden som avleder den avsedda verksamheten. I tabellerna över yttranden som fällts av flickor respektive av pojkar är det en mycket stor skillnad mellan könen så att flickorna hade en stor övervikt för positiva samarbetande yttranden och pojkarna hade mycket färre av sådana yttranden och de stod för den övervägande delen av negativa och avledande yttranden. Detta är en av många studier vars resultat är att flickor mer än pojkar anpassar sig till skolans normer, krav och förväntningar än pojkar gör. Det som görs i klassrummet, i detta fall att arbeta med texter av William Shakespeare, är inte samma sak som pojkar ofta samarbetar omkring när de själva väljer aktiviteter.

Om vi rör oss från neurofysiologisk, psykologisk och pedagogisk läroplansteoretisk forskning och i stället vänder oss mot social forskning med relevans för skolprestationer så vill jag nämna

---

<sup>58</sup> Smagorinsky, P. & Donell-Allen, C. O. (2005): Ideocultural Diversity in Small Groups.. I Lee, C. D. & Smagorinsky, P (Eds; Vygotskyan Perspectives on Literacy Research (2005): Cambridge University Press.

en klassisk studie av arbetarklasspojkar och deras förhållande till skolan. Paul Willis publicerade 1977<sup>59</sup> en mycket uppmärksammad och citerad bok: *Learning to Labour: How working class kids get working class jobs*. Willis arbetade med etnografisk metod och följde ett gäng killar i den obligatoriska skolans avslutande klass under lång tid och observerade språk, attityder och gängpåverkan. Vad han huvudsakligen fann var att det fanns en dominerande ”grabbkultur” hos arbetarklasskillarna och att i den ingick att inte anpassa sig till skolkulturen (vilken är medelklasspräglad). Viktigast i skolan var att *have a laff*, att få sig ett gott skratt och det kan man få via allehanda upptåg och det visar också kamraterna att man håller avståndet till skolans förväntningar och normer på ett sätt som är värdigt en arbetarklasskille. Willis studie har ofta åberopats som en förklaring till pojkars sämre skolresultat. Motsvarande motståndskultur är mindre vanlig hos flickor och det finns inte samma grupptryck att visa sitt motstånd mot skolan. Willis studie är en av tiotusentals där sociala påverkansfaktorer lyfts fram som förklaring till vad flickor gör och vad pojkar gör och där det hävdas att de påverkas olika.

\* \* \*

Förklaringar till skillnader i skolprestationer mellan flickor och pojkar är av fem huvudsakliga slag:

- Ontogenetisk biologi, d.v.s. individens utveckling från foster till sin död. Uppväxande flickor är vid varje ålder närmare sin vuxenstatus i sådant som längd, vikt, styrka m.m. och enligt vissa resultat också i hjärnans utveckling och i mentala prestationer. Flickors bättre prestationer i grundskoleåldern kan betraktas som föga förvånande om vi anammar ontogenetiska forskningsresultat.
- Neurobiologi. Mätningar av neurologiska processer vid mentala uppgifter ger vid handen att det finns skillnader mellan könen, särskilt i fråga om språkliga uppgifter.
- Psykologisk forskning om motivation, attribution, självförtroende, ångslan och andra faktorer som påverkar skolframgången.

---

<sup>59</sup> Willis, P. (1977): *Learning to Labour: How working class kids get working class jobs*, Farnborough, Saxon House.

- Pedagogisk teori om innehåll och undervisningsformer i skolan. Den vikt som läggs vid språk och läsning i de flesta teoretiska ämnen kan tänkas gynna flickor mer än pojkar.
- Genusforskning om hur vi socialt konstruerar förväntningar, vanor, bemötanden, intressen, normer och attityder och andra sociala aspekter av tillvaron i olika kulturer och tider beroende på om vi är kvinnor eller män.

De flesta forskningsansatser som görs för att förklara skillnader i skolprestationer mellan könen utgår från någon disciplin där det förutsätts att den disciplinens begrepp och teorier har förklaringskraft. En neurobiolog förutsätter att neurobiologiska skillnader förklarar fenomenen och en sociologiskt inriktad genusforskare utgår från att olika sociala påverkansfaktorer förklarar fenomenet. Öppna frågor om vad som förklarar ett fenomen och vilka teorier som finns inom området är oftast just litteraturgenomgångar och resultaten av litteraturgenomgångar där det ställs öppna frågor brukar inte helt förvånande bli att det finns olika förklaringar knutna till skilda discipliner och forskningstraditioner och att de skilda disciplinernas förklaringar lyfter fram olika faktorer som ligger bakom ett fenomen. De behöver inte utesluta varandra. När en idrottskvinna/man utför en topprestation och det spekuleras i vad som låg bakom den så finns det inga motsättningar mellan de olika förklaringarna att idrottaren har en osedvanlig fysisk kapacitet, att hon/han tränat mycket intensivt, att hon/han studerat ut en ny metod, att hon/han var högmotiverad vid tillfället och att hon/han hade ett starkt självförtroende och var i god harmoni genom mental träning. På samma sätt kan vi se på olika ansatser att förklara skillnader i skolprestationer mellan flickor och pojkar. Biologiska och omvärldsrealiterade faktorer förstärker varandra.

## Metoder för att utveckla läsfärdighet

Det amerikanska programmet Reading First, storsatsningen på läsutveckling på nationell nivå, har utvärderats på delstatlig och nationell nivå där olika aspekter belyses. *National Reading Panel* har också gjort omfattande litteratursammanställningar. Resultaten är inte entydiga men de indikerar att som i bl.a. Florida<sup>60</sup> andelen

---

<sup>60</sup> Foorman, B; Petscher, Y. et al. (2010): *Journal of literacy research*, vol. 42, nr. 1, pp. 71–93.

elever som når upp till eller överskrider årskursens kravnivå ökar och andelen som inte når upp till den minskar. Elver som kommer från missgynnade förhållanden och elever som inte talar engelska som modersmål förbättrar sin läsning jämfört med standardtester från tiden före *Reading First*-projektet. Klyftan mellan de bästa läsarna och de mindre framgångsrika minskar dock inte eftersom även de bra läsarna drar nytta av projektet.

Resultaten från utvärdering i andra delstater är<sup>61</sup> likartade, som bl.a. från Michigan där också andelen elever som inte når upp till årskursens kravnivå minskade från 2002 till 2008 (den vanligaste perioden för att mäta effekterna). Minskningen gällde inte i samma mån de fattigaste områdena som medelklassområdena.

En bred nationell utvärdering av *Reading First* gjordes av *National Centre for Evaluation and Regional Assistance*.<sup>62</sup> och det visade på svagare effekter av programmet än vad de delstatliga utvärderingarna gör. I utvärderingen fann man inga belägg för att programmet medförde förbättrad läsförståelse men däremot förbättrad avkodning i årskurs 1. (Min kommentar G.L: Eftersom vägen till läsförståelse går via automatisering av avkodningen så borde förbättrad avkodning i läsinlärningens tidiga skede ge senare positiva effekter i läsförståelse).

Det vanligaste resultaten av studier som söker samband mellan enskilda faktorer i läsutvecklingen och den totala nivån av läsfärdighet finner oftast att den automatiska avkodningen med snabb igenkänning av ord (*word recognition*) är den dominerande faktorn och vägen dit är *reading experience*, läsvanan<sup>63</sup>.

En faktor av betydelse för igenkänning av ord är ordförrådet. Rikt ordförråd underlättar att känna igen ord och att känna igen ord underlättar automatik i avkodningen och det i sin tur underlättar läsning och kunskapsbildning i skolans ämnen. Alltså bör innehåll i undervisningen syftande till utvidgning av ordförrådet äga rum i tidiga årskurser. Det finns också forskningsresultat (från Kanada) som visar att det hos många elever sker en försämring av läsfärdigheten någonstans i åldrarna mellan nio och tolv år och att

<sup>61</sup> Carlisle, J. F.; Cortina, K. S. & Zeng, J. (2010): *Journal of Literacy research*, vol. 42, nr. 1, pp. 49–70.

<sup>62</sup> NCEE, report (2009): no. 4054.

<sup>63</sup> Vaessen, A. Blomert, L. (2010) *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 105, nr. 3, pp. 213–231.



denna försämring är mindre för de elever som har ett rikt ordförråd.<sup>64</sup>

Om automatiserad avkodning är en start på vägen mot läsförståelse, så torde det vara rimligt att de elever som har svårt med läsningen därför att de inte lätt känner igen hela ord övar avkodningen med ljudning. En av de studier som jämför metoder för intensivträning för barn med eftersatt språkutveckling och där läsning med ljudning (*Phonology plus Reading*) experimentellt jämförs med läsning på talets grund (*Oral language*)<sup>65</sup> gav till resultat att för dessa barn gav ljudning signifikant bättre resultat än talets grund vid intensivträning under fem månader.

Skolinspektionen i Sverige har granskat kvaliteten i undervisningen i svenska och naturorienterande ämnen, årskurs 4–6, när det gäller läsprocessen. På en majoritet av de granskade skolorna uppmuntrar inte undervisningen eleverna till kommunikation och reflektion kring de texter som de har läst.

Totalt har 31 skolor i 25 kommuner runtom i landet granskats. Utgångspunkten har varit att undersöka om eleverna får läsa olika sorters texter i både svenska och naturorienterade ämnen och om de får skriva och tala med lärare och andra elever om det de läst. Skolinspektionen har tittat på hur skolan organiserar undervisningen, hur bearbetning och kommunikation av de texter eleverna läser fungerar och vilka förutsättningar skolan ger eleverna för att kunna utveckla sitt läsande.

Inspektionen har funnit tre allvarliga brister:

- Undervisningen uppmuntrar inte till dialog kring de texter som eleverna läser. Eleverna reflekterar inte över de texter som de har läst tillsammans med andra elever eller med lärarna. De reflekterar inte heller över texterna skriftligt.
- I de naturorienterade ämnena får eleverna inte tillgång till olika slags texter utan blir ofta hänvisade till faktatexter. I varken svenska eller naturorienterade ämnen utgår texternas svårighetsgrad från elevernas utvecklingsnivå eftersom lärarna inte har någon kunskap om var eleverna befinner sig i läsprocessen.
- Många lärare behöver lära sig mer om läsprocessen som en del av ämnet, speciellt när det gäller de naturorienterade ämnena.

<sup>64</sup> Biemiller, A. & Slonim, N. (2001) *Journal of Educational psychology*, vol. 93, nr. 3, pp. 498–520.

<sup>65</sup> Boyer-Crane, C. (2008): *Journal of Child psychology and Psychiatry*, vol. 49, pp. 422–432.

Inspektionens slutsatser är att:

- Alla elever ska få möjlighet att kommunicera kring texter de läst.
- Eleverna ska få läsa olika typer av texter, som är anpassade efter varje barns utvecklingsnivå, erfarenheter och intressen. De texter eleverna läser ska de få reflektera kring i skrift och i samtal med andra elever och lärare.
- Lärare måste se varje elevs förutsättningar och erbjuda texter som är utvecklande för den enskilda eleven. På så sätt höjs undervisningskvaliteten för alla.
- Rektorererna bör karlägga vilket behov som finns när det gäller kompetensutveckling och erbjuda personalen fortbildning. Skolorna måste bli bättre på att sprida kunskap mellan olika lärare, så att eleverna får en likvärdig undervisning av hög kvalitet.

Forskaren inom läs- och skrivutveckling, Gunilla Molloy, har ställt frågan hur man som lärare kan stimulera sina elever att läsa skönlitteratur och utveckla deras förmåga att samtala och reflektera utifrån olika texter och hur kan man arbeta för att utveckla elevernas förmåga att skriva i olika textgenrer?

Gunilla Molloy<sup>66</sup>, har som undervisande lärare prövat hur man kan bygga ett dialogiskt klassrumsklimat, där lärandet bygger på elevernas egna texter och arbete med skönlitteratur. Hon för även en kritisk diskussion kring olika didaktiska val och diskuterar utifrån egna och andras erfarenheter vad som kan gå fel i ett klassrum och vad detta kan bero på och hon prövat ut metoder för att hålla litteratursamtal.

Molloy redogör utförligt, grundat i studier av boksamtal i årskurserna 7–9 vad som kan gå snett och vilka faktorer som ligger bakom tillkortakommanden. Sådana faktorer är bl.a. val av litteratur som inte attraherar eleverna, lärare som väjer för att tala om vissa ämnen som eleverna vill tala om, att lärare avfärdar elevers uppfattningar i stället för att lyssna till dem, att lärare helt enkelt inte behärskar någon systematisk metod att föra samtal om litteratur avpassat till elevernas ålder och mognad, och att elever vet vilka förväntade svar som är bäst som betygsgrundande och levererar dem utan att engagera sig i texten. Men det finns också

<sup>66</sup> Molloy, G: (2008) *Reflekterande läsning och skrivning*, Lund, Studentlitteratur.

exempel på engagerande och lyckade boksamtal. Intresset är stort och på nätet finns rapporterade försök från lärare att arbeta med olika systematiseringar av samtal om texter. Det finns ungefär lika många googleträffar på ”boksamtal” på svenska som det finns lärare i landet.

Framgång med boksamtal har att göra med elevernas beredvillighet att frivilligt läsa och intressera sig för innehållet i vad de läser. Den frivilliga läsningen framträder tillsammans med lärar- erfarenhet, klassrumsklimat och autentisk litteratur som avgörande faktor för läsfärdighet i en jämförelse som Ulla Damber med medarbetare utförde i Stockholm<sup>67</sup>. 94 underpresterande klasser jämfördes med 94 överpresterande klasser i avsikt att söka pedagogiska faktorer som påverkar läsfärdigheten.

Inte bara samtalen om texter, utan även den skriftliga bearbetningen av dem och övningen i att själv formulera sig i skrift stärker läsfärdigheten. Läs- och skrivforskaren Caroline Liberg hävdar i sin bok: *Hur barn lär sig läsa och skriva*<sup>68</sup>, att barnet lär sig läsa genom att skriva och skriva genom att läsa. Det gemensamma samtalet ger liv åt texterna, sätter dem i rörelse och ger barnet hjälp att bygga egna mentala bilder som stöd för förståelsen. Centrala teman i boken är hur förmågan att läsa och skriva växer fram och utvecklas i samvaron mellan barn och vuxna och hur läsandet, skrivandet och samtalet om det som läses och skrivs samverkar och förstärker varandra. Liberg lyfter särskilt fram skrivandets roll i läsutveckling och det ömsesidiga beroende mellan att läsa och att skriva.

En empirisk studie av boksamtal har utförts av Gudrun Fagerström<sup>69</sup>. Fagerström har följt en lärare som framgångsrikt har utvecklat och tillämpat metoder för sådana samtal och som inspirerats av den engelske forskaren Aidan Chambers. Den lärare som följts har, i motsats till vad Molloy och Skolinspektionen lutar åt, inte låtit eleverna välja litteraturen utan styrt valen mot dels realistisk litteratur för mellanåldern (åk fyra till sex), dels mot fantasylitteratur. Det framgår inte klart men tycks lita på att styrda val är att föredra. En kontroversiell fråga som tas upp är om samtalen bör koncentreras till vad som står i den litterära texten eller

<sup>67</sup> Damber, U; Taube, K. & Samuelsson, S. *Differences Between Over-achieving and Under-achieving Classes in Reading: teacher, Classroom and Student Characteristics*. Pedagogiska institutionen, Mithögskolan.

<sup>68</sup> Liberg, C. (2006): *Hur barn lär sig läsa och skriva*, Lund, Studentlitteratur.

<sup>69</sup> Fagerström, G. (2007). *Av boken vet jag vad Exiptionella frågor är: Boksamtal om livsfrågor i en femteklass*. I: Naeslund, L. (2007, Red). *Existentiella frågor i skolan*. Skapande Vetande 54. Linköpings universitet.

om denna skall tjäna som en ingång till samtal om existensiella och andra frågor som uppträder i elevernas livsvärld, alltså att samtalen får lämna den litterära texten när denna gjort tjänsten att väcka frågor och samtalsämnen. Chambers, som inspirerat Fagerström håller mest på den litteraturvetenskapliga attityden att det är texten som skall stå i centrum, alltså att utforska litteraturen som litteratur. Frågan om elevernas frågor och erfarenheter eller den litterära texten bör fokuseras i boksamtalen är kontroversiell.

## Sammanfattning och konklusioner av litteraturgenomgången

Om språk och tänkande är olika saker men hänger ihop som en sammanhållen mental akt att processa vad som är i uppmärksamhetens fokus, då är det inte så meningsfullt att fråga sig om god läsning utvecklar generella kognitiva förmågor eller om förvärv av dessa förmågor beror på god läsning. Vi får anta att när tänkandet utvecklas, så påverkar det läsfärdigheten som en aspekt av tänkandet och när läsfärdighet utvecklas så blir tänkandet också mer utvecklat som en aspekt av läsfärdigheten. God läsfärdighet hör ihop med goda skolprestationer över lag.

Vad som särskilt utmärker goda läsare är ett rikt ordförråd och snabb igenkänning av fonem (språkets minsta betydelsebärande ljudenheter) och snabb igenkänning av ord. Att känna igen ord och fonem är en aspekt av automatiseringen av avkodningen, d.v.s. läsaren ägnar ingen kraft åt att läsa igenom bokstavsraden utan känner igen orden. Naturligtvis underlättar ett rikt ordförråd detta, då läsaren mer sällan ser ett tidigare okänt ord. Det finns barn som har svårigheter med läsning därför att de inte utvecklat automatiseringen. I sådana fall hjälper intensivträning med fonologisk avkodning (ljudning) bättre än andra metoder men för elever med god fallenhet för läsning sker automatiseringen av avkodningen och igenkänning av orden mer av sig själv och träning av ljudning behövs inte på samma sätt utan lästräningen kan gå direkt på innehållet i texterna. Elever som har svårigheter med läsning i tidiga skolår läser inte så gärna och de exponeras därmed mindre för idéer, nya ord och nya tankar och den svaga läsutvecklingen i tidiga år påverkar negativt skolprestationerna för kommande skolår. Det är därför mycket viktigt att tidigt fånga upp elever med svag läsutveckling och sätta in åtgärder i form av lästräning.

Vägen till god läsfärdighet går genom att läsa och skriva. Att läsa mycket utvecklar läsning och att skriva utvecklar läsning. Läsning utvecklar också skrivande. En form för läsutveckling som i ökande grad tillämpas är boksamtal, dvs. att elever och lärare i grupper samtalar om den lästa texten och läraren leder samtalen i en analytisk och systematisk riktning. Att boksamtal fungerar och förbättrar läsning finns inte säkert belagt i något forskningsprojekt men det finns forskning med klassrumsobservationer om boksamtal och det finns hos lärare erfarenheter, både positiva erfarenheter

av att det tycks utveckla läsfärdigheten och negativa erfarenheter av vad som kan gå snett.

Om det inte finns belägg för att boksamtal där eleverna är med på noterna och inte gör motstånd utvecklar läsfärdigheten, så bör vi ändå kunna sluta oss till att det fungerar genom att ställa upp premisser av belagda forskningsfynd och använda den giltiga slutledningsformen *modus ponendo ponens* dvs att *om p så q och p: alltså q*. (gäller också för flera premisser för p, som *om p1 + p2 + p3 etc. så q och p1 + p2 + p3 etc.: alltså q*.)

Om det är sant att vi lär oss bäst i *zone of proximal development* där nytillskott av kunskap, som vi ännu inte erövrat förankras i den kunskap vi redan har

och *om* det är sant att vägledning i dialog med någon som besitter kunskapen stödjer lärandet

och *om* det är sant att eleverna bäst motiveras av att läsa texter de själva valt med vägledning av vuxen

och *om* det lärande vi eftersträvar med aktiviteten är lärande till läsförståelse

så följer att:

*Om* läraren finner litteratur som eleverna själva vill läsa och som har den egenskapen att den ger nytillskott till vad eleverna redan känner till och som är förankrat i deras förkunskaper, och *om* läraren för systematiska och analytiska samtal om dessa texter med eleverna, *så* gynnar detta elevens lärande till läsförståelse.

Formerna för boksamtal varierar. De kan ske muntligt i små grupper och det kan också ske skriftligt och då ofta med hjälp av datorer. Lärare som leder boksamtal och som redovisar sina erfarenheter på nätet rapporterar att de använder program av typen *learnloop* eller liknande för att kommunicera om lästa texter med och mellan eleverna i klassen.

Boksamtal kan gå snett. Eleverna kan ogilla texterna som läses och t.ex. hävda att "majjen har valt dem för att vill att vi ska ha tråkigt" eller liknande. Textval som bara följer invanda konventioner eller som någon vuxen valt utan höra elevernas röst är en källa till misslyckanden liksom att lärare ryggas för teman som eleverna tar upp eller inte lyssnar till dem i samtalen. Vi kan anta att den som senare i livet kommer att läsa litteraturens klassiker med läslust är den som utvecklat läslust genom att i tidiga år läsa den litteratur hon/han själv väljer att läsa och det egna valet kan givetvis vara inspirerat av en rådgivande lärare eller annan vuxen. Det finns

texter som både kan betraktas som klassiska eller ”god litteratur” och som barn också är mycket förtjusta i, som t.ex. Pippi Långstrump. Det finns också litteratur som väcker läslusten hos vuxna som inte är så vana läsare och som kan tänkas vara ingångar till fortsatt läsande därför att berättelsen är fångande som t.ex. Pippi Långstrump för vuxna, dvs. Lisbet Sallander. Det är något kontroversiellt i vilken grad eleverna bör få välja den litteratur de vill läsa och föra boksamtal om och i vilken mån den bör vara mer lärarstyrd. Under alla förhållanden skall det vara litteratur som fångar eleverna och inte bara vara styrt av konventioner utan lyhördhet för elevernas önskemål

\* \* \*

Flickors skolprestationer är genomgående större än pojkars och deras läsfärdighet är mer utvecklad i varje ålder i skolan. Skälen till detta är flera. Såväl ontogenetisk biologi och neurobiologi är delförklaringar och det finns också sociala omvärldsfaktorer. De biologiska faktorerna och de sociala faktorerna förstärker ömsesidigt varandra. Flickor läser och skriver också mer än pojkar.

Eftersom uppväxande flickor i varje ålder är närmare sin vuxenstatus än pojkar är i längd, vikt, styrka, hjärnans utveckling etc. och avståndet till pojkarna är som störst i senare åren av grundskolan och med tanke på flickors neurobiologiska försprång i språkutveckling, allt detta i kombination med sociala genusfaktorer som viljan till anpassning etc. så är det inte konstigt att flickors skolprestationer är bättre än pojkars och att de därmed vinner kampen om att komma in på de mest attraktiva gymnasieskolorna och programmen. I många länder i världen finns fler illitterata och lågutbildade kvinnor än män och i de fallen beror det på att kvinnor inte ges samma rättigheter och möjligheter till skolgång och fortsatt utbildning. När socialt bestämda hinder för flickors skolgång och vidare utbildning avlägsnas, då gynnas flickor i utbildningssystemet och det finns en tendens att försprånget från skolan går i riktning mot att också gälla i högskoleutbildningen i ekonomiskt utvecklade demokratiska länder.

Ingen tillgänglig forskning pekar ut metoder för att stärka pojkarnas position i skolan men en del av den forskning som finns kan ge antydningar om vägar att gå.

*Om* större volym av läsning och skrivning utvecklar läsfärdigheten och *om* dialog om innehåll i det lästa också underlättar och

om läsutveckling gynnar språkutveckling och om språk och tänkande hör ihop och om förbättrad läsning förbättrar resultat i alla ämnen och om pojkar är mindre benägna än flickor att frivilligt läsa och om människors beteende kan styras genom morot och piska – så: kan pojkars skolresultat förbättras med morot och piska att stärka sin läs- och skrivutveckling.

\* \* \*

Vilka morötter kan vi då finna? Den första, och som Skolinspektionen också pekar på, är att eleverna är med och väljer attraktiva texter. Som tidigare sagts – den som senare kommer att läsa klassikerna av läslust är de som tidigare väckt sin läslust genom att läsa texter de själva valt. En annan är i vilka former och vilka media läsningen och skrivningen äger rum. Datoranvändning ökar både läsningen och skrivandet och flera lärare som arbetar med boksamtal rapporterar på nätet om olika slags datorbaserade uppgifter med skriftliga och muntliga dialoger, de skriftliga över datornät, som de använder. Pojkars läsning och skrivande och reflektion om det lästa bör kunna öka om läsningen och skrivandet handlar om sådant som engagerar dem.

Från morötter till piska, vilka piskor är påkallade. En del gäller eleverna själva, andra gäller skolledning och lärare. Skolor skall ha skyldighet att ha lärare med hög kompetens i läsutveckling och vid behov fortbilda lärare i det. Skolledningar skall vara skyldiga att se till att alla elevers läsutveckling regelbundet mäts och att sätta in tidiga åtgärder i form av intensiva träningsprogram för lässvaga elever. Eleverna skall vara skyldiga att delta i dessa program och de skall vara skyldiga att delta i all den lästräning som skolan föreskriver.

\* \* \*

Den normativa vägledningen från den samlade bilden av forskningen om läsutveckling, skolprestationer och skillnader mellan flickor och pojkar är att det som kan stödja läsutvecklingen och därmed språkutvecklingen och tänkandet är ett ökat fokus på läsning, på skrivning och på reflektion och samtal om texter i skriftlig och muntlig form. Textval, uppgifter och medial form bör väljas så att de attraherar flickor och pojkar.



Slutsatserna är inte särskilt omtumlande. Vi vet sedan förut att övning ger färdighet och alla träningsprogram inte är lika bra och att vissa passar för en del och andra passar för andra. Det finns inte skäl att förvänta att någon forskning skulle säga emot detta.

### **Hur ska ett ökat fokus på läsning och skrivning stimuleras i vårt gällande styrsystem?**

Den gällande målstyrningen innebär att såväl målen i ämnen som betygskriterier är allmänt formulerade och att detaljerade föreskrifter om innehållsliga moment saknas. Skolorna ges alltså ett erbjudande att med omfattande frihet själva utveckla kurser som leder eleverna till målen. Med denna frihet läggs också ett professionellt ansvar på skolorna och deras ledningar, ett ansvar som ytterst läggs på huvudmannen dvs. kommunen eller skolans ägare. Huvudmannen behöver, för kunna ta sitt ansvar, förvissa sig om att varje skolenhet har en pedagogiskt aktiv ledning, kompetent personal och att den driver en meningsfull lokal skolutveckling. Hur framgångsrik den svenska skolan är eller blir beror på den pedagogiska praktiken på lokal nivå. *Den centrala skolpolitikens och skoladministrationens uppgift bör då vara åtgärder för att stimulera den lokala skolutvecklingen.*

Att se läraryrket som en profession är nödvändigt med det styrsystem vi har och i en profession fortbildar sig utövarna kontinuerligt. Skolor skall därför erbjuda lärare fortbildning och en ett område för fortbildning är läs- och skrivutveckling. Inte bara i Sverige utan i de allra flesta demokratiska länder hävdas i den politiska debatten och på tidningarnas ledarsidor att skolan är i kris, att landets framtid som kunskapsbaserad ekonomi kommer att förlora sin konkurrenskraft och våra barnbarns framtid är hotad. En orsak som brukar lyftas fram till sakernas tillstånd är lärarutbildningens kvalitet. I Sverige är bulken i lärarutbildningen ämnesstudierna i undervisningsämnena och den sker vid universitetens ämnesinstitutioner. Dessa brukar sällan anklagas för att hålla låg kvalitet. Den gemensamma tiden för pedagogiska studier utöver den specifika ämnesdidaktiken är tre terminer och under dessa trängs vid de flesta lärosäten samhällsvetenskapligt orienterat stoff inom utbildningens historia, filosofi och sociologi och skolsystemets framväxt och styrning, och psykologiskt stoff om utvecklingspsykologi, kognitionspsykologi, motivationspsykologi

etc. och didaktiskt stoff om allmän didaktik, läroplansteori, lärandeteori, specialpedagogik, kommunikation etc.

Det säger sig självt att den pedagogiska utbildningen inte kan förbereda den blivande läraren för varje situation som kan uppstå i ett klassrum och att den inte åstadkommer fullfjädrade helt professionella lärare utan att det också behövs erfarenhet och i kollegialt samarbete, reflektion över den pedagogiska praktiken och kontinuerlig fortbildning. Det förekommer samarbete mellan skolor och högskolor universitet med utvecklingsprojekt och praxisnära forskning. Ökade sådana samarbeten är påkallade för den lokala skolutvecklingen.

Avslutningsvis vill jag skissera ett sådant samarbetsprojekt föranlett av resultaten av denna litteraturgenomgång.

## En experimentell studie av samtal om text

*Steg ett:* Identifiera framgångsrika försök med boksamtal, försök som förutom att vara framgångsrika är olika i metoder för textval, i mediala former, i systematik för textanalys och i metoder för anpassning till ålder, kön och förkunskapsnivå.

*Steg två:* Välj ut skolor som är viliga att i samarbete med en högskoleinstitution delta i studien.

*Steg tre:* Kopiera de framgångsrika projekten i deltagande experimentsskolor. Undervisande lärare och forskare från högskola dokumenterar kontinuerligt vad som sker och vidareutvecklar och modifierar metoderna för boksamtalen. En nivåmätning av ordförråd, ordigenkänning, läsflyt och läsförståelsekapacitet görs före experimentet och en görs efter.

*Steg fyra:* Identifiera faktorer som medverkat till positiva och negativa resultat och faktorer som är irrelevanta för resultaten.

## Slutligen

Fram till 1900-talet var kunskapen i latin symbolen för studiebegåvning. Därefter intog matematiken denna symboliska ställning som tankekraftens och studiebegåvnings markör. Min gissning är att vi inom en ganska snar framtid får en ny sådan symbolisk markör, nämligen den textanalytiska förmågan och den till denna nära kopplade förmågan att skriva klart och tydligt.

## DEL 2

# Resultatuppföljning i en skolkommun

*Bo Sundblad*

# Innehåll

<b>Innehåll .....</b>	<b>81</b>
Sammanfattning.....	83
Empirin för denna studie .....	84
Validitet meritvärde .....	84
Reliabilitet .....	85
Bedömning av läskvalitet .....	85
Instrumentets bakgrund .....	86
Instrumentet.....	87
Översikt över instrumentet:.....	91
Kommunens data om Läskvalitet, meritvärde och betyg på gruppnivå.....	93
Bortfallsanalys .....	104
Varför bara 6 av 9 skolor?.....	105
Nya rutiner .....	105
Läskvalitet och betyg på individnivå skolvis.....	106
Att gå närmare och få en mer komplex, och eventuellt en annan, bild .....	130
Något om bedömning – sammanställning – betygsättning .....	131
Något om övergången till resultatstyrning.....	132



## Sammanfattning

Viktiga punkter från resultaten av kommunstudien avseende elever i årskurs 8 och 9 i sammanfattning:

- Flickor har som grupp något bättre betyg än pojkar i årskurs 9.
- Fler flickor än pojkar har uppnått hög kvalitet på sin läsförmåga (punkt 18a) – 72 % av alla flickor, att jämföra med 64 % av alla pojkar.
- Det finns som förväntat ett starkt positivt samband mellan elevers läsförmåga och elevers meritvärde.
- Bland de elever som inte uppnått hög kvalitet på sin läsförmåga har flickor i genomsnitt betydligt lägre meritvärde än pojkar. I gruppen elever som inte läser frivilligt hade flickorna 157 medelmeritpoäng jämfört med 164 för pojkarna. Om man använder ett mindre problematiskt mått, än medelmeritpoäng, var 64 % av flickorna i denna grupp behöriga till gymnasiet, jämfört med 79 % av pojkarna.
- Ett annat mått av intresse för skolans uppdrag är ”betyg i alla ämnen”, dvs. minst godkänt i alla ämnen. I gruppen som inte läser frivilligt hade 49 % betyg i alla ämnen, jämfört med 45 % av flickorna i denna grupp.
- Bland de elever som inte uppnått hög kvalitet på sin läsförmåga finns en mindre grupp som uppvisar för elevernas ålder mycket låg läskvalitet: lägre än vad som förväntas av elever i årskurs 3. I denna grupp återfinns fler flickor än pojkar: 8 % är flickor och 4 % pojkar.

När man granskar elever med låg läskvalitet (det rör sig inte om dyslexi) dyker de vi skulle kunna kalla ”flickorna som inte syns” upp. Då de inte dykt upp i tidigare statistik skulle vi också kunna benämna dem ”de osedda flickorna”.

## Empirin för denna studie

Studien bygger på individdata från kommunala instrument som använts för bedömning av läskvalitet och betyg. Materialet omfattar 6 av 9 avgångsklasser vid 6 högstadieskolor i en kommun i Mälardalen-regionen från vårterminen 2009. I den del som avser läskvalitet och betyg på individnivå baseras materialet på uppgifter från höstterminen 2009, för 5 klasser i åk 8 och 6 klasser i åk 9 från samma skolor.

En vital del av den empiri som vår studie grundar sig på utgörs av betygen i kombination med införandet av resultatstyrning som ekonomiskt styrsystem krävde en övergång till kunskapsrelaterade betyg, ett system där betygen sätts i förhållande till en i förväg definierad kompetens. Det förutsätter också att lärarna konstruerar prov som ger underlag för att bedöma om eleven kan det politikerna beslutat att de har rätt att kunna. Det förutsätter vidare att lärarna ges tid att stämma av sina bedömningar mot varandra så att de når en rimlig nivå av bedömaröverensstämmelse.

## Validitet meritvärde

När det gäller betygens validitet är det i dagsläget mycket svårt att yttra sig. Resultatstyrningen och övergången till kunskapsrelaterade betyg skapar i och för sig förutsättningar för en påtaglig höjning av validiteten, men det är fortfarande oklart i vilken utsträckning reformen genomförts i praktiken.

I det relativa betygssystemet fanns inget krav på en överensstämmelse mellan de politiskt beslutade målen i läroplaner och kursplaner och det som mättes eller bedömdes (se Lindes del). Huruvida ett standardprov i svenska åk 9 i grundskolan 1982 prövade det som stod i grundskolans läroplan var en icke existerande fråga.

I Lpo 94 och Lpf 94 råder det omvända förhållandet, att eleverna tillerkänns en rättighet, en "kunskapsrätt", att nå de kvalitativt formulerade mål som den politiska nivån har fattat beslut om, vilket skärper kravet på valida bedömningar som en central del av kommunernas utvidgade ansvar för elevernas resultat; att alla som lämnar åk 9 kan det de har rätt att kunna.

Samtidigt som validiteten är avgörande för att resultatstyrningen ska fungera är den alltså också avgörande för elevernas och föräldrarnas möjligheter till insyn och rättsäkerhet.

## Reliabilitet

Vi kan även tala om pålitligheten i bedömningarna i termer av inter-subjektivitet eller, i vårt sammanhang, ”bedömaröverensstämmelse” som fungerar bra för att fokusera på företeelsen.

I den kommun vi studerat är det, som i de flesta andra kommer, ovanligt med sammankomster kring bedömaröverensstämmelse i samband med betygsättning. Det enda instrument som finns för att eventuellt kunna påverka bedömaröverensstämmelsen är de nationella proven. Men den funktionen hos de nationella proven är i provkonstruktörernas ögon perifer (se Skolinspektionens granskning 2010 av nationella prov).

När det gäller reliabiliteten i samband med betygsättning finns dessutom ett problem som Leif Davidsson pekade ut i SOU 2007:28 ”Tydliga mål och kunskapskrav i grundskolan”. Nämligen att referenspunkterna för den kunskapsrelaterade betygsättningen är så illa skrivna att de inte fungerar. Riksdagens beslut att anta prop. 2008/09:87 Tydligare mål och kunskapskrav – nya läroplaner för skolan, syftade till att komma till rätta med dessa problem. Vad utfallet blir är fortfarande en öppen fråga.

Trots dessa väl kända problem används betygen regelmässigt som resultatmått i samband med jämförelser mellan skolor och kommuner och som underlag för resultatstyrningen.

Att betyg satta med en problematisk validitet och reliabilitet dessutom slås samman till ett ”meritvärde” leder till att validiteten och reliabiliteten blir än tunnare.

Vi är väl medvetna om dessa felkällor när vi använder oss av betygen och meritvärdet som den ena variabeln i denna studie.

## Bedömning av läskvalitet

Den andra variabeln som vi använder är läskvalitet bedömd utifrån ett läsutvecklingsschema som är ett av de få väletablerade instrumenten för att bedöma läskvalitet inom kunskapsstandardmodellen. Med kunskapsstandardmodell avses här den modell som vårt nuvarande betygssystem representerar; dvs. ett kunskapsrelaterat betygssystem. När det i texten refereras till den mättekniska traditionen åsyftas den tankemodell som låg till grund för det förutvarande relativa betygssystemet.



## Instrumentets bakgrund

Den vetenskapliga bakgrunden till läsutvecklingsschemat är ULL – projektet (Utvecklingspsykologisk granskning av Läsning och Läslärande) SÖ-projekt 2091 (1977–1981). Forskningsprojektet var ett av de större under denna period. Vetenskaplig ledare var prof. Åke W. Edfeldt. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.

Huvudresultaten av forskningsprojektet var dels en teori om läsning presenterad som ”Läsprocessmodellen” dels ett bedömningsinstrument benämnt läsutvecklingsschemat.

Ytterligare resultat från Ull-projektet är identifieringen av fenomenen, förståelse, mekanisk avläsning utan läsförståelse. Vidare utvecklade forskningsprojektet begreppet ”läsutveckling”. Forskningsinsatsen lyfte också fram behovet av fortsatt läsundervisning efter åk 3. Den allmänna uppfattningen 1980 var att läsundervisningen var avslutad i åk 3 och att det då uppnådda läs beteendet ej behövde vidareutvecklas ytterligare.

Projektet kom även att ge stöd för resultaten från det parallella forskningsprojekt som under prof. Ragnhild Söderbergs ledning visade att man mycket väl kan låta barn börja lära sig läsa och skriva före åk 1. Dessutom var projektet tidigt ute med att behandla frågan om läsningens effekt på tänkandet. Slutligen öppnade forskningsinsatsen för en bredare förståelse av lässvårigheter, t.ex. att undervisningen kan skapa lässvårigheter. Bland annat kan ett för stort fokus på själva tekniken, av kodningen, bidra till att innehållet/budskapet tappas bort.

Teoribasen utgjordes bland annat av Chomsky och Vygotsky. Från Chomskys teoribildning hämtades sättet att betrakta läsning som ett språkligt fenomen och som en naturlig vidareutveckling av den språkliga förmågan och hans föreställning att både språklig förmåga och språkligt lärande är förståelsestyrt. Det vill säga att läsning är en förståelsestyrd process.

Av Vygotsky influerades projektet till att betrakta läsning en kulturell artefakt – en kulturprodukt – som förutsätter kulturkompetens. Detta synsätt är en del av teoribakgrunden till begreppet ”förståelse” som är centralt i beskrivningen av läsprocessen. Från den kulturhistoriska skolan hämtades också stöd för beskrivningen av hur den skriftspråkliga förmågan skapar artefakterna ”abstrakt” och ”hypotetiskt tänkande”. Liksom föreställningen att läsning lärs

funktionellt i samspel med den kultur individen befinner sig i genom kommunikation.

Ull-projektets teoretiska utgångspunkter renodlas på ett för-tjänstfullt sätt i Skolverkets instrument för bedömning av läs- och skrivkvalitet "Nya Språket lyfter" 2008, där de kallats det *inter-individuella perspektivet*. Med interindividuell menas mellan människor, att läsningen lärs i samspelet mellan människor. utifrån den utgångspunkten blir läsningen en del av kulturen, en kulturell artefakt. Med intreoindividuell menas i individen.

Den kunskap som forskningen till dags dato bidragit med vilar på flera olika perspektiv. På ett övergripande plan kan de här perspektiven grupperas i två huvudtyper. Den första huvudtypen har individen i fokus, så kallade *intra-individuella perspektiv*. Dessa har med tiden vuxit sig starka inom forskning om läs- och skrivsvårigheter. Under de senaste trettio åren har forskningsarbetet till mycket stora delar inriktats mot studiet av fonologiska aspekter som fonologisk medvetenhet och studiet av biologiska och neurologiska orsaker till uppkomsten av svårigheterna. Den andra huvudtypen av perspektiv, så kallade *inter-individuella perspektiv*, har å andra sidan fokuserat läsandet och skrivandet som det pågår i samhället. Framträdande frågeställningar inom detta perspektiv rör hur läsande och skrivande lärs in och utvecklas i den kultur och det samhälle man lever i, hur det används i olika situationer, vilka funktioner det fyller i en människas liv. Huvudfokus har inom dessa inter-individuella perspektiv legat på studiet av det som brukar kallas för normal läs- och skrivutveckling. (s. 12)

## Instrumentet

Ett av de metodiska val som prof. Edfeldt gjorde inför ULL-projektet var att man skulle låta erfarna lärare få möta ny teoribildning och själva utveckla sin praktik, i stället för att forskare som experter skapade en metodik åt dem. Detta visade sig var lättare sagt än gjort eftersom själva ansatsen innehöll ett stort vuxenpedagogiskt problem. Att det skulle finnas grundantaganden, dvs. teorier, bakom varje metod var för de ca 100 deltagande lärarna en ovan tanke. Än ovanare var tanken att de själva skulle kunna ta del av teorier och ur dessa själva utveckla läsundervisningsmetoder. Det kunde bara experter göra och de ville inte ta del av någon teori.

Att man med hjälp av olika teoribildningar skulle kunna upptäcka att elever eventuellt gjorde något annat när den lärde sig läsa, än det läsläran föreskrev, och att det skulle kunna gå att ta reda på

vad, var svårt acceptera. Därför startade projektet i att försöka bygga upp nyfikenhet. Vi bad helt enkelt de deltagande lärarna tala om för oss hur de såg att eleverna blev bättre på att läsa. Vi hade nämligen i den första fasen av klassrumsobservationer sett att det är något av en överlevnadsfråga för enskilda lärare – att själv kunna se att eleverna utvecklas.

Alla, oberoende av yrke, behöver kunna se effekten av sin egen arbetsinsats. Detta är klassiskt inom organisationsutveckling.

- A Klara och tydliga mål.
- B Möjlighet för den enskilde att se att man når målen.
- C En arbetsledning som hjälper de anställda att nå målen.

Saknas en av dessa tre förutsättningar blir organisationen ett hot mot den enskilda individens mentala och kroppsliga hälsa.

När lärarna flyttade fokus från sin undervisning till det eleverna gjorde uppstod ett spontant intresse hos dem för att vidga sin metodiska repertoar. De principer som Chomskys och Vygotskys teorier öppnade för blev intressanta på ett annat sätt och en viss metodutveckling kom i gång. För att förstärka perspektivskiftet formulerades begreppet "Läsutveckling", som har sin teoretiska grund i såväl Chomskys som Vygotskys teoribildning.

Många har egen erfarenhet av att barn lär sig att lyssna och tala på nästa lika många olika sätt som det finns barn. Med den utgångspunkten är det troligt att många elever inte gör det läraren har tänkt sig. Då är det pedagogiskt klokt att först ta reda på vad barnet gör och hur det tänker, innan man går vidare i arbetet med att stödja och stimulera barnets lärande.

Det gemensamma språkbruket och de beskrivningar som lärarna gemensamt formulerade gav en noggrannhet i uppföljningen som ökade viljan till metodutvecklingen. Det gick fort och enkelt att kontrollera vad som gav resultat eller inte.

Lärargruppen i projektet använde olika metoder. Huvuddelen arbetade med läslärbaserad metod, en del med LTG (läsning på taksgrund, se vidare i Lindes del) och en del med egna varianter. Alla metoder som utvecklade elevernas läskvalitet kunde följas upp och metodutvecklas med det instrument lärarna efter hand tagit fram i samverkan med projektledningen.

Genom att bedömningsinstrumentet tagits fram i denna varierade praktik var det inte bundet till en viss undervisningsmetod till skillnad från huvuddelen av lästesterna som är metodberoende.

### Fortsatt utveckling av instrumentet

I den version av läskvalitetsinstrumentet som publicerades 1981 har punkt 12 följande formulering: ”Snabbljudar” men fastnar och ljudar vissa förhållandevis enkla ord”. Detta är en ganska vanlig variant av mekanisk avläsning. Just detta att eleven fastnar på enkla ord förklaras ofta av att förståelsen slår igenom och stör den i övrigt enbart avkodande eleven. 1981 var fenomenet mekanisk avläsning utan läsförståelse så vanligt att lärarna och projektledningen betraktade dåvarande punkt 12 som ett naturligt steg i utvecklingen. 1989 kom vi i kontakt med Emilia Ferreiro som empiriskt visade att mekanisk avläsning aldrig förekom hos barn som lärde sig läsa innan de började skolan. Vi insåg då att mekanisk avläsning nog borde betraktas som något onaturligt. Detta är ett av de vetenskapliga skälen till vidareutvecklingen av instrumentet 2000–2001.

Instrumentet skapades för att knyta ihop teori och praktik och för att utveckla arbetssättet och fyller fortfarande den funktionen i dag. Men lärarna i ULL- projektet hade börjat följa upp resultaten i sina klasser med LUS utan att projektledningen visste om det. Till att börja med var vi emot det, eftersom en hel del forskning visat negativa effekter av resultatuppföljning. Det som i dag formulerats som kunskapsstandardmodell fanns inte 1981, alternativet till den mättekniska traditionen var ännu inte formulerat.

Vi insåg behovet av verktyg för att redovisa det duktiga lärare gör och möta lärares privata behov av att se resultat. Vi insåg också att det behövdes ett alternativ till de etablerade testen. Men frågan var om man i skolvärlden skulle se och förstå skillnaden?

I dag med facit i hand kan vi svara. Några få såg den men de flesta kunde, och kan, inte uppfatta skillnaden mellan ett alternativ till testerna och testerna, eftersom de blandar ihop instrument och funktion. Det visar sig när de talar LUS-testet, eller förvränger beskrivningen av instrumentet så det felaktigt framstår som ett test och sedan dessutom påstår att det är ett mättekniskt test.

Den fortsatta utvecklingen av instrumentet genomfördes 1998–2001 med utgångspunkt i den kunskap som då fanns inom kunskapsstandardmodell traditionen.

Vi ställde frågan:

Vad behöver lärare för att kunna göra bedömningar inom denna tradition med en godtagbar nivå av bedömaröverensstämmelse? Vilket i sak är samma fråga som vad som krävs för att kunna sätta betyg i det nuvarande betygssystemet. Vi såg till att lärarna fick det de behöver för att kunna sätta betyg: betygligt tydligare skrivningar av referenspunkterna för bedömning, tydliga ramar för hur bedömningarna skall göras, gott om konkreta exempel och illustrationer på video, en teoretiskt förankrad och strikt begreppsapparat.

Genom att mycket av det lärarna saknar i samband med betyg-sättning ingår i bedömningsinstrumentet för att bedöma läskvalitet, och detta dessutom har ett uttalat krav på att bygga upp en bedömaröverensstämmelse, går det att diskutera bedömningarna. Om bara någon har tillgång till den bok som är förutsättningen för att kunna använda instrumentet och kalibrera olika bedömningar, uppstår den nödvändiga diskussion som krävs för att lärargruppen skall kunna ta sig upp till en professionell nivå.

Den som inte känner till området bedömning och inte heller känner till de två paradigmen, mätteknisk modell och kunskapsstandardmodell, kan lätt få intryck av att betygsfrågan är oproblematiserad när det gäller likvärdighet, medan det finns en livlig diskussion runt kvalitetsbedömning av läskvalitet, och dra slutsatsen att det är något fel på instrumentet, fast det i själva verket oftast är tvärt om.

Ett påtagligt problem är den kvardröjande synen på lärarna från den mättekniska traditionen. Att lärare behöver tid för att lära sig ett tidsekonomiskt instrument tappas ofta bort (det framkommer i Näslunds intervjuer) I den översikt över instrumentet på 2 A4 sidor tvingades vi skriva dit följande text:

*På förekommen anledning vill vi påpeka att denna översikt över punkterna inte ensam räcker som underlag för att LUS-placera elever. För att nå en rimlig nivå av bedömaröverensstämmelse krävs tillgång till böckerna om LUS och att man på skolan talat sig samman kring kriterierna. Som stöd i arbetet med att bygga upp en rimlig nivå av bedömaröverensstämmelse finns även två videofilmer och en CD-rom skiva.*

Ändå förkommer det allt för ofta att en lärare får den tvåsidiga A4:an i sin hand och uppmaningen ”bedöm hur dina elever läser”.

Många lärare ondgör sig över denna upplevelse. Och ur en aspekt är den stora svagheten med instrumentet att det förutsätter en lärare känner till övergången till resultatstyrning och har ett visst kunnande när det gäller bedömning.

Som framgår av texten ovan är huvuddelen av den kritik som riktas mot bedömningsinstrument LUS en kritik som med all rätt bör riktas mot instrumenten i den mättekniska traditionen. Huvuddelen av de problem som finns i tester finns inte i instrumentet LUS.

En lite udda kritik mot bedömningsinstrumentet är att det inte innehåller några metodiska anvisningar om t.ex. litteraturpedagogik, vilket ligger i sakens natur, eftersom det är ett renodlat bedömningsinstrument och som sådant metodneutralt. Kritiken bygger på ett grundläggande missförstånd när det gäller nuvarande läro- och kursplaner som explicit förespråkar metodisk frihet som en viktig del av lärarnas professionalitet.

### Översikt över instrumentet:

#### Nya Läsutvecklingsschemat aug 03.

##### *Fas 1 UTFORSKANDE*

Barnet håller successivt på att tillägna sig läsförmågan i texter med få ord på varje sida, oftast med innehållsbärande bilder. *I sökandet efter innehållet, budskapet* kräver den *förståelsebaserade avläsningen* stor energi och uppmärksamhet. Från och med punkt 11 har barnet tillägnat sig fungerande lässtrategier och befäster nu sin läsförmåga med omfångsrikare texter med färre bilder. Successivt minskar fokus på avläsningen.

1. "Läser" (hittar) och skriver (avbildar) sitt namn.
2. Känner till läsriktningen.
3. Visar att de upptäckt att det skrivna "går att säga".
4. Läser bekanta ord i texter med hjälp av ordbilden.
5. Listar ut nya ord med hjälp av de ord barnet har mött tidigare.
6. Tar hjälp av bokstäverna (t.ex. första bokstaven) för att avläsa ord i texten. Korrigerar sig själv ibland.

7. Tar vid behov effektiv hjälp av bokstäverna i sin läsning. Självkorrigerig vanlig.
8. Kan ersätta en tala-lyssna-situation med en skriva-läsa.
9. Tar effektivt hjälp av ljuden för att läsa ut längre, obekanta ord.
10. Använder och växlar mellan ändamålsenliga strategier\* för alltmer funktionell läsning av enkla texter.  
\*(Exempel på strategier: ordbilden (p 4), listar ut nya ord med hjälp av de ord man redan förstår (p 5), tar hjälp av bokstäverna (p 6), tar hjälp av ljuden (p 9).
11. Läser stapplande mer text och tar sig fram till innehållet, eftersom barnet vill förstå texten.
12. Läser minst 3–4 ord i följd i böcker (texter), inom deras erfarenhetsvärld, innan de.

### *Fas 2 EXPANDERANDE*

Barnet har nu en grund av fungerande lässtrategier och vidgar sin läsning till böcker med allt större omfång, från enklare kapitelböcker till tjockare volymer, där endast texten för berättelsen framåt. Vid tre tillfällen under denna fas uppträder, efter uppnådd kvalitet i den löpande läsningen, nya läsfunktioner, nämligen att söka, att utföra och att efter fördjupad läsning av en text överblicka.

13. Läser nästan flytande, fastnar bara ibland.
14. Sökläser, dvs. hittar snabbt enstaka uppgifter i löpande text.
15. Läser flytande och obehindrat, t.ex. kapitelböcker, med god förståelse. Föredrar att läsa tyst.
16. Läser och förstår en instruktion eller arbetsbeskrivning i flera led, t.ex. ett recept, och visar förståelse genom handling.
17. Förstår innehållet i utländska filmer och naturprogram med hjälp av textremsan.
18. Läser mycket, frivilligt och gärna – slukläser.
- 18a Läser med behållning bokserier och liknande utan bärande bilder, där handlingen okomplicerat förs framåt, dvs. klassiskt bokslukande.

- 18b Läser med lätthet böcker, företrädesvis ungdomslitteratur, med personteckningar, miljöbeskrivningar och inre monologer; söker mer än bara handlingen.
- 18c Vidgar sitt läsande till olika genrer inom vuxenlitteraturen, läser ibland flera böcker parallellt; läser och finner djupare dimensioner.
19. Fördjupande och överblickande, dvs. kan efter att ha fördjupat sig i en omfångsrik text, vid ett senare tillfälle snabbt få tag på nycklarna till textens innehåll och struktur.

### *Fas 3 LITTERAT LÄSANDE*

#### L. Litterat läsande

Med litterat läsande avses ett läsande som förutsätter abstrakt och hypotetiskt tänkande. Det innebär att läsaren kan förstå principer som inte motsvaras av en ordagrann formulering i texten och även förstå hypotetiska resonemang, dvs. kunna dra slutsatser om företeelser utanför den egna konkreta erfarenhetssfären. Det litterata läsandet öppnar för att självständigt tränga in i och igenom sakprosa och skönlitterära texter inom olika genrer och successivt förstå innebörden i metaforer, och nya dimensioner på olika nivåer.

I denna studie fokuserar vi på det stora kvalitativa steg, den brytpunkt, mellan punkt 17 och punkt 18, då eleven/barnet gjort den kulturella artefakten läsning till sin egen. Och läser enbart för sin egen skull. Inte för att det förväntas eller krävs. Man skulle med den moderna dubbla betydelsen kunna säga att barnet "äger" sin läsning.

### **Kommunens data om Läs-kvalitet, meritvärde och betyg på gruppnivå.**

Kommunen har valt att samla sina elevresultatdata i en dynamisk databas. Det innebär att man kan ställa nästan vilka frågor man vill till databasen och att det går att gruppera om data efter frågeställarens behov. Vi väljer här att titta på eleverna i åk 9 VT 09 i 6 av kommunens 9 skolor.



Tabell 1 Alla betyg för alla elever åk 9

Alla LUS-punkter - Alla ämnen	Antal	Meritvärde	Behöriga %	Alla mål %
Skola 4	119	214,83	94,1	72,3
Skola 5	68	171,91	76,5	50,0
Skola 6	101	214,90	92,1	91,1
Skola 7	158	196,29	84,2	64,6
Skola 8	76	194,54	92,1	76,3
Skola 9	112	208,65	86,6	69,6
<b>Total</b>	<b>634</b>	<b>202,09</b>	<b>87,9</b>	<b>71,0</b>

  

Pojke	Antal	Meritvärde	Behöriga %	Alla mål %
Skola 4	54	204,81	92,6	64,8
Skola 5	39	176,79	84,6	56,4
Skola 6	60	206,17	88,3	86,7
Skola 7	77	193,18	89,6	64,9
Skola 8	35	188,00	91,4	74,3
Skola 9	69	202,83	88,4	75,4
<b>Total</b>	<b>334</b>	<b>196,93</b>	<b>89,2</b>	<b>71,0</b>

  

Flicka	Antal	Meritvärde	Behöriga %	Alla mål %
Skola 4	65	223,28	95,4	78,5
Skola 5	29	165,34	65,5	41,4
Skola 6	41	227,68	97,6	97,6
Skola 7	81	199,36	79,0	64,2
Skola 8	41	200,12	92,7	78,0
Skola 9	43	218,21	83,7	60,5
<b>Total</b>	<b>300</b>	<b>207,93</b>	<b>86,3</b>	<b>71,0</b>

"Alla i åk 9" betyder alla elever oberoende av läskvalitet.

"Alla mål" betyder betyg i alla ämnen, dvs. betyget G i alla ämnen.

Tabell 1 är en sammanställning av hur medelvärdet av meritvärdena fördelar sig på de olika skolorna. Först samtliga elever därefter uppdelat i flickor och pojkar. I alla skolor utom en har flickorna något högre meritvärde. Vilket stämmer väl med vad andra studier inom området kommit fram till. Flickor är något bättre. Men meritvärdet är, vilket bör påpekas, ett påfallande grovt mått.

Skolverkets centrala statistik visar att medelvärde för kvoten mellan pojkars och flickors meritvärde för perioden 2005–2009 är 89,9 för riket och 89,3 för den aktuella kommunen. Flickor har

alltså ungefär 10 % bättre betyg än pojkar, även i kommunen. Våren 2009 är motsvarande skillnad ca 5 % när det gäller totalen för alla flickors meritmedelvärde, 207,93, och alla pojkar meritmedelvärde, 196,93. Men, som påpekats tidigare, är meritmedelvärde ett mått man bör vara försiktig med mot bakgrund av osäkerheten i validitet och reliabilitet.

Tittar vi på nästa kolumn, andelen behöriga till gymnasiet, blir det mer komplicerat och mönstret försvinner. Fler pojkar än flickor var behöriga till gymnasiet. När det gäller betyg i alla ämnen är det däremot ingen skillnad.

**Tabell 2 Elever i, eller över, punkt 18a**

Alla LUS-punkter – Alla ämnen	Antal	Meritvärde	Behöriga %	Alla mål %
Skola 4	67	230,15	95,5	80,6
Skola 5	29	212,59	96,6	69,0
Skola 6	88	222,95	96,6	95,5
Skola 7	112	217,54	93,8	75,9
Skola 8	44	215,34	95,5	88,6
Skola 9	92	221,47	93,5	78,3
<b>Total</b>	<b>432</b>	<b>220,86</b>	<b>94,9</b>	<b>81,9</b>

Pojke	Antal	Meritvärde	Behöriga %	Alla mål %
Skola 4	20	233,50	95,0	85,0
Skola 5	16	218,44	100,0	81,3
Skola 6	49	217,24	95,9	93,9
Skola 7	55	210,00	92,7	72,7
Skola 8	20	206,25	100,0	85,0
Skola 9	56	213,04	92,9	82,1
<b>Total</b>	<b>216</b>	<b>214,88</b>	<b>94,9</b>	<b>82,9</b>

Flicka	Antal	Meritvärde	Behöriga %	Alla mål %
Skola 4	47	228,70	95,7	78,7
Skola 5	13	205,38	92,3	53,8
Skola 6	39	230,13	97,4	97,4
Skola 7	57	224,82	94,7	78,9
Skola 8	24	222,92	91,7	91,7
Skola 9	36	234,58	94,4	72,2
<b>Total</b>	<b>216</b>	<b>226,86</b>	<b>94,9</b>	<b>81,0</b>

Med "18a och över" avses elever som läser skönlitteratur.

Den läskvalitet som har koden 18a, innebär att eleven kommit så långt i sin läsutveckling att hon/han läser mycket, frivilligt och gärna och med behållning läser bokserier och liknande utan bärande bilder, där handlingen okomplicerat förs framåt. Dvs. det som av bibliotekarier länge kallats för ”bokslukande”. En vital indikator på att eleven är i punkt 18a är att eleven frivilligt läser skönlitteratur hemma.

Inom gruppen som läser skönlitteratur kvarstår skillnaden i meritmedelvärde, men andelen behöriga och andelen med betyg i alla ämnen är de samma, som framgår av tabell 2. Att det i den här gruppen är ca 5 % som inte är behöriga ter sig något gåtfullt och är värt en specialstudie. Eleverna har förutsättningarna.

**Tabell 3 Elever under punkt 18a**

Alla LUS-punkter – Alla ämnen	Antal	Meritvärde	Behöriga %	Alla mål %
Total skola 4–9	202	161,24	72,8	47,5
<b>Pojke</b>	<b>Antal</b>	<b>Meritvärde</b>	<b>Behöriga %</b>	<b>Alla mål %</b>
Total skola 4–9	118	164,07	78,8	49,2
<b>Flicka</b>	<b>Antal</b>	<b>Meritvärde</b>	<b>Behöriga %</b>	<b>Alla mål %</b>
Total skola 4–9	84	157,06	64,3	45,2

Under 18a, dvs. läser inte skönlitteratur.

Tabell 3 visar den grupp som inte läser frivilligt. Andelen flickor är ca 2/3 av andelen pojkar. Men det som är påfallande, och något vi inte upptäckt tidigare, är att flickorna är ca 7 enheter sämre i det vanskliga måttet meritmedelvärde; *dvs. pojkarna klarar sig bättre*. Detta går igen i de något stabilare måtten ”behöriga” och ”betyg i alla ämnen”.

**Tabell 4** Elever under punkt 18a i förhållande till kommuns avstämningspunkter för FSK, Åk 1, Åk 3

Alla LUS-punkter - Alla ämnen	Antal	Procent	LUS 5 (FSK)	LUS 10 (Åk 1)	LUS 15 (ÅK 3)	LUS 18a (Åk 5 & 9)
Total skola 4-9	202	100,0	100,0 %	100,0 %	94,1 %	0,0 %
<b>Pojke</b>	<b>Antal</b>	<b>Procent</b>	<b>LUS 5 (FSK)</b>	<b>LUS 10 (Åk 1)</b>	<b>LUS 15 (ÅK 3)</b>	<b>LUS 18a (Åk 5 &amp; 9)</b>
Total skola 4-9	118	100,0	100,0 %	100,0 %	95,8 %	0,0 %
<b>Flicka</b>	<b>Antal</b>	<b>Procent</b>	<b>LUS 5 (FSK)</b>	<b>LUS 10 (Åk 1)</b>	<b>LUS 15 (ÅK 3)</b>	<b>LUS 18a (Åk 5 &amp; 9)</b>
Total skola 4-9	84	100,0	100,0 %	100,0 %	91,7 %	0,0 %

Under 18a hur mycket efter är de utgående från LUS p 5, p 10 och p 15.

I Tabell 4 har vi delat upp gruppen elever i åk 9 VT 09 som inte läser frivilligt i undergrupper för att visa hur långt de kommit i sin läsutveckling.

Kommunens lärare har enats om att de bör ta ansvar för att elever som lämnar *förskoleklass* bör ha rätten, att få utveckla sin läskvalitet upp till nivån att kunna lista ut nya ord i en kort text med hjälp av de ord barnet har lärt sig tidigare. *Notera att detta är ett krav på organisationen inte ett krav på eleven.* För eleven är det en rättighet. Helt i linje med resultatstyrningens grundprinciper.

När eleverna lämnar åk 1 skall de kunna använda, och växla mellan, ändamålsenliga strategier för alltmer funktionell läsning av enkla texter.

I slutet av åk 3 skall de nå kvalitén att kunna läsa flytande och obehindrat, t.ex. kapitelböcker, med god förståelse samt föredra att läsa tyst med bibehållen läsförståelse.

Att notera: Endast 94 % av eleverna i åk 9 läser så bra som de skulle ha rätt till i åk 3 mot bakgrund av de krav läroplanen ställer på eleverna.

Här skiljer flickor ut sig. Ca 8 % har ej nått sin kunskapsrätt i åk 3 trots att de går i åk 9.

Tabell 5 Alla elever åk 9 VT 09, fördelat på ämnen och betyg

Alla LUS-punkter – Vissa ämnen	MVG %	VG %	G %	A %	Total
Bild	15,5	35,7	42,2	6,6	709
Biologi	13,3	30,7	43,6	12,4	727
Engelska	14,0	39,5	37,7	8,8	636
Fysik	10,2	35,5	43,3	11,0	709
Geografi	9,0	32,8	46,9	11,3	670
Hem- och konsumentkunskap	15,2	35,8	41,6	7,4	782
Historia	15,3	28,0	47,5	9,2	649
Idrott och hälsa	22,0	39,0	30,5	8,5	636
Kemi	11,3	29,5	46,3	12,9	708
Matematik	9,7	30,8	50,5	9,0	636
Moderna språk, Franska	11,3	40,8	36,6	11,3	71
Moderna språk, Spanska	27,4	26,9	38,8	7,0	201
Moderna språk, Tyska	12,0	39,8	32,5	15,7	83
Musik	24,6	32,6	37,1	5,7	690
Religion	12,6	29,3	50,1	8,1	669
Samhällskunskap	10,4	31,2	48,8	9,6	670
Slöjd	39,8	39,8	17,0	3,5	171
Svenska	11,4	32,7	51,0	5,0	563
Svenska som andra språk	1,4	21,9	61,6	15,1	73
Teknik	16,4	33,4	42,5	7,7	635
Textilslöjd	16,7	35,4	43,9	4,1	246
Trä- och metallslöjd	24,5	35,3	34,6	5,6	286
<b>Total</b>	<b>14,9</b>	<b>33,2</b>	<b>43,1</b>	<b>8,7</b>	<b>11 220</b>

Med "A" avses avsaknad av betyg dvs. ej godkänt.

Några ämnen att notera.

Största andelen MVG är i Slöjd med 39,8 %

Lägsta andelen MVG är SVA 1.4 %

Högsta andelen G är SVA med 63% följd svenska med 51 % och matte med 50 %

Högsta andelen utan betyg är Tyska med 15.7 %

Lägsta andelen utan betyg är slöjd.

Sammanställningen i tabell 5 är inte användbar på kommunnivå men eventuellt på skolnivå.

Om det ser likadant ut på en enskild skola, vilka slutsatser bör rektor och personal dra?

Tabell 6 Pojkar åk 9 VT 09, fördelat på ämnen och betyg

Pojke	MVG %	VG %	G %	A %	Total
Bild	8,1	28,3	56,3	7,3	382
Biologi	9,9	28,6	51,0	10,5	392
Engelska	14,7	39,5	38,0	7,8	334
Fysik	9,3	38,9	41,8	10,1	378
Geografi	7,9	34,5	46,3	11,3	354
Hem- och konsumentkunskap	4,9	34,4	53,2	7,5	427
Historia	15,6	29,0	48,6	6,8	352
Idrott och hälsa	26,0	40,1	28,4	5,4	334
Kemi	8,7	29,9	50,3	11,1	378
Matematik	9,3	32,9	50,9	6,9	334
Moderna språk, Franska	8,6	31,4	54,3	5,7	35
Moderna språk, Spanska	10,3	21,8	59,8	8,0	87
Moderna språk, Tyska	9,5	38,1	42,9	9,5	42
Musik	15,7	35,4	43,5	5,4	370
Religion	10,8	26,6	53,5	9,1	353
Samhällskunskap	11,5	29,4	50,8	8,2	364
Pojke	MVG %	VG %	G %	A %	Total
Slöjd	39,0	42,0	17,0	2,0	100
Svenska	5,9	26,9	61,7	5,5	290
Svenska som andra språk	2,3	18,2	63,6	15,9	44
Teknik	16,1	33,4	44,5	6,0	335
Textilslöjd	8,0	26,0	62,0	4,0	50
Trä- och metallslöjd	22,1	32,9	40,1	5,0	222
<b>Total</b>	<b>12,2</b>	<b>32,4</b>	<b>47,6</b>	<b>7,8</b>	<b>5 957</b>

Flest MVG i Slöjd för pojkar.

Tabell 7 Flickor åk 9 VT 09, fördelat på ämnen och betyg flickor

Flicka	MVG %	VG %	G %	A %	Total
Bild	24,2	44,3	25,7	5,8	327
Biologi	17,3	33,1	34,9	14,6	335
Engelska	13,2	39,4	37,4	9,9	302
Fysik	11,2	31,7	45,0	12,1	331
Geografi	10,1	31,0	47,5	11,4	316
Hem- och konsumentkunskap	27,6	37,5	27,6	7,3	355
Historia	14,8	26,9	46,1	12,1	297
Idrott och hälsa	17,5	37,7	32,8	11,9	302
Kemi	14,2	29,1	41,8	14,8	330
Matematik	10,3	28,5	50,0	11,3	302

<b>Flicka</b>	<b>MVG %</b>	<b>VG %</b>	<b>G %</b>	<b>A %</b>	<b>Total</b>
Moderna språk, Franska	13,9	50,0	19,4	16,7	36
Moderna språk, Spanska	40,4	30,7	22,8	6,1	114
Moderna språk, Tyska	14,6	41,5	22,0	22,0	41
Musik	35,0	29,4	29,7	5,9	320
Religion	14,6	32,3	46,2	7,0	316
Samhällskunskap	9,2	33,3	46,4	11,1	306
Slöjd	40,8	36,6	16,9	5,6	71
Svenska	17,2	38,8	39,6	4,4	273
Svenska som andra språk	0,0	27,6	58,6	13,8	29
Teknik	16,7	33,3	40,3	9,7	300
Textilslöjd	18,9	37,8	39,3	4,1	196
Trä- och metallslöjd	32,8	43,8	15,6	7,8	64
<b>Total</b>	<b>18,0</b>	<b>34,1</b>	<b>38,1</b>	<b>9,8</b>	<b>5 263</b>

Flest MVG i Slöjd för flickor.

**Tabell 8 Alla elever över punkt 18a, fördelat på ämnen och betyg**

<b>Alla LUS-punkter – Vissa ämnen</b>	<b>MVG %</b>	<b>VG %</b>	<b>G %</b>	<b>A %</b>	<b>Total</b>
Bild	19,4	37,0	39,1	4,5	494
<b>Alla LUS-punkter – Vissa ämnen</b>	<b>MVG %</b>	<b>VG %</b>	<b>G %</b>	<b>A %</b>	<b>Total</b>
Biologi	17,8	36,8	39,4	6,1	495
Engelska	19,3	48,0	29,7	3,0	435
Fysik	13,0	39,9	41,7	5,3	506
Geografi	12,9	40,6	41,9	4,6	456
Hem- och konsumentkunskap	20,9	40,9	32,7	5,4	535
Historia	20,8	34,5	41,6	3,1	447
Idrott och hälsa	27,1	40,9	26,2	5,7	435
Kemi	15,2	35,6	42,5	6,7	480
Matematik	13,8	36,8	44,8	4,6	435
Moderna språk, Franska	13,3	41,7	35,0	10,0	60
Moderna språk, Spanska	29,4	29,4	37,4	3,7	163
Moderna språk, Tyska	13,6	42,4	30,3	13,6	66
Musik	31,8	34,6	30,1	3,4	471
Religion	18,2	35,4	42,4	4,0	455
Samhällskunskap	14,0	38,7	42,5	4,8	463
Slöjd	48,7	38,7	10,9	1,7	119
Svenska	15,3	41,9	41,1	1,7	418
Svenska som andra språk	5,9	58,8	35,3	0,0	17
Teknik	20,6	39,8	34,5	5,1	432

Alla LUS-punkter – Vissa ämnen	MVG %	VG %	G %	A %	Total
Textilslöjd	18,9	40,0	39,5	1,6	185
Trä- och metallslöjd	26,9	36,3	32,6	4,1	193
<b>Total</b>	<b>19,5</b>	<b>38,6</b>	<b>37,4</b>	<b>4,5</b>	<b>7 760</b>

**Tabell 9** Pojkar över punkt 18a, fördelat på ämnen och betyg

Pojke	MVG %	VG %	G %	A %	Total
Bild	9,4	28,5	57,4	4,7	256
Biologi	13,8	34,4	46,6	5,1	253
Engelska	20,4	48,6	27,8	3,2	216
Fysik	12,8	41,5	41,9	3,9	258
Geografi	11,8	41,7	42,5	3,9	228
Hem- och konsumentkunskap	7,3	41,6	44,5	6,6	274
Historia	21,8	36,7	40,2	1,3	229
Idrott och hälsa	31,9	42,1	22,2	3,7	216
Kemi	12,8	36,2	46,5	4,5	243
Matematik	13,9	39,8	42,6	3,7	216
Moderna språk, Franska	10,0	33,3	56,7	0,0	30
Moderna språk, Spanska	9,2	24,6	63,1	3,1	65
Moderna språk, Tyska	8,3	38,9	44,4	8,3	36
Musik	19,7	37,7	38,9	3,8	239
Pojke	MVG %	VG %	G %	A %	Total
Religion	16,7	34,4	44,5	4,4	227
Samhällskunskap	15,5	36,6	44,5	3,4	238
Slöjd	47,0	40,9	12,1	0,0	66
Svenska	8,2	35,3	55,1	1,4	207
Svenska som andra språk	11,1	55,6	33,3	0,0	9
Teknik	21,2	39,6	35,0	4,1	217
Textilslöjd	8,8	32,4	58,8	0,0	34
Trä- och metallslöjd	23,1	34,0	38,8	4,1	147
<b>Total</b>	<b>16,1</b>	<b>37,8</b>	<b>42,2</b>	<b>3,8</b>	<b>3 904</b>



**Tabell 10 Flickor över punkt 18a fördelat på ämnen och betyg**

<b>Flicka</b>	<b>MVG %</b>	<b>VG %</b>	<b>G %</b>	<b>A %</b>	<b>Total</b>
Bild	30,3	46,2	19,3	4,2	238
Biologi	21,9	39,3	31,8	7,0	242
Engelska	18,3	47,5	31,5	2,7	219
Fysik	13,3	38,3	41,5	6,9	248
Geografi	14,0	39,5	41,2	5,3	228
Hem- och konsumentkunskap	35,2	40,2	20,3	4,2	261
Historia	19,7	32,1	43,1	5,0	218
Idrott och hälsa	22,4	39,7	30,1	7,8	219
Kemi	17,7	35,0	38,4	8,9	237
Matematik	13,7	33,8	47,0	5,5	219
Moderna språk, Franska	16,7	50,0	13,3	20,0	30
Moderna språk, Spanska	42,9	32,7	20,4	4,1	98
Moderna språk, Tyska	20,0	46,7	13,3	20,0	30
Musik	44,4	31,5	21,1	3,0	232
Religion	19,7	36,4	40,4	3,5	228
Samhällskunskap	12,4	40,9	40,4	6,2	225
Slöjd	50,9	35,8	9,4	3,8	53
Svenska	22,3	48,3	27,5	1,9	211
Svenska som andra språk	0,0	62,5	37,5	0,0	8
Teknik	20,0	40,0	34,0	6,0	215
Textilslöjd	21,2	41,7	35,1	2,0	151
Trä- och metallslöjd	39,1	43,5	13,0	4,3	46
<b>Total</b>	<b>22,9</b>	<b>39,3</b>	<b>32,5</b>	<b>5,3</b>	<b>3 856</b>

**Tabell 11 Alla under punkt 18a fördelat på ämnen och betyg**

<b>Alla LUS-punkter – Vissa ämnen</b>	<b>MVG %</b>	<b>VG %</b>	<b>G %</b>	<b>A %</b>	<b>Total</b>
Bild	6,5	32,6	49,3	11,6	215
<b>Alla LUS-punkter – Vissa ämnen</b>	<b>MVG %</b>	<b>VG %</b>	<b>G %</b>	<b>A %</b>	<b>Total</b>
Biologi	3,9	17,7	52,6	25,9	232
Engelska	2,5	20,9	55,2	21,4	201
Fysik	3,0	24,6	47,3	25,1	203
Geografi	0,5	16,4	57,5	25,7	214
Hem- och konsumentkunskap	2,8	24,7	60,7	11,7	247
Historia	3,0	13,9	60,4	22,8	202
Idrott och hälsa	10,9	34,8	39,8	14,4	201
Kemi	3,1	16,7	54,4	25,9	228
Matematik	1,0	17,9	62,7	18,4	201

Alla LUS-punkter – Vissa ämnen	MVG %	VG %	G %	A %	Total
Moderna språk, Franska	0,0	36,4	45,5	18,2	11
Moderna språk, Spanska	18,4	15,8	44,7	21,1	38
Moderna språk, Tyska	5,9	29,4	41,2	23,5	17
Musik	9,1	28,3	52,1	10,5	219
Religion	0,5	16,4	66,4	16,8	214
Samhällskunskap	2,4	14,5	62,8	20,3	207
Slöjd	19,2	42,3	30,8	7,7	52
Svenska	0,0	6,2	79,3	14,5	145
Svenska som andra språk	0,0	10,7	69,6	19,6	56
Teknik	7,4	19,7	59,6	13,3	203
Textilslöjd	9,8	21,3	57,4	11,5	61
Trä- och metallslöjd	19,4	33,3	38,7	8,6	93
<b>Total</b>	<b>4,7</b>	<b>21,2</b>	<b>56,0</b>	<b>18,1</b>	<b>3 460</b>

**Tabell 12 Pojkar under punkt 18a fördelat på ämnen och betyg**

Pojke	MVG %	VG %	G %	A %	Total
Bild	5,6	27,8	54,0	12,7	126
Biologi	2,9	18,0	59,0	20,1	139
Engelska	4,2	22,9	56,8	16,1	118
Fysik	1,7	33,3	41,7	23,3	120
Geografi	0,8	21,4	53,2	24,6	126
Hem- och konsumentkunskap	0,7	21,6	68,6	9,2	153
Historia	4,1	14,6	64,2	17,1	123
Idrott och hälsa	15,3	36,4	39,8	8,5	118
Kemi	1,5	18,5	57,0	23,0	135
Matematik	0,8	20,3	66,1	12,7	118
Moderna språk, Franska	0,0	20,0	40,0	40,0	5
Moderna språk, Spanska	13,6	13,6	50,0	22,7	22
Moderna språk, Tyska	16,7	33,3	33,3	16,7	6
Musik	8,4	31,3	51,9	8,4	131
Religion	0,0	12,7	69,8	17,5	126
Samhällskunskap	4,0	15,9	62,7	17,5	126
Slöjd	23,5	44,1	26,5	5,9	34
Svenska	0,0	6,0	78,3	15,7	83
Svenska som andra språk	0,0	8,6	71,4	20,0	35
Teknik	6,8	22,0	61,9	9,3	118
Textilslöjd	6,3	12,5	68,8	12,5	16
Trä- och metallslöjd	20,0	30,7	42,7	6,7	75
<b>Total</b>	<b>4,8</b>	<b>22,1</b>	<b>57,7</b>	<b>15,4</b>	<b>2 053</b>

**Tabell 13 Flickor under punkt 18a, fördelat på ämnen och betyg**

Flicka	MVG %	VG %	G %	A %	Total
Bild	7,9	39,3	42,7	10,1	89
Biologi	5,4	17,2	43,0	34,4	93
Engelska	0,0	18,1	53,0	28,9	83
Fysik	4,8	12,0	55,4	27,7	83
Geografi	0,0	9,1	63,6	27,3	88
Hem- och konsumentkunskap	6,4	29,8	47,9	16,0	94
Historia	1,3	12,7	54,4	31,6	79
Idrott och hälsa	4,8	32,5	39,8	22,9	83
Kemi	5,4	14,0	50,5	30,1	93
Matematik	1,2	14,5	57,8	26,5	83
Moderna språk, Franska	0,0	50,0	50,0	0,0	6
Moderna språk, Spanska	25,0	18,8	37,5	18,8	16
Moderna språk, Tyska	0,0	27,3	45,5	27,3	11
Musik	10,2	23,9	52,3	13,6	88
Religion	1,1	21,6	61,4	15,9	88
Samhällskunskap	0,0	12,3	63,0	24,7	81
Slöjd	11,1	38,9	38,9	11,1	18
Svenska	0,0	6,5	80,6	12,9	62
Svenska som andra språk	0,0	14,3	66,7	19,0	21
Teknik	8,2	16,5	56,5	18,8	85
Textilslöjd	11,1	24,4	53,3	11,1	45
Trä- och metallslöjd	16,7	44,4	22,2	16,7	18
<b>Total</b>	<b>4,5</b>	<b>19,9</b>	<b>53,4</b>	<b>22,1</b>	<b>1 407</b>

## Bortfallsanalys

**Tabell 14 Kommunens bortfallsanalys av skolornas redovisning av läskvalitet åk 9 VT 09**

	LUS o betyg	ist-analys	Svarsfrekvens
Skola 4	119	128	93 %
Skola 5	68	85	80 %
Skola 6	101	102	99 %
Skola 7	158	158	100 %
Skola 8	76	80	95 %
Skola 9	112	114	98 %
<b>Total</b>	<b>634</b>	<b>667</b>	<b>95 %</b>

Bortfall skola 1, 2 och 3.

## Varför bara 6 av 9 skolor?

Det kan bero på att man i dessa tre skolor valt att endast använda sig av sina resultat lokalt och inte sett någon anledning att redovisa dem centralt.

Men det kan även bero på att skolorna ännu inte förstått värdet, användbarheten och ansvaret, i att följa upp läskvalitén. Bakom detta kan dölja sig frågan om skolan betraktar elevers dåliga skolresultat som skolans eller som elevens problem. Så länge skolorna och skolledarna ser resultatredovisningen som något närmast onödigt som sker endast på grund av att kommunförvaltningen fått för sig att skolorna skall redovisa sina resultat blir uppgifterna bristfälliga, av låg kvalitet och med stort bortfall. Både validiteten och reliabiliteten blir låg. Detta är ett dominerande problem i alla kommuner 16 år efter reformen med bytet av styrsystem. Mycket tyder på att den kommun denna studie genomförs i är en av de bättre i landet när det gäller resultatuppföljning. Det är orsaken till att studien kunde genomföras. Elevresultatdata blir pålitliga först när skolorna upptäcker att man kan använda elevresultaten för att förbättra både lärarnas och eleverna arbete. Och att man också kan använda elevresultatdata för att visa vilka värdefulla arbetsinsatser lärare och elever gör. Först när man gör uppföljningar för sina lärares och elevers skull, inte för den centrala förvaltningen, först då blir data pålitliga. Skola 7 är till stor del ett exempel på detta.

## Nya rutiner

Kommunen har byggt upp rutiner för att öka tillförlitligheten hos de uppgifter man får in från varje skola. Man har bl. a. ändrat rutinerna så att kvalitetsavdelningen inte gör några rättningar av felaktiga uppgifter. Tidigare rättade kvalitetsavdelningen felaktiga uppgifter manuellt, nu är tanken i stället att uppgifterna ska ändras i systemet och inte i en fil som ligger utanför. Detta förväntas leda till att andelen opålitlig data kommer att minska drastiskt. Den nya rutinen har redan lett till att kommunens egna data har högre tillförlitlighet än Skolverkets data (se tabell 15). Att kommunens egna siffror är säkrare än skolverkets beror i första hand på att skolorna arbetar mer med kommunens egna data och brutit ner dessa på klass och individnivå. Detta gör det lättare för skolorna att upptäcka felaktiga uppgifter och se till att ändra dem i systemet.

Tabell 15

Betygstatis- tik vt 2009	Antal		Meritvärde		Behöriga %		Alla mål %	
	IST- analys	Skol- verket*	IST- analys	Skol- verket*	IST- analys	Skol- verket*	IST- analys	Skol- verket*
Skola 4	130	128	204,64	207,4	86,2	87,5	66,2	67,2
Skola 5	85	85	150,25	149,9	61,2	61,2	40,0	38,8
Skola 6	102	102	212,99	213	91,2	91,2	90,2	90,2
Skola 7	159	158	196,29	197,3	83,6	83,5	64,2	60,8
Skola 8	79	80	191,15	188,9	88,6	86,3	73,4	71,3
Skola 9	115	114	206,68	207,5	85,2	85,1	68,7	68,4

\* = skolverket. Skillnad mellan IST-analys och skolverket.

IST står för International Software Technology AB och är det databassystem som kommunen ifråga arbetar med.

### Läskvalitet och betyg på individnivå skolvis

Bakgrunden till denna studie var att några skolor, för att bli bättre på att prioritera sina resurser (i huvudsak lärartid), började titta på hur sambandet mellan läskvalitet och betyg såg ut. På den första skolan handlade det bara om att sammanställa redan existerande data. Där hade man sedan några år tillbaka valt att hålla reda på hur eleverna i åk 6–9 läser, bl.a. beroende på att läskvalitén efter åk 5 var mycket varierande och i vissa fall förbluffande låg. Alldeles för många elever hade stora svårigheter med att förstå sina läroböcker eller andra texter som lärarna satte i händerna på dem. För lärarna var det uppenbart att många av dessa elever inte skulle klara av att bli behöriga till gymnasiet, om man inte först fick upp deras läskvalitet till den nivå där eleverna behöver var för att klara av grundskolestudierna från åk 3. Att kunna läsa flytande med god förståelse och att kunna läsa tyst med bibehållen förståelse är en nödvändig förutsättning för att klara sig i åk 6. Det gällde till att börja med att snabbt identifiera de elever som akut behövde hjälp och ta reda på var de befann sig i sin läsutveckling. Efter ca 2 år hade skolan börjat få läget under kontroll. Eftersom instrumentet visat sig vara så tidsekonomiskt att använda, fortsatte skolan med att hålla reda på samtliga elevers läsutveckling. Att lärarna höll reda på hur eleverna läste ledde till att eleverna fick ett ökat fokus på värdet av läskvalitet (se intervjudelen). Att börja sammanställa uppgifter om läskvalitet med betygen innebar i praktiken bara att skolan sammanställde redan existerande

data. Det visade sig inte ta mer än några timmar. Betydligt kortare tid än att rätta ett prov.

Det tydligaste bilden av läget uppstod när eleverna grupperades utifrån vilken läskvalitet de hade, vilket man börjat med för att kunna prioritera bland de elever i åk 8 som man riskerade att misslyckas med att göra behöriga till gymnasiet. Dessa sammanställningar gjordes så att elever som saknade betyg i ett ämne sammanfördes i en grupp, elever utan betyg i 2–3 ämnen i en nästa grupp och slutligen elever utan betyg i mer än 3 ämnen (det kunde var upp till 9 ämnen) i en tredje. Dessa tre grupper behövde helt olika hjälp och arbetsinsatser. Lärarna hade från början noterat att de elever som var utan betyg i mer än 3 ämnen oftast saknade betyg i svenska. I de allra flesta fallen handlade deras grundproblem om en alldeles för låg läskvalitet. Det gick också att förstå en hel rad av de andra problem eleverna visade upp som konsekvenser av deras låga läskvalité, och den därav följande bristen på delaktighet. Dessa elever är oftast multi-problem-elever.

Kunskapen om den utsatta elevgruppen födde tanken att gruppera alla elever i åk 8 och åk 9 utifrån hur de läser, för att också få en bild av eleverna med goda resultat.

Denna design gör det lätt att upprepa studien i andra skolor och kommuner, för att bl.a. ta reda på om man får samma utfall. Betygen finns redan (med sina brister) Det som behöves är ett instrument för att bedöma den funktionella läsningen, dvs. läsning i praktisk användning där det handlar om läsning som kunskapsverktyg. Eftersom de instrument som bygger på normalfördelning inte är förenliga med resultatstyrning finns det för denna åldersgrupp, än så länge, utöver de nationella proven i svenska, bara två instrument av kunskapsstandard modell som fungerar.

Skolorna i kommunen är avidentifierade och benämns Skola 1, Skola 2 osv. För den som vill koppla ihop rektorerna i intervjudelen av studien med respektive skola gäller att Rektor A har ansvar för Skola 1, Rektor B för skola 2 osv.

Vi har valt att använda Excel eller ett motsvarande program (Numbers, OpenOffice) då det ger många möjligheter om någon på skolan kan Excel. Överst i tabell 16 förklaras ämnesförkortningarna. För att spara utrymme och begränsa informationsinflödet redovisar vi inte betyget G utan bara betygen under och över G, då de att dessa som är intressanta. Det betyder att om endast läskvalitetsbedömningen redovisas har eleven G i alla ämnen.

Att man redan från början förde in uppgift om flicka eller pojke berodde på att det ofta fanns mönster i materialet. T.ex. att de som saknade betyg i fler än 3 ämnen oftast var pojkar. De lärare som har 8A kan oftast identifiera eleverna men ingen utomstående, t.ex. föräldrar, kan göra det. Det finns alltså två vinster med sammanställningen dels att de berörda lärarna och rektor får en överblick över hela gruppen och dels att eleverna är anonyma utom för den lärare som har ansvar för deras kunnande.

**Tabell 16 Skola 1 Klass 8 AA**

<b>Relation mellan betyg och LUS, Skola 1, december 2009</b>					
<b>Teckenförklaring</b>					
		Bl=Bild	Mu=Musik	Re=Religion	
		En=Engelska	No=Naturorienterade ämnen	Sh=Samhällskunskap	
		Hk=Hem- och konsumentkunskap	Bi=Biologi	Sl=Slöjd	
		Idh=Idrott och hälsa	Fy=Fysik	Sv=Svenska	
		Ma=Matematik	Ke=Kemi	Sv=Svenska som andraspråk	
		M1=Moderna språk, elevens val	So=Samhällsorienterade ämnen	Tn=Teckenspråk	
		M2=Moderna språk, språkval	Ge=Geografi	Tk=Teknik	
		MI=Modersmål	Hi=Historia		
<b>Klass</b>	<b>LUS</b>	<b>Ankom Sv</b>	<b>Ej betyg</b>	<b>VG</b>	<b>MVG</b>
f sår	12				
p	14		Fy	Sl,Tk	
f	14		En	Bi,Ke,Sl	MI
p	14		Fy,Ke,Sv,En,Idh,Ma,Mu		
f	14		En,	Ke,MI	Sl
f	14			Bi,Sl	
P	15		En,Bi,Fy,Ke,Sl,Sv		
p	15			Bi,SOÄ,SL,Sv,Idh,Ma	
p	15		Mu		
f	15			Ma,Bi,Fy,SOÄ,Sv,Tk	
p	15			Idh,Ma,Bi,SOÄ,Sl	
p	15			Idh,Bi	
f	15			En,Idh,Fy,Sv	Ma,Bi,Ke
p	15			Ma,Bi,Sl	
p	15		En	Sl,Tk	

Klass 8AA	LUS	Ankom Sv	Ej betyg	VG	MVG
p	17			Ke,SOÄ,SI,Sv,En	Bi,Ma
p	17			Ty,Bi,Fy,Ke,SOÄ,SL,Sv,Tk	Ma
f	17			Ma,MI,Bi,Ke,	SI
p	18a			Bi,Fy,SOÄ,Sv,Tk,En	SI,Ma
p	18a			Bi,En,Ma	
p	18a				
p	18a			En,ldh,Ty,Bi,Fy,Ke,SOÄ,SI,Sv,Tk	Ma,MI
p	18a			Ma,MI,Bi,SI,Sv,Tk	
f	18a			En,ldh,Ma,Bi,Fy,SOÄ,Sv,Tk	Ke
p	18a		Ge	ldh,Ma	
p	18a			En,Ma	Tk

För läsbarhetens skull upprepas här den läskvalitet som döljer sig bakom koden

- P12 Eleven läser med hjälp av sin läsförståelse minst 3–4 ord i följd i böcker (texter), inom sin erfarenhetsvärld innan hon/han fastnar. Det är en läsning som fokuserar på ett ord i taget. Hela bedömningssystemet bygger på grundantagandet att läsning är en förståelsestyrd process.
- P13 Eleven uppnår ett ganska bra flyt i sin läsning. Den förhållandevis ringa läserfarenheten begränsar ordförrådet och flytet i läsningen störs återkommande av att ordförståelsen brister. Läsintrycket ökar ofta inom denna punkt.
- P14 Eleven har nu så mycket erfarenhet och rutin att hon/han kan använda sin läsförståelse på ett nytt sätt, vilket yttrar sig att eleven sökläser: dvs. snabbt hittar enstaka uppgifter i löpande text.
- P15 Eleven läser flytande med god läsförståelse. Har god kontakt med texten och kan läsa obehindrat läsa t.ex. kapitelböcker. Föredrar att läsa tyst med bibehållen läsförståelse.
- P16 Läser och förstår en instruktion eller arbetsbeskrivning i flera led, t.ex. ett problem i matteboken eller ett recept, och visar förståelse genom handling.



P17 Eleven har uppnått en sådan rutin att hon/han hinner med att läsa textremsan och därigenom följa dialogen i en utländsk film på TV.

P18 se ovan.

Förr eller senare brukar denna typ av sammanställningar leda till professionella samtal. Inte sällan samlar rektor samtliga lärare som undervisar i klassen, för att diskutera de anomalier som bryter mönstret: En elev som "är läsande" och ensam i sin kategori om att sakna betyg i ett ämne, geografi. Eller en flicka i åk 8 som läser som en tredje-klassare, men har MVG i matematik, kemi och biolog; två exempel från Tabell 16, som kräver något slag förklaring. Lärarna har säkert intressanta förklaringar och frågor. Och erfarenhetsmässigt brukar en genomgång av materialet tillsammans med lärarna leda till givande samtal som ökar bedömaröverensstämmelsen. Dessa samtal kräver en hög nivå av professionalism och Lars Näslund var emellanåt imponerad av hur kunniga en del rektorer var att hantera anomalierna i materialet.

**Tabell 17 8 A uppdelat i flickor/pojkar**

Klass 8A	LUS	Ankom Sv	Ej betyg	VG	MVG
f	12		Sär		
f	14		En	Bi,Ke,Sl	ML
f	14		En,	Ke,MI	Sl
f	14			Bi,Sl	
f	15			Ma,Bi,Fy,SOÄ,Sv,Tk	
f	15			En,Idh,Fy,Sv	Ma,Bi,Ke
f	17			Ma,MI,Bi,Ke,	Sl
f	18a			En,Idh,Ma,Bi,Fy,SOÄ,Sv,Tk	Ke
p	14		Fy,Ke,Sv,En,Idh,Ma,Mu		
p	14		Fy	Sl,Tk	
P	15		En,Bi,Fy,Ke,Sl,Sv		
p	15			Bi,SOÄ,Sl,Sv,Idh,Ma	
p	15		Mu		
p	15			Idh,Ma,Bi,SOÄ,Sl	
p	15			Idh,Bi	
p	15			Ma,Bi,Sl	
p	15		En	Sl,Tk	
p	17			Ke,SOÄ,Sl,Sv,En	Bi,Ma

Klass 8A	LUS	Ankom Sv	Ej betyg	VG	MVG
p	17			Ty,Bi,Fy,Ke,SOÄ,SL,Sv,Tk	Ma
p	18a			Bi,Fy,SOÄ,Sv,Tk,En	SI,Ma
p	18a			Bi,En,Ma	
p	18a				
p	18a			En,ldh,Ty,Bi,Fy,Ke,SOÄ,SI,Sv,Tk	Ma,ML
p	18a			Ma,MI,Bi,SI,Sv,Tk	
p	18a		Ge	ldh,Ma	
p	18a			En,Ma	Tk

När vi delar upp eleverna i flickor och pojkar, visar det sig att vi har en lite ovanlig klass med bara 8 flickor och 18 pojkar och att klassen avviker från mönstret med sambandet mellan läskvalitet och betyg. Endast en de 8 flickorna är ”läsande” (18a), medan 7 av de 18 pojkarna är ”läsande”. Ändå har flickorna bättre betyg. Alla utom en har VG i 2 eller fler ämnen. Den stora fördelen med sammanställningen är att man tillsammans med lärargruppen kan räta ut de flesta frågetecknen. Lärarna kommer antagligen hitta en hel del reliabilitetsproblem, vilket när de är klara med det hela kommer att leda till att de har mer gemensamma referensramar, och som en följd av det en högre bedömaröverensstämmelse. Den här klassen är ett bra exempel på hur mycket mer komplext det blir, när man går närmare skolvardagen än den bild meritmedelvärden ger.

**Tabell 18**      **klass 8 B**

Klass 8 B	LUS	Ankom Sv	Ej betyg	VG	MVG
f	-		Mu,Bi,Ge,Sv,En,ldh		
f	-			Bi,Ke,Sh,Sv,BI,Hkk,ldh,Ma,Ty	En,Ge,Hi
f	-		Fy,Ke,Sv,En,Ma	M2,	
f	-		Mu	Sh,Sv,Bi,Fy,BI,En	Ke,Ma
f	-		Mu,En	Ma	
f	-			Tk,Bi,Fy,BI,En,Hkk,ldh,Ma,M2	Ke
f	-		Ge,Mu,Bi,Fy,Ke,En,ldh,Ma		
f	-		Ge,Hi,Mu,Bi,Fy,En,ldh,Ma,Tk		
f	-			Ke,BI,En,Hkk,ldh,Ma	Bi
f	-			Ge,Tk,Bi,Fy,Ke,BI,En,Hkk,ldh,Ma	
f	-		Fy,Ke,Ma	Tk,Bi,Hkk	
f	-			Ge,Tk,Bi,Fy,BI,Hkk,ldh,Ma	Ke

Klass 8 B	LUS	Ankom Sv	Ej betyg	VG	MVG
f	-			Sh,Sv,En,Ma	Bi
f	-			Sh,Sv,Fy,Ke,BI,En,Hkk,Idh	Bi
f	-			Ge,Hi,Sh,Sv,Ke,BI,Hkk,Idh,Ma	Bi,En
f	-			Bi,BI	
f	-			Sv,ML,Bi,En,Hkk	
f	-		Sv,MI	M2	
f	-		Ke,Ma	Tk	
p	15		Hi,Fy,Ge,Ma		
p	-			Ge,Hi,Sh,Sv,Fy,BI,Idh,M2	Ke,En,Ma
p	-				
p	-				
p	-		Hi,Sv,Mu,Bi,Fy,Ke,En,Hkk,Idh	Tk	
p	-			Ge,Sh,Tk,Bi,Fy,Ke,BI,Idh	Ma
p	18a		Mu,Ge	Tk	

Här har lärarna inte "hunnit med" att ta reda på hur eleverna läser trots det har de "hunnit" sätta betyg i svenska. Intressant. Naturligtvis vet läraren som satt betyg i svenska en hel del om hur eleverna läser, men de har inte prioriterat att redovisa det i för hållande till den gemensamma referensramen i läskvalitetsbedömningen. Betygsättningen ht åk 8 hade inte blivit sämre om de förstätt bedömnings-systemets funktion. Vem har ansvaret för att den enskilde läraren ges möjlighet att förstå systemet och dess funktion?

**Tabell 19**      **Klass 8 C**

Klass 8 C	LUS	Ankom Sv	Ej betyg	VG	MVG
p	15		Hi,Fy,Ge,Ma		
f	-		Mu,Bi,Ge,Sv,En,Idh		
f	-			Bi,Ke,Sh,Sv,BI,Hkk,Idh,Ma,Ty	En,Ge,Hi
f	-		Fy,Ke,Sv,En,Ma	M2,	
f	-		Mu	Sh,Sv,Bi,Fy,BI,En	Ke,Ma
f	-		Mu,En	Ma	
f	-			Tk,Bi,Fy,BI,En,Hkk,Idh,Ma,M2	Ke
f	-		Ge,Mu,Bi,Fy,Ke,En,Idh,Ma		
p	-			Ge,Hi,Sh,Sv,Fy,BI,Idh,M2	Ke,En,Ma
f	-		Ge,Hi,Mu,Bi,Fy,En,Idh,Ma,Tk		
f	-			Ke,BI,En,Hkk,Idh,Ma	Bi

Klass 8 C	LUS	Ankom Sv	Ej betyg	VG	MVG
f	-			Ge,Tk,Bi,Fy,Ke,BI,En,Hkk,ldh,Ma	
f	-		Fy,Ke,Ma	Tk,Bi,Hkk	
p	-				
f	-			Ge,Tk,Bi,Fy,BI,Hkk,ldh,Ma	Ke
f	-			Sh,Sv,En,Ma	Bi
f	-			Sh,Sv,Fy,Ke,BI,En,Hkk,ldh	Bi
f	-			Ge,Hi,Sh,Sv,Ke,BI,Hkk,ldh,Ma	Bi,En
f	-			Bi,BI	
p	-				
f	-			Sv,ML,Bi,En,Hkk	
f	-		Sv,MI	M2	
f	-		Ke,Ma	Tk	
p	-		Hi,Sv,Mu,Bi,Fy,Ke,En,Hkk,ldh	Tk	
p	-			Ge,Sh,Tk,Bi,Fy,Ke,BI,ldh	Ma
p	18a		Mu,Ge	Tk	

Den tredje åttonde klassen i skola 1. Här finns en del intressanta anomalier, t.ex. pojken som är utan betyg i 7 ämnen men har MVG i Biologi. Det kan röra sig om en felskrivning.

I övrigt framträder mönstret av samband mellan läskvalitet och betyg. De som är utan betyg i mer än två ämnen har alla en låg läskvalitet.

Tabell 20 Klass 8 C Flickor/pojkar

Klass 8 C	LUS	Ankom Sv	Ej betyg	VG	MVG
f	15			En, Ma, ke, hi, sh, Sl	Bi, Fy, Ge
f	15		Hi	ldh	
f	17			En, Ma, Ke, Ge, Sl, Tk	Bi
f	17		En, Ma, Mu, Bi, Fy; ke, Ge, Hi, Sh, Sl, Sv, Tk		
f	17			En, ML2, Ke, Hi, Sl	Ma, MI, Bi, Fy, Ge, Sh
f	17			En, Bi, Ge	
f	17			Tk	
f	18a			En, Ma, M2, Ke, Hi, Sh, Sl	Bi, Fy, Ge
f	18a			En, Ma, ML2, Ke, Sl, Sv	Bi, Fy, Ge, Hi, Sh
f	18a			En, Bi, Fy, Ke, Sl, Sv	
f	18a			En, Ke, Sl, Sv, Tk	Ma, M2, Bi, Fy, Ge, Hi, Sh
f	18a			En, M2, Bi, Fy, Ge, Sh, Sl	
p	13		En, Ma, Mu, BI, Fy, Ke, Ge, Sh, Sv		
p	15		Ma, Mu, Bi, Fy, Ke, Sl, Sv		
p	15		En, Ma, Bi, Ke		Sl
p	15		Bi, Ge	En	
p	15		En, Mu, Fy, Sl, Sv		
p	15		ML	Fy, Sl	
p	15		BI, Ma, M2, Mu, Bi, Fy, Ke, Ge, Hi, Sh		
p	15		En, Ma, Mu, Ke, Ge, Sv, Tk	Fy	Bi
p	17		Sv	Fy, Sl, Tk	
p	17		M2, Fy, Ke	Tk	
p	18a			En, Bi, Fy, Ge, Sl	Hi
p	18a		Ke	En, Fy, Ge, Sh, Sl, Tk	Hi
p	18a		M2, Hi	En	

När vi grupperar eleverna i flickor och pojkar dyker ett nytt mönster upp, det är bara pojkar som inte "läser", som är utan betyg i fler än 2 ämnen med ett undantag. Men dessa pojkar har lägre läs-kvalitet än flickorna som inte läser.

Tabell 21 Klass 8 D

Klass 8 D	LUS	An-kom Sv	Ej betyg	VG	MVG
f	1		Bl,En,ldh,ma,mu,bi,fy,ke,ge,hi,sh,sv,tk		
f	14		En,ma,mu,bi,fy,ge,hi,sh,sv		
p	15			Bl,ma,bi,fy,hi	ldh,ke,ge,sh
f	15			ldh,bi,fy,hi,sh,tk	ge
f	15			ldh,m2,tk	
p	15	M2,hi		ldh	tk
p	15			en,ldh,ma,fy,hi,sh	ge
p	15		ldh,ma,mu,bi,ke		
p	17			bl,en,ldh,ma,m2,tk	ge,hi,sh
p	17			ldh,m2,bi,ke,sh	ma,ge,hi,tk
f	17		ldh,bi,fy	sv	
p	17		m2,fy,ke	ldh	
f	17		ldh,mu,ke	sv	
f	-		en,ma,ge,hi,sh,sv		
p	-		bl,en,hkk,ldh,ma,mu,bi,fy,ke,ge,hi,sh,sv,tk		
f	-		en,ge,hi,sv		
p	18a			bl,en,ma,bi,fy,ke,sh	ldh,ge,hi
f	18a			bl,en,ml,ge,hi	
f	18a	bi		bl,en,m2,tk	
f	18a	fy		ldh	
f	18a			bl,ge	
p	18a	ge		bi	
p	18b			bl,en,ldh,ma,bi,fy,ke,sv	tk
p	18b			bl,en,ldh,ma,bi,fy,ke,sh,sv	tk
f	18b			bl,en,ldh,ma,m2,fy,ke,ge,hi,sv	bi

Nästa åttondeklass. Här syns och mönstret, sambandet läskvalitet och betyg. Men det finns också en hel del anomalier. Med stor sannolikhet har de elever där läraren inte bedömt eller lyckats bedöma läskvalitén en läskvalitet under p 17. Detta bidra ofta till att eleven är svår att bedöma. Det är ganska välkänt att dessa elever inte sällan utvecklar "smitstrategier" för att slippa använda sin utvecklade läskvalitet. Dessa "smitstrategier" utgör i sig ett stort inlärningshinder.

Kommer lärarna inte till rätta med dem är det svårt att bidra till att eleven når upp till den läskvalité hon/han har rätt till.

**Tabell 22** Klass 8 D Flickor/pojkar

Klass 8 D	LUS	Ankom Sv	Ej betyg	VG	MVG
f	1		Bl,En,ldh,ma,mu,bi,fy,ke,ge,hi,sh,sv,tk		
f	14		en,ma,mu,bi,fy,ge,hi,sh,sv		
f	15			ldh,bi,fy,hi,sh,tk	Ge
f	15			ldh,m2,tk	
f	17		ldh,bi,fy	sv	
f	17		ldh,mu,ke	sv	
f	-		en,ma,ge,hi,sh,sv		
f	-		en,ge,hi,sv		
f	18a			bl,en,ml,ge,hi	
f	18a		bi	bl,en,m2,tk	
f	18a		fy	ldh	
f	18a			bl,ge	
f	18b			bl,en,ldh,ma,m2,fy,ke,ge,hi,sv	Bi
p	15			bl,ma,bi,fy,hi	ldh,ke,ge,sh
p	15		m2,hi	ldh	tk
p	15			en,ldh,ma,fy,hi,sh	ge
p	15		ldh,ma,mu,bi,ke		
p	17			bl,en,ldh,ma,m2,tk	ge,hi,sh
p	17			ldh,m2,bi,ke,sh	ma,ge,hi,tk
p	17		m2,fy,ke	ldh	
p	-		bl,en,hkk,ldh,ma,mu,bi,fy,ke,ge,hi,sh,sv,tk		
p	18a			bl,en,ma,bi,fy,ke,sh	ldh,ge,hi
p	18a		ge	bi	
p	18b			bl,en,ldh,ma,bi,fy,ke,sv	tk
p	18b			bl,en,ldh,ma,bi,fy,ke,sh,sv	tk

Om vi delar upp klassen i flickor och pojkar är skillnaden inte så stor, bortsett från att pojkarna är överrepresenterade när det gäller MVG:n.

Tabell 23 klass 8 E

Klass 8 E	LUS	Ankom Sv	Ej betyg	VG	MVG
f	15		Hi,Sh	Bl,Fy,Tk	
p	15		En,Ma,Ge,Hi,Sv	ldh	
p	15		Ge,Hi	MI,Tk	
p	15		En,FY,Hi,Sv	ldh,Ma,SI	Tk
p	15		Bi,Ge,Hi	Tk	SI
p	-	jun-05	Bi,Hi,Sh,Sv	Bl	Ma,MI,SI,Tk
f	18a		Ma,M2,Mu,Hi,Sh	Tk	
f	18a			Bl,En,Ma,Fy,Ke,SI,Sv,	Tk,ldh
p	18a			Bl,En,Bi,Ke,Sh,Sv	M2
p	18a			En,Fy,Ke,Ge,Sv,Tk	Ma
p	18a			ldh,Fy,Sv	
p	18a			Ma,Ke,Sv	
p	18a		Hi	ldh,Bi,SI,Tk	
f	18a		Hi	En,ldh	
f	18a		Sv	Bl,ldh,Ma,Bi,Fy,Sh,SI	MI
p	18a		Ge,Hi,Sv	Ma,Ke,SI,	Tk
p	18a		Ge,Hi,Fy	Bl,SI	
p	18a			ldh,Bi,Sv	Tk
p	18a		Ge,Hi	ldh,Bi,Tk	
p	18b			bl,En,ldh,M2,Bi,fy,Ke,Sh	Ma,Tk
p	18b			Bl,En,Bi,Fy,Ke,Ge,Sv	Ma,Tk
p	18b			En,Bi,Fy,Ke,Sv,Tk	
p	18b		Hi	En,ldh,Ma,Bi,Tk	
f	18b		Bl,ldh,M2,Mu,Bi,Ke,Hi,Sh, Sv,Tk		
f	18b			Bl,En,ldh,M2,Bi,Sv	
f	18b			En,Bi,Sh,Sv	ldh,Ma,Fy,Ke,Tk
p	18c			Bi,En,ldh,Fy,SI,Sv	

Sambandet mellan läskvalitet och betyg är tydligt, men inte så starkt. Kvalitén 18b innebär att eleven med lätthet läser böcker, företrädesvis ungdomslitteratur, med personteckningar, miljöbeskrivningar och inre monologer och söker mer än bara handlingen.

Här sticker en anomali ut, flickan bedömd som 18b, som saknar betyg i 10 ämnen, inklusive svenska. Man blir nyfiken och undrar vad det handlar om. Kan det vara så att läraren saknar bedömningsunderlag?



Tabell 24 Klass 8 E Flickor/pojkar

Klass 8 E	LUS	Ankom Sv	Ej betyg	VG	MVG
f	15		Hi,Sh	Bl,Fy,Tk	
f	18a		Ma,M2,Mu,Hi,Sh	Tk	
f	18a			Bl,En,Ma,Fy,Ke,Sl,Sv,	Tk,Idh
f	18a		Hi	En,Idh	
f	18a		Sv	Bl,Idh,Ma,Bi,Fy,Sh,Sl	MI
f	18b		Bl,Idh,M2,Mu,Bi,Ke,Hi,Sh,Sv,Tk		
f	18b			Bl,En,Idh,M2,Bi,Sv	
f	18b			En,Bi,Sh,Sv	Idh,Ma,Fy,Ke,Tk
p	15		En,Ma,Ge,Hi,Sv	Idh	
p	15		Ge,Hi	MI,Tk	
p	15		En,FY,Hi,Sv	Idh,Ma,Sl	Tk
p	15		Bi,Ge,Hi	Tk	Sl
p	-	jun-05	Bi,Hi,Sh,SV	Bl	Ma,MI,Sl,Tk
p	18a			Bl,En,Bi,Ke,Sh,Sv	M2
p	18a			En,Fy,Ke,Ge,Sv,Tk	Ma
p	18a			Idh,Fy,Sv	
p	18a			Ma,Ke,Sv	
p	18a		Hi	Idh,Bi,Sl,Tk	
p	18a		Ge,Hi,Sv	Ma,Ke,Sl,	Tk
p	18a		Ge,Hi,Fy	Bl,Sl	
p	18a			Idh,Bi,Sv	Tk
p	18a		Ge,Hi	Idh,Bi,Tk	
p	18b			bl,En,Idh,M2,Bi,fy,Ke,Sh	Ma,Tk
p	18b			Bl,En,Bi,Fy,Ke,Ge,Sv	Ma,Tk
p	18b			En,Bi,Fy,Ke,Sv,Tk	
p	18b		Hi	En,Idh,Ma,Bi,Tk	
p	18c			Bi,En,Idh,Fy,Sl,Sv	

Uppdelat i pojkar och flickor. Ytterligare en klass med 8 flickor och 19 pojkar. Mer än dubbelt så många pojkar som flickor. Men skillnaden mellan flickor och pojkar är liten.

Tabell 25 klass 9 A

Klass 9A	LUS	Ankom Sv	Ej betyg	VG	MVG
p	-		Bl,En,Hkk,ldh, MA,Bi Fy, Ke,Sh,Sv	M2,Re	
p	18a			Bl,Hkk,Bi,Fy,SI,Tk	ldh
p	18a			ldh,Bi Soä	
f	18a		Ma,Bi	Bl	
f	18a			Hkk,ldh,Mu,Bi,SI,Tk	Bl
f	18a		En,Mu	Hkk,Tk	
p	18b		Bi	Hkk,Fy,SOÄ,Sv	
f	18b			Bl,En,Hkk,ldh,Ma,Fy, Bi,Ke,SOÄ, Sv, Tk	
f	18b			Hkk,MA,Mu,SOÄ,Sv	Bl,En,ldh,M2,Bi,Fy,Ke,SI,Tk
f	18b			Mu,SOÄ	Bl,EN,Hkk,ldh,Ma,M2,Bi,Fy, Ke, SI,Sv,Tk
f	18b			En,Hkk,ldh,M2,Fy,Sv,Tk	Bl
f	18b			Hkk,ldh,M2,Sv,Tk	Bi
f	18b			Bl,En,Hkk,M2,Fy,SI,Sv	ldh,Bi,Tk
p	18b			Bl,Hkk,M2,Bi,Fy,Soä, SI,Sv,Tk	En,ldh,Mu
p	18b		En,Hkk,ldh,Ma,Ke	Mu,SI,Tk	
f	18b			Hkk,M2,Ke,Soä,	Bi,Tk
f	18b			Hkk,ldh,Fy,Soä,SI,Tk	Bl
p	18b			Bi,En,Hkk,Fy,Soä,SI,Sv,Tk	ldh,Bi
p	18b		M2,Ke	HKK,ldh,Ma,Fy,Soä,SI	Bi,Tk
f	18b		M2	En,Hkk,ldh,Bi,Fy,Sv,Tk	Bl
p	18b			En,Hkk,ldh,Bi,Soä,SI,Tk	Bl
p	18b		En	Hkk,ldh,Bi,SI,Tk	
p	18b			En,Hkk,Mu,Fy,Soä,SI,Sv,Tk	ldh,Bi
f	18b			Hkk,ldh,MI,Fy,SI,Sv,Tk	Bl,Bi,SOÄ
f	18c			Bl,Hkk,M2,Mu,Fy,Ke,Soä,SI	En,ldh,Ma,Bi,Sv,Tk

En klass med goda läsare och goda betyg. När man får möjlighet att träffa den lärargrupp som undervisar i en klass av detta slag brukar lärarna snabbt kunna bekräfta att den bild data ger stämmer med den verklighet de möter. Om det i stället är fel på data brukar gruppen visa upp en kollektiv förvåning. Denna mångåriga erfarenhet är ursprunget till den del av fältstudien där rektorerna tillfrågas om den bild data ger av deras skola stämmer med deras upplevelse av den.

Tabell 26 Klass 9 A Flickor /pojkar

Klass 9A	LUS	Ankom Sv	Ej betyg	VG	MVG
f	18a		Ma,Bi	Bl	
f	18a			Hkk,ldh,Mu,Bi,Sl,Tk	Bl
f	18a		En,Mu	Hkk,Tk	
f	18b			Bl,En,Hkk,ldh,Ma,Fy, Bi,Ke, SOÄ,Sv,Tk	
f	18b			Hkk,MA,Mu,SOÄ,Sv	Bl,En,ldh,M2,Bi,Fy,Ke,Sl,Tk
f	18b			Mu,SOÄ	Bl,EN,Hkk,ldh,Ma,M2, Bi,Fy, Ke,Sl,Sv,Tk
f	18b			En,Hkk,ldh,M2,Fy,Sv,Tk	Bl
f	18b			Hkk,ldh,M2,Sv,Tk	Bi
f	18b			Bl,En,Hkk,M2,Fy,Sl,Sv	ldh,Bi,Tk
f	18b			Hkk,M2,Ke,Soä,	Bi,Tk
f	18b			Hkk,ldh,Fy,Soä,Sl,Tk	Bl
f	18b		M2	En,Hkk,ldh,Bi,Fy,Sv,Tk	Bl
f	18b			Hkk,ldh,MI,Fy,Sl,Sv,Tk	Bl,Bi,SOÄ
f	18c			Bl,Hkk,M2,Mu,Fy,Ke,Soä,Sl	En,ldh,Ma,Bi,Sv,Tk
p	?		Bl,En,Hkk,ldh,MA, Bi,Fy, Ke,Sh,Sv	M2,Re	
p	18a			Bl,Hkk,Bi,Fy,Sl,Tk	ldh
p	18a			ldh,Bi Soä	
p	18b		Bi	Hkk,Fy,SOÄ,Sv	
p	18b			Bl,Hkk,M2,Bi,Fy,Soä,Sl,Sv,Tk	En,ldh,Mu
p	18b		En,Hkk,ldh,Ma,Ke	Mu,Sl,Tk	
p	18b			Bi,En,Hkk,Fy,Soä,Sl,Sv,Tk	ldh,Bi
p	18b		M2,Ke	HKK,ldh,Ma,Fy,Soä,Sl	Bi,Tk
p	18b			En,Hkk,ldh,Bi,Soä,Sl,Tk	Bl
p	18b		En	Hkk,ldh,Bi,Sl,Tk	
p	18b			En,Hkk,Mu,Fy,Soä,Sl,Sv,Tk	ldh,Bi

I denna jämna och duktiga klass förändras inte bilden när vi delar upp materialet i flickor och pojkar.

Tabell 27 klass 9 B

Klass 9B	LUS	Ankom Sv	Ej betyg	VG	MVG
p	17		En,Sv		Re
p	17		En,Idh,Ma,Bi, Fy,Sv		
p	-		En,Idh,Ma,Mu, Bi,Fy, Ke, Ge, Hi, Re, Sh,Sl, Sv		
p	-		En,Sv	Idh,Fy	Sl
p	18a				M2
p	18a			En,Bi,Ge,Hi,Re,Tk	
f	18a	Mu		Bi,Sl,Tk	Idh
p	18a	Ge,M2		En,Hkk,Idh,Hi,Re,Sh,S I	Bi,Tk
p	18a			Bi,Sl,Tk	Idh
f	18b			En,Hkk,MA,M2, ML,Fy,Sl, Sv	Idh,Bi,Ke,Ge,Hi,Re,Sh,Tk
f	18b			Hkk,Ma,M2,Fy,Ke, Hi,Re, Sh,Sv	Idh,Bi,Ge,Sl,Tk
p	18b	Mu		Hkk,Bi,Hi,Sv,Tk	Idh,Sl
p	18b			En,Ma,Mu,Hi,Sh,Sl,Tk	Idh,Bi
p	18b			En,Hkk,Ma,Fy,Ke, Ge,Hi, Sl, Tk	Idh,Mu,Bi,Re,Sh
f	18b			Bl,En,Hkk,Ma,Mu, Fy,Ke, Ge, Hi, Re, Sh,Sv,Tk	Idh,Bi,Sl
p	18b			En,Idh,Re,Sh,Sv	Bi
p	18b			Idh,Bi	Sl
p	18b	Mu		En,Hkk,Bi,Ge,Hi, Sh,Sl	Idh
f	18b			Bl,En,Ma,MI,Mu, Hi,Sh,Sv	Hkk,Idh,M2,Bi,Fy,Ke, Ge,Hi, Sl, Tk
f	18b			Bl,Mu,Sv	En,Hkk,Idh,Ma,M2,MI,Bi, Fy, Ke,Ge,Hi,Re,Sh,Sl,Tk
f	18b			En,Bi,Hi,Sh,Sl,Sv	Idh
f	18c			Bl,En,Hkk,M2,Fy, Ge,Hi,Sh,Sv,Tk	Idh,Bi,Re,Sl
f	18c			Hkk,Ma,Tk	En,Idh,M2,Bi,Fy,Ke, Ge,Hi, Re,Sh,Sl,Sv
f	18c			En,Hkk,Mu,Tk	Idh,Ma,M2,Bi,Fy,Ke, Ge,Hi,Re,Sh,Sl,Sv

Av de data vi har att utgå ifrån är också det här en mycket duktig klass som läser bra. Sambandet läskvalitet och betyg är mycket starkt.

Tabell 28 Klass 9 B Flickor/pojkar

Klass 9B	LUS	Ankom Sv	Ej betyg	V6	MVG
f	18a		Mu	Bi,Sl,Tk	Idh
f	18b			En,Hkk,MA,M2,ML,Fy,Sl,Sv	Idh,Bi,Ke,Ge,Hi,Re,Sh,Tk
f	18b			Hkk,Ma,M2,Fy,Ke,Hi,Re,Sh,Sv	Idh,Bi,Ge,Sl,Tk
f	18b			Bl,En,Hkk,Ma,Mu,Fy,Ke,Ge,Hi,Re,Sh,Sv,Tk	Idh,Bi,Sl
f	18b			Bl,En,Ma,MI,Mu,Hi,Sh,Sv	Hkk,Idh,M2,Bi,Fy,Ke,Ge,Hi,Sl,Tk
f	18b			Bl,Mu,Sv	En,Hkk,Idh,Ma,M2,MI,Bi,Fy,Ke,Ge,Hi,Re,Sh,Sl,Tk
f	18b			En,Bi,Hi,Sh,Sl,Sv	Idh
f	18c			Bl,En,Hkk,M2,Fy,Ge,Hi,Sh,Sv,Tk	Idh,Bi,Re,Sl
f	18c			Hkk,Ma,Tk	En,Idh,M2,Bi,Fy,Ke,Ge,Hi,Re,Sh,Sl,Sv
f	18c			En,Hkk,Mu,Tk	Idh,Ma,M2,Bi,Fy,Ke,Ge,Hi,Re,Sh,Sl,Sv
p	?		En,Idh,Ma,Mu,Bi,Fy,K,Ge,Hi,Re,Sh,Sl,Sv		
p	?		En,Sv	Idh,Fy	Sl
p	17		En,Sv		Re
p	17		En,Idh,Ma,Bi,Fy,Sv		
p	18a				M2
p	18a			En,Bi,Ge,Hi,Re,Tk	
p	18a		Ge,M2	En,Hkk,Idh,Hi,Re,Sh,Sl	Bi,Tk
p	18a			Bi,Sl,Tk	Idh
p	18b		Mu	Hkk,Bi,Hi,Sv,Tk	Idh,Sl
p	18b			En,Ma,Mu,Hi,Sh,Sl,Tk	Idh,Bi
p	18b			En,Hkk,Ma,Fy,Ke,Ge,Hi,Sl,Tk	Idh,Mu,Bi,Re,Sh
p	18b			En,Idh,Re,Sh,Sv	Bi
p	18b			Idh,Bi	Sl
p	18b		Mu	En,Hkk,Bi,Ge,Hi,Sh,Sl	Idh

När vi delar upp materialet i flickor och pojkar ser vi att de som inte läser skönlitteratur frivilligt enbart är pojkar. Klassen bekräftar den bild vi hade väntat oss av detta material.

Tabell 29 klass 9 C

Klass 9C	LUS	Ankom Sv	Ej betyg	VG	MVG
p	13		En,Mi,Mu,Sh,Sv	Ke	Tk
p	15		Ge		Tk
p	17			Idh	Tk
p	17			En,Idh,Ma,Mi,Bi,Fy,Hi,Re,Tk	Ke
f	17			Bl,Idh,Bi,Fy	Ke,Tk
p	17			Idh,M2,Bi,Fy,Ke,Ge,Hi,Re,Sh	
f	17		Ge,Hi,Re,Sh	Bl,Tk	
p	17		Mu,Ke,Ge,Re,Sh	Tk	
f	17		Ke,Ge,Hi,Sh	Tk	
f	17		Ke,M2,Ge,Sh	Bl,En	
p	17		Mu,Ke,Hi,Re,Sh,Tk		
f	17		Ge,Hi,Re,Sh	Mu	Tk
p	17			Idh,Mi,Bi	Ma,Fy
p	18a			En,Idh,Ma,Bi,Fy,Hi,Re	Ke
p	18a			En,Idh,Ma,Mu,Bi,Ge,Sh,Tk	Fy,Ke,Hi,Re
f	18a			Tk	
f	18a		Ke		
p	18a		Hi,Re	En,Idh,M2,Ke,Sh,Tk	
p	18a			Idh,Ma,M2,Bi,Fy,Ke	
f	18b			Bl,En,Idh,Ma,Bi,Fy,Hi,Sv,Tk	Ke
f	18b			En,Idh,M2,Bi,Fy,Hi,Sh,Sv,Tk	
f	18b		Ke,Re	Sv,Tk	En

Detta är en mer vanlig bild av en åk 9 i hela det stora materialet (kommunens 9 skolor med åk 8 och 9).

Tabell 30 Klass 9 C flickor/pojkar

Klass 9C	LUS	Ankom Sv	Ej betyg	VG	MVG
f	17			Bl,ldh,Bi,Fy	Ke,Tk
f	17		Ge,Hi,Re,Sh	Bl,Tk	
f	17		Ke,Ge,Hi,Sh	Tk	
f	17		Ke,M2,Ge,Sh	Bl,En	
f	17		Ge,Hi,Re,Sh	Mu	Tk
f	18a			Tk	
f	18a		Ke		
f	18b			Bl,En,ldh,Ma,Bi,Fy,Hi,Sv,Tk	Ke
f	18b			En,ldh,M2,Bi,Fy,Hi,Sh,Sv,Tk	
f	18b		Ke,Re	Sv,Tk	En
p	13		En,Ml,Mu,Sh,Sv	Ke	Tk
p	15		Ge		Tk
p	17			ldh	Tk
p	17			En,ldh,Ma,Ml,Bi,Fy,Hi,Re,Tk	Ke
p	17			ldh,M2,Bi,Fy,Ke,Ge,Hi,Re,Sh	
p	17		Mu,Ke,Ge,Re,Sh	Tk	
p	17		Mu,Ke,Hi,Re,Sh,Tk		
p	17			ldh,Ml,Bi	Ma,Fy
p	18a			En,ldh,Ma,Bi,Fy,Hi,Re	Ke
p	18a			En,ldh,Ma,Mu,Bi,Ge,Sh,Tk	Fy,Ke,Hi,Re
p	18a		Hi,Re	En,ldh,M2,Ke,Sh,Tk	
p	18a			ldh,Ma,M2,Bi,Fy,Ke	

Även bilden av hur det ser ut när man delar upp det på flickor och pojkar är vanlig i materialet.

Tabell 31 klass 9 D

Klass 9D	LUS	Ankom Sv	Ej betyg	VG	MVG
p	?		Bl,Hi,Re,Sh	Idh,Ke,Tk	
p	?		Re	Idh,Fy,Sh,Sl,Tk	
f	?		Sh	Mu,Ke,Tk	Bl,MI
p	?		Bl,En,Idh,Ma,Mu, Bi,Fy, Ke,Ge,Hi,Re, Sh,Sl,Sv		
p	?		ML,Sh	Idh,Sl	Ke,Tk
p	?		M2,Mu,Hi,Re,Ke	En,Idh,Bi,Ge,Sl,Tk	
p	?		Bl,En,Idh,Ma,Mu, Bi,Fy, Ke,Ge,Hi,Re, Sh,Sl,Sv,Tk		
p	13		En,Sh	Idh	
p	14		En	Idh,MI	
p	15		Ma,Ke,Re,Sh		
p	15			Idh,MI,Fy	Tk
p	15		En	MI,Ke	
p	17			En,Ma,Bi,Fy,Sl,Tk	Idh,Ke
f	17		En,Idh,Ma,Mu,Bi, Fy,Ke,Ge Hi,Re,Sh,Sv	Tk	
p	18a			En,Idh,Sh,Tk	
f	18a		Idh,Ma,Mu,Bi,Fy, Ke,Ge, Hi,Sh,Sl	Bl,En	
f	18b			En,Fy,Ke,Hi,Re,Sv	Bl,M2,Bi
p	18b			Bl,Ma,Mu	En,Idh,M2,ML,Bi,Fy, Ke,Ge,Sh,Hi,Re,Sl,Sv, Tk
f	18b			Bl,En,Idh,Ma,M2,Mu, Bi,Fy,Ke, Sh,Sl,Sv,Tk	MI,Hi,Re
f	18b			Bl,Bi,Ge,Hi,Re,Sh,Sl,Sv	En,Ke
p	18b			En,M2,Mu,Ge,Re,Sl,Sv,Tk	Idh,Ma,Bi,Fy,Ke,Hi,Sh
f	18b			Bl,En,Ma,Mu,Fy,Hi,Sv,Tk	Idh,Bi,Ke,Re,Sl
f	18b		M2,Ge,Sh	Bl,Mu,Bi,Sv	Idh,Ke,Sl
p	18b			En,Ma,M2,Ge,Sh,Sv	Idh,Bi,Fy,Ke,Hi,Re,Sl,Tk



Tabell 32 Klass 9 D Flickor/pojkar

Klass 9D	LUS	An-kom Sv	Ej betyg	VG	MVG
f	?		Sh	Mu,Ke,Tk	Bl,MI
f	17		En,Idh,Ma,Mu,Bi,Fy,Ke,Ge,Hi,Re,Sh,Sv	Tk	
f	18a		Idh,Ma,Mu,Bi,Fy,Ke,Ge,Hi,Sh,Sl	Bl,En	
f	18b			En,Fy,Ke,Hi,Re,Sv	Bl,M2,Bi
f	18b			Bl,En,Idh,Ma,M2,Mu,Bi,Fy,Ke,Sh,Sl,Sv,Tk	MI,Hi,Re
f	18b			Bl,Bi,Ge,Hi,Re,Sh,Sl,Sv	En,Ke
f	18b			Bl,En,Ma,Mu,Fy,Hi,Sv,Tk	Idh,Bi,Ke,Re,Sl
f	18b		M2,Ge,Sh	Bl,Mu,Bi,Sv	Idh,Ke,Sl
p	?		Bl,Hi,Re,Sh	Idh,Ke,Tk	
p	?		Re	Idh,Fy,Sh,Sl,Tk	
p	?		Bl,En,Idh,Ma,Mu,Bi,Fy,Ke,Ge,Hi,Re,Sh,Sl,Sv		
p	?		ML,Sh	Idh,Sl	Ke,Tk
p	?		M2,Mu,Hi,Re,Ke	En,Idh,Bi,Ge,Sl,Tk	
p	?		Bl,En,Idh,Ma,Mu,Bi,Fy,Ke,Ge,Hi,Re,Sh,Sl,Sv,Tk		
p	13		En,Sh	Idh	
p	14		En	Idh,MI	
p	15		Ma,Ke,Re,Sh		
p	15			Idh,MI,Fy	Tk
p	15		En	MI,Ke	
p	17			En,Ma,Bi,Fy,Sl,Tk	Idh,Ke
p	18a			En,Idh,Sh,Tk	
p	18b			Bl,Ma,Mu	En,Idh,M2,ML,Bi,Fy,Ke,Ge,Sh,Hi,Re,Sl,Sv,Tk
p	18b			En,M2,Mu,Ge,Re,Sl,Sv,Tk	Idh,Ma,Bi,Fy,Ke,Hi,Sh
p	18b			En,Ma,M2,Ge,Sh,Sv	Idh,Bi,Fy,Ke,Hi,Re,Sl,Tk

Tabell 33 klass 9 E

Klass 9E	LUS	Ankom Sv	Ej betyg	VG	MVG
f	14		en,hi,sv	bl,ke,re,sl	idh
p	16		en	re,sl	
p	16		bl,mu,sh,sv	idh	
p	16		mu,sh,sv	idh	
f	16		en	ke,re,sl	
f	17		bl,ma,noä,ge,hi,re		
f	17		bl,sh	re	
p	17			en,ge,hi,re,sh	
p	17			bl,en,bi,fy,ke,ge,hi, re,sh,sl, sv,tk	idh
p	17			fy,ge,hi,re,sl	
p	17			fy,ke,ge,re,sh,sl,sv,tk	idh,ma,hi
p	17			en,idh,ke,hi,tk	m2
p	17			bl,en,idh,ke,tk	
p	17		en,idh,ma,bi,fy, ke,ge, hi,sh,sv	re	
p	17			idh,bi,hi,tk	
f	18a		hi	bl,en,ma,bi,ge,sl,tk	idh
f	18a			en,sv	
p	18a			en,idh,ma,bi,fy,ke,ge, hi,re,sl, sv,tk	
f	18c			bl,m2,ml,bi,fy,ke,sv,tk	en,idh,ma,ge,re, sh,sl

Tabell 34 Klass 9 E flickor/pojkar

Klass 9E	LUS	Ankom Sv	Ej betyg	VG	MVG
f	14		en,hi,sv	bl,ke,re,sl	idh
f	16		en	ke,re,sl	
f	17		bl,ma,noä,ge,hi,re		
f	17		bl,sh	re	
f	18a		hi	bl,en,ma,bi,ge,sl,tk	idh
f	18a			en,sv	
f	18c			bl,m2,ml,bi,fy,ke,sv,tk	en,idh,ma,ge,re,sh,sl
p	16		en	re,sl	
p	16		bl,mu,sh,sv	idh	
p	16		mu,sh,sv	idh	
p	17			en,ge,hi,re,sh	
p	17			bl,en,bi,fy,ke,ge,hi,re,sh,sl,sv,tk	idh
p	17			fy,ge,hi,re,sl	
p	17			fy,ke,ge,re,sh,sl,sv,tk	idh,ma,hi
p	17			en,idh,ke,hi,tk	m2
p	17			bl,en,idh,ke,tk	
p	17		en,idh,ma,bi,fy,ke,ge,hi,sh,sv	re	
p	17			idh,bi,hi,tk	
p	18a			en,idh,ma,bi,fy,ke,ge,hi,re,sl,sv,tk	

Tabell 35 klass 9 F

Klass 9F	LUS	Ankom Sv	Ej betyg	VG	MVG
f	15		en,hi,sv	bl,sl,tk	idh
p	15		en,sv	fy	idh
f	17			idh,re,sl	
p	17			en,idh,bi,fy,ke,ge,hi,re,sh,sl	ml
p	17			en,idh,bi,fy,ke,ge,hi,re,sh	bl
p	17			idh,ke	
p	17		ge,sh		idh
p	17			idh,bi,fy,ke	
p	17			bl,en,idh,bi,fy,ke,ge,re,tk	
p	18a			en,ma,m2,bi,fy,ke,ge,hi,re,sh,sv,tk	idh
f	18a			bl,re,sh,sl,tk	idh
p	18a		bl,m2,sl	en,bi,fy,ke,hi,re	idh
p	18a			en,m2,ge,hi,re,sh,sv,tk	bl,idh,ma,bi,fy,ke,sl
f	18a			en,bi,fy,ke,ge,sl,tk	
p	18a		sh	bl,idh,ma,bi,ke,ge,hi,tk	sl
f	18a			en,idh,ma,fy,ke,ge,hi,re	m2,bi
p	18a			en,ke,re,sl	idh
p	18a		bl,idh,m2,bi,ke,re,sh,sl,sv	ge,hi	
f	18a			bl,en,ma,mu,bi,fy,ke,ge,re,sl,tk	idh
f	18b			en,idh,m2,bi,ge,re,sh,sl,sv	bl,ma,mu,hi,tk
f	18b			en,mu,bi,hi,re,sl,sv,tk	ma,fy,ke,ge,sh
f	18b			en,ma,ge,hi,re,sh,sv	bl,idh,bi,fy,ke,sl
f	18c			mu,sl	bl,en,idh,ma,bi,fy,ke,ge,hi,re,sh,sv,tk

Tabell 36 Klass 9 F flickor/pojkar

Klass 9F	LUS	Ankom Sv	Ej betyg	VG	MVG
f	15		en,hi,sv	bl,sl,tk	idh
f	17			idh,re,sl	
f	18a			bl,re,sh,sl,tk	idh
f	18a			en,bi,fy,ke,ge,sl,tk	
f	18a			en,idh,ma,fy,ke,ge,hi,re	m2,bi
f	18a			bl,en,ma,mu,bi,fy,ke,ge, re,sl,tk	idh
f	18b			en,idh,m2,bi,ge,re,sh,sl,sv	bl,ma,mu,hi,tk
f	18b			en,mu,bi,hi,re,sl,sv,tk	ma,fy,ke,ge,sh
f	18b			en,ma,ge,hi,re,sh,sv	bl,idh,bi,fy,ke,sl
f	18c			mu,sl	bl,en,idh,ma,bi,fy,ke, ge,hi,re,sh,sv,tk
p	15		en,sv	fy	idh
p	17			en,idh,bi,fy,ke,ge,hi,re,sh,sl	ml
p	17			en,idh,bi,fy,ke,ge,hi,re,sh	bl
p	17			idh,ke	
p	17		ge,sh		idh
p	17			idh,bi,fy,ke	
p	17			bl,en,idh,bi,fy,ke,ge,re,tk	
p	18a			en,ma,m2,bi,fy,ke,ge,hi,re, sh,sv,tk	idh
p	18a		bl,m2,sl	en,bi,fy,ke,hi,re	idh
p	18a			en,m2,ge,hi,re,sh,sv,tk	bl,idh,ma,bi,fy,ke,sl
p	18a		sh	bl,idh,ma,bi,ke,ge,hi,tk	sl
p	18a			en,ke,re,sl	idh
p	18a		bl,idh,m2,bi,ke,re, sh,sl,sv	ge,hi	

### Att gå närmare och få en mer komplex, och eventuellt en annan, bild

Det material på skol-, klass- och individnivå som redovisats i denna del av studien fyller en helt annan funktion än de nationella och kommunala materialen. Som framgått ger det även en delvis annan bild, en djupare och mer nyanserad bild av de elever som skolan riskerar att svika.

Denna typ av sammanställning skapades för att få den överblick som behövs för att kunna omfördela den enskilda skolans resurser så att den kan leva upp till det åtagande läroplanen formulerar. I praktiken är detta själva kärnan i resultatstyrningen.

Som de flesta erfarna rektorer och lärare vet är de effektiva pedagogiska metodiska lösningarna alltid lokala. Det är nästan omöjligt att välja rätt pedagogisk metod på kommunal eller nationell nivå. En ”metod” för att lyckas med fler, och så småningom alla, elever är därför att skaffa sig en så god överblick över elevernas behov som möjligt och sedan se till att den kunskapen ägs av alla som arbetar med eleverna. För att lyckas med detta behöver elevernas utveckling följas upp 3–4 gånger per läsår.

### **Något om bedömning – sammanställning – betygsättning**

Ett svårt problem i sammanhanget är den begreppsförvirring som råder när det gäller ”bedömning – sammanställning/värdering – betyg”. Begreppen betecknar tre olika fenomen som förekommer i olika konstellationer.

Bedömningar och värderingar kan användas till en rad andra saker än betygsättning: t.ex. som underlag för utvecklingssamtal, som underlag för skriftlig information och som underlag för individuella utvecklingsplaner.

Utan bedömningar är pedagogisk verksamhet i grunden omöjlig. Utan bedömningar kan pedagogen inte bilda sig en uppfattning om var i sin kunskapsutveckling en elev befinner sig.

För att kunna göra bedömningar måste läraren be eleven använda sitt kunnande, eller passa på när eleven använder sitt kunnande, för att höra eller se hur eleven gör och av detta dra slutsatser om vad eleven kan. Detta har i sig inget med betyg och betygsättning att göra, även om det bör vara underlag vid betygsättning. För att den enskilde läraren och skolan ska kunna ta sitt ansvar måste läraren göra bedömningar. Rektor måste i sin tur ta ansvar för att lärarna kan bedöma och gör bedömningar. Detta är en nödvändig förutsättning för att läraren och skolan skall kunna upptäcka vilka elever som behöver mer hjälp och stöd, och organisera stödet på ett pedagogiskt, organisatoriskt och ekonomiskt klokt sätt.

De krav på skola och kommun som finns i nuvarande, och kommande, läroplan och skollag kräver i sin tur sammanställningar av

olika enstaka bedömningar. Annars uppstår kaos och resursslöseri. Sammanställningar som bygger på bedömningar av flera aspekter och som görs inom en för lärarna gemensam referensram, vilket kräver ett professionellt språk. ( Olika skolor kan mycket väl ha olika referensramar.) Detta har fortfarande igenting med betygsättning att göra. Det krävs också av en F-5 skola.

Också utvecklingssamtalet kräver sammanställningar och värderingar inom en för lärarna gemensam referensram.

För att fördela resurser inom en kommun krävs att bedömningarna görs inom en för kommunen gemensam referensram. Det är en grundförutsättning för att den positiva särbehandlingen ska kunna genomföras så att de elever som behöver mer stöd och tid får detta. Bedömningar som görs inom en kommungemensam referensram bör vara underlag för betygsättning, men är inte i sig betyg.

Den statliga styrningen kräver nationellt gemensamma referensramar, även om skolan ekonomiskt är helt decentraliserad till kommunerna. En vital del av de nationellt gemensamma referensramarna är kursplanerna. De reglerar de nationella kraven på kommunen som är utgångspunkten för de gemensamma bedömningarna. Detta sista led är nytt och ett resultat av övergången till resultatstyrningen. Vi rör oss, nota bene, fortfarande inom de fält där man i dag talar om bedömning för lärande eller formativ bedömning.

Denna princip accentuerades vid övergången till resultatstyrning 1994 genom att både Lpo 94 och Lpf 94 definierar en ”bra metodik” utifrån resultatet, dvs. att den leder till att eleverna kan det de har rätt att få kunna; och att en dålig metodik på motsvarande sätt inte gör det.

## Något om övergången till resultatstyrning

Övergången till resultatstyrning genom läroplanerna Lpo 94 och Lpf 94 (vilka är konsekvenser av riksdagsbesluten 1988/89:4 Skolans utveckling och styrning, 1989/90:41 Om kommunalt huvudmannaskap och 1990/91:18 Ansvaret för skolan) innebar att elevresultaten fick en ny funktion utöver den tidigare. Nämligen att ligga till grund för styrningen av skolan. Förändringen av styrsystemet förutsatte ett kvalitativt betygssystem, vilket ledde till en övergång från mätteknisk tradition till kunskapsstandard modell.

Många av de personer som på olika sätt är verksamma inom skolan är, fortfarande tjugo år efter bytet av ekonomiskt styrsystem, obekanta med vad resultatstyrning är, och vad den innebär i praktiken. I denna text använder vi oss, i linje med SOU 2007:75 Att styra staten – *regeringens styrning av sin förvaltning*, av benämningen ”resultatstyrning”.

Före 1990-talets systemskifte var uppdraget att utifrån de av politikerna beslutade målen för skolan skapa ett regelverk som skulle ”reglera fram” ett genomförande som skapade förutsättningar för att nå de uppsatta målen. I detta system hade betygen inte funktionen att följa upp om skolan nådde målen, utan enbart att sortera utfallet i förhållande till en hypotes om den förväntade fördelning. Betygens enda funktion var urvalsfunktionen. Någon annan resultatuppföljning ansågs det inte finnas något behov av, eftersom styrtekniken hade sitt fokus på genomförandet, ”hur-frågan”. De utvärderingar som gjordes före -94 var således inte en del av styrningen av genomförandet, utan endast till för att få underlag för eventuella förändringar av målskrivningarna.

Övergången till resultatstyrning innebär att resultatuppföljningen ska utgöra beslutsunderlag i kommunens och den enskilda skolans dagliga arbete och styra resurserna efter behov i förhållande till målen. Man flyttar alltså uppmärksamheten från formerna för genomförandet till resultatet. Det är resultatet, att eleverna verkligen nått de uppsatta målen, som avgör om genomförandet varit bra eller mindre bra. Därför måste de politiskt beslutade målen i ett kunskapsrelaterat bedömnings-, betygs- och mätsystem transformeras till referenspunkter för bedömning. Om bedömnings- och mätsystemet ger signaler om att skolan inte når, eller inte kommer att nå, de uppsatta målen, ska detta leda till beslut om omfördelning av resurserna så att målen nås.

Det bör vara lätt att se hur förödande det blir för verksamheten om man anpassar mätningen, eller betygen, till resultaten genom att överge de beslutade målen, och i stället anpassa mätningen till att man misslyckats. Ett normrelaterat (t.ex. normalfördelat) mät- eller betygssystem döljer i praktiken de resultat som skulle tvinga fram en omfördelning av resurserna. Något som påpekades av riksdagens revisorer i Rapport 2001/02:13 i en kommentar till instrumentet SALSA.



## DEL 3

# Skolutveckling, läsning och resultat – En fältstudie

*Lars Naeslund*

# Innehåll

<b>Innehåll</b> .....	<b>137</b>
<b>Inledning</b> .....	<b>139</b>
<b>Syften och frågeställningar</b> .....	<b>140</b>
<b>Det pedagogiska sammanhanget</b> .....	<b>141</b>
<b>Teoretisk förståelse</b> .....	<b>143</b>
<b>Metod och genomförande</b> .....	<b>149</b>
Överväganden och vägval .....	149
Insamlade data .....	150
Redovisning av undersökningsmaterialet .....	151
Etiska aspekter.....	152
Ambitioner och anspråk .....	153
<b>Resultatbild 1: Rektors perspektiv</b> .....	<b>155</b>
Arbetsförhållanden och förhållningssätt .....	155
Skolresultat och olika indikatorers betydelse.....	156
Fokus på läskvalitet.....	160
Idéer och strategier relaterade till skolutveckling .....	166
Resonemang knutna till frågor om jämlikhet och jämställdhet ...	171
<b>Resultatbild 2: Lärares perspektiv</b> .....	<b>185</b>
Pedagogik för språkutveckling .....	185
Bedömning av elevers läsutveckling.....	188

Omdömen rörande elevers kön och bakgrund .....	192
<b>Resultatbild 3: Elevers omdömen.....</b>	<b>195</b>
Texternas omfång .....	195
Elevernas åsikter .....	196
Elevernas föreställningar .....	197
Elevernas förslag.....	198
<b>Sammanfattande diskussion.....</b>	<b>201</b>
<b>Extrapolering från fall till hypoteser.....</b>	<b>207</b>
<b>Referenser.....</b>	<b>211</b>
<b>Bilaga 1: Intervjuguide för rektorer.....</b>	<b>215</b>
Rektors yrkesjag.....	215
Resultatuppföljning.....	215
Fortsättning följer .....	216
<b>Bilaga 2: Intervjuguide för LUS- ansvariga lärare .....</b>	<b>217</b>
Inledning.....	217
<b>Bilaga 3: Elevenkät om läsning.....</b>	<b>219</b>

## Inledning

En av skolans viktigaste uppgifter är att rusta de unga med kunskaper och förmågor som gör dem beredda att axla arbets- och samhällslivets krav. Det är också angeläget att erbjuda dem bildningschanser som stärker deras kulturella resurser och berikar personlighetsutvecklingen. Att tillägna sig skriftspråket är kanske det bästa sättet att förena båda föresatserna, eftersom skriftspråkighet är relaterat till såväl anställningsbarhet som människo-blivande. Den här fältstudien handlar om hur skolor i en kommun möter den utmaningen.

Studien har sin utgångspunkt i en fråga från en kommitté under Utbildningsdepartementet, kallad Delegationen för jämställdhet i skolan (DEJA), huruvida pojkarna som *grupp* inte kommer helt till sin rätt i skolan genom sämre läsförmåga och läsförståelse jämfört med flickor. Ett uppdrag behöver dock tolkas och specificeras för att bli meningsfullt och hanterbart. Handlar det bara om pojkar eller är pojkarna ett specialfall inom ramen för en vidare problematik? Kan man begränsa studien till läsförmågan eller behöver den vidgas till resultatuppföljning i något mer generell mening? Valet föll på en vidgning i båda fallen. Pojkarnas situation skulle belysas, men *jämställdheten* fick inte tränga undan den bredare frågan om kulturell *jämlikhet*; och läsförmågan behövde relateras till den måttstock som syns utåt och räknas meritmässigt, nämligen betygen.

Denna vidare tolkning accepterades vid en tidig överläggning mellan representanter för delegationens sekretariat och forskarna vid Stockholms universitet. För att avgränsa fältstudien och förenkla genomförandet, förlades den till en av Stockholms kranskommuner. Kommunen är känd för att under senare år ha prioriterat resultatuppföljning och läsning som medel i skolutvecklingen. Kommunledningen accepterade att medverka i undersökningen.

## Syften och frågeställningar

Studien syftar till att belysa hur frågor om skriftspråklig kompetens, pedagogiska ansträngningar och rättvisa (jämlighet och jämställdhet) samspelar i konkreta skolmiljöer. De lärdomar som kan utvinnas ur materialet får sedan extrapoleras till hypoteser med mer generell giltighet. Frågor:

- (1) Hur skildrar rektorer och lärare samspelet mellan resultatindikatorer och pedagogiska ansträngningar, särskilt med avseende på skriftspråklig kompetens?
- (2) Vilka åsikter, föreställningar och förslag relaterade till kontroll och stöd av läsutveckling uttrycker elever?
- (3) Hur framträder och kommenteras skillnader i resultat och attityder i förhållande till skola och läsning med avseende på elevers kön samt deras sociala och språkliga bakgrund?
- (4) Vilka lärdomar och hypoteser kan extrapoleras i språnget från fallstudien till kommande diskussioner och undersökningar?

*Kommentar:* Skriftspråklig kompetens är rapportförfattarens benämning på 'literacy', ett begrepp som inkluderar båda läs- och skrivförmåga.

## Det pedagogiska sammanhanget

Under 1990-talet ägde ett policyskifte rum i svensk utbildningspolitik. Tidigare hade skolan varit centralstyrd med enhetliga regler och nyckeltal för rikets samtliga skolor. Policyskiftet innehöll tre inslag, nämligen att man ersatte (1) regelstyrningen med resultatstyrning, (2) likformighet med decentralisering och konkurrens mellan skolor samt (3) relativa betyg (enligt idén om normalfördelning) med målrelaterade betyg. Anhängarna till policyskiftet anser nog att man därigenom främjar uppfinningsrikedom och kvalitetsförbättringar, medan kritikerna kanske menar att vi då får en skola som är mer teststyrd. Resultatstyrning som princip gäller således sedan tidigt 1990-tal men det behöver inte betyda att idén har implementerats. Diskussionerna kom nog att domineras av ekonomiska frågor i många kommuner under 1990-talet, ty kravet att hålla budgeten blev överordnad intresset för utbildningens kvalitet. Grunden för resultatstyrningen i skolan lades i propositionen *Ansvar för skolan* (prop. 1990/91:18). Styrningen skulle vila på två ben; styrning med mål och kontroll av resultat.

Fallstudien är lokaliserad till en skolkommun som på senare år har gått ganska långt i omorienteringen mot resultatstyrning. Sammanställningar av betyg och läsförmåga används numera regelbundet som underlag för diskussioner och åtgärder. Vidare förkunnar utbildningsförvaltningens tjänstemän teorier och forskningsresultat som stimulerar till pedagogiska ansträngningar, medan resultat som påvisar hinder och förklarar eller bortförklarar klyftor och stagnation kritiseras. LäsUtvecklingsSchemat, LUS (Allard, Rudqvist & Sundblad, 2001), används flitigt, också för yngre barn. Vår skolkommun är heterogent sammansatt med avseende på etnicitet och socioekonomiska variabler. Vid en av skolorna har endast en elev av tjugo svenska som sitt första språk; den andra ytterligheten är att ungefär motsatta proportioner råder. Stora kontraster mellan barn till välbeställda och fattiga föräldrar förekommer både mellan och inom skolor. Sambanden mellan ekonomiska tillgångar och kulturellt kapital kan dock vara måttliga. Det finns bland annat skolor med många barn till entreprenörer, t.ex. ekonomiskt framgångsrika hantverkare, där hemmens motivation för höga betyg och fortsatta studier är begränsad. Trots att det kan finnas betydande klyftor med avseende på ekonomiska och kulturella resurser gäller normen och teorin att skolan kan göra

mycket för att minska kunskapsklyftor, och man kan inte ”skylla på” elevunderlaget. (Källa: Studiens data).

Det råder självfallet konkurrens mellan kommunens skolor. Vissa skolor tappar fler elever än vad nedgången i åldersklassen motiverar, medan andra vinner dem till sig. Det behöver inte innebära att skolan väljs bort på grund av missnöje med undervisningens kvalitet eller resultat. Här kan nog helt andra orsaker och motiv ligga bakom. En rektor nämner att uppföljningen med LUS blir särskilt viktig för att bedöma den egna skolans ”sanna” framsteg, när meritpoängen och det vikande elevunderlaget ger nedslående mått på vad skolan till synes inte lyckas åstadkomma. Det generella problemet med vissa indikatorer på skolors prestanda är att resultat på nationella prov, betyg/meritpoäng, statistik över läskvalitet m.m. speglar två typer av faktorer; dels skolornas arbetsvillkor (i form av elevunderlag m.m.), dels deras arbetsinsatser/effektivitet. Numera används därför ofta en statistisk metod där skolresultat, i form av betyg och nationella prov, korrigeras efter vad man (statistiskt sett) kan förvänta sig med hänsyn tagen till omständigheterna, s.k. SALSA-värden. (SALSA är ett analysverktyg som Skolverket har tagit fram). Den typen av korrigeringar kritiserar ibland, inte minst av vår skolkommuns förvaltningschef, eftersom den kan leda till undanflykter och defaitism. Å andra sidan kunde okorrigerade värden resultera i orättvisa beskyllningar om skolpersonalens försummelse, trots att de kanske gör sitt yttersta.

## Teoretisk förförståelse

Under 1960-talet tecknade skolsociologin en bild av det utsiktslösa i att skolor i ”kulturellt fattiga” upptagningsområden skulle kunna ta sig ur en situation med svaga resultat, ty hemförhållandena förutbestämde dem till att bli skolsystemets förlorare (Coleman, 1966). Vid 1970-talets slut publicerades den brittiska rapport som åstadkom något av en synvända i debatten, *Fifteen Thousand Hours* (Rutter et. al., 1979). Där konstaterades att det finns skolor som trots svåra yttre arbetsförhållanden, vilket här betyder att flertalet elever kom från hem utan studievana, lyckades över förväntan. Därmed föddes en ny forskningsinriktning som undersökte vilka framgångsfaktorer det går att urskilja i skolarbetet. Efter hand lyckades forskarna urskilja åtta sådana indikatorer, däribland rektorers fokusering på utbildningens kvalitet, lärarnas möjligheter att variera arbetsmetoder samt förekomsten av tydliga krav och höga förväntningar på eleverna (Grosin, 2002; 2004).

De senaste tjugo åren har kännetecknats av två konkurrerande och kompletterade forskningsriktningar av relevans för den aktuella fallstudien. Den ena avser kultursociologiska teorier om dominans och maktkamp som sker inom olika områden (skolan, kulturen, idrotten etc.), inte minst hur eliterna erövrar, bygger och säkrar sin maktställning. Den andra gäller sociokulturella perspektiv på lärande, där redskap för lärandet tillskrivs betydande möjligheter för att tillkämpa sig kulturella resurser. Den första kategorin anses nog som pessimistisk ur skolans perspektiv, den senare som optimistisk. Om båda beaktas uppnås nog en rimlig balans.

Fyra auktoriteter har haft inflytande inom det kultursociologiska samtalet kring svensk skola: Basil Bernstein, Pierre Bourdieu, Michel Foucault och Paul Willis. Bernstein intresserade sig för frågor om makt och kontroll och har bidragit med de läroplansteoretiska begreppen klassifikation och inramning. Klassifikation handlar om starkt eller svagt avgränsade indelningar mellan verksamheter, ämnen etc.; och inramning gäller hur stark eller svag styrningen av förloppet är (Bernstein, 1971). Ämnen med nationella prov blir således starkare klassificerade och inramade än andra ämnen, eftersom proven får återverkningar på såväl stoffurvalet (klassifikationen) som arbetsformerna och tempot (inramningen). Som språksociolog har Bernstein uppmärksammats för sin tes om



att arbetarmiljöer kännetecknas av tuffare spelregler och ett rakare språkbruk (synlig pedagogik), medan unga från akademisk medelklass är mer förtrogna med outtalade och underförstådda normer för hur man bör uppträda och uttrycka sig för att bli accepterad och belönad (osynlig pedagogik). Otydliga skolkrav och implicita bedömningsnormer tenderar därmed att slå ut barn, som inte kan knäcka skolans kulturella koder på egen hand (Bernstein, 1973).

Bourdieu menar att olika sociala arenor (fält) kännetecknas av en maktkamp där vissa grupper har fördelar genom sina ekonomiska, kulturella eller sociala tillgångar (kapital). Pengar, ”rätt smak” och nätverk är medel som ger försprång till dominerande positioner. Reglerna för tillträde i fältet är så subtila att det inte går att kortfattat förklara dem för utomstående eller nybörjare. Dispositionerna är nämligen så inarbetade att de sitter inristade i kroppen och vanorna (habitus) (Broady, 1990). Om nya grupper riskerar att ta över inom ett fält, uppfinner de ursprungliga maktinnehavarna nya strategier för att konsolidera sin makt.

Som exempel på miljöer vilka av tradition rekryterar/formar eliter kan man nog räkna anrika engelska internatskolor och prestigeladdade amerikanska universitet, Handelshögskolan i Stockholm, Försvarets tolkskola samt Utrikesdepartementet. Där kan eliten konsolidera kulturellt kapital och dessutom grundlägga socialt kapital (nätverksresurser) inför framtiden. Vad gäller svenska friskolor kan nämnas att montessoriskolor tenderar att rekrytera sina elever från en ekonomisk elit, waldorfskolor från en kulturell dito (Palme, 2008).

Foucault (1975) intresserar sig för maktutövning som tidigare var öppen men i modern tid alltmer subtil, försåtlig och därför effektiv. Det gäller inte minst mekanismer där aktörerna genom ”självvald” styrning och kontroll underkastar sig en rådande maktordning. Liberala slogans som ”frihet under ansvar” och ”hjälp till självhjälp” kan ibland fungera på det sättet. Det får oss att blunda för att friheten kan vara bedräglig, hjälpåtgärder dölja stjälpåtgärder.

Makt konstitueras i hög grad när vi kategoriserar människor och verbaliserar företeelser på ett sätt som exkluderar grupper vilkas livsstil utgör ett potentiellt hot om en annorlunda maktordning. Brottslingen och andra avvikare som blir ”märkta” kan paradoxalt nog främja en rådande maktordning genom att fungera som avvärijande åskådningsexempel. Maktordning manifesterad i språk-

bruk sker exempelvis när man talar om Kunskap men tänker på skolkunskap.

Vad gäller skoldebatten talade svenska skolforskare under 1990-talet om flickornas marginalisering, med hänvisning till att pojkarna tog mycket av talutrymmet i klassen (Einarsson, 2003). Debatten kom dock att omfokuseras, när Skolverkets rapporter uppmärksammade en motsatt obalans vad gäller betygen. Fortsättningsvis var det ”pojkarna” som kom i kläm i skolan, eftersom de hade lägre medelbetyg än flickorna. Tidigare publikationer som tagits fram genom DEJA har belyst jämställdhetsfrågor i skolan från olika perspektiv. Där framkommer bland annat att flickornas meritvärde ligger cirka tio procent högre än pojkarnas (SOU 2009:64). Ibland behöver olika kategorier (som kön, klass och etnicitet) kombineras för att ge en rättvis bild av hur identiteter konstrueras, vilket numera kallas intersektionalitet. Paul Willis (1977) studerade hur engelska arbetarklasspojkar i storstad drev ett anti-projekt mot den feminina medelklasskulturen i skolan, som de ansåg stal deras identitet som stolta arbetargrabbar.

\* \* \*

Till den sociokulturella skolan räknas inte minst dess pionjär, den ryske psykologen Lev Vygotskij (1999), amerikanen James Wertsch och den svenske pedagogen Roger Säljö (2006). Socius betyder kamrat och kultur står för odling; ett sociokulturellt perspektiv innebär sålunda att man ser lärande som beroende av mänskligt samspel och historiskt uppfunna redskap som fått genomslag. Därför talar man inte gärna om inläring, som antyder att något i miljön tillförs individen och ändrar hennes beteende; inte heller om individuella insikter tillkomna genom kvalitativa språng i omvärldsuppfattning. Lärande innebär snarare att människor skolas in i gemensamma praktiker som är inbäddade i sociala sammanhang och beroende av hjälpmedel. Läs- och skrivförmåga utvecklas genom serier av medierande resurser: man deltar i skriftspråkliga praktiker, bland annat där alfabetet och litterära verk är redskap, kunniga personer i omgivningen handleder och utmanar samt att man ingår i lärande gemenskaper där texter används, diskuteras och kanske bearbetas.

Vygotskij (ibid.) har en idé om att lärande utvecklas optimalt när personer utmanas vid randen av sin förmåga. Begreppet ”närmaste utvecklingszonen” betecknar skillnaden mellan vad den

lärande klarar på egen hand respektive med handledning av en kunnigare utmanare, t.ex. en lärare. Läsförmågan utvecklas bäst när personen läser texter som verkligen utmanar henne/honom (jfr Ellbro, 2004). Enskild handledning och gemensamma diskussioner som laddar texterna med mening är ofta viktiga för att stödja utvecklingen mot ökad skriftspråklig kompetens. Bibliotek försedda med ett utbud av böcker som varierar till innehåll och svårighetsgrad samt kunniga och lyhörda lärare och bibliotekarier kan därför fungera som viktiga resurser för de ungas läslust och skriftspråkliga utveckling.

Skrivförmågan utvecklas också genom utmaningar i den närmaste utvecklingszonen, men här är premisserna något annorlunda. En bok med för hög svårighetsgrad fungerar som ribban för en svag höjdhoppare, man river. En skrivuppgift kan dock vara lika själv-individualiserande som grenen längdhopp, ty skrivteman som "Fantasins betydelse" eller "Vår stund på jorden" kan nog utmana både en grundskoleelev och en filosofiprofessor. Det är här gensvarsarbetet kommer in i bilden. Klasskamrater, lärare eller lärda kolleger kan ge återkoppling och framåtkoppling, som sporrar skribenten att tillföra nya aspekter, skärpa argumenten, bättra på den röda tråden och korrigera språkfel (jfr Naeslund, 2001, s. 81 f).

Verksamhetsteori är en gren av det sociokulturella perspektivet som betonar materiella och kontextuella sidor av lärandet (Säljö, 2006). Här ingår idén om att lärande sker i två steg; i bemästrandet får den lärande utföra akten, därefter följer tillägnelsen, en mer solid kompetens som kan utnyttjas flexibelt (Ellström, 1992). Detta gäller så till synes skilda verksamheter som att bemästra praktiker och tillägna sig kompetens inom industrin, sjukvården, försvaret, kyrkan och skolan.

Skriftspråket kan först bemästras genom imitation, därefter tillägnas och därmed bli personligt meningsfull. Vidare är sammanhanget för lärandet av stor betydelse. Den som tycks sakna läsförmåga när en politisk artikel utgör provostenen kanske klarar att läsa sportsidor av samma svårighetsgrad. Vid ett studiebesök på verkstadsteknisk linje år 1980 träffade rapportförfattaren en yngling som inte hade klarat grundskolans läroböcker i naturorienterande ämnen föregående år. Nu utförde han ledigt olika uppgifter med stöd av skriftliga instruktioner trots att dessa föreföll minst lika svåra som de läroböcker han tidigare hade misslyckats med. Skillnaden i villkor var dock betydande: det nya innehållet hade

mening, den praktiska tillämpningen följde omedelbart efteråt och när utbildningen var klar väntade en framtid med säkra jobb.

Fallstudiekommunen arbetar med idén om framgångsrika skolor och sociokulturella perspektiv på lärande. Elever med språksvårigheter, icke-akademisk uppväxtmiljö etc. får inte ses som omöjliga att lära, men de utmanar verksamheten eftersom deras utgångsläge kräver metoder och redskap som stöder deras fortsatta lärande på lämpligt sätt. Kommunens utbildningschef går ut med broschyrer där en sådan grundsyn fastslås, och referenser till teoretiker som styrker denna policy åberopas som flankstöd.

Satsningen på läskvalitet och LUS som redskap ingår i skolkommunens policy, och man har ställt upp normer för vilken läskvalitet skolan ska erbjuda eleverna i förskoleklass (punkt 5), år 1 (punkt 10), år 3 (punkt 15) samt år 9, punkt 18A. Innebörden av dessa värden samt redskapets tänkta och faktiska användning framgår av Bo Sundblads rapport. LUS har tillkommit genom systematisering av lärares erfarenheter samt bygger på idén om att läsning handlar mer om förståelse än avkodning. När LUS sätts in som ett redskap för *utveckling* av läsförmåga, en utmanare mot kommande steg, går den att förstå från Vygotskijs idé om artefaktens betydelse för lärandet samt principen om den närmast utvecklingszonen.

LUS bygger på idén att skriftspråkighet kan indelas i tre faser: (1) den utforskande (steg 1–12), den expanderande (steg 13–19) samt den litterata. Ambitionsnivån för vår skolkommun är att ingen elev ska gå ut grundskolan utan att ha uppnått värde 18A. Den lägsta nivån i skolkommunens resultatlistor för år 8–9 är steg 12, definierat som ”Läser minst 3–4 ord i följd i böcker (texter), inom deras erfarenhetsvärld, innan de fastnar”. Steg 15 är av stor praktisk betydelse och formuleras som: ”Läser flytande och obehindrat, t ex kapitelböcker, med god förståelse. Föredrar att läsa tyst”. Rektorer och lärare i fältstudien tolkar detta som att hit, men inte längre, kan eleven lusas via högläsning. Steg 16 handlar om att kunna läsa/förstå instruktioner, recept etc. dokumenterat i som rätt handling; steg 17 går ut på att klara att läsa textremsan till utländska filmer mm.

Steg 18 är differentierad i tre punkter, och de redovisas här med ord som speglar rapportförfattarens uttolkningar. För 18A krävs att man kan följa handlingen i böcker samt att man någon gång har uppnått bokslukarstadiet. 18B handlar om att urskilja miljöskildringar, personporträtt och inre monologer, 18C går ut på djupläs-

ning och kräver genremedvetenhet. Steg 19 kräver att läsaren både kan överblicka och fördjupa sig i en omfattande text, och vid en omläsning snabbt förmår friska upp textens poänger och struktur. Det litterata läsandet kräver abstrakt och hypotetiskt tänkande, och att läsaren utvinner kvaliteter som överskrider textens information (Allard, Rudqvist & Sundblad, 2001). Spannet i läsförmåga täcker hela registret från 2-årsåldern till kravnivån för universitetsstudier.

När resultatuppföljning kritiseras i skoldebatten skjuter kritikerna in sig på minst tre risker, nämligen (1) att elever som misslyckas i skolarbetet blir stämplade, (2) att det som är lätt att pröva blir viktigt, istället för att det som är viktigt blir prövat, (3) att tid som borde läggas på lärande används för testning. Undersökningsmaterialet får visa om den typen av kritik framkommer också mot resultatuppföljningarna i vår skolkommun.

# Metod och genomförande

## Överväganden och vägval

Enligt vår tolkning av uppdraget var det angeläget att frågor om jämlikhet och jämställdhet fick ett betydande utrymme i studien. Lika viktigt var dock att dessa frågor relaterades till en lokal verklighet och ett skolhistoriskt sammanhang. Kommunstudien genomfördes ju i en kranskommun till Stockholm vars utbildningspolitik under senare år har lagts om från betoning på budgetlojalitet till fokus på mål och resultat.

Kommunens skifte i skolpolicy bidrog till att rektorers berättelser bedömdes vara särskilt intressanta. Som chefer på gräsrotsnivå kunde de nog ge värdefulla upplysningar och omdömen knutna till såväl styrfilosofins konsekvenser som lokala skolförhållanden. Första datainsamlingen, som ägde rum under perioden 3 februari–3 mars, omfattade rektorer för grundskolor med årskurserna 6–9. Intervjuerna genomfördes individuellt och bandades. Vid skola 5 och 8 medverkade också skolans biträdande rektorer av och till i intervjun. (Intervjuguide, se bilaga 1).

Rektorsintervjun avrundades med frågor om vilka personer och fenomen på den egna skolan som kunde vara av intresse för kommande steg i fältstudien. Det vanligaste svaret var att skolans LUS-ansvariga lärare borde tillfrågas om sina erfarenheter och synpunkter. Rekommendationen följdes då dessa länkpersoner kunde tillföra såväl lärarerfarenheter om pedagogiska praktiker som expertkunskaper om läsutveckling, ungdomslitteratur etc. Dessa bandade lärarintervjuer genomfördes 26 april–10 maj. I en av intervjuerna deltog två lärare, övriga skedde individuellt. (Intervjuguiden finns i bilaga 2). Vidare arrangerades den 11 maj ett seminarium om LäsUtvecklingsSchemats användning. Fokus lades då på pejlingen av läskvalitet motsvarande LUS- punkt 18a (= förmågan att följa handlingen i en bok och att någon gång ha varit bokslukare), vilket utgör målet för kommunens elever i årskurs 9. LUS-ansvariga lärare, forskare från projektet samt tjänstemän från kommunens utbildningsavdelning deltog i seminariet.

Frågan om elevernas roll i studien var svårare att ta ställning till. Om man vill att många elever ska få uttrycka sina åsikter, erfarenheter och idéer är enkätmetoden att föredra. Förutsedda problem med (1) högt bortfall, (2) bundna svarsalternativ som urholkar svarens trovärdighet samt (3) fåordiga kommentarer till öppna

frågor övervägdes noga. Likväl föll valet på att utforma en elev-enkät bestående av tre öppna frågor. (Se bilaga 3). Skolornas LUS-ansvariga lärare ombads se till att eleverna i en lämplig åttondeklass på skolan skulle besvara enkäten. Besvarade formulär kunde överlämnas i samband med lärarintervjun eller senare.

## Insamlade data

Sju rektorer, varav sex män och en kvinna, av totalt nio deltog i undersökningen. En avböjde att medverka, ytterligare en fick förhinder vid det bokade tillfället, och vid nästa försök fick rapportförfattaren förhinder. När de sju intervjuerna hade dokumenterats bedömde rapportförfattaren att mättnad förelåg, varför nya försök att komplettera databasen avblåstes. Sex av nio LUS-ansvariga lärare ställde upp för intervju, fem kvinnor och en man. Bland övriga tre (samtliga kvinnor) avböjde två att medverka på grund av tidsbrist, en hörde aldrig av sig. Bortfallet innebär att variationen i underlaget inte blir fullständig, men det behöver inte påverka bilden i stort. En bidragande orsak till den bedömningen är att några av de intervjuade lärarna och rektorerna tidigare hade arbetat vid de skolor i kommunen som inte blev representerade. Deras möjligheter till jämförelser medför att effekterna av bortfallet mildras.

Intervjuerna ägde rum i rektors arbetsrum eller något avskilt rum på skolan. Samtliga intervjuer bandades och tog 40–90 minuter att genomföra. Intervjuguiderna fungerade som hjälpmedel men följdes inte slaviskt. Omedelbart efter varje intervju nedtecknades en sammanfattning i syfte att fånga de spontana intrycken och befästa dem i en överblickbar form. Banden lämnades fortlöpande till en skicklig och van sekreterare för transkribering, vilket möjliggjorde en noggrann dokumentation.

Vid seminariet den 11 maj (se ovan) deltog samma sex LUS-ansvariga lärare som hade deltagit i intervjuundersökningen. Vid seminariet förekom varken bandupptagning eller formella anteckningar. Eventuella data som refererar till seminariet bygger på hågkomster och intryck, inte transparent dokumentation.

Besvarade elevformulär från fem klasser har levererats, varav tre i samband med intervjun och två i efterhand. De som lämnades vid intervjun har besvarats mer utförligt, kanske också mer seriöst. En LUS-ansvarig lärare valde att låta två klasser i år 8 delta. Samman-

lagt har 110 elevformulär analyserats. Ytterligare 20 besvarade elevformulär inkom från en sjätte klass, men för sent för att ingå i resultatredovisningen.

Rapportförfattaren har ingen säker bild av hur omfattande elevbortfallet är. Dess effekter på tillförlitligheten får bedömas olika beroende på om det är kvantitativa eller kvalitativa data som redovisas. Bortfallets storlek och sammansättning kan nämligen påverka värdet av numeriska beräkningar relaterade till exempelvis kön. Bortfallets konsekvenser torde dock vara obetydliga, vad gäller frågor om elevkommentarernas art och inriktning.

## Redovisning av undersökningsmaterialet

Rektors- respektive lärarintervjuerna gestaltas något olika i resultatredovisningen. Rektorerens berättelser presenteras utförligt, ibland med långa citat. Lärarmaterialet gestaltas däremot mer koncist, ofta i referatform. Huvudskälet till denna skillnad är att rektorerna är nyckelpersoner och förväntas därmed kunna kombinera "helikopterperspektiv" och konkret insyn i den egna skolan, ett slags 'split vision'. I redovisningen av lärarmaterialet läggs tyngdpunkten på stoff som tillför något nytt eller annorlunda, exempelvis bilder som kompletterar, konkretiserar eller kontrasterar rektorernas.

Elevsvaren i frågeformuläret har analyserats med drag av såväl kvantitativ som kvalitativ metod. Antalet ord och förslag i elevernas svar har redovisats så att jämförelser mellan könen är möjlig. Idén till det föddes efter en intervju, där rektorn ifråga påstod att flickorna brukar vara mer ordrika än pojkarna i sina inlämningsuppgifter. I en senare lärarintervju hette det att pojkarna ofta uttrycker sig mer koncist men inte nödvändigtvis mindre innehållsrikt. Här erbjöds således ett tillfälle att undersöka om samma mönster kunde återfinnas i enkätsvaren.

De kvalitativa dragen framträder genom att elevernas åsikter, föreställningar, motiveringar och förslag har jämförts och klassificerats. Svaren på om eleverna vill och tror att lärarna håller reda på deras läsförmåga, inklusive elevernas motiveringar, har kategoriserats utan förutfattade meningar. Elevförslagen om vad skolan kan göra för att hjälpa lässvaga elever har däremot delvis klassificerats utifrån en förutbestämd och saklogisk indelningsgrund. Det gäller om eleverna föreslår anpassade krav, ökad dosering eller bättre (läs: annorlunda) metoder. Kategorin "bättre metoder" torde spegla en



högre grad av kreativitet, generellt sett, eftersom det handlar om kvalitativa tillskott, inte mer eller mindre av samma sak.

### Etiska aspekter

Vetenskapsrådets fyra regler och råd om forskningsetik gäller, nämligen kravet på information, samtycke, konfidentialitet och användning. Rektorererna hade redan tidigare informerats om den kommande studiens bakgrund och syften, vilket skedde vid en gemensam samling där en av forskarna (Bo Sundblad) samt några förvaltningstjänstemän deltog. Varje intervju, med såväl rektorer som lärare, inleddes också med att den kommande intervjuens syften och innehåll redovisades utifrån intervjuguiden. Samtyckeskravet innebar att de informanter som inte ville eller kunde delta, slapp bli trugade. Vidare framhölls att frågor som ansågs obehagliga att besvara under inspelning kunde kommenteras 'off record'.

Rapporten kommer att läsas av bland annat personer som arbetar i den aktuella skolkommunen. Därför har detaljer som avslöjar rektorns/lärares identitet, t.ex. genom uppgifter om kön, utelämnats. Däremot har vissa betydelsebärande uppgifter om exempelvis skolorganisationen tagits med för att ge nödvändig konkretion. Skolorna är numrerade från 1–9, och på motsvarande sätt har rektorer vid respektive skola blivit försedda med bokstäverna A-I i löpande ordning, i form av VERSALER, där rektorn vid skola 1 har fått beteckningen A etc. På samma sätt har lärarna försetts med bokstäverna a-i, som gemener, i löpande ordning efter skoltillhörighet.

Ambitiösa läsare har sålunda möjligheter att lägga pussel med olika utsagor för att få fram konsistenta porträtt av enskilda skolor, förhoppningsvis utan att identifiera vilka skolor det handlar om. I några fall har referenser till person eller skola uteslutits med flit av diskretionsskäl. Syftet har sålunda varit att balansera läsarens krav på tydlighet och informantens berättigade krav på diskretion. Principen om diskretion innebär att över- eller underordnade inte ska kunna dra slutsatser om vem som har sagt vad, eller vem som avböjt att medverka. Det kunde leda till eventuella obehag, som inte är förenliga med regeln om att resultaten enbart ska användas för forskningsändamål.

## Ambitioner och anspråk

Kommunstudien är en fallstudie. Olika data används sålunda för att upptäcka och belysa hur ett autentiskt utsnitt av skolverkligheten framträder i vissa avseenden. I det här fallet har resultatstatistik kombinerats med en fältundersökning, där nedslag i skolmiljöer genom intervjuer och enkäter har använts för att komma åt intressanta fenomen och mönster. Ambitionerna om generalisering och anspråken på sanning behöver kommenteras för att förhindra eventuella missförstånd. Fallstudier går inte ut på att mäta något för att fastställa hur saker och ting brukar vara, utan att konkret belysa hur (i detta fall) frågor om jämlikhet och jämställdhet med avseende på läsförmåga kan framträda, företrädesvis när den nya policyn med resultatstyrning gäller. Hur det ”brukar vara” är en senare fråga.

En väl genomförd och lyckad fallstudie kan utmynna i bland annat följande reaktioner.

- (1) Tydligare igenkänning: Det här har vi sett förut, men nu ser/förstår vi det bättre.
- (2) Påminnelse: Javisst ja; det är ju så här det ligger till.
- (3) Synvända: Aha, är det så här det kan ligga till.
- (4) Utmaning: Det här strider mot våra erfarenheter, så det tror vi inte på.
- (5) Hypotesgenerering: Kan mönster som framträder i materialet vara generellt giltiga?

Reaktionerna 1–3 är lättast att åstadkomma vid etnografiska studier, men fortlöpande observationer i kommun- och skolvardagen kräver mer tid än den som stått till förfogande i det här fallet. Variant 4 är kanske vanlig men knappast att rekommendera. Ambitioner om hypotesgenerering, implikation nr 5, är den som ligger närmast till hands i vårt fall. Ansvar för att formulera de hypoteser som låter sig extrapoleras faller huvudsakligen på forskaren. Ofta handlar det om att påståenden om lokala mönster som framträder i materialet översätts till generaliseringsförslag för ett vidare sammanhang, dock med skillnaden att de tidigare utrops-tecknen ersätts med frågetecknen.



## Resultatbild 1: Rektorerers perspektiv

### Arbetsförhållanden och förhållningsätt

Flera rektorer uttrycker sin acceptans till, och ibland förtjusning över, kommunens grundläggande policy i skolfrågor. De är nöjda med att deras chefer och politiker har pedagogiska ambitioner, istället för att överbetona budgetfrågor. De pedagogiska föresatser som rektorerna kommenterar kan sammanfattas i fyra punkter.

- (1) Skolan är viktig och dess insatser gör skillnad. Det går inte att hänvisa till elevunderlaget som orsak till bristande måluppfyllelse. Flera rektorer använder formuleringar av typen ”forskningen visar att...” för att stärka den ståndpunkten. Det tycks ge legitimitet åt uppdraget.
- (2) Indikatorer på skolresultat och skolacceptans samlas in, bearbetas, diskuteras och följs upp. Det uppfattar flera rektorer som att uppdraget tas på allvar.
- (3) De pedagogiska sidorna av ledarskapet betonas. Flera rektorer berättar glatt om hur de själva eller deras personal experimenterar med att utveckla skolans organisation och arbetssätt. Det ger mening åt arbetet.
- (4) Kompetensutveckling av skolpersonalen prioriteras. Några av rektorerna talar om storföreläsningar för kommunens samtliga pedagoger, bland annat om Vygotskij. Andra nämner seminarier om läskvalitet knutet till LUS, för pedagoger på den egna skolan. Det ger redskap för utveckling av skolarbetet.

Den positiva inställningen till kommunens policy balanseras dock med en del reservationer. En rektor (A) nämner att budgeten är mager jämfört med i Stockholms stad, och den rektor (B) som mest utförligt beskriver kommunens policyskifte från fokus på budget till fokus på pedagogik, deklarerar att de skärpta pedagogiska ambitionerna skedde inom redan befintliga ramar. Övriga förbehåll handlar om att skolkommunens tjänstemän går lite för långt i detaljstyrning av skolorna. Det kan handla om krav på att skolorna ska använda sig av standardiserade blanketter för olika rutiner (B), att cheferna lägger sig i skolornas inre arbete (G), att ringa hänsyn tas till att skolorna arbetar under olika villkor (inte minst vad gäller elevunderlaget) (A) samt att dubbla budskap ges

om utveckling eller avveckling av viss skolverksamhet, en ryckighet som försvårar planeringen (E).

Över lag utstrålar rektorerna emellertid en målmedvetenhet och ett självförtroende som står i bjärt kontrast till den uppgivenhet och pessimism som inte sällan framträder i medias skildringar av skolan som arbetsplats. Rektorernas berättelser uttrycker uppfattningen att arbetet innehåller meningsfulla utmaningar. Deras formuleringar tyder samtidigt på ödmjuka förhållningssätt. En rektor (E) talar ofta om tillfällen som ”dök upp”, en annan använder sig flitigt av verbens passivformer (C), en tredje om befattningar han/hon blivit ”sugen på” (A). Ingen beskriver sig dock som karriärorienterad. Enligt berättelserna handlar det snarare om att de har blivit valda på grund av tidigare erfarenheter, exempelvis av schemaläggning (F), alternativt någon specifik personegenskap: ”jag snackade väl mycket” (A). Av berättelserna framgår också att flera av rektorerna har berikande erfarenheter som tillför andra perspektiv än dem man får som lärare eller skolledare. Meriter från politiken, näringslivet, försvaret, idrotten, scouting eller upplevelsen att vara en f d problemelev upplevs ha givit vidgade vyer.

### Skolresultat och olika indikatorers betydelse

När rektorerna tillfrågas om hur de vet att de lyckas i sitt arbete anges följande indikatorer:

- (1) Intuitiva bedömningar via egna iakttagelser
- (2) Resultat på systematiska attitydundersökningar
- (3) Mått grundade på prov, betyg och läskvalitet

Ett bra exempel på *intuitiva bedömningar* via egna iakttagelser finner vi i detta uttalande.

*Jag tycker att jag fått igenom min värdegrund, eller att det förhållningssättet har fått genomsyra skolan. Det handlar mycket om att respektera eleverna, det handlar om att behandla alla lika ... ja, och att ha en positiv grundsyn är också viktigt. Jag brukar säga att man märker hur ... ja, på vilket sätt folk kommer in på expeditionsområdet, där tycker jag man får en bra avstämning. Oavsett vad eleverna behöver hjälp med så ... ja, att dom kommer lugnt, stilla, respektfullt och också med en positiv förväntan på hur dom ska bli bemötta ... ja, det är en bra avstämning på hur dom har det annars*

också. För hit får dom ju komma om det är något, och det kan ju handla om svåra saker ... ja, konflikter, eller problem med lärare, eller ... (G)

Att det inte behöver råda någon motsättning mellan fokus på välbefinnande och goda resultat framgår när samma rektor senare i intervjun kommenterar yrkets positiva sidor.

*Ofta är det när människor trivs och utvecklas, att det går bra för eleverna, att klasserna är välfungerande, att utbildningen blir bra, att dom är glada och trivs, att dom får uppleva olika saker och att det är tydligt vad utbildningen handlar om. (G)*

Ibland kombineras intuitiva bedömningar av vad som ”ligger i luften” med handfasta hårddata, vilket framgår av följande samtal med en annan rektor.

I: Tycker du att personalen har förändrats när du har varit här?

R: Ja, det tycker jag absolut.

I: Du pratar om enkäter och skolresultat, någon mera allmän morrhårskänsla ... ja, om du förstår vad jag är ute efter, alltså vårtecken av annat slag, har du några sådana indikationer?

R: *Ja, det har jag. Framför allt så har jag nästan ingen sjukskrivning överhuvudtaget, bland personalen, och jag märker att vi har en väldigt glad personal. Man stannar upp och pratar med varandra, det råder god stämning i samtalen, det är god stämning i lärarrummet och ute i arbetslagen, och ... ja, vad var det mera jag tänkte på ... Jo, vi har ingen diskussion om det här med USK:en (= undervisningskyldigheten, författarens förklaring), och att man har för mycket att göra, alltså den diskussionen finns nästan inte på skolan. Fast lärarna har mycket att göra. vi har inte något överflöd av pengar ... ja, vi har väl fulla klasser som gör att vi har förhållandevis goda ekonomiska förutsättningar. Men lärarna jobbar mycket och vi har en USK som ligger någonstans mellan 16–17 timmar, med mentorskap, läsning och så vidare. Så lärarna har mycket tid med eleverna, men vi har ändå låg sjukskrivning och egentligen ingen diskussion om USK överhuvudtaget. (H)*

\* \* \*

Resultat på systematiska attitydundersökningar illustreras i följande replikskifte.

R: *Vi har en bra skolplanenkät som genomförs i kommunen varje år, där föräldrar elever och personal svarar på diverse frågor. Den analyserar vi väldigt noga. Elever, föräldrar och personal, alla tre ...*

I: Och den går ut centralt från kommunen?

R: *Ja.*

I: Är det en sådan här nöjdhetsmätning?

R: *Ja, men även frågor om man känner sig mobbad, eller känner någon som är mobbad ...*

I: Okej, är dom här enkäterna lika viktiga som betygsresultaten?

R: *Dom är nog viktigare. (F)*

En annan rektor (C), som tidigare har arbetat i många olika verksamheter, genomför så kallade SWOT-analyser på eget initiativ. Rektor ger först sin egen bild av hur olika aspekter av verksamheten, exempelvis likabehandlingsplanen, fungerar med avseende på de fyra faktorerna: styrkor (Strengths), svagheter (Weaknesses), möjligheter (Opportunities) och hot (Threats), SWOT. Därefter får personalen redovisa sina åsikter i arbetslag eller tvärgrupper.

\* \* \*

Nu övergår redovisningen till kommentarer om *mått grundade på prov och betyg*. En rektor (B) nämner att kommunen genomför kunskapskontroller i matematik för år 2 och 8 respektive kemi i år 5 och 7. Valet av kemi förefaller överraskande men rektorn uppger att man med avsikt har valt ett ämne som har blivit lite bortglömt. På frågan om vad provet i femman kan innehålla blir svaret:

*Tja, dom ska kunna en del begrepp, skillnaden mellan fast och flytande, lite enkla kemiska reaktioner, lite kopplingar med el och så vidare.*

Sedan görs sammanställningar klassvis inom kommunen. Rektor uppger att dessa prov har hög legitimitet och att de fyller en viktig uppgift.

R: *För mig som rektor är det här jättebra tycker jag, att man någons ser en inriktning, om man i stora drag gjort jobbet, om man*

*missat något ämnesområde, och så vidare. Egentligen är det ju en hjälp för läraren att se om man är på rätt spår, om man tänkt rätt ... alltså det här är ju inte till för att eventuellt nagla dit lärare, eller för att ...*

I: Nej, men finns det dom som knorrar och säger att dom tycker bättre om undervisning åt det ekologiska hållet, som inte känner lika mycket för kemi som för biologi och så vidare?

R: *Nej. (B)*

Frågan om vissa lärare är missnöjda över styrningen till kemi- ämnets fördel grundade sig på föreställningen att biologi (därnäst teknik) är det ämne som torde ha lättast att hävda sig i grundskolan före år 8, detta på grund av skoltradition, lärarnas utbildning samt lokaltillgång. Av tradition hade skolans orienteringsämnen en stark ställning för åldrarna 10–12 år, men under de senaste decennierna har ämnena engelska, matematik och svenska fått ökad tyngd. Om kemi testas regelbundet innebär det att man bakvägen inför nya läroplansprinciper, med omorientering från svag klassifikation och inramning till starkare dito (Bernstein, 1971). Lärarnas frihet att tolka styrdokument, prioritera stoffurval, sekvensera kursplane- avsnitt och välja arbetsformer minskar därmed.

Beträffande elevernas betyg används tre olika mått och samtliga omnämns i materialet:

- (1) Andelen elever som är *gymnasiebehöriga*, dvs. har minst godkänt i grundskolans tre kärnämnen: svenska, matematik och engelska.
- (2) Andelen elever som har *fullständiga betyg*, minst betyget godkänt betyg i samtliga ämnen.
- (3) Elevernas *meritpoäng*, som inkluderar samtliga elevers betyg i alla ämnen, vilket betyder att betygen Väl godkänt och Mycket väl godkänt ger utdelning i denna totalpoäng.

Vår första rektorskommentar refererar till framgångar enligt samtliga ovanstående betygsp parametrar.

*Det som är roligt är att vi hela tiden når ökade resultat. Det är roligt för det betyder att det går bättre för våra elever.--- Högre meritvärde, fler som blir gymnasiebehöriga och flera som har fullständiga betyg. Så har det varit de senaste fyra åren. (A)*



Nästa inlägg tyder på att olika mått kan ge skilda bilder av en skolas betygsresultat.

*Vi ser att vi på ganska kort tid har fått många elever som når målen, det vill säga får godkänt i betyg, men vi märker också att vi inte är lika representerade när det gäller VG- och MVG-kriterier --- Eleverna är duktiga på att tillgodogöra sig grundläggande fakta och att förhålla sig till dom, men när vi pratar om reflektion och analys så är vi inte riktigt där än... Vi har rätt många enmansföretag i entreprenörsbranschen --- så det finns inte riktigt samma status att ha en högskoleutbildning... (H)*

En tredje rektor kommenterar att skolan har valt att hålla en strikt betygspolicy framför att praktisera en falsk snällhet som skulle ha urholkat den långsiktiga trovärdigheten.

*R: LUS-värdena förbättrar vi ju starkt och meritpoängen har gått uppåt men inte starkt alls utan det går långsamt. Jag tror att det finns många faktorer till det. Vi skulle kunna jobba bättre med att ha roligare lektioner, vi skulle jobba mera med Vygotskij ... ja, leda dom till goda resultat och inte se att dom måste lista ut det själva liksom ... Men vi har också en väldigt liten betygsglidning här, vi har den minsta betygsglidningen (= betygsinflation, rapportförfattarens tolkning) i kommunen. Våra elever är dom enda som har höjt sina resultat ...*

I: Du menar att man inte ger snällbetyg alltså?

*R: Man ger inga snällbetyg här. Och det finns ingen anledning för mig att gå ut och säga att vi ska höja våra betyg för --- då blir man inte trovärdig, utan det gäller ju att verksamheten är så bra så att dom kan få bra betyg. Det vi gjort tidigare är ju att vi stirrat oss blinda på G, och det är lite fel för det är ju med VG och MVG som det stora lyftet sker på något sätt. Det har fokuserats mycket på det under det senaste året här. (G)*

## Fokus på läskvalitet

Avsnittet inleds med några allmänna noteringar om hur LUS används på skolorna. Därefter följer rektorers kommentarer i anslutning till resultatlistor, särskilt elevresultat som avviker, så kallade anomalier.

Användningen av LUS kommenteras utifrån olika aspekter, nämligen

- (1) frekvensen, hur ofta eleverna lusar,
- (2) arbetsdelningen, vem som utför eller kan utföra lusningen samt
- (3) samordnaransvarets innehåll, den LUS-ansvarigas roll på skolan.

Vid en skola (skola 5) har lusning förekommit flera år, samtliga pedagoger har utbildats i schemat, lusning sker varje termin och LUS-värden omnämns fortlöpande vid kollegiala överläggningar. I andra ändan finns ett par skolor som är nybörjare på LUS och få känner till vad det innebär (skola 3 och 8). Dessa rektorer nämner att skolan snart ska ha utbildningsdag på skolan för att redskapet ska få en starkare ställning och bli känt av flera. Möjligen har den här studien bidragit till att dessa kompetensutvecklingssatsningar har kommit till stånd. På flera skolor genomför svensklärarna lusningen. En rektor (G) uppger dock att skolans LUS-samordnare handleder lärarna i seminarieform, tar in underlag och "lusar om" bedömningar som inte verkar trovärdiga. Två rektorer (C & H) nämner att delar av Psykologiförlagets diagnosinstrument DLS får komplettera LUS, men den ena överväger att avveckla dem.

Så här säger en rektor verksam vid en skola där samtliga pedagoger har utbildning i LUS, och eleverna lusar varje termin av svensklärarna.

*Det är ju bara upp till 15 som det är relevant att lyssna på dom (genom högläsning, rapportförfattarens förtydligande. För från 15 har man ju konstaterat att då läser dom flytande och då är det andra färdigheter som finns med--- utan då handlar det om hur man ser att dom jobbar med bokuppgifter till exempel. Då är det inget man behöver göra vid ett särskilt tillfälle, utan då kan det handla mer om ett processverktyg där lärarna (bedömer) utifrån hur man talar om eller hur man skriver om litteratur till exempel. (E)*

Vidare uppger rektor att en fullständig genomgång av alla elever skulle vara mycket tidskrävande. Ibland räcker det att via frågeformulär och iakttagelser se vad eleverna själva väljer att läsa och sedan resonera med dem om innehållet. Då kan man dra slutsatser av det.

\* \* \*

*Resultatlistorna* kommenteras inledningsvis med avseende på fem faktorer som bidrar till att de blir mindre tillförlitliga, alternativt mer svårlästa.

- (1) Kodningen är missvisande. Vid en skola betecknar siffran 19 att LUS-värdet är 18 b.
- (2) Utskriften är missvisande. Raderna har hamnat ojämnt i något fall.
- (3) Ordningsföljden är inadekvat. Den löper inte i LUS-värdenas ordningsföljd.
- (4) Olika skolor tolkar schemat olika. Det märks vid skolbytet mellan år 5 och 6.
- (5) Någon LUS-ansvarig är ovan i rollen, varför värdena blir något steg ”för snällt”

Samtalen blir riktigt intressanta när enskilda elevfall granskas med avseende på anomalier, det vill säga osannolika kontraster mellan LUS-värden och betyg. Ett par rektorer säger att det måste vara något galet när de i datalistorna upptäcker elever som har låga LUS – värden men överbetyg i ämnen som normalt kräver god läsförmåga. En annan rektor deklarerar dock att motsatsen inte behöver vara ologisk, ty en elev kan ha god läsförmåga och läsförståelse men likväl få låga betyg på grund av underlåtelse av olika slag. Detta låter bestickande men i själva verket finns undantag från denna tumregel.

Den fortsatta redovisningen av anomalier i resultatlistor grundar sig på samtal med tre rektorer. Dessa har en så ingående kunskap om enskilda elevfall, att de kan redovisa anomalier med imponerande konkretion, och orsakerna till denna kännedom förefaller att växla från fall till fall. En av rektorerna sitter med i ett av arbetslagen (A); en annan leder en liten skola vilket underlättar möjligheten att ”ha järnkoll”, som rektor uttrycker saken (B); och en tredje har mycket god dokumentation om beslutade åtgärder för olika personer (F).

Vi ger nu ordet till den *första* rektorn (A).

R: *Om vi stannar på rad 2 hittar vi en flicka med LUS- värde 15 (= Läser flytande och obehindrat...). Hon har ju MVG i biologi, fysik och geografi som är tunga faktaläsämnen. Då visar det sig vara en elev med bakgrund i (land med ett slaviskt språk) med väldigt, väldigt både breda och djupa faktakunskaper sedan*

*tidigare, men med svårigheter att uttrycka sig på svenska. Men hon har inga problem för övrigt, och hon har ju VG i flera andra ämnen också: matte, kemi, historia, samhällskunskap.*

I: Men hur kan hon komma till sin rätt (om hon inte kan svenska)?

R: *SO-läraren som gav henne MVG i geografi berättade att han hade sparat in på ett område som delvis berörde flyktingpolitik. Då tänkte hon till ordentligt och kunde beskriva samband, orsaker och bakomliggande faktorer.*

I: Fick hon redovisa det muntligt?

R: *Delvis – Hon blev så engagerad att hon egentligen inte brydde sig om hur det formulerades på svenska, och då kunde hon faktiskt uttrycka sig väldigt väl för då blev det spontant (A).*

Slutsats: Om den här flickan hade blivit lusad på modersmålet hade LUS-värdet blivit högt.

Samma rektor (A) granskar resten av listan och stannar upp vid ett nytt anomalifall. Här handlar det om en pojke som saknar betyg i flertalet ämnen, däribland i svenska, eftersom han har oerhört hög frånvaro och därmed inte kunnat redovisa något bedömningsbart. Men han har MVG i biologi och VG i fysik, vilket beror på att han gillar NO-läraren och kommer till hans lektioner.

R: *Han klarar högläsning men har ingen läsförståelse--- Om han hade varit här och gjorde det han skulle hade han haft en lysande karriär.*

I: Vet du varför han läser dåligt?

R: *Jag skulle säga att det beror på att han inte läser, att han inte har någon läsvana, han har inga böcker omkring sig och ingen läs-tradition (A).*

Den *andra* rektorn (B) kommenterar hela sju fall som väcker uppmärksamhet, varav fem må redovisas för att belysa hela registret av anomalier.

(1) En flicka med LUS-värde 16 (= läser och förstår instruktioner...). *Det är den enda eleven på högstadiet som har väldiga svårigheter att läsa.*

- (2) En pojke saknar betyg i biologi. Alltså, det är strögrejer. *Det här är en kille som har slarvat med att lämna in sina uppgifter. Han kommer ombord senare.*
- (3) Här är en flicka med 18B som LUS-värde (= kan urskilja miljö- och personskildringar samt inre monologer...). *Hon saknar betyg i praktiska ämnen som hemkunskap, idrott, bild m.m. Hon har legat på sjukhus men är egentligen en MVG-flicka.*
- (4) Nästa är en pojke som inte är lusad på grund av att han flyttat fram och åter mellan olika skolor. Pojken har en neuro-psykiatrisk diagnos. *Det är en pojke som vi är glada om han får betyg i svenska, engelska och matematik.*
- (5) En flicka med LUS-värde 18B med omdömet. *Också en flicka som kom hit sent, inte har varit mycket närvarande och har en väldigt trasslig bakgrund.*

Den tredje rektorn (F) redovisar en serie fall, vilka ytterligare breddar variationen över den verklighet som döljer sig bakom anomalier i resultatlistorna. Det första fallet handlar om en flicka med problemet, att hon fick vara som en mamma till sin förälder.

R: *När hon är i skolan fungerar hon ju jättebra, men hon är inte här mer än 40–50 procent.*

Nästa fall gäller en flicka som inte längre går på skolan och saknas i listan men lever kvar i rektors minne, vilket framgår av följande replikväxling.

R: *Vi hade en elev förra året som kom hit i sexan och låg på LUS-punkt 7 (= Tar vid behov effektiv hjälp av bokstäverna i sin läsning. Självkorrektion är vanlig). ...*

I: Sju!!! Var det sant eller var det bara en ...

R: *Nej, det var sant, och det vi blev mest förskräckta över var att det inte hade skrikits tidigare. Det här handlar om en invandrartjej som hade gått i svensk skola sedan årskurs 2 ja, först i förberedelseklass och sedan i vanlig klass. Vi började ju utreda vari problemet låg ... ja, hon kom faktiskt upp till 15 efter två år här. Och det visade sig att hon hade språkutvecklingsproblem.*

I: Jaha, hur tolkade ni detta?

R: *Hon förstod inte vad man sa helt enkelt ... ja, det var en jättestrevlig tjej, lugn och social och ... men hon fattade inte vad man sa. Men det var inget språkproblem, det var lika illa på hemspråket. Vi försökte ju lusa henne på hemspråket och det var inte bättre det. Så hon går i en språkutvecklingsklass nu.*

I: Är hon en så kallad dyslektiker eller?

R: *Nej, mycket gravare än så, hon har inget ordförråd. Om du pratar med henne så förstår hon inte hälften av vad du säger helt enkelt. Det är därför hon skrattar, för då märker man inget. Men nu går hon i en specialklass för språkutveckling. (F)*

Samma rektor, belyser hur skolans dokumentation och resultatuppföljning kan gå till. Vid intervjun tittar rektorn och rapportförfattaren ömsom i resultatlistan, ömsom i pärmen där beslutade åtgärder finns dokumenterade.

R: *Här är den här tjejen med hög frånvaro som jag pratade om och orsakerna till frånvaron. Hon är ej godkänd i religion, har inga studieproblem, svårt med koncentrationen i klassrummet och svårt med matematik. Sedan (står det) mål och tider för förhör i SO, (lärarnamn) ger stöd i matematik på torsdagar, och så har mamma, pappa och hon själv som mål att komma till skolan.*

I: Man fördelar alltså ansvaret på flera personer.

R: *Precis, och sedan utvärderar man det.*

Slutligen ett fjärde fall som ger ytterligare konkretion åt skolans dokumentation och uppföljning av åtgärder.

R: *Här har vi också en pojke med 18A i LUS-värde (= Kan följa handlingen i en bok) men inget betyg i matte, kemi, biologi och B-språk, men har VG i två praktiska.*

I: Just det, (det står) ” har inte åtgärdat dom rester som vi kom överens om” och ” har svårt att ta itu med skolarbete såsom prov etc., vill inte bli förhörd av föräldrarna, kom aldrig till läxhjälpen trots uppmaning att göra det ” ... ja, så det där är exempel på att här har det alltså funnits åtgärdsprogram, men de har ”förlorat på teknisk knock-out”?

R: *Precis, och då får man göra ett nytt (försök).*

I: Okej, men vad händer då ... ja, när skolan föreslagit och så, men det strular till sig ändå?

R: *Ja, men vi tittar på åtgärderna; (lärarnamn) och (elevnamn) planerar tillsammans med berörda lärare arbetsområden och tider så att (elevnamn) kan göra sina prov ... Och det är (lärarnamn) och (elevnamn) som är ansvariga för det--- och (lärarnamn) mejlar föräldrarna för att få en tät kommunikation om det här va. För ofta handlar det ju om att han måste läsa på något eller göra något jobb hemma, och då måste hon ju ha koll på ...*

I: Just det, dom får ligga i, göra sig påminda och lägga sig på en konkret nivå, och ha täta kontakter med näraliggande mål ungefär va ...

R: *Precis, och då kan mamman fråga var han har det där SO-arbetet som han ska jobba med när han kommer hem ... Det är (lärarnamn) som har ansvar för det, och (elevnamn) sms:ar sina föräldrar om läxor och prov också, för att få kontinuitet ... (F)*

*Avslutningsvis:* Det allmänna intrycket av rektorernas kommentarer är att det finns en brokig blandning av människoöden som döljer sig bakom siffrorna. Rektorernas livfulla skildringar tyder på att resultatuppföljningen inte bara eller främst handlar om kalla fakta. Denna sida av uppdraget kan istället innebära, att rektor får en insyn som underlättar beslut med konsekvenser för skolans pedagogiska och elevvårdande åtaganden.

## Idéer och strategier relaterade till skolutveckling

Avsnittet består av tre delar:

- (1) Beskrivningar av ett par satsningar som förekommer på flera skolor,
- (2) Fyra kortare referat av skolutvecklingen vid enskilda skolor samt
- (3) En utförligare skildring av hur en enskild skola möter lokala problem.

På flera skolor förekommer satsningar på *läsprojekt*. Ofta handlar det om att olika ämnen bidrar med undervisningsminuter som läggs i en gemensam pott. Tidsresursen används för schemalagd läsning

av skönlitteratur i klassrummet. Läsningen, som tycks vara allmänt accepterad, sker i regel under klassföreståndarens, mentors eller svensklärarens ledning 2–3 gånger i veckan. På flera skolor låter man eleverna läsa individuellt vald litteratur som refereras och recenseras. Det förekommer också att alla läser samma bok, men individuellt. Vidare finns exempel på lärare som också utmanar elevföräldrarna att delta i regelbunden läsning hemma, exempelvis genom att eleven får läsa högt för övriga familjemedlemmar. Flera rektorer uttrycker vikten av att satsa på skolans bibliotek genom såväl bokbeståndet som tidsresurser för skolbibliotekarier. En rektor (B) redovisar stolt den höga utlåningsfrekvensen på skolan.

Lärarnas undervisning granskas i relativt hög utsträckning på flera skolor genom *klassrumsbesök*. Syftet är att säkerställa verksamhetens kvalitet. Rutinerna och valet av fokus kan emellertid variera. På en skola är rektors besök alltid aviserade. En annan rektor nämner att besöken brukar ske på förekommen anledning, t.ex. när läraren är ny på skolan eller om det har riktats kritik mot undervisningen från elever alternativt deras föräldrar. En tredje rektor uppger att mest avseende fästs vid om målet med undervisningen framgår klart, även för den enskilda lektionen. På en skola har ledarna för respektive arbetsenhet rektors mandat att genomföra behövliga besök. Flera skolor har också prövat så kallad kollegieutvärdering, men dessa försök uppges ha varit föga lyckade, vanligen för att lärarna påstås vara för försiktiga. De är helt enkelt rädda att ärliga speglingar ska uppfattas som illvillig kritik. Ett par rektorer överväger att ge kollegieutvärderingen en ny chans, men då i mer strukturerad form. Rektor provar först ut en lämplig modell som därefter implementeras genom att lärarna skolas in i den.

\* \* \*

Nu följer fyra korta referat om skolutveckling på enskilda skolor. Referaten är baserade på rektorernas berättelser. I rektorernas berättelser kan tre ambitioner urskiljas, nämligen att

- (1) förbättra skolans resultat,
- (2) satsa på värdegrundsfrågor och elevsociala aspekter, samt
- (3) trimma skolans organisation.



### Exempel 1 (G)

Rektor driver värdegrundsfrågorna och all personal på skolan har utbildning i ett specifikt, väletablerat, värdegrundskoncept. Det är viktigt att behandla alla lika och elevernas självkänsla är A och O, anser rektor. När elever och personal mår bra är man på rätt väg, men det finns ingen konflikt mellan att må bra och prestera väl.

Skolan gör framsteg med såväl LUS-värden som med meritpoäng. Rektor vill undvika tendensen att stirra sig blind på andelen gymnasiebehöriga. Det är ju betygen Väl godkänd och Mycket väl godkänd som får eleverna att lyfta, säger rektor och hänvisar till Vygotskijs idéer. Dessa tolkas av rektor så att pedagoger bör sträva efter tydlig kunskapsfostran som leder mot måluppfyllelse. Rektor och de båda biträdande rektorerna deltar i varsitt arbetslag när dessa har överläggningar.

### Exempel 2 (B)

Rektor lämnade en traditionell skola och kom till sin nuvarande skola som hade kommit långt i arbetet med portfolios och prioritering av de tre ämnena svenska, matematik och engelska. Rektor tror att de yngre eleverna mår bra av att ha en "hönsmamma" (rektors benämning) och har därför återinfört ett modifierat klasslärarsystem på låg- och mellanstadiet.

Rektors tro på läsningens centrala betydelse för elevers skolframgång har materialiserats genom halvklasstimmar på lågstadiet, satsning på biblioteksresurser samt "lusning" av elever varje termin. Organisationen trimmas också genom att rektor optimerar arbetsenheternas sammansättning. Skolans personal är van att hantera den betydande variationen i storlek mellan årskurserna. Under det aktuella läsåret finns 33 elever i åttan men bara 16 i nian.

### Exempel 3 (C)

Rektor kom till en expanderande skola med hela kommunen som upptagningsområde. I skolans policy ingick idéer om frihet under ansvar samt ämnesintegration. Friheten missbrukades genom att en del elever gick hem på eftermiddagarna istället för att jobba, varför rektor nu stramar upp skolarbetet med mer undervisningstid. De områden man satsar på nu är naturorienterande ämnen och moder-

na språk. Möjligen förlorade dessa ämnesgrupper på ambitionerna om ämnesintegration.

Rektor är mån om att varje arbetslag ska ha så heltäckande ämneskompetens som möjligt, att lärarna stannar kvar på skolan under dagen och att lärarnas undervisning i varje klass breddas så att splittring undviks. Tidigare var nämligen lärarna specialiserade på smala favoritområden. Rektor talar engagerat om vikten av att alla elever mår bra och blir delaktiga i sitt lärande; och välbefinnandet är nödvändigt för att lärandet ska fungera, anser rektor.

Rapportförfattaren tolkar första hälften av berättelsen så här. Rektors pedagogiska filosofi är grundad i dels ett ideologiskt inslag från tidigare läroplaner, där ämnesintegration stod högt i kurs (jfr Naeslund, 1991, kap. 8), dels den pedagogiska rörelse i tiden, Eget arbete, som uppstod under 1990-talet men sedan har blivit kritiserad för att den ökar klyftorna mellan eleverna och riskerar att leda till reproduktion av kunskaper på låg nivå (Österlind, 1998; Naeslund, 2001). Om dessa tolkningar stämmer, innebär det att principen om resultatuppföljning kan fungera som en tankeställare, när pedagogiska idéer inte leder till önskade resultat.

#### Exempel 4 (A)

Vid ankomsten till skolan möttes rektor av en personal som var mycket engagerad, speciellt i elevernas sociala problem. Rektor uppskattade den ambitionen men har också utmanat personalen genom att eftersträva en bättre balans mellan skolans sociala och pedagogiska mål. Fokuseringen på goda skolresultat har gett utdelning i form av högre meritpoäng.

Rektor menar att de förbättrade skolresultaten beror på ökad styrning mot kunskapsmålen på flera nivåer. Förvaltningschefen influerar rektorerna, vilket får effekter på lärarna, som i sin tur påverkar eleverna och deras föräldrar. Nu har kommunledningen breddat sitt intresse från datainsamlingar om måluppfyllelse till skolornas åtgärder för att förbättra resultaten, och det kommer att få konsekvenser. Rektor deltar i ett lärarlags överläggningar, och det är mycket givande; mer för mig än för dem, säger rektor med ett leende.

Ovanstående fyra exempel belyser hur skolutveckling och resultatuppföljning går hand i hand. Vidare framgår att rektorerna

inte ser någon motsättning mellan ambitionerna att eleverna ska må bra och prestera väl.

\* \* \*

Nu följer en fylligare skildring av skolutveckling baserad på berättelsen om ett enskilt fall.

En av skolorna krymper, även bortsett från det faktum att årskullarna minskar generellt. Vidare har elevsammansättningen ändrats radikalt under de senaste fem åren. Då hade varannan elev svenska som modersmål, men i dagsläget har den andelen krympt till endast fem procent. Skolans försök att locka svenska ungdomar genom en specifik satsning misslyckades och avbröts därför.

Om man ser betyg och meritpoäng som en rättvis mätare på framgång kan man tala om en skola i kris, det vill säga i farozonen. Ordet kris betyder dock ursprungligen vändpunkt, och dess alternativa betydelse är möjlighet. Skolan har som ett led i sitt arbete satsat på tre innovationer: en redovisningsteknisk, en organisatorisk och en språkdidaktisk.

*Redovisningstekniken* på skolan har kompletterats så att dess resultatlistor numera innehåller uppgifter om elevens ankomstår till Sverige. Det innebär bland annat att elever som går i så kallad introduktionsklass har särredovisats och därmed utgått ur ordinarie betygsstatistik. Därmed blir skolans resultatstatistik inte lika missvisande.

*Organisatoriskt*, men också innehållsligt, har skolans arbete med introduktionsklasserna lagts om. För de helt nyanlända eleverna utgör svenskan stommen i deras lärande; men för att innehållet inte ska bli för torftigt ingår i någon mån även stoff och begrepp från andra skolämnen. När dessa elever har kommit längre i sitt lärande följer de samma timplan som övriga elever, dock utan att integreras organisatoriskt med dem. En sådan integration sker nämligen först som ett tredje steg.

Det *språkdidaktiska* utvecklingsprogrammet består av flera inslag. Före kommunens övriga skolor satsade man på LäsUtvecklingsSchemat, LUS, som ett kombinerat analys- och utvecklingsverktyg. Elevernas "lusas" varje termin och samtliga pedagoger på skolan är inskolade i och förtrogna med vad olika värden på LUS-skalan står för. Den strategiska vinsten med LUS som analysverktyg är att även blygsammare framsteg noteras och räknas

skolans alfabetiseringsinsatser till godo, oberoende av om dessa elever uppnår godkända betyg och gymnasiebehörighet eller inte.

På skolan ifråga har man också dammat av den gamla devisen om att varje lärare bör vara något av en svensklärare. Det betyder att även lärare i andra ämnen än svenska förväntas bidra med arbetsformer som på ett mångsidigt sätt stimulerar förmågorna att lyssna, tala, läsa och skriva. Vidare analyseras läroböckerna i klassen av respektive ämneslärare i syfte att öka stoffets tillgänglighet, ty lågfrekventa ord och ämnesspecifika begrepp kan annars bli en stupstock för elever som inte förstår deras innebörd. Inspiration och idéer om språkidaktisk skolutveckling har hämtats från Nya Zeeland, och varje arbetslag har bildat en studiecirkel runt en användbar bok om arbetssätt som främjar elevers språkutveckling.

### **Resonemang knutna till frågor om jämlikhet och jämställdhet**

Förr eller senare kommenterar nästan alla rektorer spontant den egna skolans socioekonomiska och/eller språkliga sammansättning. Skildringarna är konkreta och lokalt färgade. Dessa kommer nu att refereras kortfattat.

*Referat 1:* Järnvägen är gränsen mellan två olika socioekonomiska skikt i närsamhället. För att motverka segregations effekter bygger vi skolorganisationen så att elever med samma intresseval får tillhöra samma klass.

*Referat 2:* Här finns ett litet bostadsområde med kanske tio stycken trevånings hyreshus. Resten av eleverna bor i villor.

*Referat 3:* Andelen elever med annat modersmål än svenska har ökat från 50 till 95 procent på vår skola under de senaste fem åren.

*Referat 4:* På vår skola tycker många att det är viktigast att man får betyget Godkänd. Många elevers föräldrar är ju entreprenörer och har klarat sig bra i livet utan högre studier.

*Referat 5:* Eftersom vi inte bara rekryterar elever från en kommun-del så får vi alla slags elever hit. Vi har några klasser där det knappt finns några invandrarelever alls, men i andra klasser finns det flera stycken; men totalt är de inte så många på vår skola.

*Referat 6:* Varannan elev har annat modersmål än svenska; men många elever tillhör solid svensk medelklass. Eftersom ganska många elevföräldrar är arbetslösa, och ibland direkt fattiga, satsar vi på skolmaten. Var sjätte elev utnyttjar möjligheten att få skolfrukost på morgonen för fem kronor. På fredagar och måndagar är skollunchen förstärkt eftersom en del elever kanske inte får tillräckligt med lagad mat hemma under veckoslutet.

*Referat 7:* Vi har haft ganska bra läsvärden på den här skolan. Det finns flera skäl till det. Den sociala kontrollen och kontakten mellan skola och hem fungerar här. De som bor här tillhör ofta medelklassen, men inte alla. En del är höginkomsttagare eller högutbildade akademiker.

\* \* \*

De ovanstående sju referaten tyder på följande. När rektorerna talar om skolans elever nämns kulturella, sociala och språkliga bakgrundsfaktorer spontant, och de beskrivs på ett mycket konkret sätt. Frågan om skillnader mellan flickor och pojkar initieras däremot undantagslöst av rapportförfattaren, och svaren blir ofta (men inte alltid) mycket vagare. Rektorerna tenderar att referera mer till allmänna samhällstendenser, måhända rapporterade av myndigheter eller media, men inte lika mycket till konkreta erfarenheter.

De tendenser som framkommer i svaren, när könsskillnader förs på tal, är att flickorna är mer framåt vad gäller studier och läsning av skönlitteratur. Rektorerna anger eller spekulerar om följande könsskillnader som troliga förklaringar till fenomenet.

- (1) Det finns attitydskillnader, exempelvis att det anses nördigt att studera eller läsa. På direkta uppföljningsfrågor om dessa aktiviteter stämplas som feminina, svarar rektorerna att de inte har märkt något sådant.
- (2) Det finns könsrelaterade skillnader i fritidsintressen. Flickor läser mer och pojkar ägnar sig mer åt exempelvis dataspel.
- (3) Det finns könsskillnader i mognad och utvecklingstakt. Flickor blir vuxna tidigare och pojkar leker mer.

Det finns också uttalanden om skillnader mellan pojkar och flickor som är av mer konkret och lokalt färgad art. Dessa behöver inte nödvändigtvis ha med skolresultat eller läsförmåga att göra utan

kan lika gärna handla om skillnader i handlingsmönster eller umgängesattityder. Eftersom könsaspekter var en viktig fråga när uppdraget formulerades kommer redovisningen vara särskilt utförlig på den här punkten.

### Replikväxling 1 (E)

R: *Jag tror vi har svårare att väcka pojkarnas lust att lära när dom kommer in på våra lektioner, och det är en pedagogisk utmaning.*

I: Har ni några idéer om varför det är så?

R: *Jag tror att det är väldigt mycket som konkurrerar, alltifrån dataspel på fritid till att det är nördigt att plugga och sådana saker.*

I: Okey, men om vi vänder på det, varför är flickorna...

R: *Ja det gäller ju inte alla flickor men jag tror att procentuellt sett så är det fler flickor än pojkar som är studiemotiverade på (skolans namn) och även generellt, och det tror jag det finns forskning som visar.*

I: Dom spelar inte dataspel och dom tycker inte att...

R: *Nja, dom håller väl på med sitt. Dom har en hel del innovativ teknik som dom kommunicerar med och som vi inte riktigt hänger med på.*

I: Är ni mer läsfrämjande också?

R: *I väldigt många hem här i (namn på stadsdel) finns det ju inte en enda bok att uppbringa.*

I tre av ovanstående rektorsrepliker förekommer formuleringen "jag tror" eller "tror jag" och den fjärde innehåller uttrycket "väl". Rektor garderar sig alltså med försiktiga formuleringar som antyder att man inte har särskilt grundade uppfattningar om ungdomarnas fritidsvanor. Intressant nog uttrycker sig rektor mer försiktigt när det gäller klassrumspraktiken (replik 1) än när det gäller bristen på böcker i hemmet (replik 5). Det framgår inte om flickorna i större utsträckning än pojkarna får, köper eller lånar hem böcker.

## Replikväxling 2 (B)

I: Nu har du berättat om vissa spänningar mellan elever från olika områden. Hur är det med pojkar och flickor då, när det gäller läsintrasse och sådana saker?

R: *Jag tror att det delvis följer riksplanet, att flickorna är duktigare, men vissa år ... ja, när jag försöker hitta analyser i vissa ämnen till exempel ... ja, ta språkämnet som en variant, så är killarna generellt sett väldigt låga medan flickorna är väldigt höga. Men så har det inte sett ut hos oss va, där har det kunnat vara tvärt emot, att pojkarna varit ganska duktiga i språk, vissa årskurser alltså. Och att pojkarna kan vara duktigare i idrott än i dom teoretiska ämnena ... ja, ibland stämmer det, men ibland är det tvärtom.*

I: Ja ja, så det är tillfälligheter ...

R: *Lite grand så, men jag tror ändå att vi generellt på sikt följer riksplanet, att flickorna är lite duktigare, ja i fjol hade jag två flickor som hade MVG i alla ämnen till exempel.*

I: Känner man av detta som ett problem?

R: *Jag kan nog tycka att man märker det. Vi har en grupp i sjuan där det är en pojke och 17 flickor, och dom flickorna är väldigt drivna va, och då är det klart att det blir ett väldigt speciellt driv i den grupperingen. Dom störs inte av pojkarnas framfusighet och så vidare. Och flickornas föräldrar är i hög grad akademiker ... ja, då blir det en väldig skjuts, en extraskjuts på något sätt va.*

I: Har ni haft pojkklasser i motsvarande grad?

R: *Inte riktigt så här, men visst ... ja, så kan det vara alltså.*

I: Har dom haft icke-skjuts då?

R: *Nja ... ja, man kanske kan uttrycka det så, att det blir, inte mera svårjobbat, men att det krävs lite mera av oss i skolan för att motivera alla på ett bra sätt, för i slutänden är det ju hur vi jobbar som ...*

I: Finns det några sådana här attityder som att är man kille ska man inte hålla på och läsa.

R: *Det har funnits lite grand, det har vi känt av ibland.*

I: Men en kille som går in för skolan blir inte fnyst åt?

R: *Nej, det upplever jag inte.*

Flickorna uppfattas som mer drivna än pojkar vad gäller läsning och studier men här finns flera reservationer. Tendensen är varken entydig eller värre än på andra håll. Pojkar som gillar att läsa blir inte heller ringaktade. Påståendet att just flickor skulle vara barn till akademiker förefaller inte sannolikt. Däremot kan kombinationen av att vara flicka och akademikerbarn få genomslag så att intresset för läsning och studier märks tydligt.

### Replikväxling 3 (A)

I: Vi var ju inne på etniska skillnader tidigare...men när det gäller samhällsklass och kön och sådana saker, ser du några mönster där vad gäller läsförmåga och skolresultat och så?

R: *Inte när det gäller kön tror jag, men...ja, när det gäller bokvana skulle jag säga att man kan avläsa en del skillnader som jag inbillar mig kan ha social bäring.*

I: Okey, där ser du en skillnad mellan arbetarklass och medelklass, om man uttrycker sig lite förenklat?

R: *Nja, det kan kanske vara lite för förenklat, men...ja, vi har ett ganska stort inslag av stabil svensk medelklass...där föräldrarna har studietradition och studiebakgrund och så vidare, och dom eleverna kan man avläsa ganska lätt här ute, och det gäller både pojkar och flickor.*

I: Bland dom som har annan etnisk bakgrund, ser du någon köns-skillnad där?

R: *Nja, jag vågar inte säga det, men om jag skulle gissa så skulle jag säga att flickorna läser mera, men jag har inte tittat på det.*

I: Eller att pojkarna säger att det är nördigt eller så?

R: *Nej.*

I första repliken uttalar rektor en gissning att socialt skikt betyder mer än kön, medan den tredje repliken antyder att det kan finnas könsrelaterade mönster hos elever med icke-svensk etnicitet, att så kallad intersektionalitet föreligger. Uttrycket "nja" i andra repliken tycks innebära att rektor reserverar sig mot min kategoriska



beskrivning av olika samhällsklasser, medan ”nja” i tredje repliken representerar en viss osäkerhet om läget.

#### Replikväxling 4 (A)

Rektor har tidigare talat om att det finns ett pojkgäng på skolan som förvisso har resurser för studier men som slösar bort dem genom att skolka och ”hitta på saker”.

R: *Sedan finns det ju pojkar i samma klass som är av helt annan karaktär. Om du ser på deras betygsrad ser du att dom har VG och...*

I: 18 har dom ja (i LUS- värde)

R: *Precis och då har dom ju VG och MVG.*

I: Är dom kompisar med varandra?

R: *Ja, det är som olika läger i den där klassen.*

I: Är det sånt som man förr kallade plugghästarna och tuffa gänget?

R: *Något förenklat, men så skulle man kunna säga.*

I: Dom kallar varandra så ungefär?

R: *Ja.*

I: Kan någon i tuffa gänget byta grupp liksom och göra karriär i...?

R: *Ja, det kan dom absolut göra.*

I: Och sådant händer också?

R: *Ja.*

I: Åt andra hållet också?

R: *Ja, tyvärr.*

Något senare kommenterar rektor en flicka som saknar betyg i många ämnen.

R: *Hon skolkar ju bara, va. Flickorna är ofta skolkare...ja, killarna (som skolkar) är här men går inte på lektionerna, men flickorna är någon annanstans.*

Mönstret på denna skola är tydligen att skolkande flickor håller sig utanför skolan medan pojkarna är i skolan men inte i klassrummet. Det skulle vara intressant att veta om denna skillnad förekommer också på andra skolor. Även om pojkarna då kanske är till större men för skolan är det kanske flickorna som löper större risker för egen del; men detta är bara spekulationer.

### Replikväxling 5 (G)

I: Du pratar om (geografisk gräns) som skiljer dom sociala skikten åt, och ni har en förhållandevis låg andel elever som inte har svenska som förstaspråk, men pojkar och flickor då, är det någon skillnad där när det gäller ambitioner, betyg och läsning?

R: *Vissa år har någon i personalen sagt att det här är en typisk pojkskola. Jag tror att det här med idrottsklasser och så har bejakat pojkarnas tävlingsinne, och så har ju både (namn på biträdande rektor, tillika idrottslärare) och jag ganska bra koll på hur man styr pojkar, hur man coachar dom. Men för det mesta har vi samma betyg på flickor och pojkar, och det är ju ovanligt. Men så har vi haft dippar när flickorna haft 20 poäng mera som riksgenomsnittet. Ja för några år sedan låg flickorna helt plötsligt på 20–22 poäng över. Men annars är vi ovanliga i den bemärkelsen att pojkarna faktiskt kan ha högre betyg.*

I: Och du tror att det kan vara idrotten som ...

R: *Inte bara idrotten utan förhållningssättet ... ja, dels det här med våra idrottsklasser, för i dom klasserna blir lärarna tvungna att bejaka det här tävlingsbeteendet som pojkar har ...*

I: Och så smittar det av sig på skolan då?

R: *Ja, och så kanske man har tävlingsmoment även i skolarbetet, hur många stenciler man hinner på en timme och så vidare. Om man tittar på genusperspektivet så är det ju så att skolan bejakar tjejerna, för att dom är tysta och snälla, och man bejakar kanske också deras sätt att förhålla sig till tillvaron ... ja, att det är mjukt och förklarande och så där. Det har inte varit fint att tävla i den svenska skolan och pojkar kanske behöver andra saker ibland ... ja, sedan är ju alla unika, det måste man ju ha klart för sig ...*

- I: Finns det lärare som klagar på att tävlandet liksom går före kvaliteten och djupet?
- R: *Det gör det väl alltid när man har bra klasser, men det jag hört mera är ... ja, när man haft klasser som har varit åt det hållet, det är att man har klagat på att dom ... ja, att dom är kalla och resultatfixerade.*
- I: Jaha, att dom inte är hjälpsamma och vänliga utan mer armbågs-mässiga?
- R: *Ja, och det går ju att kombinera det, det är ju ett förhållningssätt, om förhållningssättet är i grunden bra så löser det sig.*
- I: Ja, du pratade själv om värdegrunden först, dom mjuka variablerna, och sedan kom du in på resultaten, det låter på dig som om det inte finns någon motsättning mellan dom här?
- R: *Nej, det ska det ju inte göra.*
- I: När det gäller läsning då, finns det könsskillnader i attityden eller vanorna där?
- R: *Jag tror att det finns det, men jag har inte undersökt det, men jag tror att det är så att det är svårare att nå fram till 18 med pojkar därför att om dom inte har styrning hemifrån så har dom ... ja, jag vet inte, men dom fastnar lättare i dataspel och allt det där känns det som. Jag tror också att det i rollen att vara pojke kanske inte är lika naturligt. Men bara det här att vi har lästimmarna, och det här tjetet om att alla måste läsa ... ja, det är vad jag som rektor pratar om på avslutningar och så. Jag ger dom "hemläxa" över sommaren och försöker få ... ja, droppen urholkar ju stenen, och läsningen är ju grunden för att man ska klara framtida yrkesliv och skola.*

Replikväxlingen ger exempel på hur skolan försöker att växelvis utnyttja, balansera eller neutralisera tendenser som inte självklart är socialt accepterade, men tillskrivs pojkars sätt att vara av naturen eller kulturen. Skolan utnyttjar, "bejakar", deras tävlingssinne, eftersom många pojkar behöver något annat än det "mjuka och förklarande" som utmärker skolkulturen. Trots att tävlingssinnet ökar prestationerna anses det dock tvivelaktigt då det vädjar till lägre instinkter, kyliga och instrumentella attityder som inte riktigt stämmer med skolans bildningsfilosofi. När hem och fritidsvanor inte stimulera pojkarnas läsning får deras manliga och sportintresserade rektor styra dem, genom att vädja till deras naturliga eller

kulturliga instinkt – kanske också deras framtida konkurrenskraft, tänker rapportförfattaren. Att utmana pojkarna på deras egna villkor antas bidra till att de på just denna skola oftast inte presterar sämre än flickorna. Samtidigt kan man spekulera kring om alla pojkar känner sig hemma på sportens och konkurrensens arenor; eller omvänt, om alla flickor känner sig främmande i sådana sammanhang.

### Replikväxling 6 (H)

I: Du har tidigare pratat om föräldrars yrken och barn med annat modersmål. Men ser du någon skillnad i resultat och läsförmåga när det gäller pojkar och flickor?

R: *Vi har inte haft fokus på den analysen än. Parallellt med det här så jobbar vi med att utvärdera normer och ... ja, vi försöker jobba normbrytande, vilket gör att vi i andra sammanhang sett hur könet kan vara fördelat ... ja, vi har inte tittat på resultat, men hur man utifrån sitt kön kan känna sig gynnad eller missgynnad i olika lärsituationer.*

I: Okej, inte med tabellvärden utan mera som processer?

R: Ja.

I: Vad tittar ni på då?

R: *Vi har en kompetensutveckling som löper över tid där arbetslagen tittar på normkritiskt tänkande. Det finns en bok som heter "I normens öga", skriven av normpedagoger på (namn på skola) och där finns det flera olika exempel på hur man kan titta på och utvärdera skillnader eller normer just utifrån könet, som är befästa och som man kanske behöver bryta. En av övningarna har varit att man ritar en karta över skolan, en ritning kan man säga, där man skriver in dom olika ämnena, så har tjejer och killar var för sig fått gått in och sätta dit gröna pluppar där man känner att man drar fördel av att vara ... ja, tjej till exempel, och röda pluppar när man känner sig missgynnad utifrån sitt kön.*

I: Okej, så då går man på den subjektiva känslan alltså.

R: *Ja, hur man upplever det. Då ser man killarnas karta och tjejernas karta, och så kan man se hur killarna upplever att dom har en fördel på vissa ställen och en icke fördel på andra.*

I likhet med föregående exempel är det inte faktiska könsrelaterade prestationer som uppmärksammas mest av skolan utan den anda och de upplevelser som könstillhörighet för med sig. Det talas om skolaktiviteter där pojkar respektive flickor känner att de har fördel av sitt kön eller missgynnas av det.

### Replikväxling 7 (F)

I: När det gäller pojkar och flickor och olika samhällsklasser, eller barn från olika hem och det här med vilket språk man har, ser ni några mönster där?

R: *När man analyserar så har ju flickor mycket bättre betyg. Även om det är mycket mera jämnt fördelat här jämfört med riksgenomsnittet. Vi fick ju kritik för det när vi hade en skolinspektion för några år sedan. Dom frågade helt enkelt hur vi gör för vi har ju mycket jämnare mellan pojkar och flickor än vad man har normalt i Sverige, ja dom frågade hur vi gör, och då svarade jag att det vet jag inte. Eftersom det inte hade varit något problem så hade vi inte analyserat det.*

I: Okej, men ni fick inte någon kritik för att ni var jämna?

R: *Nej, det var bara för att vi inte hade analyserat det.*

I: Har ni gjort det sedan då?

R: *Sedan har vi gjort det ja.*

I: Vad kom ni fram till då?

R: *Nej, alltså det är jättesvårt. Jag tror ju att det har med mognad att göra framför allt.*

I: Okej, vad lägger du för värdering i mognad?

R: *Tja, flickor mognar och blir mera motiverade för skolan och framtiden egentligen ... ja, dom blir äldre tidigare.*

I: Ja ja, du menar pubertetsmässigt ... eller nej inte bara puberteten utan ...

R: *Det har ju naturligtvis med puberteten att göra, dom ligger ju en 2–3 år före på högstadiet. Det är där puberteten kommer och alltså mognar dom tidigare och lägger ner mera tid på studier medan killarna vill fortsätta leka va.*

I: Okej, det är så du menar, dom blir seriösa och ser skolan som ett jobb på ett annat sätt.

R: *Precis, och det är jäkligt orättvist mot killarna.*

I: Ser du någon skillnad när det gäller läsning då?

R: *Det är likadant egentligen, men det är inte lika stor skillnad där alltså.*

I: När det gäller LUS-värden alltså?

R: *Tjejerna har lite högre LUS-värden.*

I: Vad beror det på tror du?

R: *Det tror jag beror på att dom är lugnare ... ja, varför dom är lugnare och läser mera vet jag ju inte ...*

I: Behandlar lärarna tjejer och killar olika för att jämna ut det där eller?

R: *Nej, det tror jag inte, det kanske man skulle göra ...*

I: Men ni hade ett svar på varför det var en så liten skillnad alltså?

R: *Nej, vi hade ju inte det.*

I: Nej, men nu?

R: *Nej, vi har bara analyserat att det är så, men har inte kommit fram till varför det är så.*

I: Okej, det är någonting ni har pratat om.

R: *Ja, det har vi diskuterat, och har kommit fram till att det har med mognad att göra.*

Replikväxlingen är intressant av flera skäl. Skolinspektionen tycks ha ansett att könsskillnader som är mindre än riksgenomsnittet behöver förklaras, och att avsaknaden av förklaring tas som underlåtenhet. Med utgångspunkt i metaforen att fisken är den sista som märker det vatten som omger den vore det kanske rimligare att utkräva ett besked av de skolinspektörer som undersöker många skolor och därför torde ha en bättre överblick. 1990-talets policyskifte mot mål- och resultatstyrning byggde dock på föreställningen eller retoriken om skolpersonal som högt professionaliserade aktörer som verkar under lokalt specifika villkor. Kravet på analys kan då förstås som en paradigmatrogen tillrättavisning om att

detta är något man borde ha ett bra svar på. I rättvisans namn bör två reservationer göras. För det första har vi inte haft möjlighet att kontrollera vad myndigheten ifråga faktiskt har sagt eller skrivit; för det andra vet vi inte säkert om den myndighet som åsyftas är Statens skolinspektion som inrättades hösten 2008 eller Skolverket som hade ansvaret tidigare.

Det svar som rektor återkommer till är att detta har med mognad att göra. Den statistiska populationsskillnad om två år som rektor nämner syftar nog på pubertetsutvecklingen (jfr Westin-Lindgren, 1979). Det argumentet talar mer om varför skillnaden skulle vara så stor generellt, inte varför den är mindre i detta fall. Det finns också en glidning i talet om vad som ligger i begreppet mognad. Rektors femte och sjätte replik tyder dock på att det handlar mer om social mognad, att flickor är mer studiemotiverade medan pojkar leker mer, och detta sägs i nästa replik vara ”jäkligt orättvist” mot pojkarna, ett skarpt uttalande med en klang av något som inte går att påverka, vilket är märkligt med tanke på att detta påstådda förhållande gäller i ringa grad på den aktuella skolan. Deterministiska förklaringar förefaller annars att vara närmast tabubelagda i denna skolkommun.

### Replikväxling 8 (C)

R: *Flickorna är ju supermycket bättre liksom i övriga Sverige, och vi jobbar med det.*

I: Skulle du säga att det är samma skillnad som i Sverige i stort?

R: *Jag tycker den är lite hög här. I dom kreativa ämnena är skillnaden katastrofal ....Det är väldigt många MVG:n för flickorna och väldigt få MVG:n för pojkarna generellt på vår skola, men vi har bra resultat på just det där med behörighet till gymnasiet och så, 94,6 procent, och det var topp i (kommunnamn) tror jag, och drygt 80 procent har fullständiga betyg. När det gäller elever som inte får betyg så är inte könsskillnaden så stor ...*

I: Men däremot när det gäller topprestationerna, och speciellt MVG? Och speciellt när det gäller estetiskt/praktiska ämnen, var det så?

R: *Ja, där var det jättestor skillnad. Jag säger så här att man kan inte använda det här att ... ja, att det är många killar som söker en*

*nystart och därför söker dom till oss, eller att flickorna söker till oss för att få det lugnare. Alltså det duger inte som argument för mig, utan vi som skola måste tänka att vi ska ge dom förutsättningarna så att dom har samma chans. För ingen ska få mig att tro att det är så många fler flickor som är estetiska, utan det handlar om hur man gör undervisningen. Jag tror delvis att det är så i alla fall. Jag tänker väl framför allt på ... alltså jag tror dom skriver mycket ... du vet, dom som skriver bäst är ju flickorna ... men sedan också vad man gör för uppgifter, och hur man lägger upp det och så där ... ja, alltså jag tror att man måste titta på hur man gör det när man får en så otrolig skillnad på betygsresultaten, och det är det vi jobbar med på vår skola. Man kan inte bara slå sig till ro med att vi "råkade" ha 15 % MVG bland flickorna medan det bara var 3 procent av pojkarna som hade det. Nu vet jag inte om det var just dom här siffrorna, men man kan inte bara slå sig till ro med sådana siffror och säga att det var en tillfällighet, för det kan det inte vara. Man måste kunna jobba könsutjämnande på något sätt va, och det tror jag hela Skolsverige har behov av. När jag säger att dom skriver mycket så tror jag att det gäller generellt, när man håller på med dom här inlämningsgrejerna.*

I: Jaha, det är det du menar när du säger skriver, alltså individuella inlämningsuppgifter?

R: *Ja, mycket skrivuppgifter, och flickorna är starkare där, och då måste man ju utveckla mycket mera muntliga grejer så att det liksom blir lika.*

I: Okej, då förstår jag, alltså dom här skriftliga uppgifterna .... ja, det kan vara redovisningar om något land i Latinamerika till exempel ... ja, är det så att flickorna lämnar in i tid, och dom ger järnet medan pojkarna motvilligt lämnar in sent och knapphändig?

R: *Fast så ser jag inte på det. Jag är ju SO-lärare och undervisade lite för några år sedan, och det jag såg när det gällde pojkarna var att dom var väldigt kortfattade ... ja, om man nu ska generalisera. Jag vill inte säga att det är så, men jag säger att det är mycket vanligare att pojkar är väldigt konkreta och kortfattade medan flickorna är lite duktigare på att utveckla olika saker när dom skriver, och dom tycker det är kul, och skriver fint och så vidare. Nu är det ju mera så att man skriver på dator, men jag tror att just det där med skrivande är något man ska titta på. Jag tror man kan hitta en del*



*kopplingar där, för det är ju det man kan som man ska visa, eller hur, så jag tror man måste jobba mera muntligt också.*

I: Okej, eller ska man utveckla killarnas skrivförmåga?

R: *Ja, det måste man ju också göra så klart.*

I: Finns det några lärare som är eldsjälar för den typen av frågor här på skolan ... ja, alltså det här med att jobba könsutjämnande och ...

R: *Jag frågar ju hur dom gör och så där under medarbetarsamtalen, och då är det ju en del som säger att dom inte tänker på det medan andra är noga med att fråga pojkar och flickor varannan gång och så vidare ...*

Den här rektorn går ut offensivt med att konstatera klara betygsskillnader till flickornas favör och ser det som ett problem att arbeta vidare med. Skillnaderna handlar inte om godkändgränsen utan om överbetygen, särskilt i ämnen där man betygsätts på kvaliteten i friare skrivuppgifter där flickorna skriver utförligare och pojkarna mer avskalad. Dessa utsagor har skrivits **med fetstil** för att rektors iakttagelse har fått konsekvenser för bearbetningen av elevenkäten.

Rektor pläderar för uppgifter där pojkarna kommer mer till sin rätt, gärna muntliga redovisningar. Med utgångspunkt i Vygotskijs teori skulle man nog dra slutsatsen att den anpassningen vore att göra pojkarna en björntjänst, eftersom det skrivna ordet fungerar som en mer avancerad hävstång för den språkliga och intellektuella utvecklingen. På längre sikt skulle pojkarna kanske vinna på att man tränade dem mer eller bättre i att utveckla skrivandet. Slutrepliken tyder på att könsmedvetna lärare satsar på att utjämna makten över det talade ordet i klassrummet, den gren där pojkarna brukar vinna över flickorna (Einarsson, 2003).

## Resultatbild 2: Lärares perspektiv

Sex LUS-ansvariga lärare har intervjuats, två som par och resten individuellt. Fyra har haft andra yrken tidigare. Endast en är man och åldern i yrket varierar mellan fyra och 36 år. En är utbildad lärare i samhällsorienterande ämnen och undervisar dessutom i svenska. Övriga är lärare i svenska och något annat ämne: engelska, historia, svenska som andraspråk och specialpedagogik. De LUS-ansvariga lärarnas berättelser redovisas i tre avsnitt: (1) Pedagogik för språkutveckling, (2) Bedömning av elevers läsutveckling samt (3) Omdömen rörande elevers kön och bakgrund.

### Pedagogik för språkutveckling

Högläsning och boksamtal är viktiga inslag i ett par lärares pedagogik. Skälen till det har inte artikulats så tydligt, varför det finns utrymme för spekulationer på den här punkten. Vår andliga kultur har kunnat bevaras, kondenseras och spridas tack vare skriftspråket. Måhända har dock omvandlingen till skriftspråk varit så effektiv att språkets informativa drag har tagit över och kvävt de levande och åskådliga drag som fanns i berättandet, nämligen det lokala, tidsbundna, muntliga och konkreta (jfr Toulmin, 1995). Högläsning och boksamtal kan då få språket att åter tina upp i en gemenskap. Högläsning skapar då en tydlig men anspråkslös medelpunkt, och bidrar kanske till sådan gemenskap som antagligen är en bristvara i vår individualistiska och splittrade tidsanda.

Förutom den kulturhistoriska dimensionen fyller det levande ordet antagligen pedagogiskt stödjande funktioner för individer som halkat efter i sin läsutveckling. En lärare (g) nämner att vissa elever ännu på högstadiet inte har lyckats se inre bilder i huvudet när de själva tragglar sig genom en text. Högläsning innebär ju att någon annan, som med råge har kommit över de skriftspråkliga hindren, flytande och störningsfritt förmedlar händelseförloppet i en bok så att läsoplevelsena infinner sig; de ser inre bilder av händelseförloppet. Boksamtal kan som bäst innebära att en text laddas med olika mening och växer i innebördsrikedom när meningar bryts mot eller läggs till varandra. Ibland utvecklas konkreta rutiner som syftar till att öka elevernas läsförståelse eller utbyte av skönlitteratur (jfr Oczkus, 2003; Fagerström, 2007;

Rönne, 2010) . Elever som ännu inte kommit lika långt i sin utveckling kan likväl få del av innehållet genom dessa redskap och boksamtal. Kanske anar de också något av kärnan i det gamla ordstävets: Kunskapens rot är bitter, men dess frukter är ljuva.

\* \* \*

Det är viktigt att aktörer i elevens närmaste omgivning påvisar värdet av läsning. En LUS-ansvarig lärare (e) påpekar det angelägna i att den lärare som vaktar klassen vid tystläsning i helklass själv läser en skönlitterär bok i stället för att bedöma inlämningsuppgifter. Värdet av förebildlighet bör sålunda få väga tyngre än kortsiktig och skenbar effektivitet.

Frågan är om samma motiv kan tillskrivas vissa lärares satsning på läsning hemma. Betydelsen av extra lästräning får inte föraktas, men det ligger kanske lika viktiga vinster i att hem och skola drar åt samma håll, att föräldrarna bidrar med moraliskt stöd i de ungas utveckling till goda läsare.

\* \* \*

På en av skolorna finns den så kallade ”specen” mitt i skolan, en enhet med specialundervisning för elever med dyslexi och liknande problem. Där finns gott om talböcker men också skrivna böcker anpassade efter elever med svårigheter att läsa. Anpassningen består i att (1) stilen är större, (2) utskriften är luftigare samt (3) språket har förenklats genom strykning av långa ord och en del adjektiv. Som utomstående kan man kanske bedöma sådana anpassningar som ytliga eller rent av misstänka att man härigenom gör eleverna en björntjänst. Adjektiv bidrar ju med nyanser och konkretion som berikar läsoplevelsen. Större stil uppfattas måhända också som ett stigma med signalen ”barnslig”. Den luftigare utskriften ändrar kanske textens karaktär i fel riktning.

Samtidigt är det ju troligt att de tre lärare som arbetar i ”specen” skulle ha valt bort de tillrättalagda versionerna om anpassningarna i form av luftigare texter hade varit verkningslösa. I forskningens värld finns erfarenheter som tyder på att den yttre formen inte alls behöver vara betydelselös för att tillgängligheten hos en text ska förändras påtagligt, exempelvis när det gäller transkriptionen av intervjuer. Vårdforskaren Marja Schuster (2006), som intervjuade sjuksköterskor om deras erfarenheter av möten med svårt sjuka

patienter, påpekar att hennes transkriptioner förblev stumma och otillgängliga för henne själv när de i likhet med sakprosa var utskrivna med full radlängd. När hon däremot valde att skriva om dem i poetisk form, dvs. växlade rad varje gång den intervjuade sjuksköterskan andades, började texten leva. Därmed blev den också tillgänglig för tolkning.

Vid ett hastigt besök i ”specen” observerades en pojke i sexan som hade både hörlurar och bok. Han föreföll djupt koncentrerad och läraren berättade att denne bokslukare har nytta av att använda två kanaler parallellt, den auditiva och den visuella. Talboken behöver uppenbarligen inte nödvändigtvis tränga undan den skrivna boken och ”skämma bort” eleven.

\* \* \*

En lärare som undervisar huvudsakligen elever med annat modersmål än svenska använder sig flitigt av informationsteknologiska hjälpmedel. I praktiken betyder det att eleverna likt pojken ”specen” (se föregående stycke) arbetar med två språkliga versioner av samma innehåll, den ena på svenska och den andra på elevens modersmål. Informationsteknologin möjliggör sålunda simultantolkning och följden lär bli att eleven stimuleras i båda språken genom ständig kontrastering.

Samma lärare berättar också om skillnaderna i lektionsupplägg för samhällsorienterande ämnen respektive svenska. I SO står ämnesbegreppen i fokus för att eleverna inte ska tappa styrfarten. Där är ju målet att tillägna sig innehåll, förlopp med mera. Svensk- lektionerna används dock till närläsning och analys av själva texterna eftersom det är språket som ska stå i fokus.

\* \* \*

Flera rektorer talade varmt för välfungerande skolbibliotek och bibliotekarie. De är viktiga för elevernas språkutveckling och betydelsefulla för skolans kulturpolitik. Ett par lärare nämner dock att skolan saknar eget bibliotek eller att det för närvarande ligger nere på grund av oordning. I det förra fallet tog LUS -ansvarig lärare (f) och en kollega ett eget initiativ, nämligen att ställa en del av sina egna böcker till skolans förfogande, en insats som lär ha haft en viss effekt.

Vid seminariet med LUS-ansvariga lärare framkom klagomål mot kommunbibliotekets växlande bemötande av hjälpsökande elever. Somliga bibliotekarier gjorde förvisso förtjänstfulla insatser, andra fick kritik för att inte vara tillmötesgående nog. Kritiken vidarebefordrades senare till chefen.

Sammanfattning: Vygotskij använder begreppet 'scaffolding', det vill säga stödställningar eller stödväggar när ett hus byggs, som metafor för stöd och hjälpmedel vid utveckling av skriftspråket. Flera av de företeelser och redskap som nämnts i detta avsnitt har en sådan karaktär. De underlättar lärandet under en övergångsperiod men avvecklas när tiden är mogen. Den gamla inställningen om hjälpmedel som en form av fusk utmanas därmed.

### Bedömning av elevers läsutveckling

Vid minst tre av skolorna kompletteras LäsUtvecklingsSchemat (LUS) med andra instrument för att bedöma elevernas läsförmåga. Här finns det av Psykologiförlaget AB utgivna testet DLS, Diagnostisering av Läs- och Skrivsvårigheter, bestående av fyra delprov: läsförståelse, läshastighet, ordförståelse och rättstavning. Vidare förekommer ett separat läsförståelseprov, kallat LS.

Proven är av flervalstyp och bedöms enligt en fixerad mall, vilket innebär att alla bedömer likadant. Lärarna uppger att de använder dessa prov för att de är så objektiva, dessutom tidsekonomiska eftersom de kan genomföras av alla samtidigt i helklass. Poängen på DLS omvandlas till en standardiserad, niogradig skala, enligt normalfördelningens princip, vilket skiljer den från filosofin bakom LUS. Lärarna menar att DLS används för 'screening', en sorts snabbsortering, medan idén med LUS är att stimulera utvecklingen framåt mot kommande steg.

\* \* \*

Enskilda skolor och lärare har utvecklat indikatorer för att pejla in vilka LUS- punkter enskilda elever befinner sig på. På en skola har man, enligt läraren (f) utformat en enkät som frågar efter om man klarar att baka efter recept, läsa textremsan när man ser på utländska TV-filmer etc. för att pröva om LUS-steg 16 hade uppnåtts. En lärare, som arbetar med elever som har tilldelats dyslexidiagnos, lät dem se den engelskspråkiga deckaren *Da Vinci-koden* på skoltid och

konstaterade då vilka elever som missade intrigen, även när man backade filmen och lät eleverna repetera svåra passager (h). Slutsatsen blev att de inte hade nått LUS-steg 17 (= Förstår innehållet i utländska filmer och naturprogram med hjälp av textremsan).

Samtal om läsvanor och läsoplevelser är en annan metod som används för att bestämma elevernas läsnivå. Frågar läraren en elev vilken bok som är den bästa han/hon har läst och får svaret att eleven har glömt namnet tas det som ett tecken på att eleven inte har nått nivå 18 A (som inkluderar kriteriet om att ha varit bokslukare under någon period). Elever som vid läsning på lektionstid väljer bok efter omslagsbild, alternativt byter den ena boken efter den andra utan att läsa dem, har inte heller nått detta mål. (a & g; seminariet)

En svaghet med samtal om läsvanor är att eleverna kan ge missvisande svar i två olika riktningar; de kan svara att de inte läser trots att de kanske gör det (för att inte verka skolintresserade) eller att de läser även om de inte gör det (för att ge ett gott intryck). Frågan om eleverna ser bilder av bokens förlopp när de läser anses då vara en säkrare indikator. De tidigare nämnda läsförståelseproven används för att få säkrare indikatorer och neutralisera missvisande eller osäkra dito vid läsvenesamtal och observationer (a & g; seminariet).

Ibland kan till synes säkra observationer leda till slutsatser som på lika goda grunder omprövas vid senare tillfälle. En tidigare LUS-ansvarig hade bedömt en särskoleelevs prestanda motsvara värdet 18A. Slutsatsen hade dragits sedan den mycket kunnige bedömare hade videofilmat eleven under läsning och dessutom konstaterat att eleven läser mycket. Nästa LUS-ansvariga lärare (h) devalverade elevens värde eftersom det visade sig att minnesbilden av en bok försvann fortare än kvickt. ”Efter en halvtimme var allt som bortblåst”. Här kom sålunda förtrogenhetskunskap att väga tyngre än noggrann observation.

Samma lärare uppger att även uppvärderingar förekommer när nya fakta kommer fram. Vid ett seminarium med Bo Sundblad granskades resultatlistor, och när ögonen föll på en elev klassad enligt LUS-värde 13 (= Läser nästan flytande; fastnar bara ibland) protesterade matematikläraren med synpunkten: Det är omöjligt, den här eleven förstår ju ”lästal” i matten, varpå Bo Sundblad replikerade: Nu har du genast höjt killen till LUS-värde 16! (h) (= Läser och förstår en instruktion eller arbetsbeskrivning i flera

led...). Kommentaren ska förstås som ett referat, ty den exakta ordalydelsen torde ha varit en annan.

\* \* \*

LäsUtvecklingsSchemats användning och användbarhet är ett annat tema som kommer upp i samtalen. En lärare säger att hon/han vid sin förra skola såg schemat som en tidstjuv. Nu har hon/han omvärderat det och ser att det kan användas som ett pedagogiskt redskap av lärarna, inte främst som ett bokföringskrav av beslutsfattarna (h).

En kollega, som började engagera sig i LUS redan under studietiden, är inne på samma spår och hävdar att *enbart* ett LUS-värde säger ju ingenting! Om exempelvis en elev är nyanländ i Sverige och testas på svenska istället för på sitt modersmål, är ju den eleven dömd att misslyckas även om det handlar om en mycket läsvan och läskunnig person. (e). Vid seminariet med LUS-ansvariga lärare hade för övrigt en chefstjänsteman, med flankstöd av en controller, påmint om att LUS-värden (på svenska) *skulle* rapporteras för samtliga elever följande vecka.

\* \* \*

Ett par nämner att handboken om LUS inte räcker för inskolning i schemat. För att få rätt insikter, konkretion och säkerhet är det nödvändigt att få utbildning i schemats praktiska tillämpning. De har gått kurs för Bo Sundblad och ger följande exempel på hur missförstånd och oklarheter rättades till. "En elev hade klassats som 17 men höjdes när Bosse sa att även *före detta* bokslukare skulle klassas som 18A" (c).

På frågan om kursen kan ersätta boken eller bara komplettera den svarar någon att man nog kan vara utan boken. Här kan man kanske ifrågasätta en sådan bedömning. De aha-upplevelser och nya insikter som kommer under en kursdag sker ju mot bakgrund av en tidigare förförståelse som sedan korrigeras, kompletteras eller konkretiseras. Utan den förförståelse som boken ger är det inte självklart att överraskningen hade kommit till stånd. Vidare hade en utbildningsdag utan förkunskaper säkerligen fått en helt annan karaktär, det vill säga varit mer informativ än kommunikativ. Då hade det nog varit svårt att både ta in och smälta budskapet i dess helhet.

\* \* \*

En lärare som arbetar mycket med elever beskrivna som dyslektiker framför en synpunkt som möjligen innebär kritik av LUS-värde 18A som ett uppnåendemål för skolans åtaganden. Hon/Han menar att flertalet elever som en gång har uppnått denna punkt i schemat behåller sin läsförmåga även sedan deras läsvanor har mattats av. För ”dyslektiker” gäller dock att de ständigt måste underhålla sin läsfärdighet, annars går den tillbaka (h).

Vid seminariet med LUS-ansvariga lärare framkommer en delvis annorlunda bild, nämligen att bokslukandet brukar kulminera på mellanstadiet men avbryts av att mer utåtriktade intressen som idrott och dataspel under puberteten, särskilt hos pojkar. Detta påstådda mönster må jämföras med en kanadensisk studie som påvisar en tillbakagång i läsfärdighet någonstans i åldrarna 9–12 år och denna försämring är mindre för elever med ett rikt ordförråd (Biemiller & Slonim, 2001).

\* \* \*



Vid granskningen av anomalifall i resultatlistorna framkommer inget nytt i lärarnas kommentarer som inte nämndes i intervjuerna med deras rektorer. Även här nämns att avlämnande mellanstadieskola ger högre LUS-värde till eleverna än vad de själva gör (g).

Vidare formuleras tumregler av typen: Om en elev har lågt LUS-värde men flera överbetyg beror det oftast på att eleven är ”dyslektiker eller bokstavsbar” och får redovisa muntligt. Om en elev däremot har högt LUS-värde men saknar betyg, är det troligt att det handlar om en elev som skolkar mycket. Den som har bra betyg i vissa ämnen men många IG är storskolkare som kan läsa och gillar enstaka lärare. Den som har bra betyg men bara 17 i LUS läser informativt men nöjesläser inte (a).

Sammanfattningsvis: De LUS-ansvariga lärarnas kommentarer motsäger ingalunda rektorernas. Intressant nog ger rektorerna betydligt mer varierade och konkreta beskrivningar än deras LUS-ansvariga lärare gör.

## Omdömen rörande elevers kön och bakgrund

Det är inte feminint just att läsa. Däremot uppfattas skolkulturen som lite kvinnlig och det drabbar indirekt läsningen också. Ungefär så kan man sammanfatta några av lärarnas omdömen. (a & g). Det ligger också i linje med rektorernas budskap.

Två lärare anser att pojkarna kanske felbedöms för att de inte skriver lika mycket text i som flickorna när det handlar om inlämningsuppgifter. Det betyder inte nödvändigtvis att de skriver sämre utan mer koncist och flickorna mer ordrikt. (a & g). Det bekräftar tidigare utsaga av rektor C.

Flickorna mognar tidigare och läser mer. Pojkarna har däremot mer extroverta intressen, exempelvis sport och TV-spel, och kommer inte lika mycket till sin rätt i skolan (f). Samma lärare hävdar att deras skola inte ser till könet utan till individen. Uttalandet tolkas som att denna policy är rimlig och något att vara stolt över.

En lärare anser att skolan underskattar pojkarna genom att ensidigt betona läsningen av skönlitteratur. Läraren belyser sin tes utifrån ett konkret fall, där en pojke som genom sin blogg om kampsport visat hur språkligt kvalificerad han i själva verket är. Sådana kvaliteter kan skolan lätt missa. (e).

Könsskillnaderna i språkanvändning skildras av en lärare som i sin klass har sex flickor som läser böcker och femton pojkar som läser manualer till dataspel. Flickorna är oftast lite ängsligare och svagare än pojkarna i muntlig framställning. De läser innantill medan pojkarna berättar frimodigt och flytande utan att titta i anteckningsboken. Nu tänker man tona ned redovisningar med inlämningsuppgifter för det är så uttjatat; hellre gammaldags prov som omväxling, men gärna mer av muntliga redovisningar också. (c). Denna kommentar innehåller en utförligare beskrivning av samma mönster, tidigare formulerad av skolans rektor (C).

En lärare som arbetar på en "svenskspråkig skola" där många pappor är hantverkare och entreprenörer kommenterar ett könsmönster i framtidsambitioner som kan innebära en så kallad kvinnofälla. Varken söner eller döttrar går in för skolan; pojkarna blir välbeställda hantverkare, flickorna blir lågavlönade barnflickor och liknande. (h).

\* \* \*

Några lärare har erfarenhet av skolor med både många och få elever som har annat modersmål än svenska. Deras kontrasteringar är talande och kanske lite oväntade. Den lärare som tidigare arbetade i en skola med nästan bara svenskar säger att de eleverna ofta var barn till välbeställda hantverkare; därför behövde de inte bry sig så mycket om skolan, tyckte de. Den nuvarande skolan, med bara fem procent svenska ungdomar, har toppnoteringar i enkäter som mäter hur eleverna värderar skolan och lärarnas betydelse. Dessutom märks det att lektionerna är livliga men roliga. Alla kontraster mellan svenskan och andra språk ger upphov till munterhet och skratt. Läraren sammanfattar sina erfarenheter med en målande liknelse. Invandrareleverna har en brantare uppförsbacke men en starkare motor. De anser att skolan kan ge dem chanser i livet. (e).

En lärare som för närvarande arbetar på en skola med svensk majoritet men också en del elever med annat modersmål faller ett intressant omdöme om skillnaderna i föräldrarnas inställning. De svenska föräldrarna bryr sig mest om hur deras ungdomar klarar av skolans krav. Föräldrar med annan etnicitet kan däremot intressera sig för ämnesinnehållet. Läraren konkretiserar med elevföräldrar från Ryssland och Somalia som tycker att man ska ha läst vissa saker för att bli en bildad människa (c).

En lärare som förut tjänstgjorde på en mångkulturell skola, och nu på en svenskspråkig, kommer in på skillnader i levnadsvanor. Det var bättre ställt med nykterheten på den mångkulturella skolan eftersom flera var muslimer (h).

Sammanfattning: Pojkarna tenderar att bli *missgynnade* av skolans läsvärderingar samt arbets- och redovisningsformer. Elever med annan språklig och kulturell bakgrund än svenska tycks vara *misskända* i den debatt som på ett förenklat sätt utgår från att svenskheten representerar något bättre.

## Resultatbild 3: Elevers omdömen

Fem skolklasser i år 8 har besvarat elevenkäten, varav två med mångkulturell och tre med svensk profil, däribland en klass där sju pojkar är dyslektiker. Sammanlagt 110 elever har besvarat enkäten; 52 pojkar, 53 flickor och fem där uppgift om kön saknas.

### Texternas omfattning

En rektor och en LUS- ansvarig lärare nämnde att flickorna är mer ordrika än pojkarna i sina inlämningsuppgifter. Frågan är om samma mönster går igen i enkätsvaren. Den saken har undersökts genom att räkna antalet ord som respektive elev har använt när enkäten har besvarats. I nedanstående tabell anges medianen för antalet ord uppdelat på kön för de fem skolklasser som ingår i materialet.

**Tabell 1** Antalet ord hos svaren i elevenkäten

Klass nr	Median pojkar	Median flickor	Kommentar
1 Mångkulturell	48	55	8 pojkar, 12 flickor
2 Mångkulturell	33	48	9 pojkar, 9 flickor, 2 saknar könsuppgift
3 Svenskdominerad	43	64	12 pojkar, 10 flickor
4 Svenskdominerad	30	45	10 pojkar, 4 flickor, 3 saknar könsuppgift
5 Svenskdominerad	18/14	41	6 pojkar, 7 pojkar (dyslektiker), 18 flickor

Som framgår av tabell 1 är medianflickan mer ordrik än medianpojken i varje klass. Det aritmetiska medelvärdet för samtliga flickor ligger på 50 ord och för pojkarna 36. Som svar på frågan om vilket språk man talar mest hemma, svenska eller annat språk, svarar eleverna ibland vilket språk det handlar om, t.ex. tyska, bosniska eller somaliska. Fem pojkar och åtta flickor anger att både svenska och annat språk talas i samma utsträckning hemma. En flicka som går i en mångkulturell klass understryker att *bara* svenska talas hemma. Dessa exempel på elevers kompletterande upplysningar tolkas så att språkfrågan är en viktig identitetsmarkör som man gärna träder fram med och inte vill dölja.

Av de medianvärden som redovisas i tabell 1 framgår att elever i mångkulturella klasser hävdar sig väl i fråga om ordriktedom. Faktum är att de 13 pojkar som hemma (åtminstone mestadels) talar annat språk än svenska svarar med i genomsnitt nästan dubbelt så många ord som de 30 svensktalande pojkarna, dvs. 53 ord mot 29. För flickorna går skillnaden åt samma håll, men i betydligt mindre grad, 54 ord mot 48. Centralmått är förvisso trubbiga men de indikerar ändå något, kanske främst elevernas motivation att besvara enkäten på ett seriöst sätt.

## Elevernas åsikter

Vill eleverna att lärarna ska hålla reda på hur bra eleverna läser? Frågan har ställts och resultatet kan redovisas som ja, nja/både och eller nej. Fördelningen framgår av tabell 2.

**Tabell 2 Vill eleverna att lärarna håller reda på deras läsförmåga? Antal elever som svarat ja, "nja" och nej på frågan.**

	Pojkar	Flickor	Kön?	Totalt
Ja	37	38	4	79
Nja	5	11	-	16
Nej	7	2	1	10
Övrigt	3	2	-	5
<i>Summa</i>	<i>52</i>	<i>53</i>	<i>5</i>	<i>110</i>

Sju av tio vill uppenbarligen att deras lärare ska hålla reda på deras läsförmåga. Detta gäller båda könen och motiven fördelar sig sålunda.

**Tabell 3 Elevers motiv att önska lärares kännedom om deras läsförmåga**

Motiv	Antal	Kommentar och tolkning
Ja; det är bra/viktigt	6	Dessa elever konstaterar utan att motivera
Viktigt att de håller koll	20	Det är tryggt/skönt att bli sedd som den man är
Vill veta läget/framstegen	13	Eleven vill få sin position och progression bedömd
Vet jag, kan jag bättra mig	12	Insikt om läget sporrar till ansträngningar
Vet de, kan jag få hjälp/råd	19	Både mängden stöd och insatsernas art ingår här
Vet de, påverkas betyget	8	Inte minst kan missförstånd leda till fel betyg
Vetskap påverkar framtid	1	Tolkas som att studie- och yrkesvalet kan påverkas

De sexton elevsvar som blivit placerade i en mellankategori, rubricerad som ”nja”, fördelar sig på fyra undergrupper:

- osäker eller likgiltig attityd ( jag vet inte, kanske, spelar ingen roll), 7 stycken
- det beror på (om det leder till åtgärder), 2 stycken
- det viktiga är att jag själv vet (vet att jag läser bra; läser sakta men bra), 3 stycken
- ambivalent attityd (om det sker med måtta; det kan hjälpa, också stjälp), 4 stycken

Bland de tio som svarar ”nej” finns tre som bara skriver nej, fyra som tycker det är onödigt och tre som anser att läsförmågan är deras ensak. Intressant nog har tre av de sju pojkarna med dyslexi svarat nej. Bland de fem som har räknats till ”övriga” har en lämnat blankt, en har svarat att de redan vet det, en har skrivit att lärarna redan gör ett bra jobb, en tycker själv att han läser bra och en anser att den som behöver hjälp ska få det.

### Elevernas föreställningar

Tror eleverna att lärarna håller reda på hur bra de läser? Även svaren på den här frågan i elevenkäten kan indelas i tre kategorier: ja, delvis/både och eller nej. Fördelningen framgår av tabell 4.

**Tabell 4** Tror eleverna att lärarna håller reda på deras läsförmåga? Antal elever som svarat ja, ”nja” och nej på frågan

	Pojkar	Flickor	Kön?	Totalt
Ja	35	31	4	70
Nja	11	16	1	28
Nej	6	6	-	12
<i>Totalt</i>	<i>52</i>	<i>53</i>	<i>5</i>	<i>110</i>

De 70 som svarat ”ja” fördelar sig på fem svars kategorier om man ser till motiven.

**Tabell 5** Elevers grund för att tilltro lärarna kännedom om deras läsförmåga

Motiv	Antal	Kommentar och tolkning
Konstaterande	16	Här skrivs bara ja (eller lite utförligare)
Det finns metoder/rutiner	22	LUS nämns av sju elever
Det märks av omdömena	15	Omdömena har ibland formen av råd
Det ingår i lärarjobbet	15	Det är lärarnas plikt/intresse
Det krävs för betygsättning	2	

Mellangruppen, ”nja-fallen” bestående av 28 elever, fördelar sig på tre kategorier.

- vet inte, kanske, 13 stycken
- delvis, vissa lärare, elever och aspekter, 6 stycken
- det brister i kontroll, återkoppling eller intresse, 9 stycken

Av de tio som svarat nej på frågan har fyra inte motiverat svaret tydligt. Övriga sex anmärker på bristande kontroll eller intresse.

## Elevernas förslag

I fråga 3 får eleverna komma med förslag om hur skolan kan hjälpa elever med bristande läsförmåga. Svaren kan redovisas kvantitativt på två olika sätt, dels antalet förslag från respektive elev, dels svarens riktning. Med ”riktning” förstås om skolan bör (1) anpassa kraven (”sänka ribban”), (2) öka dosen (”stärka musklerna”) eller (3) hitta bättre metoder att nå eleverna.

Tabell 6 Fördelningen av elevförslag som kan hjälpa lässvaga elever

	Antal förslag		
	Pojkar	Flickor	Summa
Anpassade krav	5	2	7
Ökade doser	13	20	33
Bättre metoder	49	54	103
Övrigt	6		6
<i>Totalt</i>	<i>73</i>	<i>76</i>	<i>149</i>

Inom kategorin ”anpassade krav” finner vi förslag som rör litteraturval (enkla och lättlästa böcker), tillrättalagd litteratur (uppförstorade texter), tillgång på auditiva hjälpmedel (skivor, bandspelare, talböcker) eller tidsdisposition (längre tid till olika uppgifter).

Bland förslag klassade som ”ökade doser” är extra det vanligaste förstärkningsordet, därnäst *mer* och någon gång *fler*: extra hjälp, lektioner, träning och läsning; mer böcker och läsuppgifter; fler lästimmar. En elev skriver ”öva tills de kan det klockrent”, en annan ”öva, öva, öva”. Det handlar här om att ge mer av samma sak. Bland svar räknade som ”övrigt”, finner vi följande: ” De får mer hjälp än någon annan, de behöver inte mer hjälp”. ”Skolan kan inte hjälpa dem, bara de själva. ”

En majoritet av förslagen hamnar dock inom kategorin ”bättre metoder”. De fördelar sig på fem olika underkategorier.

Tabell 7 Arten av åtgärder som föreslagits i syfte att hjälpa lässvaga elever

Åtgärdens art	Exempel
Organisation	Egen grupp, mindre grupp, enskild undervisning
Bokutbud	Böcker som är bättre, roligare, möter elevens intressen
Rutiner	Högläsning enskilt och i klassen; läsning hemma; diagnostisering
Bemötande	Uppmuntra, beröm, motivera dem; ge dem läxor, tvinga dem, slå dem
Progression	Börja med lätta böcker men hög successivt svårighetsgraden

Uppgift om antalet förslag inom respektive åtgärdstyp saknas eftersom överlappningen mellan dem är betydande. Tre pojkar och två flickor ligger bakom den typ av åtgärder som kanske är intressantast, nämligen Progression, vilken illustreras med två elevsvar.



Ge dom lättlästa böcker att läsa sedan ge dom svårare och svårare böcker att läsa. Så att dom utvecklas sakta men säkert (pojke).

Få lätta böcker att börja med. Sen få typ svårare. Så fick jag hjälp och nu går det bra (flicka).

Det faktum att cirka 70 procent av förslagen är kvalitativa tyder på att eleverna har varit kreativa. Det totala antalet förslag är nära nog lika mellan könen och fördelningen på olika kategorier skiljer sig inte heller nämnvärt. De lärare och den rektor som i intervjun ansåg att flickorna är mer ordrika men kanske inte mer idérika avsåg skriftliga inlämningsuppgifter. Samma mönster gäller för elevenkäten, där flickornas 50 ord och pojkarnas 36 ord i genomsnitt inte har någon tydlig motsvarighet i skillnader vad gäller antalet idéer eller idéernas art.

## Sammanfattande diskussion

Uppdraget var att studera om pojkar, på grund av sin (eventuellt) sämre läsförmåga, inte kommer helt till sin rätt i skolan. Fältstudiens uppgift var knappast att besvara frågan om hur det brukar vara, utan snarare att belysa hur frågor om skolprestationer, läsförmåga, kön och o/rättvisa kan ta sig uttryck. Syftet var med andra ord explorativt, det vill säga att upptäcka fenomen och mönster lokalt, för att hyfsa frågorna, samt formulera hypoteser som senare kan prövas i större skala. Den sammanfattning och diskussion som nu följer är ett försök att sammanbinda olika delar av materialet till en helhet. Frågan är då till vilket eller vilka pussel bitarna passar.

Den statistiska delen av kommunstudien tydde på att könsskillnaderna i betyg eller läskvalitet var små eller obefintliga, i vissa fall rent av till pojkarnas fördel (Källa: Sammanställningar från Bo Sundblads rapport). Frågan är då om dessa oväntade resultat går att hänföra till några specifika egenskaper i den studerade kommunen. Demografiskt sett innehåller kommunen en etnisk och socioekonomisk variation och segregation som inte är ovanlig för urbana miljöer i Sverige. Det som utmärker kommunen som skolkommun är att den sedan några år så tydligt uttalar principen om resultatstyrning. Rektorsintervjuerna indikerar att kommunens skolpolitiker och utbildningsförvaltning tidigare pratade om pengar, i dag om pedagogik.

Finns det något möjligt samband mellan kommunens egenskaper och det faktum att pojkarna klarar sig bättre än väntat? Det skulle kunna förhålla sig så. Basil Bernsteins tes om synlig och osynlig pedagogik gick ut på att arbetarklassens barn behöver en synlig och tydlig pedagogik för att lyckas i skolan. Barn till medelklassföräldrar (läs: akademiker) kan däremot ofta genomskåda och med framgång bemästra uppdrag och uppgifter som är friare och ambitionerna individuellt valda. Kategorierna arbetarklass och medelklass kanske upplevs som mindre aktuella i en tid när andelen industriarbetare sjunker och en hel del hantverkare fungerar som entreprenörer, men olika följder av synlig och osynlig pedagogik kan kanske vara lika tillämplig på andra indelningsgrunder.

Dagens pedagoger hävdar ibland att pojkar och barn med neuropsykiatriska diagnoser ("bokstavs barn") ofta kräver tydliga regler, explicita förklaringar etc. för att förstå vad de förväntas göra (Källa:

Seminarier med rektorer och lärare inom ramen för olika kurser). Sammalunda finns det vittnesbörd om vuxna invandrare som uppger att de har "gjort bort sig" och förlorat arbetet, när de har tolkat chefens fråga: Vill du göra det här åt mig, som en äkta *fråga* – inte en uppmaning. Skolmiljöer med tydlig resultatstyrning hjälper kanske pojkar samt vissa invandrar- och bokstavs barn att hävda sig bättre.

Elevenkäten tyder på att flertalet elever både vill och får bli sedda av lärarna vad gäller deras läsförmåga. En del nämner också det använda schemat för läsutveckling, inklusive vetskapen om vilken luspunkt man har uppnått. Deras förslag om hur man lämpligen hjälper lässvaga elever att utvecklas får nog bedömas som rika, varierade och kreativa; inte minst förslaget att först sätta in hjälpsatserna på elevens egen nivå för att därefter stegvis öka svårighetsgraden. Principen om rätt utmaningsnivå finns omnämnd inom läsforskning (Elbro, 2004); och den ligger i linje med Vygotskijs idé om lärande i den närmaste utvecklingszonen. Pojkarna är lika idérika som flickorna när de besvarar enkäten, men mindre mångordiga.

Frågan är om resultatstyrningen också får andra effekter som kan spåras i undersökningsmaterialet. Flera av rektorerna uttalar och utstrålar en påtaglig arbetsglädje över sitt meningsfulla uppdrag. De hälsar policyn om resultatstyrningen med tillfredsställelse, och det är uppenbart att förskjutningen från regel- till resultatstyrning ger ett ansvar och en auktoritet, vilket implicerar en legitimitet som erbjuder stimulans. Utläggningarna om hur de själva och skolpersonalen prövar nya idéer för att utveckla skolans pedagogik och organisation mot allt högre måluppfyllelse påminner lite om de skildringar man kan höra av semesterfirare som har förbättrat sin sommarstuga. Glädjen att utmanas, skapa och se påtagliga resultat är densamma. Övriga rektorer detaljkännen om enskilda elever som inte uppnår skolans mål, vilket kan ha ett samband med policyn om resultatstyrning.

Den närmaste motsvarigheten hos lärarna är knuten till uppdraget att nivåbestämma och utveckla elevernas läsförmåga och språkutveckling. Vid seminariet med LUS-ansvariga lärare fanns klara tecken på yrkesstolthet och arbetsglädje när de fick berätta om autentiska elevfall som indikerade att kommunens mål/minimikrav på elevers läsförmåga i grundskolan hade uppnåtts. Av intervjuerna med såväl rektorer som lärare framgår att språkutveckling

och skönlitteratur prioriteras på skolorna. Det händer att även lärare i andra ämnen än svenska visar ett oväntat engagemang för läs- och skrivutveckling. Det angelägna i att bredda och fördjupa kompetensutvecklingen på området nämns, liksom satsningar på skolbibliotek och skolbibliotekarier.

Även om policyn med resultatstyrning är påtaglig och uppskattad, framträder även missnöjesyttringar när drag av lokal regelstyrning tar ifrån rektorerna och lärarna deras professionella ansvar. Rektorer är irriterade över de direktiv från förvaltningen som innebär att man föreskrivs hur problem ska hanteras, inte bara *att* de ska lösas. Likaså uttrycker några rektorer och lärare missnöje när de får sådana påbud om resultatuppföljning, som verkar vara mer till för att ge statistiska underlag än för att användas pedagogiskt av medverkande skolor. Här finns kanske skäl att överväga om kommunens i grunden accepterade policy kan bli urholkad. Information uppifrån utesluter inte behovet av ömsesidig kommunikation. Tydliga krav på skolorna kan också förenas med principen om klara ansvarsgränser.

Principiellt gäller att resultatstyrning leder till att man fokuserar enskilda *individer*, vilket innebär att kategorier som kön och social eller etnisk härkomst nedtonas. Undersökningsmaterialet innehåller exempel på rektorer/lärare som bemöter frågor om kön, klass och etnicitet med utsagor om individens primat över kategorierna. Även de som på begäran uttalar sig om kön och härkomst avrundar gärna med reservationer om att det till syvende och sist handlar om individer.

Stereotypisering av människor innebär sålunda att de schabloner som kategorierna representerar riskerar att återuppstå. Om en rektor kritiseras av myndighetsutövande personer för att inte kunna förklara *avsaknaden* av samband mellan kön och skolprestationer, då har vi hamnat i ett debattklimat där en statistisk parameter används som en fetisch istället för ett beskrivande kondensat. En annan sak är att statistiska data på aggregerad nivå kan hjälpa oss att få syn på mönster där kön och härkomst spelar in.

Paradigmskiftet från regelstyrning till resultatstyrning innebär bland annat att individer istället för schabloner fokuseras: Det som gäller för somliga eller många, behöver inte gälla för alla, oavsett om frågan handlar om konstaterade samband, prioriteringar eller lösningar. När undersökningsmaterialet innehåller tecken/uttalanden som indikerar att flickor förefaller mer ordrika men inte mer

idérika än pojkar, att flickor läser fler böcker och pojkar fler instruktioner, att pojkar är ledigare i sin muntliga framställning än flickor etc., får vi aldrig glömma att tendenserna kan vara svaga, exemplen på det motsatta kan vara många, ty graden av överlappning mellan könen är betydande.

Pedagogiska lösningar som föreslås och motiveras av kompensatoriska skäl bör därför ifrågasättas. Däremot bör *kanske* bedömningskriteriernas innehåll, utbudet av textgenrer och formerna för kunskapsredovisning ses över och varieras bättre för att allsidigt stimulera elevernas språkutveckling, helt oavsett deras kön. Om detta sedan leder till kompensatoriska effekter innebär det en välkommen sideeffekt.

Resonemanget gäller i minst lika hög grad den trubbiga kategorin "invandrare" som kan innehålla allt från en sedan länge inflyttad skandinav till en nyinflyttad icke-europé med ett modersmål som har få likheter med svenska språket. På samma sätt finns det inget som säger att barn till välbeställda svenskar alltid har högre ambitioner med skolan än deras jämnåriga kamrater med annan språklig och kulturell bakgrund. Ibland kan det vara tvärtom, om skolans erbjudanden ses som en möjlighet att förändra en situation, där språkliga och kulturella handikapp riskerar att marginalisera en ung människa, både i stunden och i framtiden.

Kommunstudien utmynnar sålunda i hypotesen att resultatstyrning, med dess fokus på individer istället för kategorier, är till gagn för dem som annars riskerar att hamna utanför. Det kan förvisso finnas indikationer på samband mellan skolresultat och kön/härkomst, men det är inte detsamma som att en fokusering på *gruppskillnader* är till gagn för att de ska avta med tiden. Rapportförfattarens gissning är att det kan förhålla sig tvärtom.

Genom *fältstudien* gick det sammanfattningsvis att få inblickar i hur frågor om skolutveckling, läsning och resultat uppfattas i en skolkommun som satsar på resultatstyrning. Intervjuer med sju rektorer och sex lärare i nyckelposition samt enkätsvar från 110 elever ingick i materialet. Följande indikationer och hypoteser knutna till könsskillnader kan försiktigtvis formuleras.

- Skolans fokus på skönlitteratur, inte sakprosa, gör kanske att pojkar underskattas.
- Pojkar kan möjligen hävda sig bättre vid muntliga redovisningar än skriftliga.

- Pojkars skriftliga alster är kanske kortare men inte nödvändigtvis torftigare än flickors.
- Skolors jämställdhetsarbete fokuserar kanske processer & klimat framför skolresultat.
- Fokus på individer, istället för härkomst och kön, gagnar nog elevers utveckling.



## Extrapolering från fall till hypoteser

Den diskussion som nu följer är ett försök att resonera sig fram till hur det går till när elever med brister i skriftspråklig kompetens och andra nyckelkvalifikationer kommer i kläm i skolarbetet. Resonemangets innehåll bygger delvis på stoff från vår aktuella undersökning men inkluderar också tidigare studier, bland annat av rapportförfattaren (Naeslund, 1996; 2001). Principen för hur man kan bygga en pedagogisk modell utifrån saklogiska antaganden är emellertid inspirerad av Urban Dahllöfs klassiker *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp* (Dahllöf, 1967).

Folkskolans pedagogik byggde nog en hel del på lärarens muntliga genomgångar, vilka kompletterades med hemläxor i läroboken, för att sedan avslutas med muntliga förhör eller skriftliga prov som innehöll företrädesvis frågor på minneskunskaper. Under de decennier som följde därefter dominerades klassrumssamtalen av att läraren ställde frågor som hon visste svaret på, riktade den till en utvald elev som svarade, varpå läraren kommenterade svaret (Hoetker & Ahlbrand, 1969). Mönstret innebar att åtminstone ett visst minimum av lärande faktiskt kunde komma till stånd, och det skedde under former som någorlunda tryggade den sociala kontrollen. De muntliga aktiviteterna i klassrummet innebar att elever som var svaga i läsning eller skriftlig framställning antagligen ändå kunde ”följa med” i klassens arbete, åtminstone i någon mån.

Under 1990-talet kom andra arbetsformer att delvis ta över klassrumsarbetet. Uttryck som ”forskning” eller Eget Arbete, fortsättningsvis kallat EA, användes om denna nya pedagogik, som innebar att eleverna nu fick redovisa sitt kunnande genom skriftliga inlämningsuppgifter – inte provfrågor – kring ett tema (Österlind, 2005, red; Skolverket, 2009). Eleverna samlade stoff till sina inlämningsuppgifter på olika sätt, men oftare än tidigare fick de nog själva söka och ta till sig information via olika källor: uppslagsverk, nätbaserade källor och, liksom tidigare, läroböcker. Denna pedagogik innebär att lässvaga elever, vars läsförmåga inte når upp till de tillgängliga källornas nivå, hamnar i underläge. Med en metafor från höjdhopp kan man säga att de logiskt sett är dömda att ”riva”, då ribban ligger för högt.

För att få bra resultat inom EA krävs också andra kvalifikationer. Eleverna måste ha självdisciplin nog att driva uppgiften av



egen kraft, förmåga att formulera sig på det sätt som friare skrivuppgifter kräver samt strategisk medvetenhet nog att genomskåda vilka vägval de kan göra och vilka resurser de kan utnyttja. Sammanlagt krävs alltså fyra förmågor; att läsa, skriva, fokusera och överblicka (Naeslund, 2001). En kedja är inte heller starkare än dess svagaste länk, så i princip krävs bara en enda svaghet för att eleven ska bli fälld. Stödet till eleverna måste sålunda bli mångfacetterat.

Det krävs inga djupare kunskaper i kultursociologi för att inse att tillgången på böcker är rikast i akademikerhem. Ett rimligt antagande är också att denna exponering oftast leder till mer användning, med gynnsamma effekter på såväl läs- som skrivförmågan, troligen också benägenheten att läsa och skriva. Självdisciplin och beredskap för uppskjuten behovstillfredsställelse är också hållningar som traditionellt sett odlas mest i detta skikt. Det innebär att skolnormer om frihet under ansvar samt acceptans av utdelning längre fram är utbildningsrelaterade kvalifikationskrav som gynnar samma elever (Österlind, 1998). Något liknande gäller nog för strategimedvetenheten. Civilingenjörer, advokater, journalister, lärare med flera har nog ofta friare arbetsförhållanden än många andra grupper; därför lönar det sig också att utveckla idéer om vilken väg som bäst och lättast leder till måluppfyllelse.

Det ser ut som att elever från akademikerhem har ett försprång vad gäller samtliga länkar i kravkedjan när eget arbete praktiseras. Det finns således skäl att tro att skolans inre arbete har blivit mer ojämnt under de senaste 20 åren. Det finns emellertid inget tvång att satsa på eget arbete. Enskilda lärare, lärarlag och skolor kan förvisso välja arbetssätt som innebär att de går emot såväl traditioner som trender (Naeslund, 1991; 1996).

Frågan är då om resonemanget kring akademikerbarns försprång också kan överföras till andra indelningar: kön, etnicitet och andra kategorier. Flera intervjupersoner uppger att flickorna på fritiden läser mer, speciellt skönlitteratur, vilket ger bäst utdelning i skolan. Om pojkarna också bjuder starkare motstånd mot skolkulturen ökar flickornas försprång ytterligare. Vidare påvisades i en tidigare fallstudie att det fanns skilda könsmönster vad gäller tolkningen av bedömningskriterier kring inlämningsuppgifter; pojkarna ansåg att man fick poäng på att skriva mycket och korrekt, flickorna insåg att det handlade om mjukare och mer holistiska kvalitetskriterier (Naeslund, 2001, s. 65).

Elever med annat modersmål än svenska har rimligen en brant uppförsbacke om de har fått otillräcklig träningstid i svenska språket, i förhållande till vad som krävs för framgång i svensk skola. I materialet finns emellertid också ett vittnesbörd om att dessa elevers motivation kan väga upp en del, om de anser/inser att skolan ger dem kulturella resurser som ökar chanserna till framgångar i det svenska samhället. Å andra sidan får man räkna med att de ofta kan ha svårare att genomskåda kulturella koder som inte är klart uttalade, men kanske självklara för många.

När det gäller elever beskrivna som dyslektiker ter det sig självklart, att en pedagogik som är mer skriftspråklig än muntlig medför ökade hinder och utmaningar. Elever med neuropsykiatriska diagnoser, ”bokstavs barn”, beskrivs inte sällan som så bokstavstroga att de lätt missar verbala trick som ironier, tvetydigheter och uppmaningar i frågeform exempelvis ”Vill du hjälpa till med det här?!” Slutsatsen blir att kultursociologins teser om synlig och osynlig pedagogik samt skillnader i dispositioner *troligen* kan tänjas och vara tillämpliga också på andra grupper än på samhällsklasser.

Avslutningsvis formuleras några hypoteser som är baserade på vår undersökning, men vinner på att följas upp med bredare och djupare studier.

- (1) Skolmiljöer med tydlig resultatstyrning medför troligen utjämnande effekter.
- (2) Ungdomar i vår skolkommun och andra storstadsregioner ser nog inte läsningen, men skolkulturen, som feminin och nördig. Det färgar av sig på läsningen som ingår i skolkulturen.
- (3) Ökad variation i utbudet av texter, metoder och redovisningsätt gynnar kanske pojkarna, men också andra grupper som riskerar att komma i kläm. Djupast sett är nog variation gynnsamt för alla, eftersom det utvecklar förmågorna allsidigt och leder till mer omväxling.
- (4) Användningen av LUS innebär bland annat att framsteg synliggörs för elever som ligger långt ifrån minimikraven för betyget godkänt. Det kan emellertid uppstå konflikter mellan dem som använder LUS som ett pedagogiskt redskap i skolans vardag, och de som kartlägger läskvaliteten med LUS-värden som underlag för statistik. För att LUS ska fungera är det

troligt att skolpersonalen behöver såväl inläsning som arrangerad utbildning och seminarier.

## Referenser

- Allard, B., Rudqvist, M. & Sundblad, B. (2001). *Nya Lusboken – En bok om läsutveckling*. Stockholm: Bonnier Utbildning.
- Bernstein, B. (1971). "On Classification and Framing of Educational Knowledge". In Young, F. D. *Knowledge and Control. New Directions for Sociology of Education*. 47–69. London: Collier McMillan.
- Bernstein, B. (1973). *Codes and Pedagogies. Visible and Invisible*. Paris: OECD.
- Biemiller, A. & Slonim, N. (2001). *Journal of Educational Psychology*, Vol. 93, No 3, 498–520.
- Broady, D. (1990). *Sociologi och epistemologi. Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*. Stockholm: HLS Förlag.
- Coleman, J. (1966). *Equality of Educational Opportunity Study*. John Hopkin's University.
- Dahllöf, U. (1967). *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Einarsson, C. (2003). *Lärares och elevers interaktion i klassrummet. Betydelsen av kön, ålder, ämne och klasstorlek samt lärares uppfattning om interaktionen*. Linköping: Linköping Studies in Education and Psychology 92.
- Ellbro, C. (2004). *Läsning och läsundervisning*. Stockholm: Liber.
- Ellström, P-E (1992). *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet – Problem, begrepp och teoretiska perspektiv*. Stockholm: Fritzes AB.
- Fagerström, G. (2007). "Av boken vet jag vad Exiptionella frågor är." Boksamtal om livsfrågor i en femteklass. I L. Naeslund (2007, Red). *Existentiella frågor i skolan*. Skapande Vetande 54. Linköpings universitet.
- Foucault, M. (1975). *Övervakning och straff*. Lund: Arkiv Förlag.
- Grosin, L. (2002). Rektorer i framgångsrika skolor. I: *Nordisk Pedagogik*, Vol. 3, 2002, 158–175.
- Grosin, L. (2004). *Skolklimat, prestation och anpassning i 21 mellan- och 20 högstadieskolor*. Stockholms universitet. Pedagogiska institutionen.

- Hoetker, J. & Ahlbrand, P. (1969). The Persistence of Recitation. *American Educational Research Journal*. Vol. 6, No 2, 145–167.
- Naeslund, L. (1991). *Läraryntentioner och skolverklighet. Explorativa studier av uppgiftsutformning och arbetsförhållanden hos lärare på grundskolans högstadium*. Stockholm: HLS Förlag.
- Naeslund, L. (1996). *Forskaröga på lärargärning*. Skapande Vetande. Linköpings universitet.
- Naeslund, Lars (2001). *Att organisera pedagogisk frihet. Fallstudie av självständigt arbete med datorstöd vid en grundskola*. Läspedagogiska institutets skriftserie, EMIR nr 5, Institutionen för beteendevetenskap. Linköpings universitet.
- Oczkus, L. (2003). *Reciprocal Teaching at Work. Strategies for Improving Reading Comprehension*. Newark: DE (IRA).
- Palme, M. (2008). *Det kulturella kapitalet. Studier av symboliska tillgångar i det svenska utbildningssystemet 1988–2008*. Acta Universitatis Upsaliensis. Studier i utbildnings- och kultursociologi 1.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J. with Smith, A. (1979). *Fifteen Thousand Hours. Secondary Schools and Their Effects on Children*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Rönne, M. (2010). *Reciprocal teaching – Effekt efter 15 dagar? En experimentstudie i läsförståelsestrategier*. Självständigt arbete i didaktik, vårterminen 2010. Institutionen för didaktik och pedagogiskt arbete. Stockholms universitet.
- Schuster, M. (2006). *Profession och existens. En hermeneutisk studie av asymmetri och ömsesidighet i sjuksköterskans möten med svårt sjuka patienter*. Göteborg: Daidalos.
- Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2009: 64. *Flickor och pojkar i skolan – Hur jämställt är det?* Delbetänkande av DEJA – Delegationen för jämställdhet i skolan.
- Säljö, R. (2006). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Toulmin, S. (1995). *Kosmopolis. Hur det humanistiska arvet förfuskades*. Stockholm: Ordfronts Förlag.

- Vygotskij, L. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Westin- Lindgren, G. (1979). *Physical and Mental Development in Swedish Urban Schoolchildren*. Stockholm: Stockholm Institute of Education. Department of Educational Research. Studies in Education and psychology no 5.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labour. How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Farnborough: Saxon House.
- Österlind, E. (1998). *Disciplinering via frihet. Elevers planering av sitt eget arbete*. Uppsala Studies in Education 75.
- Österlind, E. (2005, Red.). *Eget arbete – En kameleont i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.



## Bilaga 1: Intervjuguide för rektorer

### Rektors yrkesjag

Beskriv Din karriär från början till idag!

Vad ger Dig stimulans och arbetsglädje som rektor? Vad känns tungt och besvärligt?

Beskriv Din nuvarande skolas anda; även upptagningsområdet, personalens inställning & profiler.

Beskriv hur Ditt arbete styrs av olika krav uppifrån plus förväntningar utifrån och inifrån. Hur går den typen av styrning att förena med Dina egna visioner och ambitioner med arbetet på skolan?

### Resultatuppföljning

Hur vet en rektor om han/hon lyckas i sitt arbete? Vilka kriterier anser Du (och andra!) vara viktiga?

Hur vet en lärare om han/hon lyckas i sitt arbete? Hur vet en elev det??

Vilka kriterier på elevers kunskaper, förmågor och utveckling beaktas på Din skola?

Av politiker? Skolchef? Inspektörer? Föräldrar? Dig själv? Lärare? Andra.....?

Vilken betydelse har läs- och skrivförmågan för unga människors möjligheter att klara sig och utvecklas i skolan? Och i livet efter skolan?

Vad kan Du som rektor göra för att påverka elevers läs- och skrivförmåga?

Vilka informationskanaler och nyckelpersoner använder Du för att få en uppfattning om läs- och skrivförmågan hos eleverna på skolan?

Låt oss titta på en sammanställning av Dina niondeklassers ämnesbetyg och värden enligt LäsUtvecklingsSchemat. Kommentera vad



Du ser! Finns det mönster eller värden som överraskar Dig? Vilka andra tankar och reaktioner väcks när Du läser sammanställningen?

Statistik på riksnivå tyder på att flickorna – som grupp - lyckas lite bättre än pojkarna i läsning. Listorna från (kommunens namn) visar samma sak. Hur stämmer det med Din uppfattning? Vad tror Du att eventuella skillnader beror på?

Om vi ser till det som kommer fram i statistiken över LUS och betygen. Stämmer det med Din bild av verkligheten, eller...?

### **Fortsättning följer**

Vilka lärare är viktiga för mig att komma i kontakt med för att fånga läsförmågan i praktiken? Lärare i svenska; slöjd/hk; so/no; andra? Hur når jag dem bäst?

Är det realistiskt att samla alla lärare som har en viss klass för att diskutera de omdömen som finns kring LUS-värden, betyg och övriga data. Hur kan det arrangeras?

Vilka elever tycker Du vi bör välja när vi granskar LUS, betyg och resultatuppföljning i (kommunens namn)?

## Bilaga 2: Intervjuguide för LUS-ansvariga lärare

### Inledning

Jag heter Lars Naeslund, är docent i pedagogik vid Stockholms universitet, och genomför en studie i (kommunens namn) om resultatuppföljning (läsförmåga och betyg), strategier för skolutveckling samt jämställdhetsfrågor i anslutning till detta. Jag har intervjuat era rektorer, men för att komma närmare skolans vardag vill jag också få lärarperspektivet. Lämpligast i detta fall är att intervjua LUS-ansvariga lärare vid respektive skola. För att få fram elevsynpunkter har jag gjort en enkät avsedd att användas i en klass, år 8 vid respektive skola.

Varje lärarintervju sker lämpligen mellan mig och de LUS-ansvariga vid två olika skolor. Jag tror det blir mer spännande och dynamiskt om ni får berätta för varandra. Min roll blir att inflika med frågor om det är något jag inte förstår eller inte har fått svar på. Intervjun beräknas ta en och en halv timme och sker lämpligen vid någon av de intervjuade lärarnas skola. För dokumentationens skull bandas intervjun, men bandspelaren kan på begäran stängas av under avsnitt där någon av de medverkande känner sig obekvämt av bandningen.

Jag kontaktar er parvis, och ber er föreslå lämpliga tider när vi kan träffas. Ta gärna fram 2–3 förslag så kan vi nog hitta ett som fungerar. Undvik tider direkt på morgonen. Jag bor i Bromma och åker kommunalt.

Med vänlig hälsning

Lars Naeslund, tel. 08- 120 763 01 (arbetet) 08-26 55 56 (bostaden)  
lars.naeslund@did.su.se

### Guide

Berätta om Din karriär! Hur har vägen till och genom läraryrket sett ut?

Berätta om hur kontrollen av elevers läsförmåga går till på Din skola! Vilken roll har Du?

Berätta om hur man arbetar för att utveckla pedagogiken på Din skola! Vad fungerar (inte)?

Berätta om användbarheten och tillförlitligheten hos LUS! Vad är bra? Vad brister?

Berätta om läs- och skrivförmågan ur jämlikhets- och jämställdhetsperspektiv! Åtgärder?

Kommentera min resultatsammanställning över LUS -värden & betyg för Din skola!

Kommentera elevenkäten! Ger den intressanta resultat?

## Bilaga 3: Elevenkät om läsning

Min skola heter:            Jag är flicka/pojke (stryk under!)

Min klass heter:            Hemma pratar vi mest svenska/annat språk  
(stryk under!)

- (1) *Vill* Du att Dina lärare ska hålla reda på hur bra Du läser? Svara som Du tycker och motivera varför!
- (2) *Tror* Du att Dina lärare håller reda på hur bra Du läser? Svara vad Du tror och motivera varför!
- (3) *Hur* kan skolan hjälpa elever som inte läser så bra? Skriv allt Du kommer på som kan hjälpa eleverna!

TACK FÖR ATT DU SVARADE!

# Statens offentliga utredningar 2010

---

## *Kronologisk förteckning*

1. Lätt att göra rätt – om förmedling av brottskadestånd. Ju.
2. Ett samlat insolvensförfarande – förslag till ny lag. Ju.
3. Metria – förutsättningar för att ombilda division Metria vid Lantmäteriet till ett statligt ägt aktiebolag. M.
4. Allmänna handlingar i elektronisk form – offentlighet och integritet. Ju.
5. Skolgång för alla barn. U.
6. Kunskapslägesrapport på kärnavfallsområdet 2010 – utmaningar för slutförvarsprogrammet. M.
7. Aktiva åtgärder för att främja lika rättigheter och möjligheter – ett systematiskt målinriktat arbete på tre samhällsområden. IJ.
8. En myndighet för havs- och vattenmiljö. M.
9. Den framtida organisationen för vissa fiskefrågor. Jo.
10. Kvinnor, män och jämställdhet i läromedel i historia. En granskning på uppdrag av Delegationen för jämställdhet i skolan. U.
11. Spela samman – en ny modell för statens stöd till regional kulturverksamhet. Ku.
12. I samspel med musiklivet – en ny nationell plattform för musiken. Ku.
13. Upphandling på försvars- och säkerhetsområdet. Fi.
14. Partsinsyn enligt rättegångsbalken. Ju.
15. Kriminella grupperingar – motverka rekrytering och underlätta avhopp. Ju.
16. Sverige för nyanlända. Värden, välfärdsstat, vardagsliv. IJ.
17. Prissatt vatten? M.
18. En reformerad budgetlag. Fi.
19. Lärling – en bro mellan skola och arbetsliv. U.
20. Så enkelt som möjligt för så många som möjligt – från strategi till handling för e-förvaltning. Fi.
21. Bättre marknad för tjänstehundar. Jo.
22. Krigets Lagar – centrala dokument om folkrätten under väpnad konflikt, neutralitet, ockupation och fredsinsatser. Fö.
23. Tredje sjösäkerhetspaketet. Klassdirektivet, Klassförordningen, Olycksutredningsdirektivet, IMO:s olycksutredningskod. N.
24. Avtalad upphovsrätt. Ju.
25. Viss översyn av verksamhet och organisation på informationssäkerhetsområdet. Fö.
26. Flyttningsbidrag och unionsrätten. A.
27. Gemensamt ansvar och gränsöverstigande samarbete inom transportforskningen. N.
28. Vändpunkt Sverige – ett ökat intresse för matematik, naturvetenskap, teknik och IKT. U.
29. En ny förvaltningslag. Ju.
30. Tredje inre marknadspaketet för el och naturgas. Fortsatt europeisk harmonisering. N.
31. Första hjälpen i psykisk hälsa. S.
32. Utrikesförvaltning i världsklass. En mer flexibel utrikesrepresentation. UD.
33. Kvinnor, män och jämställdhet i läromedel i samhällskunskap. En granskning på uppdrag av Delegationen för jämställdhet i skolan. U.
34. På väg mot en ny roll – överväganden och förslag om Riksutställningar. Ku.
35. Kunskap som befrielse? En metanalys av svensk forskning om jämställdhet och skola 1969–2009. U.
36. Svensk forskning om jämställdhet och skola. En bibliografi. U.
37. Sverige för nyanlända utanför flyktingmottagandet. IJ.
38. Muttbrott. Ju.
39. Ny ordning för nationella vaccinationsprogram. S.

40. Cirkulär migration och utveckling – kartläggning av cirkulära rörelsemönster och diskussion om hur migrationens utvecklingspotential kan främjas. Ju.
41. Kompensationstillägg – om ersättning vid försenade utbetalningar. S.
42. Med fiskevård i fokus – en ny fiskevårdslag. Jo.
43. Förundersökningsbegränsning. Ju.
44. Mål och medel – särskilda åtgärder för vissa måltyper i domstol. Ju.
45. Händelseanalyser vid självmord inom hälso- och sjukvården och socialtjänsten. Förslag till ny lag. S.
46. Utländsk näringsverksamhet i Sverige. En översyn av lagstiftningen om utländska filialer i ett EU-perspektiv. N.
47. Alkoholkonsumtion, alkoholproblem och sjukfrånvaro – vilka är sambanden? En systematisk litteraturöversikt. S.
48. Multipla hälsoproblem bland personer över 60 år. En systematisk litteraturöversikt om förekomst, konsekvenser och vård. S.
49. Förbud mot köp av sexuell tjänst. En utvärdering 1999–2008. Ju.
50. Försvarmaktens helikopterresurser. Fö.
51. Könsskillnader i skolprestationer – idéer om orsaker. U.
52. Biologiska faktorer och könsskillnader i skolresultat. Ett diskussionsunderlag för Delegationen för jämställdhet i skolans arbete för analys av bakgrunden till pojkars sämre skolprestationer jämfört med flickors. U.
53. Pojkar och skolan: Ett bakgrundsdokument om "pojkkrisen". Översättning på svenska av engelsk rapport: Boys and School: A Background Paper on the "Boy Crisis". + Engelsk rapport. U.
54. Förbättrad återbetalning av studieskulder. U.
55. Romers rätt – en strategi för romer i Sverige. IJ.
56. Innovationsupphandling. N.
57. Effektivare planering av vägar och järnvägar. N.
58. Rehabiliteringsrådets delbetänkande. S.
59. Underhållsskyldighet i internationella situationer – Underhållsförordningen, 2007 års Haagkonvention och 2007 års Haagprotokoll + Bilagedel. Ju.
60. Ett utvidgat skydd mot åldersdiskriminering. IJ.
61. Driftskompatibilitet och enheter som ansvarar för underhåll inom EU:s järnvägssystem. N.
62. Så enkelt som möjligt för så många som möjligt. Under konstruktion – framtidens e-förvaltning. Fi.
63. EU:s direktiv om sanktioner mot arbetsgivare. Ju.
64. "Se de tidiga tecknen" – forskare reflekterar över sju berättelser från förskola och skola. U.
65. Kompetens och ansvar. S.
66. Barns perspektiv på jämställdhet i skola. En kunskapsöversikt. U.
67. I rättan tid? Om ålder och skolstart. U.
68. Ny yttrandefrihetsgrundlag? Yttrandefrihetskommittén presenterar tre modeller. Ju.
69. Förbättrad vinterberedskap inom järnvägen. N.
70. Ny struktur för skydd av mänskliga rättigheter. + Bilagor + Lättläst + Daisy. IJ.
71. Sexualbrottslagstiftningen – utvärdering och reformförslag. Ju.
72. Folk rätt i väpnad konflikt – svensk tolkning och tillämpning. + Bilaga 7, Svensk manual i humanitär rätt m.m. Fö.
73. Svensk sjöfarts konkurrensförutsättningar. N.
74. Mer innovation ur transportforskning. N.
75. Gymnasial lärlingsutbildning – utbildning för jobb. Erfarenheter efter två års försök med lärlingsutbildning. U.
76. Transportstyrelsens databaser på vägtrafikområdet – integritet och effektivitet. N.
77. Sammanläggningar av landsting – övergångsstyre och utjämning. Fi.
78. Fondverksamhet över gränserna. Genomförande av UCITS IV-direktivet. Fi.
79. Pojkars och flickors psykiska hälsa i skolan: en kunskapsöversikt. U.
80. Skolan och ungdomars psykosociala hälsa. U.
81. En ny biobankslag. S.
82. Trafikverket ICT. N.

83. Att bli medveten och förändra sitt förhållningssätt.  
Jämställdhetsarbete i skolan. U.
84. Hedersrelaterad problematik i skolan  
– en kunskaps- och forskningsöversikt.  
U.
85. Vem arbetar efter 65 års ålder?  
En statistisk analys. S.
86. Personalförsörjningen i ett reformerat försvar. Fö.
87. Skadestånd och Europakonventionen. Ju.
88. Vägen till arbete. Arbetsmarknadspolitik, utbildning och arbetsmarknadsintegration. Fi.
89. Finns det samband mellan samsjuklighet och sjukfrånvaro? En systematisk litteraturöversikt. S.
90. En ny lag om ekonomiska föreningar.  
Del 1+2. Ju.
91. Planering på djupet – fysisk planering av havet. M.
92. En effektivare förvaltning av statens fastigheter. Fi.
93. Att skapa arbete. Löner, anställningsskydd och konkurrens. Fi.
94. Gotland – användningen av beteckningarna regionfullmäktige och regionstyrelse. Fi.
95. Se, tolka och agera – allas rätt till en likvärdig utbildning. U.
96. Riktiga betyg är bättre än höga betyg.  
Förslag till omprövning av betyg. U.
97. Resultatuppföljning, läskvalitet och skolutveckling – tre bidrag till diskussionen om jämställdhet i skolan. U.

# Statens offentliga utredningar 2010

---

## Systematisk förteckning

### Justitiedepartementet

---

- Lätt att göra rätt  
– om förmedling av brottskadestånd. [1]
- Ett samlat insolvensförfarande – förslag till ny lag. [2]
- Allmänna handlingar i elektronisk form  
– offentlighet och integritet. [4]
- Partsinsyn enligt rättegångsbalken. [14]
- Kriminella grupperingar – motverka rekrytering och underlätta avhopp. [15]
- Avtalad upphovsrätt. [24]
- En ny förvaltningslag. [29]
- Mutbrott. (38)
- Cirkulär migration och utveckling  
– kartläggning av cirkulära rörelsemönster och diskussion om hur migrationens utvecklingspotential kan främjas. [40]
- Förundersökningsbegränsning. [43]
- Mål och medel – särskilda åtgärder för vissa måltyper i domstol. [44]
- Förbud mot köp av sexuell tjänst. En utvärdering 1999–2008. [49]
- Underhållsskyldighet i internationella situationer – Underhållsförordningen, 2007 års Haagkonvention och 2007 års Haagprotokoll + Bilagedel. [59]
- EU:s direktiv om sanktioner mot arbetsgivare. [63]
- Ny yttrandefrihetsgrundlag? Yttrandefrihetskommittén presenterar tre modeller. [68]
- Sexualbrottslagstiftningen – utvärdering och reformförslag. [71]
- Skadestånd och Europakonventionen. [87]
- En ny lag om ekonomiska föreningar.  
Del 1+2. [90]

### Utrikespartementet

---

- Utrikesförvaltning i världsklass. En mer flexibel utrikesrepresentation. [32]

### Försvarsdepartementet

---

- Krigets Lagar – centrala dokument om folkrätten under väpnad konflikt, neutralitet, ockupation och fredsinsatser. [22]
- Viss översyn av verksamhet och organisation på informationssäkerhetsområdet. [25]
- Försvarsmaktens helikopterresurser. [50]
- Folkrätt i väpnad konflikt – svensk tolkning och tillämpning. + Bilaga 7, Svensk manual i humanitär rätt m.m. [72]
- Personalförsörjningen i ett reformerat försvar. [86]

### Socialdepartementet

---

- Första hjälpen i psykisk hälsa. [31]
- Ny ordning för nationella vaccinationsprogram. [39]
- Kompensationslägg – om ersättning vid försenade utbetalningar. [41]
- Händelseanalyser vid självmord inom hälso- och sjukvården och socialtjänsten. Förslag till ny lag. [45]
- Alkoholkonsumtion, alkoholproblem och sjukfrånvaro – vilka är sambanden?  
En systematisk litteraturöversikt. [47]
- Multipla hälsoproblem bland personer över 60 år. En systematisk litteraturöversikt om förekomst, konsekvenser och vård. [48]
- Rehabiliteringsrådets delbetänkande. [58]
- Kompetens och ansvar. [65]
- En ny biobankslag. [81]
- Vem arbetar efter 65 års ålder? En statistisk analys. [85]
- Finns det samband mellan samsjuklighet och sjukfrånvaro? En systematisk litteraturöversikt. [89]

### Finansdepartementet

---

- Upphandling på försvars- och säkerhetsområdet. [13]
- En reformerad budgetlag. [18]



- Så enkelt som möjligt för så många som möjligt – från strategi till handling för e-förvaltning. [20]
- Så enkelt som möjligt för så många som möjligt. Under konstruktion – framtidens e-förvaltning. [62]
- Sammanläggningar av landsting – övergångsstyre och utjämning. [77]
- Fondverksamhet över gränserna.  
Genomförande av UCITS IV-direktivet. [78]
- Vägen till arbete. Arbetsmarknadspolitik, utbildning och arbetsmarknadsintegration. [88]
- En effektivare förvaltning av statens fastigheter. [92]
- Att skapa arbete. Löner, anställningsskydd och konkurrens. [93]
- Gotland – användningen av beteckningarna regionfullmäktige och regionstyrelse. [94]

#### **Utbildningsdepartementet**

- Skolgång för alla barn. [5]
- Kvinnor, män och jämställdhet i läromedel i historia. En granskning på uppdrag av Delegationen för jämställdhet i skolan. [10]
- Lärling – en bro mellan skola och arbetsliv. [19]
- Vändpunkt Sverige – ett ökat intresse för matematik, naturvetenskap, teknik och IKT. [28]
- Kvinnor, män och jämställdhet i läromedel i samhällskunskap. En granskning på uppdrag av Delegationen för jämställdhet i skolan. [33]
- Kunskap som befrielse? En metaanalys av svensk forskning om jämställdhet och skola 1969–2009. [35]
- Svensk forskning om jämställdhet och skola. En bibliografi. [36]
- Könsskillnader i skolprestationer – idéer om orsaker. [51]
- Biologiska faktorer och könsskillnader i skolresultat. Ett diskussionsunderlag för Delegationen för jämställdhet i skolans arbete för analys av bakgrunden till pojkars sämre skolprestationer jämfört med flickors. [52]
- Pojkar och skolan: Ett bakgrundsdokument om pojkkrisen. Översättning på svenska av engelsk rapport: Boys and School: A Backgroundpaper on the "Boy Crisis". + Engelsk rapport. [53]

- Förbättrad återbetalning av studieskulder. [54]
- "Se de tidiga tecknen"  
– forskare reflekterar över sju berättelser från förskola och skola. [64]
- Barns perspektiv på jämställdhet i skola.  
En kunskapsöversikt. [66]
- I rättan tid? Om ålder och skolstart. [67]
- Gymnasial lärlingsutbildning  
– utbildning för jobb. Erfarenheter efter två års försök med lärlingsutbildning. [75]
- Pojkars och flickors psykiska hälsa i skolan: en kunskapsöversikt. [79]
- Skolan och ungdomars psykosociala hälsa. [80]
- Att bli medveten och förändra sitt förhållningssätt. Jämställdhetsarbete i skolan. [83]
- Hedersrelaterad problematik i skolan  
– en kunskaps- och forskningsöversikt. [84]
- Se, tolka och agera – allas rätt till en likvärdig utbildning. [95]
- Riktiga betyg är bättre än höga betyg. Förslag till omprövning av betyg. [96]
- Resultatuppföljning, läskvalitet och skolutveckling – tre bidrag till diskussionen om jämställdhet i skolan. [97]

#### **Jordbruksdepartementet**

- Den framtida organisationen för vissa fiskefrågor. [9]
- Bättre marknad för tjänstehundar. [21]
- Med fiskevård i fokus – en ny fiskevårdslag. [42]

#### **Miljödepartementet**

- Metria – förutsättningar för att ombilda division Metria vid Lantmäteriet till ett statligt ägt aktiebolag. [3]
- Kunskapslägesrapport på kärnavfallsområdet 2010 – utmaningar för slutförvarsprogrammet. [6]
- En myndighet för havs- och vattenmiljö. [8]
- Prissatt vatten? [17]
- Planering på djupet – fysisk planering av havet. [91]

#### **Näringsdepartementet**

- Tredje sjösäkerhetspaketet. Klassdirektivet, Klassförordningen, Olycksutredningsdirektivet, IMO:s olycksutredningskod. [23]

Gemensamt ansvar och gränsöverstigande samarbete inom transportforskningen. [27]  
Tredje inre marknadspaketet för el och naturgas. Fortsatt europeisk harmonisering. [30]  
Utländsk näringsverksamhet i Sverige.  
En översyn av lagstiftningen om utländska filialer i ett EU-perspektiv. [46]  
Innovationsupphandling. [56]  
Effektivare planering av vägar och järnvägar. [57]  
Driftskompatibilitet och enheter som ansvarar för underhåll inom EU:s järnvägssystem. [61]  
Förbättrad vinterberedskap inom järnvägen. [69]  
Svensk sjöfarts konkurrensförutsättningar [73]  
Mer innovation ur transportforskning. [74]  
Transportstyrelsens databaser på vägtrafikområdet – integritet och effektivitet. [76]  
Trafikverket ICT. [82]

#### **Integrations- och jämställdhetsdepartementet**

---

Aktiva åtgärder för att främja lika rättigheter och möjligheter – ett systematiskt målinriktat arbete på tre samhällsområden. [7]  
Sverige för nyanlända. Värden, välfärdsstat, vardagsliv. [16]  
Sverige för nyanlända utanför flyktingmottandet. [37]  
Romers rätt – en strategi för romer i Sverige. [55]  
Ett utvidgat skydd mot åldersdiskriminering. [60]  
Ny struktur för skydd av mänskliga rättigheter. + Bilagor + Lättläst + Daisy. [70]

#### **Kulturdepartementet**

---

Spela samman – en ny modell för statens stöd till regional kulturverksamhet. [11]  
I samspel med musiklivet – en ny nationell plattform för musiken. [12]  
På väg mot en ny roll – överväganden och förslag om Riksutställningar. [34]

#### **Arbetsmarknadsdepartementet**

---

Flyttningsbidrag och unionsrätten. [26]