

Utveckling av läsförståelse och ordförståelse över tid hos elever i
årskurs 7

Jenna Ström

Magisteravhandling i specialpedagogik
Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier
Åbo Akademi
Vasa, 2022

Abstrakt

Författare	Årtal
Jenna Ström	2022
Arbetets titel	
Utveckling av läsförståelse och ordförståelse över tid hos elever i årskurs 7	
Opublicerad avhandling för magisterexamen i specialpedagogik	Sidantal (tot.)
Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier.	48
Ev. projekt inom vilket arbetet gjorts	
-	
Referat	
<p>PISA undersökningarna visar att läsförmågan bland elever i Finland blir allt sämre, samtidigt som undersökningarna också visar att eleverna finner läsningen allt mindre intressant. Läsförståelse och ordförståelse är två viktiga komponenter när det kommer till läsning som påverkas av många andra faktorer. För att ta reda på hur utvecklingen har sett ut över tid (21 år) hos finlandssvenska elever i årskurs 7 har jag analyserat elevers resultat från kartläggningmaterialet Klassdiagnoser i läsning och skrivning för högstadiet och gymnasiet.</p> <p>Syftet med denna avhandling är att undersöka hur läsförståelsen och ordförståelsen har utvecklats hos elever i årskurs 7 under de senaste 21 åren. För att uppnå syftet med studien har tre forskningsfrågor formulerats:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hur har läsförståelsen hos elever i årskurs 7 utvecklats under de senaste 21 åren? 2. Hur har ordförståelsen hos elever i årskurs 7 utvecklats under de senaste 21 åren? 3. Hurdana skillnader finns det mellan pojkar och flickor i läsförståelse respektive ordförståelse? <p>Studien är av kvantitativ metod där allt data härstammar från kartläggningar som gjorts med LS-klassdiagnoser i en finlandssvenskskola. Kartläggningarna har varje år utförts av samma speciallärare och normerna har varit de samma alla år. Antalet deltagare i studien är 1747, varav 809 stycken (46,3%) är flickor och 937 stycken (53,6%) är pojkar. Resultaten visar att både läsförståelsen och ordförståelsen har försämrats signifikant de senaste 21 åren. Det finns under en del av åren signifikanta skillnader mellan flickor och</p>	

pojkar, med fördel för flickor, i både läsförståelse och ordförståelse, även om det finns fler signifikanta skillnader inom ordförståelsen.

Forskare har kunnat konstatera att läsförståelse och ordförståelse bland annat påverkas av den tid som spenderas på läsning och vilka typer av texter man läser. Dessa faktorer är med stor sannolikhet en del av orsakerna till den negativa trenden vi har inom läsning i Finland. Mer forskning behövs kring vad som orsakar att finlandssvenska elever presterar allt sämre i läsning.

Sökord / indexord

Läsförståelse, reading comprehension, ordförståelse, word comprehension

Innehållsförteckning

Abstrakt.....	2
1. Inledning	6
1.1. Bakgrund och val av ämne	6
1.2. Övergripande syfte och centrala begrepp.....	7
2. Tidigare forskning.....	11
2.1. Faktorer som inverkar på läsförståelsen	11
2.2. Faktorer som inverkar på ordförståelsen.....	13
2.3. Skillnader mellan pojkar och flickor	14
3. Metod.....	15
3.1. Syfte och forskningsfrågor	15
3.2. Val av metod.....	15
3.2.1. Databearbetningsmetod	16
3.2.2 LS-Klassdiagnoser	16
3.2.2. Urval och avgränsningar	17
3.3. Databearbetning och analys	18
3.5. Kvalitets aspekter	20
3.6. Forskningsetiska aspekter	20
4. Resultat.....	22
4.1. Forskningsfråga 1: Läsförståelseutveckling över tid.....	22
4.1.1. Deskriptiv analys.....	22
4.1.2. Variansanalys	25
4.2.1. Forskningsfråga 2: Ordförståelseutveckling över tid	30
4.2.2. Deskriptiv analys.....	30
4.2.3. Variansanalys	33
4.3. Forskningsfråga 3: Skillnader mellan flickor och pojkar.....	35
4.3.1. Deskriptiv analys.....	35

4.3.2. Oberoende t-test	36
5. Diskussion	37
5.1. Resultatdiskussion	37
5.1.1. Forskningsfråga 1 och 2	37
5.1.2. Forskningsfråga 3	39
5.2. Metoddiskussion	39
5.3. Avslutande diskussion och förslag på fortsatt forskning.....	41
Litteraturförteckning	42

Tabeller

Tabell 1: Deskriptiv statistik för läsförståelseprovet

Tabell 2: Variansanalys – läsförståelsepoäng

Tabell 3: Deskriptiv statistik för ordförståelseprovet

Tabell 4: Variansanalys – ordförståelsepoäng

Figurer

Figur 1: Utvecklingen av prestationerna i läsförståelseprovet

Figur 2: Utvecklingen av prestationerna i ordförståelseprovet

Bilagor

Bilaga 1: Variansanalys – läsförståelsepoäng

Bilaga 2: Variansanalys – ordförståelsepoäng

1. Inledning

1.1. Bakgrund och val av ämne

Vi lever i ett samhälle som kräver att man kan läsa och framförallt att man förstår det man läser. Därför anser jag att det också är viktigt att följa med hur läsförmågan hos unga ser ut och hur den utvecklas, blir den sämre eller blir den bättre? På samma sätt samhället har fått se stora förändringar under de senaste 21 åren är det också troligt att läsningen har påverkats på ett eller annat sätt av de förändringar som skett i samhället.

Jag anser att det är intressant att undersöka hur läsförståelsen och ordförståelsen har utvecklats de senaste 21 åren hos elever i årskurs sju eftersom läsningen är en alltid aktuell förmåga att inneha och det är därför viktigt att följa upp hur utvecklingen ser ut. Som blivande speciallärare vill jag kunna stödja mina elever på bästa sätt och hjälpa dem att få en god läsförmåga. Genom att vara medveten om huruvida läsförmågan försämras eller blir bättre, kan också undervisningen anpassas efter den kunskapen. Det är också särskilt intressant att få ta del av testresultat som omfattar en så lång tidsperiod, eftersom jag upplever en lucka i forskningen som berör läsning hos en viss åldersgrupp över en sådan lång tid och där samma kartläggningmaterial och normer använts under alla år. Största delen av studierna kring läsförmåga är longitudinella och följer samma grupp elever under en längre tid. Det saknas alltså tvärsnittsstudier som undersöker utvecklingen över tid för en viss åldersgrupp, och speciellt över en sådan lång tid som 21 år.

Det sägs ofta att dagens unga inte läser lika mycket som förut och att läsförmågan har blivit sämre. I en artikel publicerad i Österbottens tidning (Pettersson, 2021) kan man läsa om en finlandssvensk skola (årskurs 7–9) där lärarna anser att läsförståelsen försämrats mycket under de senaste 15 åren. I artikeln påstår man också att pojkarna oftast är de som presterar sämre, trots att försämringen syns hos båda könen.

I Finland har andelen elever som presterar på en utmärkt nivå i läsning i PISA-undersökningar hållits stabil medan de svaga läsarna har ökat signifikant från åren 2009 och 2015 fram till år 2018. Sedan år 2000 fram till år 2018 har medelvärdet för poängen i läskunnighet sjunkit med 26 poäng. Samtidigt kan man se en ökad negativ inställning till läsning då det sedan år 2009 fram till år 2018 är 9 procent färre elever som anser att läsning är en favoritsysselsättning. PISA-undersökningarna 2018 visar att det fortsättningsvis, liksom i tidigare undersökningar,

finns märkbara skillnader mellan de finskspråkiga och de svenskspråkiga skolorna i Finland. Skillnaderna har jämnats ut men de existerar fortfarande och är som mest tydlig bland pojkarna då de svenskspråkiga pojkarna presterar på en svag nivå i läsning i jämförelse med de finskspråkiga pojkarna. (Utbildnings- och kulturministeriet, 2019.)

I denna avhandling har jag i avsnittet om tidigare forskning valt att fokusera på faktorer som inverkar på läsförståelsen och ordförståelsen även fast det inte är just detta som studien fokuserar på. Detta motiveras med att studien är en tvärsnittsstudie som fokuserar på utvecklingen över tid och liknande studier är svåra att hitta. Därför har jag valt att i resultatdiskussionen sammankoppla resultatet från denna studie med faktorer som kan ha inverkat på att utvecklingen av läsförståelse och ordförståelse ser ut som den gör.

1.2. Övergripande syfte och centrala begrepp

Det övergripande syftet med denna avhandling är att undersöka hur läsförståelsen och ordförståelsen har utvecklats hos elever i årskurs 7 under de senaste 21 åren.

Läsförståelse är ett brett begrepp som innefattar flera olika förmågor. Bråten (2008, s. 14) definierar läsförståelse som att ”utvinna och skapa mening när man genomsöker skriven text och samspelar med den”. Denna definition kan ytterligare utvecklas och förklaras på basis av två olika aspekter. Den ena aspekten är att läsaren skall förstå textens bokstavliga mening, alltså att läsaren kan ta till sig innebörden och är texten trogen genom att inte dra egna slutsatser. Den andra aspekten är den del av förståelsen då läsaren måste skapa en egen mening på basis av textens innehåll samtidigt som textens betydelse inte ändras. Genom att kombinera sin egen kunskap med vad som står i texten kan läsare skapa en djupare förståelse för texten och som Bråten (2008, s. 15) skriver, ”konstruera ny mening baserad på gamla kunskaper”. Läsaren behöver vara aktiv i processen, eftersom läsförståelse kan ses som ett samspel mellan läsaren och texten. (Bråten, 2008.) Även Clarke m.fl. (2013) belyser interaktionen mellan texten och läsaren som en viktig del av en djupare läsförståelse.

Läsförståelse är ett komplext område där det finns många olika faktorer som inverkar. Bråten (2008) beskriver två olika perspektiv på läsförståelse, ett nerifrånperspektiv (bottom-up) och ett uppifrånperspektiv (top-down). Enligt nerifrånperspektivet hänger läsförståelsen främst på ordavkodningsförmågan medan det enligt ett uppifrånperspektiv innebär att läsförståelsen

grundar sig på mera än ordavkodningsfärdigheter. Man lyfter där fram betydelsen av läsarens kunskap om textens innehåll och struktur. Bråten (2008) anser dock att man borde utgå från båda perspektiven och beskriver ordavkodning, språk, kognitiva förmågor, förkunskaper, kunskap om skriftspråk, förståelsestrategier och läsmotivation som faktorer som inverkar på läsförståelsen. Dessa komponenter kan i sin tur ytterligare ha faktorer som inverkar på dem, vilket också kan påverka läsförståelsen.

Ordavkodning är en viktig komponent för att läsförståelsen skall vara god. En fungerande ordavkodning som inte kräver desto större ansträngning och där läsare lätt kan identifiera orden i texten främjar läsförståelsen. (Bråten, 2008.) Vellutino (2003, refererad i Bråten, 2008) menar att det vid utvecklingen av en god ordavkodning krävs att läsaren också har förståelse för bland annat skrift, stavning, alfabetet och kan känna igen hela ord samt att läsaren har fonologisk medvetenhet, ortografisk medvetenhet, ett brett ordförråd, fonologiskt minne och förmågan att kunna sammankoppla verbal och visuell information

Enligt Bråten (2008) behövs också ett välutvecklat talspråk för att läsare skall få den bästa förståelsen av en text. Läsaren behöver också enligt Vellutino (2003, refererad i Bråten, 2008) ha förståelse för olika ord, alltså ett brett ordförråd och ordkunskap, förståelse för grammatik, språklig medvetenhet i form av syntaktisk och pragmatisk medvetenhet och verbalt minne i form av att läsaren skall komma ihåg det lästa och kombinera detta med den språkliga information som finns lagrad i långtidsminnet. Kognitiva förmågor som uppmärksamhet, visuell föreställningsförmåga och generell intelligens samt förkunskaper, förståelsestrategier och läsmotivation lyfts också fram av Bråten (2008) som faktorer som kan inverka på läsförståelsen.

Clarke m.fl. (2013) lyfter fram två olika modeller för läsförståelse. Den ena är ”The simple view of reading” som utvecklats av Gough och Tunmer (1986). Enligt denna modell baseras läsningen på två faktorer, vilka är ordavkodning och hörförståelse. Modellen för fram att båda dessa faktorer är lika viktiga för läsförståelsen. En person som kan avkoda ett ord men inte förstår betydelsen har ingen läsförståelse på samma sätt som en person som förstår betydelsen men inte kan avkoda orden i texten inte heller har någon läsförståelse. Enligt Gough och Tunmer (1986) är läsningen en produkt av avkodning och hörförståelse, där ingen faktor kan verka ensam. Gough och Tunmer lyfter som exempel fram att oberoende av hur hög nivå av

språklig förståelse en femåring har kan man inte säga att hen kan läsa och besitter läsförståelse om hen inte kan avkoda skriven text.

Den andra modellen som Clarke m.fl. (2013) lyfter fram är en modell som utvecklats av Kintsch och Rawson (2005). Enligt denna modell behöver läsaren skapa sig en textbas som innefattar att förstå texten på tre olika nivåer. Först och främst behöver läsaren förstå texten på en språklig nivå och kunna avkoda och förstå enskilda ord. Sedan kan läsaren skapa sig en textbas på en nivå av mikrostruktur och makrostruktur. Genom att kombinera ord och analysera semantiska relationer mellan orden förstår läsaren större helheter av texten, som fraser och meningar, och läsaren kan då skapa en mikrostruktur. För att ytterligare skapa en makrostruktur av texten behöver läsare se relationerna mellan olika delar av texten och kunna urskilja olika teman i texten. Den textbas som läsaren har skapat skall representera textens bokstavliga mening. För att förstå texten på ett djupare plan måste läsaren skapa en "situationsmodell", vilket innebär att läsaren kombinerar textbasen med bland annat förkunskaper, känslor och personliga upplevelser. Detta ger läsaren en mental modell av textens mening. (Kintsch & Rawson, 2005.)

I denna avhandling använder jag mig av begreppet ordförståelse. I likhet med läsförståelse är också ordförståelse ett komplext begrepp som innefattar flera olika komponenter. Nation (2013) redogör för tre olika komponenter av ordförståelse, som alla bildar en viktig helhet med tanke på att ha en förståelse för ett ord. Dessa tre komponenter är ordets form, betydelse och användning. Formkomponenten innefattar att man känner igen och kan producera ordet muntligt och skriftligt samt att man har kunskap om ordets olika delar. Betydelsekomponenten täcker förmågan att förstå sambandet mellan ordform och vilken betydelse det signalerar, att förstå vilka betydelser ordet kan syfta till samt att ha kunskap kring ordets relationer till liknande ord och huruvida dessa kunde användas i samma kontext. Den sista komponenten användning handlar om att man skall kunna avgöra betydelsen av olika grammatiska mönster, ha kunskap kring i vilka sammanhang ordet kan användas och med vilka ord det kan användas samt att ha kännedom om stilvärde och värdeladdning.

Nation (2013) skriver också om ordförståelse som receptiv och produktiv. Med receptiv ordförståelse avses att man har kunskap och förståelse kring ett ords form, betydelse och användning i muntlig och skriftlig form. Produktiv ordförståelse handlar däremot om att man skall ha förmågan att producera ordets form, kunna producera ordet i rätt kontext med rätt form och att kunna tillämpa rätt grammatik, både skriftligt och muntligt.

Ordförståelse, ordförråd och ordkunskap är begrepp som hör tätt samman och i denna avhandling använder jag mig av begreppen synonymt. Jag upplever att man i många studier använder dessa begrepp synonymt. Ordförståelse är ett bredare begrepp som innefattar både ordförråd och ordkunskap. Det är dock bra att komma ihåg att ett brett ordförråd inte automatiskt innefattar en god ordförståelse, utan för det krävs en djupare förståelse av ordet på flera olika plan. Ordförståelse är också en stor del av läsförståelsen och är en av många aspekter som inverkar på huruvida läsaren har förståelse för en text. Bråten (2008, s. 56) skriver ”för att förstå det läsa, måste eleverna ha tillräcklig förståelse av vad de enskilda orden i texten betyder”.

Perfetti och Hart (2001) skriver om lexikal kvalitet och lexikala representationer. Man definierar lexikal kvalitet som i vilken omfattningen en persons kunskap om ett ords form och mening är tillförlitlig och sammanhängande. Kvaliteten på lexikala representationer anses vara hög om man kan identifiera ett ord på tre olika nivåer. Dessa nivåer är ortografisk nivå, fonologisk nivå och semantisk nivå, och hög lexikal kvalitet innebär att man kan identifiera och producera ordet skriftligt (stavning), man kan uttala ordet och man har förståelse för ordets betydelse. Om en av dessa tre komponenter är bristande innebär det att den lexikala kvaliteten är svag. Perfetti och Hart (2001) har på basis av detta utformat en teori som anger att nivån på den lexikala kvaliteten har en påverkan på förståelsen. De menar att en detaljerad kunskap om ordets form och mening underlättar förståelsen eftersom höga kvalitativa representationer leder till snabb identifiering vilket ger större resurser för fokuset att ligga på förståelsen.

2. Tidigare forskning

2.1. Faktorer som inverkar på läsförståelsen

Det finns många studier som undersöker faktorer som påverkar läsförmågan överlag, men också specifikt läsförståelsen. Ett flertal studie har bland annat undersökt samband mellan hur mycket ett barn läser och läsförmågan. Mol och Bus (2011) gjorde en meta-analys studie där de undersökte hur läsning på fritiden korrelerade med olika dimensioner av läsförmågan, inom olika åldersgrupper. Studien visade att läsning på fritiden samt att man blir utsatt för texter och litteracitet på fritiden korrelerar signifikant med läsförståelsen, med en måttlig effektstorlek. Ytterligare kunde man se att effektstorleken höll sig ungefär lika stor inom alla åldersgrupper. Även Logan och Johnston (2009) kom fram till motsvarande resultat gällande samband mellan läsförmågan och hur ofta man läser på fritiden. I samma studie såg man också att uppfattningen av den egna kompetensen kan ha en inverkan på läsförmågan.

I likhet med meta-analys studien av Mol och Bus visade också en studie av Pfof m.fl. (2013) att den tid elever i årskurs fem och sju spenderade att läsa berättande texter utanför skoltid korrelerade signifikant positivt med läsförståelsen. Däremot visade studien att läsning av tidningar, nyheter, email, bloggar och facklitteratur inte hade en lika betydande effekt på läsförmågan, och att digital läsning till och med inverkade negativt på utvecklingen av läsförståelsen. Att den digitala läsningen kan ha en negativ inverkan på läsförståelsen stämmer överens med vad Torppa m.fl. (2020) kom fram till i sin longitudinella studie. I studien undersökte man kopplingar mellan läsning på fritiden och läsförmåga hos elever från att de var 7 till 16 år. Precis som i de tidigare nämnda studierna (Mol & Bus, 2011; Pfof, 2013) kunde man även i denna studie se att läsning av böcker korrelerade signifikant positivt med läsförståelsen. Korrelationen mellan läsning på fritiden och läsförståelse visade sig vara som starkast mellan årskurserna sex och nio. Man kunde i studien se att det i de lägre årskurserna var mer en god läsförståelse som ledde till mera läsning på fritiden än vice versa medan man i de högre årskurserna kunde se att det med större effekt var läsningen på fritiden som ledde till en god läsförståelse, även om sambandet nog var ömsesidigt inom båda åldersgrupperna.

Petscher m.fl. (2019) såg i sin studie på samband mellan elevers ordförråd samt läsflyt i årskurs 3 och läsförståelsen i årskurs 10. Studien visade ett signifikant samband mellan tidig ordkunskap och läsförståelseförmågan under senare skolår. Motsvarande resultat har man

kommit fram till också i andra studier (Verhoeven & Van Leeuwe, 2008; Verhoeven m.fl., 2011). Ytterligare kunde man se att relationen mellan läsflyt och läsförståelse hölls stabil oberoende nivån på läsförståelseförmågan, medan relationen mellan ordförråd och läsförståelse var starkare desto bättre läsförståelseförmågan var. Även Guo m.fl. (2011) kom i sin studie fram till att ordförståelsen har ett samband med läsförståelseförmågan och att det är en faktor som kan förklara individuella skillnader i läsförmågan.

Verhoeven och Van Leeuwe (2008) undersökte hur olika faktorer inverkar på utvecklingen av elevernas läsförståelse samt i vilken utsträckning man kan förklara läsförståelseförmågan på basis av elevernas förmåga inom hörförståelse, ordavkodning, och bredden på ordförrådet. På basis av resultaten kunde man konstatera att förutom bredden på ordförrådet, så inverkar också ordavkodningsfärdigheter på läsförståelseförmågan. Inom de lägre årskurserna kunde man särskilt se att ett barns förmåga att identifiera ord kan under den tidiga läsutvecklingen begränsa hur väl läsförståelsen utvecklas. Ytterligare kunde man notera att relationen mellan läsförståelse och hörförståelse är ömsesidigt, där man speciellt i de äldre årskurserna kunde konstatera att en utveckling inom ett av områdena högst troligen också kommer innebära en utveckling inom det andra området. I nybörjarundervisningen av läsning kunde man se att nivån på hörförståelseförmågan och barnets ordkunskap var en stark indikator på hur god läsförståelse ett barn utvecklar senare.

I en studie där man undersökte vilka samband som finns mellan läsförståelseförmågan och morfologisk medvetenhet samt syntaktisk medvetenhet bland vuxna kom man fram till att båda faktorerna verkade signifikant positivt på läsförståelseförmågan. Ytterligare kunde man se att den syntaktiska medvetenheten också verkade indirekt på läsförståelsen via ordförståelsen (Guo m.fl., 2011.) Liknande resultat kom Nagy m.fl. (2003) fram till i sin studie gällande elever i årskurs två som hade risk för att utveckla svårigheter i läsning. Förutom att man såg att morfologisk medvetenhet verkade unikt på läsförståelsen så kunde man också se att ortografisk kunskap och det muntliga ordförrådet verkade unikt på ordläsning. I en annan studie (Nagy m.fl., 2006) fann man liknande resultat bland elever i årskurserna sex till nio, gällande samband mellan morfologisk medvetenhet och läsförståelse.

Genom en studie som Perfetti och Hart (2001) utförde kunde man se att teorin om att lexikala representationer av hög kvalite kan inverka positivt på läsförståelsen stämde överens med de resultat man fick. Resultaten visade att de som deltog i studien och ansågs ha en bra förståelse

också hade en högre kvalitet på deras lexikala representationer än vad de som ansågs ha en mindre utvecklad förståelse. Förståelsen för olika ord påverkas av kvaliteten på de lexikala representationerna, vilket i sin tur påverkar läsförståelsen.

Ming Chiu och McBride-Chang (2006) undersökte i en studie som omfattade elever från 43 olika länder vilka variabler som har ett samband med läsförståelseförmågan. Resultaten från studien visade att antalet böcker i hemmet hade ett samband med läsförmågan, vilket kan tyda på att hemmiljön är en variabel som inverkar på läsförståelsen. Ytterligare kunde man också se att i vilken mån man gillar att läsa också var en variabel som hade ett samband med läsförståelseförmågan.

2.2. Faktorer som inverkar på ordförståelsen

Ordförståelsen hänger mycket ihop med läsförståelsen. På samma sätt som läsförståelsen påverkas av hur ordavkodningsförmågan ser ut (Verhoeven & Van Leeuwe., 2008), så kan man anta att också ordförståelsen påverkas av ordavkodningsförmågan. Om ett barn inte kan avkoda ett skriftligt ord så blir det också väldigt svårt för barnet att kunna identifiera och skapa en förståelse för ordet. Däremot så behöver inte ordavkodningsförmågan säga något om barnets muntliga ordförståelse. Verhoeven m.fl (2011) kunde i en studie konstatera att den ordavkodningsförmåga som ett barn har i det tidiga skedet av läsundervisningen påverkar senare utvecklingen av ordförrådet. Ett barn som har en god ordavkodningsförmåga har bättre förutsättningar för att utveckla ett brett ordförråd och en förståelse för samband mellan ortografiska former och dess mening. Verhoeven och Van Leeuwe (2008) kom i sin studie också fram till att relationen mellan ordförståelse och läsförståelse är ömsesidig då en god läsförståelse också kan leda till att ordförståelsen utvecklas och att läsaren får ett bredare ordförråd.

Ordförståelsen kan också variera beroende på i vilken situation man stöter på ordet och man kan förstå ett ord på flera olika nivåer. Monster m.fl. (2021) undersökte i en studie hur utvecklingen av ordkunskap hos elever i grundskolan ser ut. Ordkunskap definieras i studien som storleken och kvaliteten på den kunskap man har om ordbetydelser och ordformer i det mentala lexikonet. I studien kom man fram till att det oftast är lättast att känna igen ett ord, medan det är svårare att kunna förstå ett ords kontextuella mening. Ännu svårare kunde man se att det är att definiera ett ord utan att ordet är placerad i en kontext. Studiens resultat indikerar också att ordkunskapen hos barn i grundskolan utvecklas stegvis, där man går från att känna

igen ett ord, till att kunna förstå dess mening i en kontext för att sist och slutligen kunna definiera ordets betydelse utan något sammanhang.

Nagy m.fl. (2003) kunde i sin studie se att morfologisk medvetenhet inverkar på det muntliga ordförrådet och dess utveckling hos elever som har risk för att utveckla lässvårigheter. I en annan studie av Nagy m.fl (2006) kom man fram till att morfologisk medvetenhet inte enbart inverkar unikt på det muntliga ordförrådet utan också när det kommer till ordförrådet inom läsning. Guo m.fl (2011) såg i sin studie gällande vuxna att syntaktisk medvetenhet påverkade läsförståelsen indirekt via ordförståelsen. Detta betyder alltså att syntaktisk medvetenhet antagligen också är en faktor som inverkar på ordförståelsen.

2.3. Skillnader mellan pojkar och flickor

Studier som undersöker skillnader mellan pojkars och flickors läsning är många och relativt enhälliga. Flickor har överlag visat sig ha en mer positiv attityd till läsning (Kush & Watkins, 2001; Logan & Johnston, 2009), och flickor läser även mer än pojkar och har en bättre läsförmåga (Logan & Johnston, 2009). Kush och Watkins (2001) kom ytterligare fram till att elevers attityderna mot läsning på fritiden och i skolan försämrades signifikant från årskurs ett till fyra. Klecker (2006) gjorde en studie baserat på NAEP-data som är en nationell undersökning över amerikanska studerandes kunskap inom olika områden. I studien kom man fram till att pojkar hade en signifikant sämre läsförståelse än flickor inom alla årskurser som undersöktes (årskurs 4, 8 och 12). Man kunde också se att effektstorleken blev större ju högre upp i årskurs man kom.

Ming Chiu och McBride-Chang (2006) kunde i likhet med andra studier (Logan & Johnston, 2009; Klecker, 2006) konstatera att läsförståelsen är bättre hos flickor än hos pojkar. Resultaten visade samma inom alla 43 länder som deltog, det vill säga att flickor presterade bättre än pojkar och att det var mer sannolikt att pojkar var dåliga läsare än att flickor var det. Ytterligare kunde Ming Chiu och McBride-Chang konstatera att läsglädjen var större hos flickor.

Enligt PISA undersökningarna är skillnaderna mellan flickor och pojkar större i Finland än i många andra länder. År 2018 var det hos flickorna 11 procent fler som presterade på de två högsta nivåerna jämfört med pojkarna, samtidigt som det hos pojkarna var 13 procent fler som presterade på en svag nivå jämfört med flickorna. (Utbildnings- och kulturministeriet, 2019.)

3. Metod

3.1. Syfte och forskningsfrågor

Det övergripande syftet med denna avhandling är att undersöka hur läsförståelsen och ordförståelsen har utvecklats hos elever i årskurs 7 under de senaste 21 åren. Studien baseras på kartläggningar som gjorts i en finlandssvensk skola. Utgående från studiens övergripande syfte har tre forskningsfrågor formulerats:

1. Hur har läsförståelsen hos elever i årskurs 7 utvecklats under de senaste 21 åren?
2. Hur har ordförståelsen hos elever i årskurs 7 utvecklats under de senaste 21 åren?
3. Hurdana skillnader finns det mellan pojkar och flickor i läsförståelse respektive ordförståelse?

3.2. Val av metod

En kvantitativ studie fokuserar på mätningar, analyser och statistikbearbetningar av ett insamlat data (Patel och Davidson, 2011), där datat består av siffror (Olsson & Sörensen, 2021). Enligt Olsson och Sörensen (2021) spelar avhandlingens syfte en avgörande roll för vilken metod forskaren väljer. Utgående från syftet för min avhandlingens har jag valt att använda mig av kvantitativ metod. Jag anser att en kvantitativ metod är den mest passande eftersom syftet med denna studie är att få en bild av hur nivån på läsförståelsen och ordförståelsen har utvecklats under de senaste 21 åren. Studien innefattar en stor mängd sifferdata som behöver analyseras i statistik program, vilket gör den kvantitativa metoden mest kvalificerad. Denscombe (2018) skriver att storleken på studien också har en inverkan på valet av metod. Ett storskaligt data med många deltagare lämpar sig bra för kvantitativa studier. Deltagarantalet och datat i denna studie är storskaligt eftersom datat härstammar från så många år.

Kvantitativa studier är till skillnad från kvalitativa studier oftast gjorda utifrån ett perspektiv där forskaren är objektiv, har en distans till undersökningsobjektet och där hen inte skapar någon relation till deltagarna i studien (Olsson & Sörensen, 2021). I denna studie har jag som skribent inte haft någon kontakt med deltagarna i studien och jag har heller inte någon information om namn på deltagarna. Den information som jag har om deltagarna är deras testresultat, kön, klass samt årtal. Detta visar på att studien har en distans till undersökningsobjektet och jag har ingen relation till deltagarna. Olsson och Sörensen (2021) skriver också att data kan samlas in av

någon annan än forskaren själv. I denna studie har datan inte samlats in av skribenten själv utan det har gjorts av specialläraren i den skola vars kartläggningsdata används i denna studie.

3.2.1. Datainsamlingsmetod

Denna avhandling undersöker kartläggningsresultat inom läsförståelse och ordförståelse bland elever i årskurs sju de senaste 21 åren. Datat har samlats in från olika testpersoner alla år så det handlar alltså om tvärsnittsdata. Alla kartläggningar som är en del av denna studie har gjorts i samma finlandssvenska skola. I kartläggningarna har samma testmaterial och normer använts under alla 21 år. De normer som finns för detta material utgörs av elever från Sverige. Normerna har specialläraren behållit från 1989 för uppföljningens skull. Kartläggningsmaterialet som använts är Klassdiagnoser i läsning och skrivning för högstadiet och gymnasiet (Johansson, 2004) och det är en del av skolans systematiska kartläggning. Kartläggningarna har alla år utförts av samma speciallärare som arbetar i skolan.

3.2.2 LS-Klassdiagnoser

LS-klassdiagnoser (Johansson, 2004) är ett kartläggningsmaterial som har utformats i Sverige och dess syfte är att underlätta för lärare att upptäcka de elever som har svårigheter i läsning och skrivning. Elever testas med LS-klassdiagnoser för första gången när de går i årskurs sju. Detta kartläggningsmaterial används för alla elever i klassen och huvudsyftet är att identifiera elever i behov av stöd i läsning och skrivning. LS-klassdiagnoser är ett kvalitativt kartläggningsmaterial som vill undersöka hur en elev klarar olika moment i läsning och skrivning (jfr. med ett kvantitativt kartläggningsmaterial som i första hand undersöker nivån på läsningen och skrivningen hos en elev). Utprovningen och revideringen av kartläggningsmaterialet har gjorts successivt under 80-talet. Ny normering genomfördes år 2003 men i denna studie används de normer som härstammar från år 1989. (Johansson, 2004.)

I LS-klassdiagnoser ingår i årskurs sju delproven i diktamen, avläsning av ord och nonsensord, ordförståelse och läsförståelse. Denna studie fokuserar på delproven i ordförståelse och läsförståelse. Eleverna utför uppgifterna i grupp och inte individuellt med specialläraren. Ordförståelseprovet i årskurs sju består av ord som man plockat ut från läroböcker i årskurs sju, ord som lärare har upplevt som svåra, förkortningar och en del frågor med koppling till alfabetet. Formatet för frågorna är igenkänningsprov av flervalstyp.

Provet i ordförståelse består av 30 uppgifter. I de 22 första uppgifterna skall eleverna avgöra vilket ord (av fem) som har samma betydelse som det understrukna ordet. I uppgifterna 23–26 skall eleverna para ihop ord (1–5) med meningar (a–e) där de understrukna orden i meningen har samma betydelse som ordet. Fem ord skall paras ihop med fem meningar förutom i uppgift 26 där det finns fem ord (1–5) men sju ”meningar” (a–g), vilket betyder att två meningar lämnar över. Uppgifterna 27–30 består av blandade frågor gällande förkortningar och alfabetet. Cronbachs alpha, som anger hur väl uppgifterna i provet mäter det som de avser mäta, är för ordförståelseprovet 0.87. (Johansson, 2004.)

Läsförståelseprovet består likt ordförståelseprovet av frågor som har färdiga svarsalternativ. Provet består av tio olika texter, varav den första av dem är en instruktionstext. Varje text efterföljs av en rubrikfråga där eleverna skall välja den mest passande rubriken. Till varje text hör ytterligare sex olika påståenden där eleven skall avgöra om de är korrekta eller felaktiga. Påståenden testar bland annat elevernas förmåga att göra inferenser och elevernas förmåga att kunna tolka de syntaktiska signalerna samt att tolka information som kan hittas direkt i texten. Ytterligare vill man genom påståendena undersöka huruvida eleven är innehållsorienterad och använder det så kallade ”top down” perspektivet eller om eleven är mera en ”bottom-up” läsare, vilket innebär att man läser mer ord-för-ord. Cronbachs alfa för läsförståelseprovet är 0.76. (Johansson, 2004.)

Proven bedöms med råpoäng och staninevärden. Stanineskalan är en niogradig skala och staninevärdet baseras på råpoängen. Stanineskalan baseras på normalfördelningskurvan. I normeringen ges de 11 procent av eleverna med lägst råpoäng staninevärdena 1–2 och de 11 procent av eleverna med högst råpoäng tilldelas staninevärdena 8–9. Medelvärdet på stanineskalan är 5 och de elever som hamnar på staninevärdet 1–2, eller under det kritiska gränsvärdet som innebär att man är med de 15 procent som har det svagaste resultatet, anser man bör utredas närmare. Maximalpoängen för läsförståelse är 36 och maximalpoängen för ordförståelse är 50. (Johansson, 2004.)

3.2.2. Urval och avgränsningar

I studien används alla resultat från alla elever som gått i den finlandssvenska skolan i årskurs 7 och deltagit i klartläggningarna mellan åren 2000–2021. I studien har jag exkluderat elever som nyligen har flyttat till Finland och elever som till exempel har Downs syndrom eller annan funktionsvariation där specialläraren inte har räknat med elevens resultat till klassens resultat.

Jag har alltså i denna studie exkluderat alla sådana elever som specialläraren har exkluderat från klassernas gemensamma resultat. Det totala antalet deltagare i studien uppgår till $N = 1747$, varav 809 stycken (46,3%) är flickor och 937 stycken (53,6%) är pojkar. Antalet deltagare från år till år varierade mellan 50–103 stycken.

3.3. Databearbetning och analys

För att utföra analyser av all data användes programmet Jamovi. Skribenten fick datat från åren 2000–2003 i pappersformat och datat från åren 2004–2021 mottogs digitalt. Allt data matades in i statistikprogrammet Jamovi och därefter utfördes analyserna. Till att börja med gjordes en deskriptiv analys för alla 21 år (2000–2021) och flickor och pojkar var för sig för att få fram medelvärden, minimi- och maximumvärden samt skewness och kurtosis. Denna deskriptiva analys gav ett överblickande svar på alla tre forskningsfrågor.

För att få ett mer beskrivande resultat och avgöra om det finns signifikanta skillnader mellan årtalen gjordes två separata variansanalyser (one way ANOVA) för forskningsfråga ett och två. Skillnaderna är signifikanta om sannolikheten för att det finns skillnader är minst 95 procent ($p < 0.05$) (Olsson & Sörensen, 2021). Enligt Huck (2012) använder man variansanalys som analysmetod för att undersöka om det finns signifikanta skillnader mellan tre eller flera gruppers medelvärde. Andra kriterier för en variansanalys är enligt Huck (2012) att det endast finns en beroende variabel och att grupperna som jämförs är oberoende av varandra. Ytterligare behöver datat som analyseras vara normalfördelat och variansen mellan grupperna lika, det vill säga att Levenes test är icke signifikant ($p > 0.05$). Det finns dock möjlighet att utföra en variansanalys trots att variansen mellan grupperna är olika ($p < 0.05$) genom att använda sig av Welsch test. (Navvaro & Foxcroft, 2019).

För forskningsfråga ett utgjorde läsförståelsepoängen den beroende variabeln och årtalen den oberoende variabeln. Utgående från den deskriptiva analysen som gjorts kunde man se att alla värden inte var normalfördelade. Variansanalysen genomfördes ändå eftersom de flesta värden ändå var normalfördelade (se Tabell 1 och 3 för normalfördelningsvärden). Ett Levenes test gjordes för att få reda på variansen mellan grupperna och eftersom det visade att variansen var olika mellan grupperna ($p < 0.05$) gjordes Welsch test. I Welsch testet kunde man se att det finns signifikanta skillnader mellan grupperna ($p < 0.05$). För att få svar på exakt vilka grupper det finns signifikanta skillnader emellan gjordes ett Post-Hoc test. I Post-Hoc testet användes Games-Howell eftersom Levenes test visade att variansen mellan grupperna var olika

För forskningsfråga två gjorde man likt forskningsfråga ett en variansanalys. Ordförståelse utgjorde den beroende variabeln och årtal den oberoende variabeln. Värdena för ordförståelse var heller inte alla normalfördelade men variansanalysen genomfördes ändå med samma argument som nämndes för analyserna som gjordes för forskningsfråga ett. Levenes test visade här att variansen är lika mellan grupperna ($p > 0.05$) och därför utfördes Fichers test (Navvaro & Foxcroft, 2019). Fischers testet visade att det finns signifikanta skillnader mellan grupperna och för att ta reda på exakt mellan vilka grupper dessa signifikanta skillnader är utfördes ett post-hoc test. I post-hoc testet användes Tukey eftersom Levenes test visade att variansen mellan grupperna var lika. Effektstorleken räknades sedan ut för enbart vissa årtal, detta gjordes inte i Jamovi utan på webbsidan Psychometrica (<https://www.psychometrica.de>).

För att kunna besvara forskningsfråga tre började jag med att se på den deskriptiva statistiken. Utgående från den deskriptiva statistiken bestämde jag vilka år som skulle inkluderas i t-testerna (oberoende grupps t-test) för att ta reda på hur skillnaderna mellan pojkar flickor ser ut vid olika årtal. Ett oberoende grupps t-test är utformat för att mäta skillnader i medelvärdet mellan två olika grupper som inte har någon koppling till varandra (Navarro & Foxcroft, 2019). Det finns några antaganden för oberoende grupps t-test, vilka är att datat behöver vara normalfördelat, att grupperna är helt oberoende av varandra och om man använder Student's test behöver variansen mellan grupperna vara lika ($p < 0.05$). Vid användning av Welch's test behöver variansen mellan gruperna inte vara lika ($p < 0.05$). För att ta reda på hur variansen är mellan grupperna kan man i Jamovi göra ett Levenes test. (Navvaro & Foxcroft, 2019.)

Eftersom datat är så omfattande bestämde jag mig för att inte göra separata t-test för varje år utan istället inkluderades data med fem års intervaller. Årtalen som inkluderades t-testerna var alltså 2000, 2005, 2010, 2015, 2020 och 2021. År 2021 inkluderades i analyserna med motiveringen att det är det sista året som finns med i datat, och därför ansågs det vara relevant att också inkludera det i analysen. Kön utgjorde den oberoende variabeln och läsförståelse och ordförståelse den beroende variablarna. När den deskriptiva analysen gjordes kontrollerades datats normalfördelningsvärden och med samma motivering som i variansanalyserna genomfördes t-testerna trots att all data inte var normalfördelat. För att ta reda på variansen gjordes ett Levenes test och utgående från resultatet av det bestämdes det huruvida man skulle använda Student's eller Welch's test (Student's om $p > 0.05$ och Welch's

om $p < 0.05$). I de fall där det fanns signifikant skillnader kontrollerades ytterligare effektstorleken (Cohen's d).

3.5. Kvalitets aspekter

Reliabiliteten för denna studie kan anses vara tillräcklig i och med att alphavärdena överstiger 0.70. Alla Cronbachs alpha värden som är mellan 0,70–0,89 anses enligt Olson och Sörensen (2021) vara på en tillräckligt nivå. Validiteten för denna studie stärks i och med att det är samma speciallärare som utfört alla kartläggningar varje år. Ytterligare har kartläggningsmaterialet anvisningar om hur det testerna bör genomföras. Specialläraren har använt samma normer varje år.

3.6. Forskningsetiska aspekter

All forskning som bedrivs bör iaktta flera aspekter. Det är viktigt att individerna och deras uppgifter som inkluderas i studien behandlas på ett konfidentiellt och säkert sätt. Man behöver hitta en balans mellan nyttan och möjligheten att utföra studien enligt forskningsetikens grunder. Vid rapporteringen är det viktigt att man inkluderar allt och inte lämnar bort relevanta delar av information och resultat. (Patel & Davidson, 2011.) I denna studie har forskaren fört anteckningar under hela processen, för att kunna redovisa analyserna och resultatet på ett trovärdigt sätt.

Enligt Olsson och Sörensen (2021) handlar anonymitet om att de personer som exempelvis deltar i en studie inte ska kunna identifieras av forskaren själv eller andra utomstående personer. I denna studie har alla individer avidentifierats innan forskaren fick tillgång till datat. Datat avidentifierades av den speciallärare som utfört kartläggningarna. Den information som forskaren har tillgång till är kön, årtal och klass samt vilken skola datat har samlats in i. För att upprätthålla anonymiteten framkommer det inte i denna avhandling i vilken skola kartläggningarna har gjorts. Det som kan offentliggöras är att det handlar om elever i årskurs 7–9 i en finlandssvensk skola. För att uppfylla konfidentialiteten delas endast sådan information i avhandlingen som inte gör individerna identifierbara. Konfidentialitet innebär enligt Olsson och Sörensen (2021) att allt material förvaras oåtkomligt för obehöriga samt att individerna som deltar i studien inte kan kännas igen. I denna studie förvaras datat säkert av forskaren och vid avslutad studie raderas datat av forskaren.

Eleverna som är inkluderade i studien har gjort testerna som en del av verksamheten i skolan och de är inte medvetna om att deras resultat analyseras i denna studie. Eftersom denna studie inte var aktuell vid testtillfällena hade de inte möjlighet att då ge samtycke. Studiens genomförande motiveras med att resultatet av den kan ta forskningen framåt samt att eleverna inte påverkas av att studien genomförs.

4. Resultat

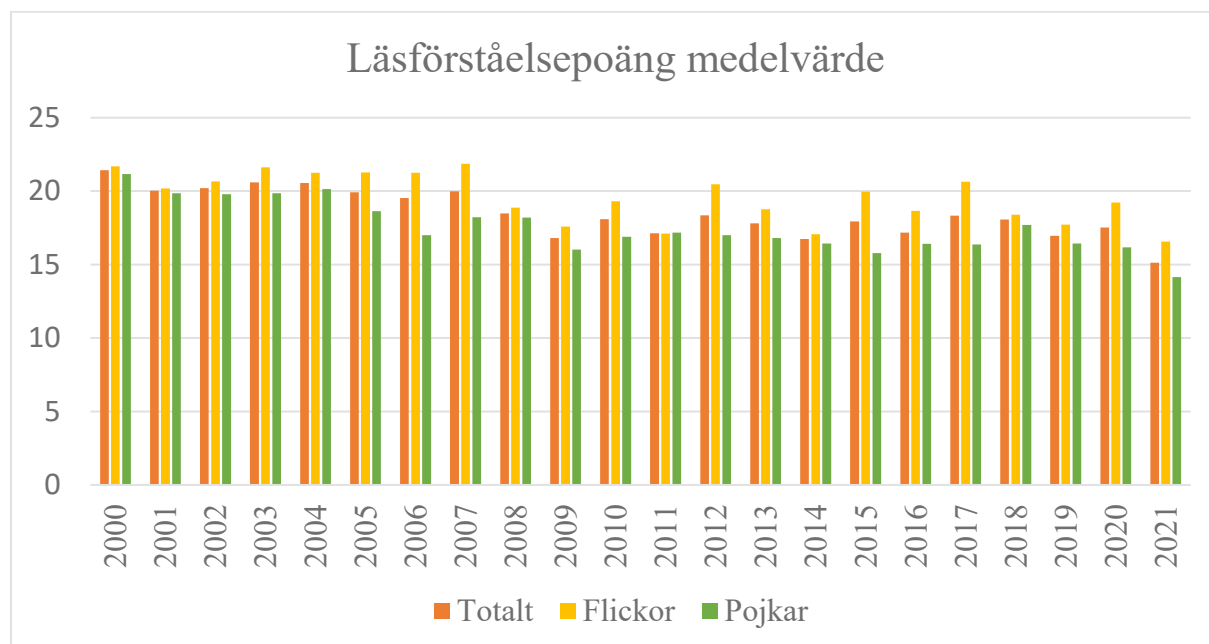
I följande kapitel besvarar jag alla tre forskningsfrågor utgående från en deskriptiv analys. Ytterligare besvarar jag forskningsfråga ett och två utgående från en variansanalys (one way ANOVA) och forskningsfråga tre utgående från ett oberoende t-test.

4.1. Forskningsfråga 1: Läsförståelseutveckling över tid

I detta kapitel besvaras forskningsfråga ett ”Hur har läsförståelsen hos elever i årskurs 7 utvecklats under de senaste 21 åren?” först utgående från en deskriptiv analys och sedan utgående från en variansanalys. Resultaten för forskningsfrågan redovisas i figur 1 samt tabellerna 1 och 2. Figur 1 redovisar poängmedelvärdet i läsförståelse för varje år samt medelvärdet för både flickor och pojkar separat och tabell 1 redovisar den deskriptiva statistiken. I tabell 2 redovisas resultaten för variansanalysen. I tabellen har jag endast tagit med värden från det år då signifikanta skillnader började uppstå, detta på grund av den enorma mängden data. Resultat för de resterande åren presenteras i bilaga 1.

Figur 1

Utvecklingen av prestationerna i läsförståelseprovet



4.1.1. Deskriptiv analys

Från år 2000 till år 2021 har medelvärdet för de totala poängen (flickor + pojkar) i läsförståelse sjunkit från 21,42 till 15,12, vilket betyder att medelvärdet har minskat med 6,3 poäng.

Samtidigt har medelvärdet för de totala staninevärdena (flickor + pojkar) sjunkit från 4,75 till 3,13. Fram till år 2004 var medelvärdet för de totala poängen alltid över 20. Mellan åren 2005 och 2021 har medelvärdet för de totala poängen inte överstigit 20. Från år 2008 till 2021 har medelvärdet för de totala staninevärdena inte överstigit 4, medan medelvärdena från år 2000 till 2007 alltid låg över 4. (Tabell 1.)

När det kommer till minimivärden och maximivärden av poängen kan man också där se en negativ trend även om den inte är riktigt lika tydlig. År 2000 var minimivärdet 5 medan minimivärdet år 2021 var 2. Nämnvärt är dock att år 2001 var minimivärdet också 2 medan det till exempel år 2017 var 5. Även om trenden är negativ finns det ändå några toppar under årens gång. Däremot kan man se att minimivärdet inte överstiger 6 någon gång efter år 2004, vilket kan jämföras med medelvärdet för poängen som inte överstiger 20 efter år 2004. Minimivärdet kan också understiga 0 vilket det gjorde år 2006 för pojkarna då det låg på -4. I likhet med minimivärdena har också maximivärdena en negativ trend med några toppar under årens gång. Maximivärdet år 2000 var 34 medan det år 2021 var 30. Det högsta maximivärdet på 36 uppmättes år 2008, medan det lägsta maximivärdet på 28 uppmättes år 2019. (Tabell 1.)

Tabell 1

Deskriptiv statistik för läsförståelseprovet

Årtal	Kön	N	M	Min.	Max.	Skewness	Kurtosis	Stanine M
2000	Totalt	92	21.42	5	34	-0.383	0.07440	4.75
	F	45	21.69	5	34	-0.479	0.3972	4.84
	P	47	21.17	8	29	-0.308	-0.3480	4.66
2001	Totalt	103	20.03	2	31	-0.601	0.14194	4.36
	F	54	20.19	2	31	-0.680	-0.0461	4.43
	P	49	19.86	5	31	-0.464	0.3112	4.29
2002	Totalt	92	20.21	7	30	-0.503	-0.71127	4.40
	F	43	20.67	7	30	-0.677	-0.4114	4.56
	P	49	19.80	8	30	-0.374	-0.8627	4.27
2003	Totalt	100	20.60	6	32	-0.376	-0.409	4.55
	F	42	21.62	6	32	-0.487	0.402	4.88
	P	58	19.86	7	32	-0.284	-0.760	4.31
2004	Totalt	73	20.56	7	31	-0.146	-0.824	4.52

Årtal	Kön	N	M	Min.	Max.	Skewness	Kurtosis	Stanine M
	F	27	21.26	13	31	0.150	-1.040	4.78
	P	46	20.15	7	30	-0.254	-0.849	4.37
2005	Totalt	88	19.93	0	31	-0.546	0.252	4.35
	F	43	21.28	9	31	-0.384	-0.747	4.70
	P	45	18.64	0	28	-0.738	0.917	4.02
2006	Totalt	79	19.53	-4	33	-1.018	2.096	4.29
	F	47	21.26	8	32	-0.343	0.186	4.68
	P	32	17.00	-4	33	-0.716	0.927	3.72
2007	Totalt	93	19.99	3	32	-0.561	0.217	4.37
	F	45	21.87	9	32	-0.493	0.333	4.84
	P	48	18.23	3	30	-0.433	-0.031	3.92
2008	Totalt	92	18.48	5	36	-0.261	-0.197	3.90
	F	38	18.87	6	29	-0.354	-0.701	4.03
	P	54	18.20	5	36	-0.200	0.150	3.81
2009	Totalt	88	16.81	0	31	-0.108	-0.815	3.56
	F	44	17.59	0	31	-0.261	-0.865	3.82
	P	44	16.02	6	27	-0.071	-1.170	3.30
2010	Totalt	79	18.09	3	32	-0.105	-0.848	3.82
	F	39	19.31	3	32	-0.306	-0.566	4.23
	P	40	16.90	5	28	0.017	-1.041	3.42
2011	Totalt	69	17.14	2	30	-0.223	-0.237	3.58
	F	33	17.12	2	30	-0.300	-0.167	3.64
	P	36	17.17	5	29	-0.135	-0.225	3.53
2012	Totalt	88	18.36	5	30	-0.237	-0.846	3.92
	F	32	20.47	8	30	-0.505	-0.680	4.50
	P	55	17.00	5	30	-0.025	-0.778	3.55
2013	Totalt	72	17.81	3	32	-0.253	-0.236	3.74
	F	37	18.76	4	32	-0.202	0.557	3.97
	P	35	16.80	3	30	-0.175	-0.742	3.49
2014	Totalt	69	16.74	3	29	-0.109	-1.117	3.39
	F	33	17.06	3	29	-0.250	-0.740	3.48
	P	36	16.44	3	29	0.004	-1.341	3.31

Årtal	Kön	N	M	Min.	Max.	Skewness	Kurtosis	Stanine M
2015	Totalt	68	17.94	4	30	-0.310	-0.457	3.82
	F	35	19.97	4	30	-0.729	0.797	4.43
	P	33	15.79	5	27	-0.007	-0.773	3.18
2016	Totalt	67	17.18	3	31	-0.244	-0.678	3.69
	F	23	18.65	3	30	-0.391	-0.689	4.09
	P	44	16.41	3	31	-0.249	-0.580	3.48
2017	Totalt	50	18.34	5	32	-0.285	-0.229	3.90
	F	23	20.65	5	32	-0.902	1.794	4.65
	P	27	16.37	5	27	0.030	-0.660	3.26
2018	Totalt	69	18.06	3	29	-0.324	-0.426	3.83
	F	36	18.39	3	27	-0.714	1.037	3.86
	P	33	17.70	7	29	-0.038	-1.144	3.79
2019	Totalt	62	16.95	4	28	-0.064	-1.273	3.50
	F	25	17.72	8	28	0.135	-1.400	3.64
	P	37	16.43	4	27	-0.126	-1.358	3.41
2020	Totalt	70	17.53	1	32	-0.280	-0.168	3.73
	F	31	19.23	5	32	-0.193	0.274	4.23
	P	39	16.18	1	31	-0.193	-0.429	3.33
2021	Totalt	84	15.12	2	30	0.138	-0.918	3.13
	F	34	16.56	2	30	-0.143	-0.942	3.53
	P	50	14.14	2	29	0.299	-0.747	2.86

N = 1747, M = Poäng medelvärde, Min. = minimivärde, Max. = maximivärde, Stanine M = stanine medelvärde, F = flicka, P = pojke.

4.1.2. Variansanalys

För att få svar på hur utvecklingen över tid ser ut inom läsförståelse gjordes en variansanalys. Resultaten visar att det finns signifikanta skillnader mellan åren för läsförståelsevariabeln, $F(21,608) = 4.99$, $p = <.001$. De år mellan vilka det finns signifikanta skillnader redogörs för i tabell 2. I jämförelse med år 2000 fanns ingen signifikant skillnad innan år 2009. Skillnaden mellan år 2000 och 2009 var signifikant ($p = <.001$) med en medelstor effekt (Cohen's $d = 0.725$) och när man jämför år 2000 och 2021 kan man även där se en signifikant skillnad ($p = <.001$) med stor effekt (Cohen's $d = 0.975$). År 2007 är sista året där skillnaden är signifikant i jämförelse med år 2021 ($p = <.001$, Cohen's $d = 0.727$). Från 2008 och framåt kan man inte se

signifikanta skillnader när man jämför med år 2021. Mellan år 2009 och 2021 är det fem av 13 år då skillnaderna inte är signifikanta i jämförelse med år 2000. (Tabell 2.)

Tabell 2 variansanalys – läsförståelsepoäng

Årtal		-09	-10	-11	-12	-13	-14	-15	-16	-17	-18	-19	-20	-21
-00	M diff.	4.62***	3.335	4.279**	3.060	3.618*	4.6848**	3.483	4.2448*	3.0839	3.3659	4.472**	3.895*	6.30***
	p-värde	<.001	0,075	0.002	0.122	0.028	0.003	0.057	0.016	0.333	0.051	0.005	0.028	<.001
-01	M diff.	3.22	1.941	2.884	1.665	2.224	3.2900	2.088	2.0500	1.6891	1.9712	3.078	2.501	4.91***
	p-värde	0.131	0.920	0.279	0.976	0.764	0.212	0.870	0.506	0.993	0.886	0.308	0.685	<.001
-02	M diff.	3.40	2.118	3.062	1.843	2.401	3.4674	2.265	3.0274	1.8665	2.1486	3.255	2.678	5.09***
	p-värde	0.103	0.868	0.225	0.950	0.683	0.170	0.805	0.429	0.984	0.823	0.251	0.602	<.001
-03	M diff.	3.79*	2.511	3.455	2.236	2.794	3.8609	2.659	3.4209	2.2600	2.5420	3.648	3.071	5.48***
	p-värde	0.026	0.580	0.069	0.736	0.355	0.055	0.496	0.192	0.886	0.505	0.091	0.306	<.001
-04	M diff.	3.75	2.473	3.417	2.198	2.756	3.8225	2.620	3.3825	2.2216	2.5037	3.610	3.033	5.44***
	p-värde	0.052	0.699	0.124	0.833	0.480	0.093	0.617	0.272	0.930	0.635	0.144	0.412	<.001
-05	M diff.	3.13	1.843	2.787	1.568	2.126	3.1927	1.991	2.7527	1.5918	1.8738	2.980	2.403	4.81**
	p-värde	0.2018	0.965	0.409	0.992	0.866	0.311	0.935	0.629	0.998	0.947	0.426	0.795	0.002
-06	M diff.	2.72	1.443	2.387	1.168	1.726	2.7925	1.590	2.3525	1.1916	1.4737	2.580	2.003	4.41*
	p-värde	0.611	0.999	0.814	1.000	0.992	0.686	0.998	0.915	1.000	0.999	0.797	0.976	0.018
-07	M diff.	3.18	1.901	2.844	1.626	2.184	3.2501	2.048	2.8101	1.6492	1.9313	3.038	2.461	4.87***
	p-värde	0.167	0.943	0.335	0.985	0.813	0.253	0.902	0.561	0.996	0.917	0.359	0.736	<.001
-08	M diff.	1.70	0.422	1.366	0.147	0.705	1.7717	0.570	1.3318	0.1709	0.4529	1.559	0.982	3.39
	p-värde	0.989	1.000	0.999	1.000	1.000	0.992	1.000	1.000	1.000	1.000	0.998	1.000	0.179
-09	M diff.	–	-1.282	-0.338	-1.557	-0.999	0.0677	-1.134	-0.3723	-1.5332	-1.2512	-0.145	-0.722	1.69

	p-värde	–	1.000	1.000	0.997	1.000	1.000	1.000	1.000	0.999	1.000	1.000	1.000	0.997
-11	M diff.	–	0.944	-0.275	0.283	1.3495	0.147	0.9095	-0.2514	0.0306	1.137	0.560	2.97	
	p-värde	–	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	0.504	
-12	M diff.	–	-1.219	-0.661	0.4058	-0.796	-0.0342	-1.1951	-0.9130	0.193	-0.384	2.03		
	p-värde	–	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	0.967		
-13	M diff.	–	0.558	1.6245	0.422	1.1845	0.0236	0.3057	1.412	0.835	3.24			
	p-värde	–	1.000	0.998	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	0.285			
-14	M diff.	–	1.0664	-0.136	0.6265	-0.5344	-0.2524	0.854	0.277	2.69				
	p-värde	–	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	0.687				
-15	M diff.	–	-1.202	-0.4400	-1.6009	-1.3188	-0.212	-0.789	1.62					
	p-värde	–	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	0.999					
-16	M diff.	–	0.7621	-0.3988	-0.1168	0.990	0.413	2.82						
	p-värde	–	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	0.627						
-17	M diff.	–	-1.1609	-0.8789	0.227	-0.349	2.06							
	p-värde	–	1.000	1.000	1.000	1.000	0.983							
-18	M diff.	–	0.2820	1.388	0.811	3.22								
	p-värde	–	1.000	1.000	1.000	0.506								
-19	M diff.	–	1.106	0.529	2.94									
	p-värde	–	1.000	1.000	0.485									
-20	M diff.	–	-0.577	1.83										
	p-värde	–	1.000	0.995										

-21	M diff.	–	2.41
	p-värde	–	0.898

Årtalen är förkortade, till exempel -00 = 2000. M diff. = mean difference. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

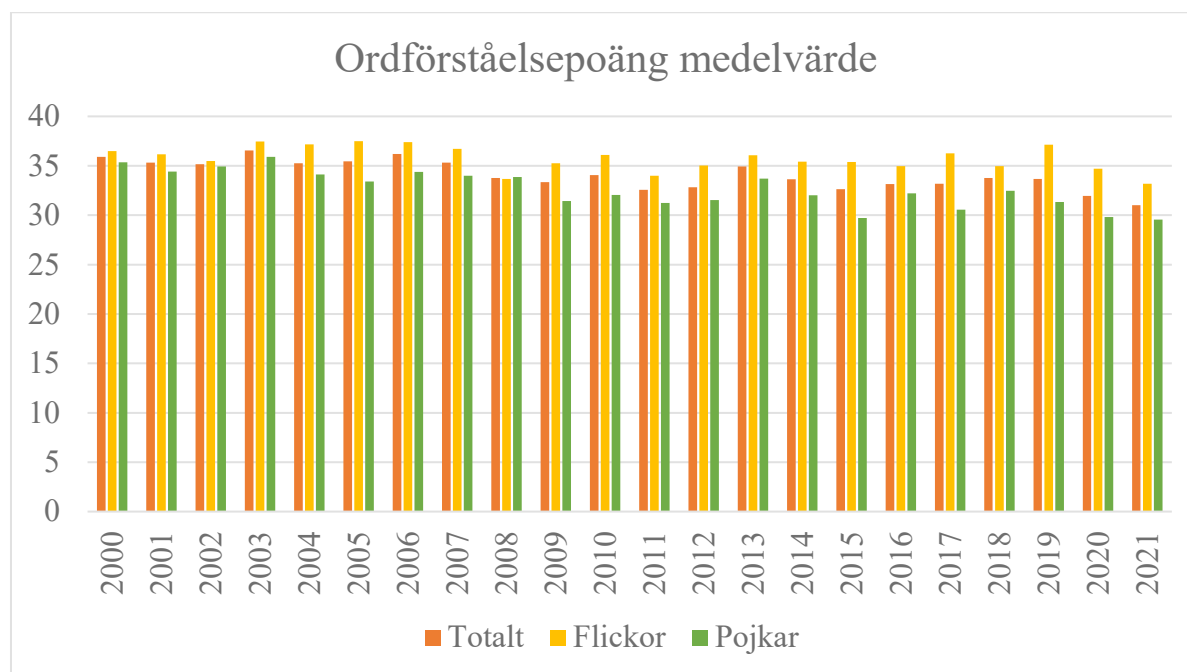
4.2.1. Forskningsfråga 2: Ordförståelseutveckling över tid

I detta kapitel beskriver jag resultaten för forskningsfråga två ”hur har ordförståelsen utvecklats hos elever i årskurs 7 de senaste 21 åren?” utgående från en deskriptiv analys och en variansanalys. Resultaten redovisas i figur 2 samt i tabell 3 och tabell 4. Figur 2 redovisar poängmedelvärdet i ordförståelse för varje år samt medelvärdet för både flickor och pojkar separat och tabell 3 redovisar den deskriptiva st

tistiken. I tabell 4 redovisas resultaten för variansanalysen. I tabellen har jag endast tagit med värden från det år då signifikanta skillnader började uppstå, detta på grund av den enorma mängden data. Resultat för de resterande åren presenteras i bilaga 2.

Figur 2

Utvecklingen av prestationerna i ordförståelseprovet



4.2.2. Deskriptiv analys

Medelvärdet för de totala poängen (flickor + pojkar) inom ordförståelse har mellan åren 2000 och 2021 sjunkit från 35,91 till 31,02, vilket innebär en sänkning på 4,89. Medelvärdet för staninevärdena har på motsvarande sätt sjunkit från 4,16 till 3,18. Medelvärdet för poängen har från och med år 2008 inte överstigit 35 medan medelvärdet inte låg under 35 någon gång mellan åren 2000 och 2007. Motsvarande var medelvärdet för staninevärdena alltid över 4 mellan åren 2000 och 2007, medan det mellan åren 2008 och 2021 inte översteg 4 en enda gång.

Minimivärdet låg år 2000 på 18 poäng medan det år 2021 hade sjunkit till 12 poäng. Efter år 2007 var minimivärdet aldrig högre än 15 poäng. Maximivärdet för poängen låg år 2000 på 49 medan det år 2021 var 45. Det var endast år 2020 och 2021 som maximivärdet var 45, övriga år var det mellan 46–50 och till exempel år 2019 var maximivärdet 48. (Tabell 3.)

Tabell 3

Deskriptiv statistik för ordförståelseprovet

Årtal	Kön	N	M	Min.	Max.	Skewness	Kurtosis	Stanine M
2000	Totalt	92	35.91	18	49	-0.544	0.167	4.16
	F	45	36.49	18	48	-0.909	0.878	4.29
	P	47	35.36	19	49	-0.201	-0.166	4.04
2001	Totalt	103	35.32	16	49	-0.448	0.096	4.11
	F	54	36.15	16	49	-0.692	0.606	4.35
	P	49	34.41	17	47	-0.216	-0.126	3.84
2002	Totalt	92	35.17	8	49	-0.747	1.510	4.12
	F	43	35.47	8	49	-1.277	3.763	4.23
	P	49	34.92	15	48	-0.261	-0.286	4.02
2003	Totalt	100	36.56	17	48	-0.409	-0.252	4.32
	F	42	37.45	25	48	-0.266	-0.476	4.50
	P	58	35.91	17	48	-0.424	-0.277	4.19
2004	Totalt	73	35.25	20	47	-0.167	-0.796	4.01
	F	27	37.15	24	47	-0.351	-0.256	4.41
	P	46	34.13	20	47	-0.002	-0.910	3.78
2005	Totalt	86	35.44	11	47	-0.639	0.718	4.12
	F	43	37.49	25	47	-0.205	-0.767	4.49
	P	43	33.40	11	47	-0.595	0.604	3.74
2006	Totalt	79	36.18	12	48	-0.553	0.722	4.23
	F	47	37.40	25	48	-0.296	-0.475	4.40
	P	32	34.38	12	47	-0.483	0.931	3.97
2007	Totalt	93	35.31	17	50	-0.129	0.007	4.06
	F	45	36.71	26	50	0.169	-0.414	4.27
	P	48	34.00	17	46	-0.253	0.005	3.88

Årtal	Kön	N	M	Min.	Max.	Skewness	Kurtosis	Stanine M
2008	Totalt	92	33.78	3	48	-0.960	1.965	3.80
	F	38	33.66	3	46	-1.160	3.971	3.84
	P	54	33.87	5	48	-0.863	1.054	3.78
2009	Totalt	88	33.35	12	48	-0.267	-0.341	3.75
	F	44	35.27	12	48	-0.628	-0.067	4.20
	P	44	31.43	12	47	-0.075	0.032	3.30
2010	Totalt	79	34.05	11	48	-1.013	1.083	3.78
	F	39	36.10	19	48	-0.575	1.345	4.15
	P	40	32.05	11	45	-0.862	0.065	3.42
2011	Totalt	69	32.57	13	46	-0.071	-0.356	3.54
	F	33	34.00	24	46	0.311	-0.865	3.79
	P	36	31.25	12	45	-0.097	-0.450	3.31
2012	Totalt	88	32.81	11	46	-0.641	0.741	3.57
	F	32	35.03	26	26	0.387	-0.598	4.03
	P	55	31.53	11	11	-0.683	0.225	3.31
2013	Totalt	72	34.93	17	48	-0.365	-0.024	3.92
	F	37	36.08	23	23	-0.111	-0.439	4.14
	P	35	33.71	17	17	-0.480	-0.015	3.69
2014	Totalt	69	33.64	15	47	-0.221	-0.165	3.65
	F	33	35.42	23	47	0.199	-0.385	4.03
	P	36	32.00	15	45	-0.274	-0.520	3.31
2015	Totalt	68	32.63	14	46	-0.357	-0.408	3.47
	F	35	35.37	14	46	-0.978	1.363	4.03
	P	33	29.73	17	42	0.052	-0.482	2.88
2016	Totalt	67	33.15	15	46	-0.519	-0.357	3.63
	F	23	34.96	15	46	-0.723	-0.203	4.13
	P	44	32.20	16	45	-0.611	-0.311	3.36
2017	Totalt	50	33.18	11	47	-0.644	0.158	3.70
	F	23	36.26	21	47	-0.544	0.296	4.26
	P	27	30.56	11	45	-0.398	-0.248	3.22
2018	Totalt	69	33.78	13	46	-0.531	0.544	3.75
	F	36	34.97	13	46	-0.873	1.237	4.11

Årtal	Kön	N	M	Min.	Max.	Skewness	Kurtosis	Stanine M
	P	33	32.48	20	43	-0.310	-0.488	3.36
2019	Totalt	62	33.68	13	48	-0.747	0.549	3.71
	F	25	37.12	29	45	0.119	-1.018	4.32
	P	37	31.35	13	48	-0.447	-0.135	3.30
2020	Totalt	69	31.94	11	45	-0.614	-0.323	3.38
	F	30	34.70	17	45	-1.112	1.573	3.83
	P	39	29.82	11	44	-0.236	-0.732	3.03
2021	Totalt	84	31.02	12	45	-0.163	-0.879	3.18
	F	34	33.18	12	45	-0.742	0.053	3.65
	P	50	29.56	16	44	0.190	-1.022	2.86

$N = 1744$, $M =$ Poäng medelvärde, $Min.$ = minimivärde, $Max.$ = maximivärde, $Stanine M =$ stanine medelvärde, $F =$ flicka, $P =$ pojke.

4.2.3. Variansanalys

En variansanalys gjordes för att ta reda på hur utvecklingen över tid har sett ut inom ordförståelse. I likhet med resultaten för läsförståelsevariabeln finns det signifikanta skillnader mellan åren även för ordförståelsevariabeln, $F(21,1722) = 3.38$, $p = <.001$. De år mellan vilka det finns signifikanta skillnader redovisas i tabell 4. År 2021 är första och enda året man kan se att skillnaden är signifikant i jämförelse med år 2000 ($p = 0.002$). Skillnaderna var signifikanta med en medelstor effekt (Cohen's $d = 0.673$). Man kunde även se en signifikant skillnad redan år 2020 i jämförelse med år 2003 ($p = 0.008$) där effekten var medelstor (Cohen's $d = 0.647$). Innan år 2020 kan man inte se någon signifikant skillnad i jämförelse med något av de andra åren. År 2007 är sista året man kan se en signifikant skillnad i jämförelse med år 2021 ($p = 0.015$, Cohen's $d = 0.599$). Från år 2008 och framåt finns inga signifikanta skillnader i jämförelse med åren 2009–2021. Totalt finns det sju signifikanta skillnader mellan de olika årsgrupperna. (Tabell 4.)

Tabell 4

Variansanalys – ordförståelsepoäng

Årtal		-20	-21
-00	M diff.	3.971	4.889**
	p-värde	0.079	0.002

Årtal		-20	-21
-01	M diff.	3.378	4.297**
	p-värde	0.259	0.010
-02	M diff.	3.232	4.150*
	p-värde	0.390	0.024
-03	M diff.	4.618**	5.536***
	p-värde	0.008	<.001
-04	M diff.	3.305	4.223*
	p-värde	0.454	0.041
-05	M diff.	3.500	4.418*
	p-värde	0.264	0.012
-06	M diff.	4.235	5.153**
	p-värde	0.057	0.001
-07	M diff.	3.370	4.288*
	p-värde	0.303	0.015
-08	M diff.	1.841	2.759
	p-värde	0.994	0.607
-09	M diff.	1.410	2.328
	p-värde	1.000	0.882
-10	M diff.	2.109	3.027
	p-värde	0.979	0.494
-11	M diff.	0.623	1.541
	p-värde	1.000	1.000
-12	M diff.	0.865	1.783
	p-värde	1.000	0.993
-13	M diff.	2.989	3.907
	p-värde	0.666	0.102
-14	M diff.	1.696	2.614
	p-värde	0.999	0.823
-15	M diff.	0.690	1.609
	p-värde	1.000	0.999
-16	M diff.	1.207	2.125
	p-värde	1.000	0.976

Årtal		-20	-21
-17	M diff.	1.238	2.156
	p-värde	1.000	0.989
-18	M diff.	1.841	2.759
	p-värde	0.997	0.743
-19	M diff.	1.735	2.654
	p-värde	0.999	0.841
-20	M diff.	–	0.918
	p-värde	–	1.000
-21	M diff.	–	–
	p-värde	–	–

Årtalen är förkortade, till exempel -00 = 2000. M diff. = mean difference. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

4.3. Forskningsfråga 3: Skillnader mellan flickor och pojkar

I detta kapitel beskriver jag resultatet för forskningsfråga tre ”Hurudana skillnader finns det mellan flickor och pojkar i årskurs 7?” utgående från den deskriptiva analysen och från oberoende t-test. Resultaten redovisas i figur 1 och 2 samt i tabell 5. I forskningsfråga 3 där t-test användes som analysmetod har jag endast analyserat sex årtal för att se på skillnaderna mellan flickor och pojkar med argumentationen om den enorma mängden data.

4.3.1. Deskriptiv analys

Läsförståelse

När man jämför flickornas och pojkarnas poäng i läsförståelse kan man se att flickorna har haft ett högre medelvärde alla år med undantag för år 2011 då pojkarna hade ett medelvärde på 17,17 och flickorna 17,12. Staninemedelvärdet har alla år varit högre hos flickorna. Om man ser på poängmedelvärdet kan man se att det hos flickorna har sjunkit från att år 2000 vara 21,69 till att år 2021 vara 16,56, vilket innebär en sänkning på 5,13 poäng. Hos pojkarna har samma värden sjunkit från 21,17 till 14,14, vilket innebär en sänkning på 7,03 poäng. Pojkarnas staninemedelvärde hamnade ett år under 3, vilket var år 2021 då det var 2,86. Flickornas staninemedelvärde var alla år över 3 och det lägsta uppmätta staninemedelvärdet var år 2021 då det låg på 3,53. (Tabell 1.)

Ordförståelse

I likhet med poängen i läsförståelse så är flickornas poängmedelvärde för ordförståelse högre alla år med undantag för ett år. År 2008 hade pojkarna ett högre medelvärde då pojkarnas poängmedelvärde var 33,87 medan flickornas var 33,66. Poängmedelvärdet har för flickorna sjunkit med 3.31 poäng mellan åren 2000 och 2021, medan det för pojkarna har sjunkit med 5,8 poäng. Staninemedelvärdet har i likhet med läsförståelsen varit högre hos flickorna alla 21 år. År 2015 och år 2021 var staninemedelvärdet ner under 3 hos pojkarna. Flickornas stanine medelvärde har aldrig varit under 3. Det lägsta staninemedelvärdet hos flickorna och pojkarna uppmättes båda år 2021 då flickornas medelvärde var 3,65 och pojkarnas 2,86. (Tabell 3.)

4.3.2. Oberoende t-test

T-test analyserna visar att det fanns signifikanta skillnader mellan flickor och pojkar under en del av åren som analyserades. Under åren 2005, 2010, 2020 och 2021 fanns det inom ordförståelse en signifikant skillnad mellan flickor och pojkar med en medelstor effekt medan det år 2015 var en signifikant skillnad med stor effekt. Inom läsförståelse var det endast år 2015 som man kunde se en signifikant skillnad mellan flickor och pojkar, effekten var där medelstor. (Tabell 5.)

Tabell 5

Skillnader mellan pojkar och flickor i läsförståelse och ordförståelse.

Test och årtal	p-värde	Effektstorlek (Cohens D)
Läsf. 2000	0.648	
Ordf. 2020	0.402	
Läsf. 2005	0.052	
Ordf. 2005	0.009**	0.583
Läsf. 2010	0.114	
Ordf. 2010	0.012*	0.578
Läsf. 2015	0.006**	0.685
Ordf. 2015	0.001***	0.832
Läsf. 2020	0.071	
Ordf. 2020	0.009**	0.637
Läsf. 2021	0.145	
Ordf. 2021	0.045*	0.453

*Läsf. = Läsförståelse, Ordf. = Ordförståelse. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$*

5. Diskussion

5.1. Resultatdiskussion

5.1.1. Forskningsfrågorna 1 och 2

Att läsförmågan i Finland karakteriseras av en negativ trend kan man bland annat se från PISA-resultaten (Utbildnings- och kulturministeriet, 2019), och även i denna studie kan detta bekräftas. Inom både läsförståelse och ordförståelse finns det signifikanta skillnader mellan år 2000 och år 2021. För majoriteten av åren efter 2008 visar resultaten för läsförståelseprovet en signifikant skillnad i jämförelse med år 2000. I ordförståelseprovet är de signifikanta skillnaderna färre då det i jämförelse med år 2000 inte finns några signifikanta skillnader innan år 2021. En vändpunkt verkar vara runt år 2007, då det är sista året som skillnaderna i jämförelse med år 2021 är signifikanta både med tanke på läsförståelse och ordförståelse.

Att relationen mellan läsförståelse och ordförståelse är ömsesidig och att de har en samverkan har Verhoeven och Van Leeuwe (2008) tidigare konstaterat. När man ser på resultaten från denna studie blir det också tydligt att de till viss del följs åt då år 2007 är det sista året man kan se en signifikant skillnad i jämförelse med år 2021 för både läsförståelse och ordförståelse. Även staninevärdena för läsförståelse och ordförståelse följer till viss del en gemensam linje då staninevärdet för båda variablerna hållits över 4 mellan åren 2000 och 2007 för att efter 2007 inte överstiga 4 en enda gång. Det bör observeras att ingen korrelationsanalys har gjorts, utan denna jämförelse baseras endast på den deskriptiva analysen och variansanalysen. Studiens syfte var heller inte att undersöka förhållandet mellan läsförståelse och ordförståelse.

Även i flera andra har det starka sambandet mellan ordförståelse och läsförståelse kunnat konstateras (Guo m.fl., 2011; Petscher m.fl., 2019; Verhoeven m.fl., 2011). Att elevernas läsförståelseförmåga har påverkat resultatet i ordförståelseprovet och vice versa även i denna studie kan alltså vara sannolikt. Vidare kan man anta att de faktorer som inverkar så att läsförståelsen blir sämre också inverkar indirekt på ordförståelsen och vice versa.

Utöver att läsförståelse och ordförståelse verkar ha en inverkan på varandra finns det säkerligen också andra faktorer som inverkar på att utvecklingen i läsförståelse och ordförståelse karakteriseras av en negativ trend och att den ser ut som den gör. Flera forskare (Logan & Johnston, 2009; Mol & Bus, 2011; Pfof m.fl., 2013; Torppa m.fl., 2020) har kunnat konstatera att läsning på fritiden och läsförståelse har ett samband, där mera läsning inverkar positivt på läsförståelsen. I en av studierna (Torppa m.fl., 2020) kom man dessutom fram till att i högre

årskurser spelar läsning på fritiden en ännu större roll för läsförståelsen än i de lägre årskurserna. I denna studie syns en vändpunkt vid år 2007 och vad exakt det beror på är svårt att säga men en möjlig teori är att ungas läsning på fritiden har minskat med åren, vilket också har påverkat deras läsförståelse och ordförståelse. På basis av PISA-undersökningarna (Utbildnings- och kulturministeriet, 2019) har man kunnat konstatera att intresset för läsning minskat mellan åren 2009 och 2018. Ytterligare kan man se att sedan år 2001 har antalet lånade böcker på bibliotek i Finland minskat med ungefär 11,9 miljoner (Suomen yleisten kirjastojen tilastot, u.å.).

Torppa m.fl. (2020) kom i sin studie fram till att det är just fysiska böcker som har den mest positiva effekten på läsförståelsen medan digital läsning till och med kan ha en negativ effekt på läsförståelsen. Det att samhället blir allt mer digitaliserat kan därför också vara en faktor varför läsförståelsen och ordförståelsen blir sämre. Under 21 år hinner det ske många förändringar och utvecklingar i samhället och just inom teknik har det skett mycket. Smarttelefonerna har under dessa år gjort entré, och faktum är att år 2007 lanserades Iphone som idag är ett av de kändare märken bland smarttelefoner. I denna studie observerades en vändpunkt vid år 2007 se lite av en vändpunkt både inom läsförståelse och ordförståelse. Även streamingtjänster har under denna 21 års period tillkommit och blivit något som många gärna sätter ner mycket av sin fritid på, vilket antagligen också innebär mindre tid för läsning.

Både läsförståelsen och ordförståelsen påverkas av ordavkodningsförmågan (Verhoeven & Van Leeuwe., 2008). En god ordavkodningsförmåga i den tidiga läsutvecklingen påverkar hur brett ordförråd man har senare i livet Verhoeven m.fl (2011). Man kan spekulera i huruvida ordavkodningsförmågan har blivit sämre hos barn, vilket senare skulle påverka de ungas läsförståelse och ordförståelse. Vidare finns det rum för funderingar om läsundervisningen i den tidiga läsutvecklingen har förändrats i Finland under de senaste 21 åren och om det är en bidragande faktor till den sämre läsförståelsen och ordförståelsen hos unga. I samband med funderingar om läsundervisningen har förändrats kan man konstatera att läroplanen har ändrats två gånger under de senaste 21 åren, vilket också betyder att fokuset för läsundervisningen antagligen också har skiftat.

I den deskriptiva statistiken för läsförståelseprovet kan man se att år 2020 presterade eleverna relativt bra i jämförelse med år 2021. Faktum är att år 2021 är det år då medelvärdet inom läsförståelse var som lägst. Med denna insikt kan man också fundera vilken inverkan

coronapandemin och distansundervisning har haft på elevernas läsförmåga. Coronapandemin började våren 2020, så effekten av den kunde eventuellt synas år 2021. För att kunna dra några slutsatser behövs dock vidare studier.

5.1.2. Forskningsfråga 3

Av de sex år som analyserades var det endast ett år då det fanns signifikanta skillnader mellan flickor och pojkar inom läsförståelse, medan det inom ordförståelse fanns signifikanta skillnader fem av sex år. Alla signifikanta skillnader var till fördel för flickor. Även fast de signifikanta skillnaderna var färre inom läsförståelse kan man se att flickornas medelvärde var bättre alla år, med undantag för ett, inom både läsförståelse och ordförståelse. Flera forskare (Logan & Johnston, 2009; Mol & Bus, 2011; Pfof m.fl., 2013; Torppa m.fl., 2020) har tidigare konstaterat att läsning på fritiden påverkar läsförmågan, samtidigt som andra forskare har sett att flickor har en mera positiv attityd till läsning (Kush & Watkins, 2001) och läser mer än pojkarna (Logan & Johnston, 2009). Dessa faktorer skulle till viss del kunna förklara de skillnader som man ser mellan flickor och pojkar i läsförståelse och ordförståelse.

Även fast man kan se skillnader mellan flickor och pojkar på basis av resultatet från denna studie är inte skillnaderna i läsförståelse lika stora och tydliga som i vissa andra studier. I en amerikans studie av Klecker (2006) kom man fram till att pojkar hade en signifikant sämre läsförståelse än flickor i alla årskurser som undersöktes (årskurs 4, 8 och 12). För ett ännu tydligare resultat gällande skillnader mellan pojkar och flickor i denna studie borde alla 21 år ha tagits med i t-testanalyserna, men på grund av den enorma mängden data analyserades endast sex år.

5.2. Metoddiskussion

För alla tre forskningsfrågor fanns det värden som inte var normalfördelade och trots det genomfördes både variansanalyser och oberoende t-tester. Analyserna genomfördes med motiveringen att de allra flesta värden ändå var normalfördelade. Detta är dock något som man bör ha i åtanke att kan ha påverkat resultatet av analyserna till viss del. En begränsning i studien var att det i Jamovi inte gick att kontrollera effektstorleken för variansanalyserna med den typ av ANOVA som analyserna gjordes. På grund av detta har jag inte tagit med effektstorleken i tabellerna och för varje år utan jag har endast räknat ut effektstorleken för de år som nämns i texten. Effektstorleken räknades ut med stöd av kalkylator på webbsidan Psychometrica.

I forskningsfråga tre har jag endast analyserat sex av 21 år, vilket kan göra att resultatet ger en lite annorlunda bild än om jag hade analyserat alla 21 år. Den enorma mängden data och den stora mängden t-test som hade krävts gjorde att jag valde att analysera endast vart femte år samt det sista året som det fanns data för. Ytterligare en brist i denna studie är att standardavvikelseerna inte har tagits med i studien. Detta är något som kunde ha förtydligat studiens resultat ytterligare.

I studien deltar elever som alla har gått i samma skola, vilket kan påverka generaliserbarheten. Det som dock ökar generaliserbarheten är att kartläggningmaterialet som använts är ett standardiserat test som normerats. Materialet har också ordagranna anvisningar hur testet bör genomföras. I studien är det samma speciallärare som har gjort alla kartläggningar varje år, vilket ökar tillförlitlighet för studien eftersom det säkerställer att genomförandet har gjorts på samma sätt varje gång.

Ordförståelseprovet i LS-klassdiagnoser är av flervalstyp vilket gör att det till större del mäter det passiva ordförrådet än det aktiva ordförrådet (Johansson 2004). Om provet också skulle mäta det aktiva ordförrådet är det möjligt att resultatet hade sett lite annorlunda ut. Eftersom LS-klassdiagnoser är ett kvalitativt kartläggningmaterial som vill undersöka hur en elev klarar olika moment i läsning och skrivning (Johansson, 2004), borde också bedömningen vara kvalitativ. Läraren som bedömer provet borde alltså ta sig tid till att i till exempel läsförståelseprovet på ett kvalitativt sätt gå in för att ta del av hur elever har klarat av de olika momenten och inte enbart räkna poäng och göra sin bedömning på basis av det. Detta skulle ge en tydligare och mer kvalitativ bild av elevens läsförståelseförmåga. Dock är det väldigt tidskrävande för lärare och jag antar att de sällan hinner sätta ner så mycket tid på bedömningen som skulle krävas för att göra bedömningen fullständig. I denna studie beaktas endast poängen och jag som skribent har inte haft tillgång till elevernas prov.

I kapitlet för övergripande syfte och centrala begrepp har jag använt en sekundärkälla då jag inte fick tillgång till ursprungskällan.

5.3. Avslutande diskussion och förslag på fortsatt forskning

Avhandlingens syfte var att undersöka utvecklingen av läsförståelse och ordförståelse över tid bland elever i årskurs 7. Läsförståelsen och ordförståelsen blir sämre hos unga i Svenskfinland, det bekräftar inte bara denna studie utan resultatet stämmer också överens med PISA undersökningarna. I ordförståelse är skillnaderna mellan flickor och pojkar signifikanta under majoriteten av de analyserade åren, medan det i läsförståelse finns en signifikant skillnad under endast ett av sex analyserade år.

I dagens samhälle finns det enormt med underhållning för tonåringar och böcker är bara en bråkdel av allt. Därför tror jag att det är viktigt att texter och framförallt böcker är lätt tillgängliga. Det finns många olika medier var man kan möta en text men som forskning har visat (Torppa m.fl. 2020) tror också jag att de fysiska böckerna är bäst när man vill främja en god läsutveckling. Jag tror heller inte att det räcker med att skolorna fokuserar på läsning utan det är också viktigt att det finns texter och böcker i hemmiljön. Tröskeln för läsning behöver vara på en låg nivå, både i hemmet och i skolan.

Det behövs också mer forskning kring orsakerna till den försämrade läsförmågan i Finland, och framför allt i finlandssvenska skolor. PISA-undersökningarna visar att elever i de svenskspråkiga skolorna presterar sämre i läsning än elever i finskspråkiga skolor (Utbildnings- och kulturministeriet, 2019). Det skulle vara intressant att kunna jämföra denna studie med en motsvarande som utförst i en finskspråkig skola. I denna studie har jag inte analyserat korrelationen mellan läsförståelse och ordförståelse, även om man kan ana ett visst samband på basis av de analyser som gjorts. Korrelationen mellan dessa två komponenter i denna studie är dock något som skulle kunna vara föremål för fortsatt forskning.

I denna studie har jag inte undersökt huruvida det är svaga läsare eller starka läsare som blir bättre/sämre läsare. Detta är något som kunde vara intressant att forska vidare kring. Man kunde alltså undersöka hur utvecklingen har sett ut bland olika grupper av elever. Det skulle också ge information om för vilka elever man behöver sätta in mer resurser i skolan.

Litteraturförteckning

Bråten, I. (Red.) (2008). *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Clarke, P. J., Truelove, E., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2013). *Developing reading comprehension*. Hoboken: Wiley Blackwell.

Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

Gestrin, A. (2019). Klyftan mellan elevernas kunskande syns allt tydligare - Finland håller sig ändå kvar på toppen i Pisa-mätningen. Artikel. Hämtad 10 november 2021, från Svenska YLE: <https://svenska.yle.fi/artikel/2019/12/03/klyftan-mellan-elevernas-kunskande-syns-allt-tydligare-finland-haller-sig-anda>

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>

Guo, Y., Roehrig, A. D., & Williams, R. S. (2011). The relation of morphological awareness and syntactic awareness to adults' reading comprehension: Is vocabulary knowledge a mediating variable? *Journal of Literacy Research*, 43(2), 159–183. <https://doi.org/10.1177/1086296X11403086>

Huck, S. W. (2012). *Reading statistics and research*. Boston: Pearson Education.

Johansson, M-G. (år?). *Handledning: klassdiagnoser i läsning och skrivning för högstadiet och gymnasiet*. Stockholm: Psykologiförlaget.

Kintsch, W., & Rawson, K. A. (2005). Comprehension. I M. J. S. C. Hulme (Red.), *The science of reading: a handbook* (s. 209–226). Malden, MA: Blackwell Publishing.

Klecker, B. M. (2006). The 'gender gap' in NAEP fourth-, eighth-, and twelfth-grade reading scores across years. *Reading Improvement*, 43(1), 50–55. Hämtad 10 November 2021, från <https://web.p.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=6c9eff84-e244-4f65-8430-2e1a166bb523%40redis>

- Kush, J. C., & Watkins, M. W. (2001). Long-term stability of children's attitudes toward reading. *The Journal of Educational Research*, 89(5), 315–319. <https://doi.org/10.1080/00220671.1996.9941333>
- Logan, S., & Johnston, R. (2009). Gender differences in reading ability and attitudes: examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading*, 32(2), 199–214. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2008.01389.x>
- Ming Chiu, M., & McBride-Chang, C. (2006). Gender, context and reading: A comparison of students in 43 countries. *Scientific Studies of Reading*, 10(4), 331–362. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1004_1
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *American Psychological Association*, 137(2), 267–296. <https://doi.org/10.1037/a0021890>
- Monster, I., Tellings, A., Burk, W. J., Keuning, J., Segers, E., & Verhoeven, L. (2021). Assessing children's incremental word knowledge in the upper primary grades. *Language Testing*, 38(4), 536–557. <https://doi.org/10.1177/026553222096141>
- Nagy, W., Berninger, V. W., Abbott, R. D., Vaughan, K., & Vermeulen, K. (2003). Relationship of Morphology and Other Language Skills to Literacy Skills in At-Risk Second-Grade Readers and At-Risk Fourth-Grade Writers. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 730–742. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.730>
- Nagy, W., Berninger, V. W., & Abbott, R. D. (2006). Contributions of Morphology Beyond Phonology to Literacy Outcomes of Upper Elementary and Middle-School Students. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 134–147. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.134>
- Nation, I. S. P. (2013). *Learning vocabulary in another language*. 2. Ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Navarro, D.J., & Foxcroft, D.R. (2019). Learning statistics with jamovi: a tutorial for psychology students and other beginners. doi: 10.24384/hgc3-7p15

- Olsson, H., & Sörensen, S. (2021). *Forskningsprocessen: kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Patel, R., & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Petterson, R. (2021). Tonåringar i Pedersöre har svårt att förstå vad de läser – ”Mutor behöver inte vara helt främmande”. Artikel. Hämtad 21 november 2021, från Österbottens tidning: <https://www.osterbottenstidning.fi/Artikel/Visa/528951>
- Petscher, Y., Solari, E. J., & Catts, H. W. (2019). Conditional longitudinal relations of elementary literacy skills to high school reading comprehension. *Journal of Learning Disabilities, 52*(4), 324–336. <https://doi.org/10.1177/0022219419851757>
- Perfetti, C. A., & Hart, L. (2001). The lexical basis of comprehension skill. I D. S. Gorfien (Red.), *On the consequences of meaning selection: Perspectives on resolving lexical ambiguity* (s. 67–86). Washington, DC: American Psychological Association
- Pfost, M., Dörfler, T., & Artelt, C. (2013). Students' extracurricular reading behavior and the development of vocabulary and reading comprehension. *Learning and Individual Differences, 26*(2013), 89-102. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.04.008>
- Suomen yleisten kirjastojen tilastot. Hämtad 17 november, från <https://tilastot.kirjastot.fi/?orgs=1&years=2001%2C2008%2C2009%2C2010%2C2021&stats=34#results>
- Torppa, M., Niemi, P., Vasalampi, K., Lerkkanen, M-K., Tolvanen, A., & Poikkeus, A-M. (2020). Leisure reading (but not any kind) and reading comprehension support each other – A longitudinal study across grades 1 and 9. *Child Development, 91*(3), 876–900. <https://doi.org/10.1111/cdev.13241>
- Utbildnings- och kulturministeriet. (2019). *PISA 18 första resultat – Finland bland de bästa*. Hämtad 2 november 2022, från

<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161920/PISA%2018%20första%20resultat%20-%20Broschyr.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Verhoeven, L., & Van Leeuwe, J. (2008). To what extent can children's reading comprehension throughout the grades be explained by their word decoding, vocabulary and listening comprehension skills? *Applied Cognitive Psychology*, 22(3), 407–423.
<https://doi.org/10.1002/acp.1414>

Verhoeven, L., Van Leeuwe, J., & Vermeer, A. (2011). Vocabulary Growth and Reading Development across the Elementary School Years. *Scientific Studies of Reading*, 15(1), 8–25.
<https://doi.org/10.1080/10888438.2011.536125>

Bilagor

Bilaga 1

Variansanalys – läsförståelsepoäng

Årtal		-00	-01	-02	-03	-04	-05	-06	-07	-08
-00	M diff.	-	1.39	1.217	0.824	0.8623	1.4921	1.892	1.4347	2.91
	p-värde	-	0.986	0.998	1.000	1.000	0.982	0.921	0.985	0.141
-01	M diff.		-	-0.177	-0.571	-0.5325	0.0973	0.497	0.0399	1.52
	p-värde		-	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	0.988
-02	M diff.			-	-0.393	-0.3551	0.2747	0.675	0.2173	1.70
	p-värde			-	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	0.971
-03	M diff.				-	0.0384	0.6682	1.068	0.6108	2.09
	p-värde				-	1.000	1.000	1.000	1.000	0.793
-04	M diff.					-	0.6298	1.030	0.5724	2.05
	p-värde					-	1.000	1.000	1.000	0.879
-05	M diff.						-	0.400	-0.0574	1.42
	p-värde						-	1.000	1.000	0.997
-06	M diff.							-	-0.4576	1.02
	p-värde							-	1.000	1.000
-07	M diff.								-	1.48
	p-värde								-	0.993
-08	M diff.									-
	p-värde									-

Årtalen är förkortade, till exempel -00 = 2000. M diff. = mean difference.

Bilaga 2*Variansanalys – ordförståelsepoäng*

År		-00	-01	-02	-03	-04	-05	-06	-07	-08	-09	-10	-11	-12	-13	-14	-15	-16	-17	-18	-19
-00	Md.	-	0.593	0.739	-0.65	0.667	0.471	-0.26	0.601	2.13	2.561	1.862	3.348	3.106	0.982	2.275	3.281	2.764	2.733	2.130	2.236
	p-v.	-	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	0.927	0.724	0.989	0.320	0.337	1.000	0.935	0.368	0.720	0.863	0.966	0.960
-01	Md.		-	0.146	-1.24	0.074	-0.12	-0.86	0.009	1.54	1.968	1.270	2.755	2.514	0.390	1.683	2.688	2.171	2.140	1.538	1.643
	p-v.		-	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	0.998	0.961	1.000	0.669	0.710	1.000	0.997	0.721	0.952	0.985	0.999	0.999
-02	Md.			-	-1.39	-0.07	-0.27	-1.00	-0.14	1.39	1.822	1.123	2.609	2.367	0.243	1.536	2.542	2.025	1.994	1.391	1.497
	p-v.			-	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	0.988	1.000	0.798	0.839	1.000	0.999	0.838	0.982	0.995	1.000	1.000
-03	Md.				-	1.313	1.118	0.383	1.248	2.78	3.208	2.509	3.995	3.753	1.629	2.922	3.928	3.411	3.380	2.777	2.883
	p-v.				-	1.000	1.000	1.000	1.000	0.503	0.241	0.772	0.061	0.057	0.998	0.564	0.077	0.269	0.472	0.665	0.656
-04	Md.					-	-0.20	-0.93	-0.07	1.46	1.894	1.196	2.681	2.440	0.316	1.609	2.614	2.097	2.067	1.464	1.569
	p-v.					-	1.000	1.000	1.000	1.000	0.990	1.000	0.832	0.873	1.000	1.000	0.866	0.985	0.996	1.000	1.000
-05	Md.						-	-0.74	0.130	1.66	2.090	1.391	2.877	2.635	0.511	1.804	2.810	2.293	2.262	1.659	1.764
	p-v.						-	1.000	1.000	0.996	0.954	1.000	0.659	0.703	1.000	0.996	0.710	0.944	0.980	0.999	0.998
-06	Md.							-	0.865	2.39	2.825	2.127	3.612	3.370	1.247	2.540	3.545	3.028	2.997	2.395	2.500
	p-v.							-	1.000	0.859	0.613	0.966	0.243	0.250	1.000	0.873	0.283	0.613	0.780	0.923	0.913
-07	Md.								-	1.53	1.960	1.261	2.747	2.505	0.381	1.674	2.680	2.163	2.132	1.529	1.634
	p-v.								-	0.998	0.971	1.000	0.713	0.756	1.000	0.998	0.761	0.963	0.988	1.000	0.999
-08	Md.									-	0.430	-0.27	1.217	0.976	-1.15	0.145	1.159	0.633	0.603	0.000	0.105
	p-v.									-	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000
-09	Md.										-	-0.70	0.787	0.545	-1.58	-0.29	0.720	0.203	0.172	-0.43	-0.33
	p-v.										-	1.000	1.000	1.000	0.999	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000
-10	Md.											-	1.485	1.244	-0.88	0.413	1.418	0.901	0.871	0.268	0.373
	p-v.											-	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000
-11	Md.												-	-0.24	-2.37	-1.07	-0.07	-0.58	-0.62	-1.22	-1.11
	p-v.												-	1.000	0.945	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000
-12	Md.													-	2.124	-0.83	0.175	-0.34	-0.37	-0.98	-0.87

	p-v.		-	0.966	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000
-13	Md.			-	1.293	2.298	1.781	1.751	1.148	1.253	
	p-v.			-	1.000	0.960	0.998	1.000	1.000	1.000	1.000
-14	Md.				-	1.005	0.488	0.458	-0.15	-0.04	
	p-v.				-	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000
-15	Md.					-	-0.52	-0.55	-1.15	-1.05	
	p-v.					-	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000
-16	Md.						-	-0.03	-0.63	-0.53	
	p-v.						-	1.000	1.000	1.000	1.000
-17	Md.							-	-0.60	-0.50	
	p-v.							-	1.000	1.000	1.000
-18	Md.								-	0.105	
	p-v.								-	1.000	1.000
-19	Md.										-
	p-v.										-

Årtalen är förkortade, till exempel -00 = 2000. Md. = mean difference. P-v. = p-värde.

