



Linnéuniversitetet

Kalmar Växjö

Självständigt arbete i
speciallärarprogrammet, 15 hp

Läsförståelse

*En jämförelse mellan flickors och pojkars resultat i
de Nationella Proven, 2014 i läsförståelse i
årskurs 3*



Författare: Carina Emanuelsson
Birgit Karlsson

Handledare: Linda Fälth

Examinator: Idor Svensson

Termin: HT14

Ämne: Pedagogik

Nivå: Avancerad

Kurskod: 4PP22E

Läsförståelse

En jämförelse mellan flickors och pojkars resultat i de Nationella proven i läsförståelse i årskurs 3, 2014

Reading Comprehension

A comparison between girls' and boys' results in the National tests in reading comprehension in grades 3, 2014.

Abstrakt

För all kunskapsinhämtning är det viktigt att kunna läsa och samtidigt förstå vad man läser. Ett av skolans viktigaste uppdrag är att eleverna ska bli goda läsare. Syftet med denna studie är att belysa eventuella skillnader i hur pojkar och flickor förstår texter utifrån de svar de anger på årets Nationella prov. I studien har resultat från drygt 500 elever i årets Nationella prov (2014) i läsförståelse i svenska i årskurs tre jämförts. Proven bestod av en skönlitterär text och en faktatext. Till varje text fanns 18 flervalsfrågor. Hälften av frågorna var lokaliseringsfrågor (L-frågor), det vill säga svaren kunde hittas direkt i texten. Den andra hälften var sådana frågor där eleven behövde tolka och/eller integrera svaren (TI-frågor). Faktatexten visade sig vara svårare att förstå än den skönlitterära texten. De frågor där eleven behövde tolka och/eller integrera informationen i texten var svårare än de frågor där svaret kunde hämtas direkt i texten. På båda delproven hade pojkarna fler fel än flickorna vilket stämmer överens med andra internationella undersökningar till exempel PISA och PIRLS. Det är därför viktigt att eleverna, både pojkar och flickor, får medveten och aktiv undervisning i läsförståelsestrategier under hela sin skoltid. Här har läraren en viktig roll. Mycket handlar om att tidigt skapa goda positiva lärmiljöer där både pojkar och flickor får stimulans, inspiration och tid att utveckla sin läsförståelse

Nyckelord

Avkodning, Läsförståelse, Läsförståelsestrategier, Nationella Prov, Pojkar och flickor, Självkänsla

INNEHÅLL

1	INTRODUKTION	3
2	TEORETISKT RAMVERK	5
2.1	Ämnesval och bakgrund	5
2.1.1	En historisk tillbakablick	5
2.1.2	Ett sociokulturellt perspektiv	7
2.1.3	Proximala utvecklingszonen	7
2.2	Läsning	8
2.3	Vad påverkar läsningen?	9
2.3.1	Den kognitiva domänen	9
2.3.1.1	Ordavkodning	10
2.3.1.2	Språkförståelse/ Läsförståelse	11
2.3.2	Den psykologiska domänen	13
2.3.3	Den ekologiska domänen	14
2.4	Modeller för läsförståelseundervisning	15
2.4.1	Questioning the Author - QtA	15
2.4.2	Reciprocal Teaching - RT	16
2.4.3	Lena Franzéns modell – LF	17
2.4.4	Boksamtal	18
2.5	Internationella studier	19
2.5.1	PISA	19
2.5.2	PIRLS	20
2.6	Nationella prov i svenska	21
2.7	Flickor och pojkars läsning	23
3	SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	25
4	METOD	26
4.1	Nationellt prov i svenska för årskurs 3	26
4.2	Urval och procedur	27
4.3	Datainsamling och bearbetning av data	27
4.4	Forskningsetiska överväganden	28
4.5	Metodkritik	28
5	RESULTAT	30
5.1	Resultat på den skönlitterära texten, delprov B	30
5.1.1	Resultat av TI-frågor	31
5.1.2	Resultat av L-frågor	32
5.2	Resultat på faktatexten, delprov C	33
5.2.1	Resultat av TI-frågor	34
5.2.2	Resultat av L-frågor	35
6	DISKUSSION	36

6.1 Metoddiskussion	36
6.2 Resultatdiskussion	38
6.2.1 Pedagogiska implikationer	41
6.3 Förslag till fortsatt forskning	42
REFERENSLISTA	44
Bilaga 1	
Bilaga 2	

1 INTRODUKTION

Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. Genom språket utvecklar människor sin identitet, uttrycker känslor och tankar och förstår hur andra känner och tänker. Att ha ett rikt och varierat språk är betydelsefullt för att kunna förstå och verka i ett samhälle där kulturer, livsåskådningar, generationer och språk möts (Skolverket, 2011).

Till skillnad från tal är skrift något som kan bevaras och föras vidare till andra. Det gör det möjligt att kommunicera med en icke närvarande mottagare. Alfabetiseringsprocessen och därmed förmågan att läsa och skriva är något som konstruerats av människan. Att kunna läsa och förstå känns som en självklarhet samtidigt som det både är en möjlighet och en rättighet i samhället. Det är något som vi alla har nytta av för att kunna ta till oss kunskap och att kunna förmedla oss. Förmågan att läsa är kopplat till kontexten vi lever i och något vi behöver lära oss. Svårigheter att tolka och reflektera över det lästa kan ur ett demokratiskt perspektiv bli problematiskt. Det påverkar människors framgång i den fortsatta skolgången och i vuxenlivet. Under de tre första skolåren ska eleverna lära sig att läsa så bra att de sedan ska kunna klara av att läsa för att lära något (Westlund, 2012). Eftersom forskning visar att det är viktigt att tidigt upptäcka svårigheter och erbjuda stöd till elever som har svårt med någon del i läsningen tycker vi som blivande speciallärare att det skulle vara intressant att titta närmare på resultaten i läsförståelse på nationella prov i svenska för årskurs tre.

De senaste årens internationella skolundersökningar som bland annat handlar om läsförståelse gjorda av PISA (Programme for International Student Assessment) på 15-åringar och PIRLS (Progress in Reading Literacy Study) på elever i årskurs fyra visar att svenska elevers resultat i läsförståelse har sjunkit i jämförelse med andra länder (Skolverket, 2012, 2013). Dessa undersökningar vars syfte är att respektive land ska kunna se förändringar över tid i det egna landet men också att jämföra jämnåriga elevers resultat med andra länder visar också att flickor presterar överlag bättre än pojkar (Westlund, 2012). Att resultaten i läsförståelse sjunker känns oroväckande eftersom elevers läsförståelse påverkar deras lärande inom de flesta skolämnen då kunskap bland annat utvecklas genom förmågan att ta till sig skrift. Även elevernas fritid i form av läsning av textremsan på TV, i tidningar, böcker, informationstexter och internet påverkas (a.a).

Läsförståelse är svårt att mäta. Hur vet vi att eleven verkligen har förstått vad den läst? Det är en svårighet att konstruera tester som mäter rätt saker och som har en lämplig svårighetsgrad (Cain & Oakhill, 2006). Årets nationella prov för årskurs tre i läsförståelse består av två delar, en skönlitterär text och en faktatext. Frågorna på texterna är konstruerade så att de texter eleverna läst ska besvaras med kryssfrågor, där det finns fyra svarsalternativ. På hälften av frågorna kan svaret med viss

omformulering hittas direkt i texten, såkallade lokaliseringsfrågor (L-frågor), medan den andra hälften består av frågor där eleven behöver tolka och/eller integrera information (TI-frågor). Svaret på dessa frågor finns då inbyggt i textens sammanhang. Eftersom vi tror att det är viktigt med tidiga insatser har vi blivit nyfikna på om det finns någon skillnad i pojkars och flickors resultat på dessa frågor i den skönlitterära texten och i faktatexten. Om det redan i årskurs tre går att se hur eleverna förstår dessa texter utifrån de svarsalternativ de ger.

2 TEORETISKT RAMVERK

Detta kapitel börjar med en historisk bakgrund, följt av ämnets anknytning till Lgr 11 och ett sociokulturellt perspektiv. Här belyses sedan betydelsen av att kunna koda av och förstå det som läses samt vad som kan påverka läsningen. Till sist lyfter vi fram olika modeller för läsförståelseundervisning. I kapitel tre presenteras studiens syfte.

2.1 Ämnesval och bakgrund

2.1.1 En historisk tillbakablick

Synen på läsning och läsundervisning har utvecklats i Sverige genom historien (Fredriksson & Taube, 2012). När Gustav Wasa 1527 drev igenom att Sverige skulle överge den katolska kyrkan till förmån för den protestantiska kyrkan som var inspirerad av Luther skedde en avgörande och betydelsefull förändring. Avsikten var naturligtvis inte att förändra det svenska folkets förhållande till läsning, men detta blev en av de viktigaste konsekvenserna. Luther ville att folket själva skulle läsa bibeln och som en hjälp till folket skrev han den så kallade lilla katekesen. Förutom de religiösa skälen fanns också andra orsaker till varför läsningen under denna tid blev viktig för fler och fler. Under medeltiden fördes olika budskap vidare genom en livlig berättartradition. Allt eftersom mängden stoff ökade blev behovet av att kunna skriva ner och spara information allt viktigare. Eftersom kyrkan var en del av staten och ville att alla skulle läsa Guds ord inleddes därmed alfabetiseringskampanjer där alla skulle lära sig att läsa. Prästerna reste sedan runt i de olika gårdarna och förhörde dess innevånare i läsning. Till en början var männen mer läskunniga än kvinnorna, men efterhand blev kvinnorna bättre läsare än männen. Möjligen berodde det på att kvinnorna fick uppgiften att lära barnen att läsa. 1842 beslutade riksdagen att varje församling skulle inrätta minst en skola med en lärare för att öka folkets delaktighet i samhället. De som var emot ansåg det dyrt och onödigt. Bönderna ville ha kvar barnen på sina gårdar som arbetskraft. Prästerna var rädda att skolan skulle bli en konkurrent till kyrkan inom folkbildningen (Fredriksson & Taube, 2012). Kyrkan fick en stark ställning inom skolan. Under den gamla tiden härskade kyrkan, katekesen och husförhöret. Nu blev det skolan, katekesen och läxförhöret. Våld, hot och skrämelse ingick i elevernas fostran. Eleverna hade att förhålla sig till gudlighet, fosterlandskärlek, överhetsvördnad, lydnad, plikttrohet, flit, sparsamhet och förnöjsamhet (Liljequist, 1999).

Att lära sig att läsa var förr snarare ett medel för att ingjuta gudstro och fosterlandskärlek än ett mål. De texter som eleverna först fick läsa var tabeller och övergick sedan till böcker. Tabellerna var olika med stigande svårighetsgrad. Orden lästes först av eleverna själva och upprepades sedan i kör. Man refererar denna modell till bokstavsmodellen. De böcker som användes var ofta katekesen, psalmboken och bibeln. Det fanns även läseböcker för nybörjare. Ofta innehöll dessa

böcker bokstäver med illustrationer som knöts an till föremål som började på bokstaven. Efterhand kom dessa böcker att utökas till att bli läseböcker med enklare texter. Den tidigare bokstaveringsmetoden ersattes med ljudningsmetoden. 1886 gavs *Läsebok för folkskolan* ut för första gången och användes under mer än 70 år (& Fredriksson & Taube, 2012).

Under historien har olika skeden i utvecklingen varit förenade med diskussioner, konflikter och kontroverser angående hur läsundervisning ska organiseras. Olika metoder för läsundervisningen har bedrivits. I USA har två olika sätt att undervisa ställts emot varandra (Fredriksson & Taube, 2012). Dessa läsinlärningsmetoder brukar beskrivas som 'bottom-up' eller 'top-down'. De metoder som på svenska benämns "nedifrån-och-upp" kallas också syntetiska modeller eller på engelska för 'phonics'. Med syntetiska metoder avser man att man utgår från delarna, där eleverna lär sig bokstäverna och språkljuden för att sedan kunna ljuda ihop dem till ord och meningar så att en förståelse för innehållet kan skapas. Läsinlärningspedagogik som utgår från "uppifrån-och-ned"-processer, (top-down) kallas analytiska metoder eller på engelska för 'whole-language'. Analytiska metoder utgår från helheten och använder sig av hela texten för att förstå delarna. Svenska forskare är numera överens om att läs- och skrivutveckling förutsätter både syntetiska och analytiska metoder (Myrberg, 2009)

Förmågan att kunna läsa har haft en central betydelse länge men innebörden i att kunna läsa har förändrats över tid. Idag förknippas läsförmågan mer med läsförståelse än vad den gjorde tidigare. Idag hör förmågan att kunna läsa ihop med förmågan att kunna ta till sig information och kunskap på olika sätt både i och utanför skolan. Enligt Lgr 11(Skolverket, 2011:222) ska undervisningen i ämnet svenska ge eleverna förutsättningar att utveckla sin förmåga att:

- Formulera sig och kommunicera i tal och skrift.
- Läsa och analysera skönlitteratur och andra texter för olika syften.
- Anpassa språket efter olika syften, mottagare och sammanhang.
- Urskilja språkliga strukturer och följa språkliga normer
- Söka information från olika källor och värdera dessa.

För att ha möjlighet till allt detta är den grundläggande läsundervisningen och att eleven redan från början förstår vad han/hon läser mycket viktig. Enligt "Centralt innehåll" i Lgr 11 i svenska i årskurs 1-3 är följande delar extra viktiga för att eleven både ska lära sig avkoda och nå läsförståelse (Skolverket, 2011): Alfabetet och alfabetisk ordning, förstå sambandet mellan ljud och bokstav. Lässtrategier för att förstå och tolka texter samt för att anpassa läsningen efter textens form och innehåll. Läs berättande texter och poetiska texter för barn från olika tider och skilda delar av världen. Texter i form av rim, ramsor, sånger, bilderböcker, kapitelböcker, lyrik, dramatik, sagor och myter. Berättande och poetiska texter som belyser människors upplevelser och erfarenheter, att granska dessa texters budskap, uppbyggnad och innehåll. Beskrivande och förklarande texter, till exempel faktatexter för barn och hur deras innehåll kan organiseras. Instruerande texter, till exempel spelinstruktioner

och arbetsbeskrivningar. Informationssökning i böcker, tidskrifter och på webbsidor för barn. Källkritik och hur texters avsändare påverkar innehållet (Skolverket, 2011).

2.1.2 Ett sociokulturellt perspektiv

Hur människor lär och under vilka omständigheter de utvecklar kompetenser och färdigheter såväl intellektuella som manuella är stora frågor som diskuteras. I dagens samhälle finns det många föreställningar om vad lärande innebär. Det är så gott som omöjligt att entydigt och klart definiera vad som menas med att lära (Säljö, 2000). Hur människor lär kan aldrig reduceras till en fråga om enbart teknik eller metod. Skolan och utbildningen är viktiga delar i barns utveckling, men lärandet sker inte enbart i dessa miljöer. Många grundläggande insikter och färdigheter som människor behöver förvärvas i andra sammanhang: i familjen, bland kompisar, i föreningar, på arbetsplatser, genom sociala medier eller på fotbollsplanen. Genom samtal och genom interaktion mellan människor sker lärande. ”The very process of living together educates” uttryckte Dewey det (1916/1966). Således är lärandet en aspekt av all mänsklig verksamhet och kan inte på något enkelt sätt kopplas till skola och undervisning (Säljö, 2000).

Med en sociokulturell utgångspunkt är frågan om hur vi lär en fråga om hur vi tillägnar oss de resurser för att tänka och utföra praktiska projekt som är delar av vår kultur och vår omgivning. Det är genom kommunikation som sociokulturella resurser skapas, men det är också genom kommunikation som de förs vidare (Säljö, 2000). En grundtanke i ett sociokulturellt perspektiv på lärande är att den historiska utvecklingen finns närvarande i det nuvarande och kunskaper och färdigheter kommer från insikter och handlingsmönster som byggts upp historiskt i ett samhälle och som vi blir delaktiga i genom interaktion med andra människor (a.a). Många tankar och begrepp inom ett sociokulturellt perspektiv har sitt ursprung i Vygotskij's teorier om tänkande och språk (1934/1999). Lev Vygotskij anses som det sociokulturella perspektivets fader. Han ser språket som grundläggande för all utveckling och att lärande sker i samspel med omgivningen där dialogen har en central plats. I ett sociokulturellt perspektiv uppstår inte kunskapen i ett vakuum utan i ett sammanhang. Lärandet utgår i ett samspel med andra individer (Westlund, 2012).

2.1.3 Proximala utvecklingszonen

Vygotskij (1999) talar om den proximala utvecklingszonen där han menar att ett barn kan prestera mer under ledning och i samspel med en vuxen eller ett annat barn jämfört med på egen hand (Philips & Soltis, 2010). Vygotskij (1999) menar att ett barn utvecklas genom samarbete och med hjälp av imitation och kan höja sig till en högre intellektuell nivå och förflytta sig från det som det kan till det som det inte kan med hjälp av imitation. Det grundläggande för inläring är just det att barnet lär sig

något nytt. ”Det som barnet i dag kan göra i samarbete kommer det i morgon att kunna göra på egen hand” (Vygotskij, 1999:351).

Dewey säger att skolan är en gemenskap där det krävs samarbete och att nyckeln till lärande är i sociala sammanhang. Både Vygotskij och Dewey anser att språket i första hand är ett kommunikationsmedel (Philips & Soltis, 2010).

I ett sociokulturellt perspektiv (Säljö, 2000) finns ett samspel mellan kollektiva resurser för tänkande och handling å ena sidan och individers lärande å andra sidan. Människor föds in och utvecklas inom ramen för samspel med andra människor. Med andra ord sker kunskapstradering genom omvärlden. Ur ett sociokulturellt perspektiv kallas detta för *mediering*. Läraren kan därför ses som en viktig mediator. Läraren har möjlighet att leda eleven i lärprocessen. Läraren måste bestämma den lägsta tröskeln för inläring men också ha förmåga att fastställa den högsta tröskeln för inläring. Mellan dessa båda trösklar är inläring fruktbar och här finns den optimala perioden för inläring (Vygotskij, 1999).

När barnet utvecklas är det barnet själv som är aktör och är med och skapar sin egen utveckling. Läraren är med och bistår med stöttning (scaffolding). Läraren kan stötta lärandet genom att till exempel tydliggöra, strukturera eller följa upp. Säljö (2000) kallar detta för *kommunikativa stöttor*. Dessa stöttor kan jämföras med ett slags vägräcken som håller barnet på vägbanan och övervakar och korrigerar kursen. Vid andra tillfällen *sam-handlar* och *sam-tänker* elev och lärare genom ett samarbete där både elev och lärare bidrar med sina erfarenheter och kunskaper. Förmågan att kunna läsa handlar inte enbart om att känna igen bokstäver och att sätta samman ljud till ord och meningar. Det handlar även om förmågan att kunna tolka och förstå en text (Säljö, 2000). Läsaren måste ha med sig något i bagaget.

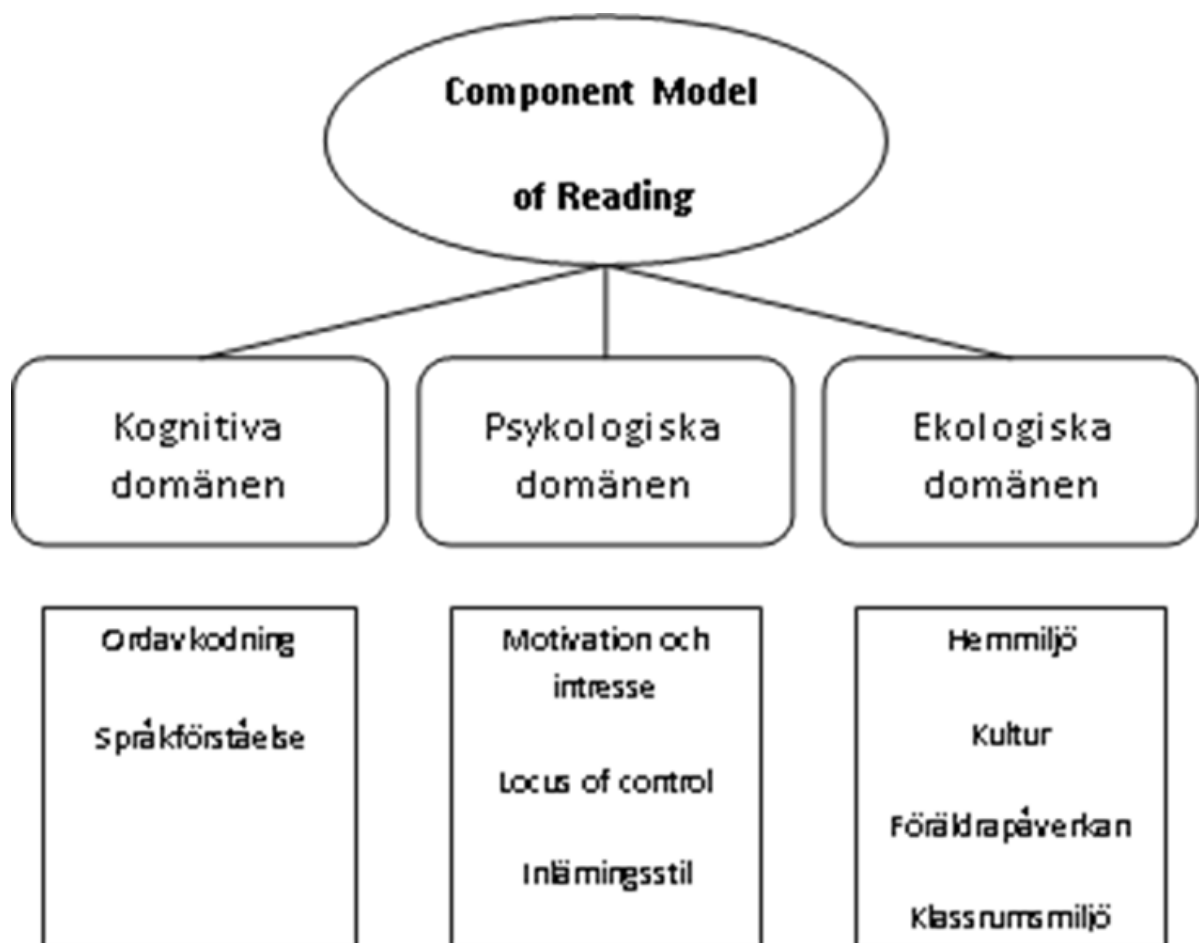
2.2 Läsning

Läsning är en grundläggande färdighet som har betydelse för hur eleven kommer att lyckas i alla ämnen (Fredriksson & Taube, 2012). När barnet väl lärt sig att läsa kommer hon/han under hela sin skoltid, faktiskt hela livet, att använda sig av sin läsförmåga för att få information och lära sig nya saker. Förmågan att kunna läsa är av avgörande betydelse för den fortsatta skolgången, men också för engagemanget i ett modernt kunskapssamhälle. God läsförmåga är en förutsättning för ett livslångt lärande, en central förmåga som påverkar alla delar av en människas liv. Dagens samhälle ställer höga krav på den enskildes läsning (Bråten, 2008). Den som har problem med att läsa ställs dagligen inför svåra situationer eftersom vi ständigt omges av skrift. Vi läser på allt från skyltar till böcker, rapporter, webbsidor och meddelanden. De flesta arbeten kräver att vi åtminstone vid några tillfällen läser lite varje dag. Läsförmågan kan även vara en källa till rekreation genom läsning av tidskrifter och böcker på fritiden eller åtminstone till att läsa textremsan på TV. Alla former av studier från grundskola till högskola förutsätter läsande och skrivande (Fredriksson & Taube, 2012).

Läsning är en dynamisk och komplex process som inbegriper färdigheter, strategier och tidigare kunskap. Den är utvecklingsbar av naturen och den består av identifierbara komponenter (ordavkodning och förståelse) som interagerar för att göra läsningen framgångsrik. Läsutveckling och framgång påverkas även av motivation, självkänsla och tidigare läserfarenheter (Afflerbach, 2007).

2.3 Vad påverkar läsningen?

En modell som visar faktorer som påverkar läsningen (Aaron et al, 2008) översatt till svenska och något omarbetad.



2.3.1 Den kognitiva domänen

Läsning är en produkt av avkodning och förståelse, 'The simple view of reading'
 Läsning = Avkodning x Förståelse (Gough & Tunmer, 1986).

2.3.1.1 Ordavkodning

Eftersom läsningen består av två delar betyder det att om antingen avkodningen eller förståelsen saknas är produkten noll (Elbro, 2004). Avkodning är läsningens tekniska sida där man med hjälp av den alfabetiska principen identifierar de skrivna orden. En säker och snabb avkodning är en nödvändig förutsättning för läsförståelse. Om läsaren måste avkoda varje ord blir läsningen långsammare och energi går åt från att förstå ordets innebörd (Ehri, 2005). En lång rad processer sätts igång när läsaren fäster blicken på ett nytt ord. Ordet analyseras i många olika delar som kan vara nycklar till ordets identitet. Enskilda bokstäver och bokstavsföljder som har en enkel förbindelse med ljud identifieras och ljuden aktiveras. Det kan vara stavelser eller vanliga vokal-konsonant -kombinationer. Läsarens analys av skrivna ord tar också hänsyn till om det finns vanliga orddelar som är viktiga för ordets betydelse. De identifierade bokstäverna, ljuden och orddelarna kopplas samman med möjliga ord som läsaren har i sitt ordförråd. Korta, vanliga och sannolika ord identifieras snabbare än andra ord (Elbro, 2004). Utveckling av avkodning är en fråga om att få erfarenhet av ordens stavningssätt (Stanovich, 1991), det vill säga vilka bokstäver som finns i orden och hur olika bokstavskombinationer låter, snarare än att få erfarenhet av ordens visuella form (ordbilder).

Olika strategier används vid avkodningen av ord beroende på om ordet står ensamt eller i en kontext. Om ordet står utan kontext avkodar läsaren antingen fonologiskt eller ortografiskt. Den fonologiska strategin används när läsaren ska avkoda ett okänt ord eller ett nonsensord (Share & Stanovich 1995). Vid fonologisk läsning avkodas ordet genom att utgångspunkt tas i hur varje bokstav låter och binds sedan samman till en ljudmässig helhet. Den ortografiska strategin gör det möjligt att avkoda ord omedelbart, gå direkt från ordets grafemiska representationsform (bokstäverna) till fonologi och mening (Höien & Lundberg, 1999). Förutsättningen för ortografisk läsning är att läsaren har sett ordet ett antal gånger och etablerat en ortografisk identitet i långtidsminnet.

Om ordet står i en kontext kan avkodningen stödjas av semantiska, syntaktiska och pragmatiska hållpunkter som kontexten ger. De semantiska hållpunkterna är de ledtrådar som själva innehållet i texten ger läsaren. Om läsaren är säker på att avkoda använder hon/han semantiska hållpunkter endast i liten grad medan lässvaga elever använder semantiska hållpunkter mycket för att kompensera för svaga ortografiska eller fonologiska färdigheter. De syntaktiska hållpunkterna ger läsaren vägledning om vilken typ av ord som passar in på ett bestämt ställe i texten och ger vägledning om vilken böjningsform ordet bör ha utifrån ordets placering i meningen. De pragmatiska hållpunkterna är de ledtrådar som den ickespråkliga kontexten ger läsaren, till exempel bilder och förkunskaper om texten. De pragmatiska hållpunkterna spelar större roll för textförståelsen än för avkodningsprocessen (Höien & Lundberg, 1999).

Elevers läsutveckling genomgår olika stadier som överlappar varandra. En strategi som är inlärd går inte förlorad om läsaren tillägnar sig en ny och mer effektiv lässtrategi, tidigare inlärd strategier blir istället 'back-up-strategier' som kan användas i vissa situationer där de är användbara (Höien & Lundberg, 1999). Kännetecknen på en god läsare är att vederbörande är flexibel och har förmågan att växla mellan olika avkodningsstrategier och anpassa sitt läsande efter det mål han ska nå (Liberg, 2006). Även om läsaren känner igen de flesta ord (läser ortografiskt), kommer han/hon att stöta på okända ord där en annan avkodningsmetod är mer användbar.

Höien och Lundberg (1999) gör följande indelning i läsutvecklingens stadier:

Pseudoläsning kallar man det lilla barnets "läsning" av ord i ett sammanhang som de känner igen och därför drar slutsatser om vad det står till exempel att det står "mjölk" på mjölkpaketet. Sitt eget namn och även kamraterna på förskolans namn kan det lilla barnet lära sig pseudoläsa om namnen till exempel står på barnens platser i kapprummet och på andra ställen. Den som bara ägnar sig åt pseudoläsning märker inte om en bokstav eller två byts ut mot en liknande, det är bilden av ordet som barnet känner igen. På det **logografisk-visuella stadiet** har barnet ännu inte förstått den alfabetiska principen. Läsaren behandlar varje ord unikt och inläringen utgörs av enkla associationer mellan det grafiska mönster (logografer) som orden utgör. Att skriften representerar fonologin är för barnet inte känt och orden uttalas först när de känns igen. Ordningsföljden av bokstäver inne i orden spelar inte någon avgörande roll för igenkännandet. Barnet kan, med hjälp av denna strategi, känna igen flera ord även om det ännu inte lärt sig någon av bokstäverna. Men efter hand som det ställs krav på att barnet ska känna igen fler och fler ord fungerar inte denna strategi längre. Läsningen blir präglad av gissningar. Det **alfabetisk-fonologiska stadiet** ställer krav på analytiska färdigheter och kunskap om sambandet mellan bokstavens form (grafem) och bokstavens ljud (fonem). Dessa färdigheter är viktiga för tillägnandet av god fonologisk läsning. Huvudkännetecknet för det här stadiet är att läsaren har knäckt den alfabetiska koden. Det **ortografisk-morfemiska stadiet** är den högsta nivån i ordavkodningsprocessen. Avkodningen går här snabbt och säkert utan att man medvetet tänker ut vad som står skrivet. Det innebär en analys av ordet där alla elementen i ordet används men där ordet ändå känns igen som en helhet. Automatiserad ordavkodning på den här nivån gör läsaren fri att sätta in alla resurser på att utnyttja de semantiska och syntaktiska strukturerna som gör texten meningsfull (Höien & Lundberg, 1999). När läsningen är automatiserad kan eleven koncentrera sig på innehållet snarare än på att identifiera de enskilda orden (Elbro, 2004).

2.3.1.2. Språkförståelse/ Läsförståelse

Läsförståelseforskningen är, till skillnad från forskning om till exempel avkodning, relativt ny, bara ett par decennier gammal (Westlund, 2012). De allra flesta forskare är eniga om att goda avkodningsstrategier och flyt i läsningen är avgörande för

läsförståelsen. Samtidigt som avkodning och språkförståelse samspelar har de olika utvecklingsförlopp under individens läsutveckling. Före skolstarten har utvecklingen av muntlig språkförståelse, och därmed ordkunskap och begreppsbyggnad, en avgörande betydelse för senare läsförståelse. När eleven har lärt sig goda avkodningsstrategier och fått flyt i läsningen påverkar andra faktorer som till exempel ordkunskap, arbetsminne och motivation hur läsförståelsen utvecklas (Westlund, 2012).

Läsförståelse innebär en aktiv, konstruktiv process där läsaren interagerar med texten och använder sina tidigare erfarenheter och kunskaper (Höien & Lundberg, 1999). När läsaren avkodar orden snabbt och automatiskt kommer den syntaktiska kompetensen in, den ger läsaren vägledning om vilken typ av ord som passar in på ett visst ställe i texten, men barns syntaktiska utveckling är långt ifrån färdigutvecklad när de börjar läsa. Att förstå texten ställer nya krav på läsaren utöver dem som gäller avkodningen (Höien & Lundberg, 1999). Läsning kan inte gå till på så sätt att först lär man sig att avkoda ord och efter hand att förstå det man har läst. Barn söker efter ordens betydelse redan från början. Läsförståelse har flera olika sidor. Som exempel ger Höien och Lundberg (1988) följande mening ”Det var tur att det fanns en höstack eftersom tyget gick sönder”. Denna mening är inte lätt att förstå, trots att vi förstår alla ord i meningen. Inte heller meningsbyggnaden är komplicerad. Vi skulle på ett plan kunna bearbeta denna mening rent språkligt, ändå är det något som fattas. Får vi sedan nyckelordet ”fallskärm” är det sedan som om alla bitar faller på plats. Vi kan då skapa en inre bild där vi ser hur fallskärmschopparens fallskärm inte utlöses och hur hopparen landar mjukt i en höstack. Av detta menar Höien och Lundberg (1988) att vi kan lära oss att förståelsen har två sidor – en som har med den språkliga bearbetningen att göra och en som har med tolkningen att göra. När vi tolkar en text konstruerar vi inre föreställningar, scenarier eller mentala modeller. Den bakgrundkunskap som läsaren har med sig spelar en stor roll. Läsförståelsen är inte enhetlig, lika för alla eller en färdighet som utvecklas linjärt och är därför inte lätt att mäta (Kahmi & Catts, 2011). Förståelsen kan inte automatiseras den är dynamisk och påverkas av många olika faktorer (Druid Glentow, 2006).

I forskning om läsförståelse har begreppet *schema* fått en central plats. Det innebär en schematisering av kunskaper inom ett visst område, så att man snabbt kan få en tolkningsram där man kan foga in ny information (Höien & Lundberg, 1988). Vet man till exempel att ordet ”lucka” kan betyda olika saker (skåplucka, adventskalenderslucka, vindlucka, en lucka inom ett visst kunskapsområde med mera) blir det lättare att förstå en text jämfört med om man endast känner till en sorts lucka. I läsundervisningen spelar därför samtalet en central roll. Genom samtal i klassen kan det skapas förbindelse mellan texten och barnets eget liv. Då kan bakgrundkunskap byggas upp, ord kan förklaras, texters uppbyggnad kan förklaras och scheman aktualiseras. Beroende på vilka erfarenheter vi bär med oss, vad vi sett, hört eller upplevt, vilka värderingar och motiv vi har, vilka önskingar och förhoppningar vi bär på påverkas vår läsförståelse. Dessa referensramar eller

scheman styr vår läsning (Lundberg, 1984). Enligt schemateorin använder läsaren scheman på två sätt. Både under själva läsningen och sedan när läsaren försöker komma ihåg vad han läst.

Det är viktigt att man förstår de allra flesta ord som en text innehåller för att kunna förstå innehållet. Höien och Lundberg (1999) talar om att minst 80 % av orden i en text måste vara kända för att man ska förstå innehållet, alltså är ett stort ordförråd viktigt för läsförståelsen. Den som läser mycket har stora möjligheter att bygga upp ett stort ordförråd och får därigenom en större läsförståelse som gör att det blir både roligare och lättare att läsa ännu mer. Den som inte läser kanske inte utvecklar sitt ordförråd med samma djupa förståelse då man bara hör orden i samtal och inte i en text där man kan få förståelse utifrån ordens olika användningsområden. På svenska kallas detta för ”Matteuseffekten” (Stanovich, 1986) och syftar på bibelcitatet i Matteus 13:12 ”Ty den som har, han skall få och det i överflöd, men den som inte har, från honom skall tas också det han har”.

2.3.2 Den psykologiska domänen

Det som finns inom eleven är viktigt. Det är angeläget att eleven känner motivation, intresse för att läsa och känner sig delaktig i sitt lärande. Att utveckla språket och att underhålla motivationen för läsning hör till en av skolans absoluta kärnuppgifter (Björnsson, 2005). Motivation och motivationsarbete är en fråga om bemötande. Motivation är inte en egenskap hos eleven, utan en följd av de erfarenheter man gjort och det bemötande man får. Jenner (2004) skriver om Pygmalioneffekten, där positiva förväntningar leder till goda resultat och negativa förväntningar leder till dåliga resultat. I skolan handlar det om att bli sedd. Ett gott bemötande är basen för allt motivationsarbete. Med pedagogens positiva förväntningar blir det inte alltid goda resultat, men utan pedagogens positiva förväntningar blir det nästan aldrig goda resultat.

Värderingar från för eleven betydelsefulla personer och elevens egna erfarenheter av läs- och skrivprestationer påverkar dennes självbild (Taube, 2007). Självbilden i sin tur påverkar beteendet i läs- och skriv- situationer. Användandet av strategier, elevens förmågor samt inlärningsuppgiftens karaktär har inflytande på läs- och skrivprestationen. Avgörande för hur en elev värderar sig själv med avseende på läsning och skrivning är hur viktigt han eller hon anser att det är att vara duktig i läsning och skrivning, upplevelser av kontroll över sina prestationer samt jämförelser med klasskamraternas läs- och skrivförmåga. Forskare har, med utgångspunkten att det finns ett starkt samband mellan självbild och prestationer i skolan, försökt påvisa detta. Vid de allra flesta undersökningar har man kunnat visa en korrelation men sambandet är inte starkt. Självbild förklarar förhållandevis lite av elevernas skillnader i prestationer (Taube, 2007). Undersökningar har visat att korrelationen är starkare mellan negativ självbild och låg prestation än mellan positiv självbild och hög prestation. Det är inte ovanligt att elever med god självbild ändå är lågpresterande medan det är mycket ovanligt att eleven med mycket negativ självbild

är högpresterande. Positiv självbild är en viktig men inte tillräcklig faktor för maximal prestation, som ju också kräver goda förmågor. Negativ självbild kan påverka en elevs användande av strategier negativt och elever med negativ syn på sin egen förmåga har ofta en passiv inlärningsstil där förmågorna inte används på ett ändamålsenligt sätt.

När elever skapar sin skol-själv-bild jämför de sina egna skolprestationer med den referensram de har omkring sig, alltså klasskamraterna. Marsh och Parker (1984) utvecklade en modell för att förklara vad som kallas 'the Big-Fish-Little-Pond effect'. En elev i en högpresterande klass utvecklar enligt denna modell en klart lägre skol-självbild än en annan elev på samma prestationsnivå som går i en klass med lägre genomsnittlig prestationsförmåga (Taube, 2007). Trots att forskare är överens om att självbild och prestationssjälvbild är relaterad till prestationer är man inte alls överens om den kausala riktningen. Påverkar självbild prestationer eller är det tvärt om? Vad är hönan och vad är ägget? Detta är en fråga som är viktig och som ger olika pedagogiska konsekvenser. Är det självbilden som behöver höjas arbetar man med självförtroendeövningar och stödjande samtal, medan man måste hjälpa eleven med själva inlärningsuppgifterna om det är i skolprestationen som problemet ligger i första hand (a.a).

Swalander (2009) skriver om 'locus of control', där hon tar upp Rotters tankar om 'intern och extern locus of control'. De personer som upplever att de har kontroll över sin livssituation och som tillskriver händelsers orsaker till sig själva har en 'intern locus of control', medan personer som menar att händelser orsakas av något som ligger utanför den egna kontrollen (till exempel slump, tur eller andra människor) har en 'extern locus of control'. Det handlar alltså om vad en elev anser att framgångar eller misslyckanden beror på – om det beror på eleven själv eller på faktorer utanför, om det beror på något eleven kan eller inte kan påverka. Elever med 'intern locus of control' presterar bättre än elever med 'extern locus of control'. Detta beror antagligen på att de elever med 'intern locus of control' tror att deras prestation hänger ihop med deras arbetsinsats samt att de är bättre på att söka rätt på den information som behövs för att lyckas i en given situation. En elev med 'extern locus of control' vänder sig istället till andra såsom lärare, föräldrar och kamrater för styrning och hjälp (Swalander, 2009). Det finns skillnader mellan pojkar och flickor, där pojkar oftare anser att det beror på inre orsaker när de lyckas och yttre orsaker när de inte lyckas. Hos flickor är det tvärtom, när de lyckas beror det på yttre orsaker och när de misslyckas tror de att det beror på dem själva (a.a.)

2.3.3 Den ekologiska domänen

Det är många bitar som ska falla på plats för att en lyckad läsinläring ska ge de bästa förutsättningarna. En varm och stödjande atmosfär för eleverna med förstående och positiva lärare som accepterar barnet och samtidigt ser både barnets starka och svaga sidor, bidrar mycket. Ju mer accepterande och positivt lärarna ser på sig själva,

desto större är deras möjligheter att kunna skapa sådana förutsättningar för eleverna (Taube, 2007). Det som är viktigt är att läraren har förmåga att identifiera elevers styrkor och svagheter och förstår den komplexitet som läsförståelse är för att kunna skraddarsy sin undervisning efter elevernas behov (Alatalo, 2011, Kahmi & Catts, 2011). Lärarens erfarenhet av att bedöma elevers läsförståelse är det bästa bedömningsverktyget (Westlund, 2013). För elevers inläring krävs lärare som är trygga i sin lärarroll, tycker om sitt arbete och trivs med sina elever. De reflekterar över sin undervisning och anpassar den till de enskilda elevernas utveckling och ger dem utmaningar som står i relation till deras kunnande. När det gäller klassrumsatmosfären behöver läraren arbeta målinriktat på att skapa en aktiv och ansvarsfull lärmiljö (Frost, 2000).

Möjligheterna för barnen att lyckas i skolan påverkas även av föräldrarnas förväntningar. Finns det goda relationer mellan skolan och hemmet ökar förutsättningarna för positiva och realistiska förväntningar på barnet (Taube, 2007). Stora internationella undersökningar av läsning samlar in faktorer som är relaterade till barnets hem och dess familj. Ofta utgår man från föräldrarna och deras ekonomiska och sociala status. Tanken är att de ekonomiska resurser föräldrarna har, de aktiviteter som genomförs och de värderingar som finns i hemmet påverkar barnen. Föräldrarnas utbildning och värderingar påverkar stämningen i hemmet och vilka aktiviteter som görs som stöder barnets utveckling. Förutom ekonomiska resurser krävs både en medvetenhet om hur barnet kan stödjas och en vilja att stödja barnet, dessutom är naturligtvis de allmänna värderingar som präglar hemmet viktiga (Fredriksson & Taube, 2012). Språkbruk liksom förhållande till kultur, släktband liksom vänskapsförbindelser till familjen påverkar barnet. Aktiviteter som Tv-tittande och datoranvändande i hemmet är aktiviteter som spelar in eftersom de tar tid från läsläsning och annat lärande men ger också eleverna möjlighet till såväl digital läsning på nätet som träning av läshastighet vid läsning av textremsorna på TV (Fredriksson & Taube, 2012).

2.4 Modeller för läsförståelseundervisning

Undervisning i läsförståelse är något som bör pågå under hela skoltiden (Lundberg, 2010). Där syftet är att hjälpa till att göra mötet mellan läsare och text så fruktbart som möjligt (Lundberg, 2010). Flera forskningsresultat visar på goda resultat om läraren är aktiv och regelbundet lär eleverna olika effektiva lässtrategier (Westlund, 2012). Eleverna måste få hjälp med strategier både för avkodning och förståelse och läsutvecklingen måste ges fortsatt stöd även efter det att den mest grundläggande förmågan etablerats (Skolverket, 2012). Det finns många modeller för läsförståelseundervisning. Här tas några exempel upp.

2.4.1 Questioning the Author - QtA

Detta är en modell för strukturerade textsamtal för både skönlitterära och faktatexter som använts främst på yngre barn. Modellen som utarbetades av Beck et al. (1997)

går ut på att ifrågasätta textförfattaren. Man vill uppmärksamma läsaren på att det bakom varje text finns en författare. Författaren glömmmer ibland vilken målgrupp han eller hon skriver för. Det för med sig att han eller hon hoppar över förförståelsen och viktiga tankeled. Det händer också att författaren uttrycker sig oklart, inkonsekvent eller använder en alltför komplicerad vokabulär respektive syntax. Avståndet mellan texten och läsaren kan bli för stort. QtA vill bryta ner avståndet mellan författare och läsare. Den vill uppmärksamma eleven på att författaren har ett stort ansvar. Det är författaren som får bära skulden om han uttryckt sig oklart och inkonsekvent. Därigenom kan man säga att QtA har en demokratisk funktion. QtA vill att eleverna ska bli aktiva och medskapande och få dem att ställa egna frågor till texten och komma med förslag på omformuleringar av den. Reichenberg (2008) beskriver att eleverna under lärarens ledning läser en text som delats upp i stycken. Först får eleverna läsa texten i sin helhet sedan läser man de av läraren utvalda styckena. Dessa stycken har valts ut därför att läraren förutspått att eleverna kan få problem med att förstå innebörden eller för att läraren vill uppmärksamma en central tanke i texten. Beck och hennes kollegor har utarbetat två slag av frågor (queries) det är ingångs- och uppföljningsfrågor. Exempel på ingångsfrågor är ”Vad är det författaren vill säga? Vilket budskap vill författaren framföra?” På så sätt får eleverna dels själva försöka förstå vad texten handlar om och dels lyfts textförfattaren in i sammanhanget. Efter fortsatt läsning och diskussion ställer läraren uppföljningsfrågor till exempel, ” Hur hänger det här ihop med det vi tidigare fått veta?”. Dessa frågor är till för att hjälpa eleverna vidare och fördjupa deras förståelse men också att vara kritiska till texter de läser och våga ifrågasätta, något de har stor nytta av när de läser till exempel olika sorters webbsidor. Läraren har en central roll i QtA.

2.4.2 Reciprocal Teaching - RT

Detta är en av de första läsförståelsestrategierna som utgör en modell för textsamtal. Denna metod utvecklades av Annemarie Sullivan Palincsar och Ann Brown i början av 1980-talet. Reciprocal betyder ömsesidig och med det menas att man med hjälp av denna modell lägger stor vikt vid det dialogiska, det vill säga att lärande sker i dialog med andra och att det är eleverna som tillsammans skapar mening med det de läst. Palincsar och Brown (1984) menar att läsförståelse är en produkt av

- textens grad av läsbarhet
- graden av överensstämmelse mellan innehållet i texten och elevens förkunskaper och
- elevens strategier i samband med läsningen

I RT undervisning ska eleven ha ett aktivt förhållningssätt både när de läser och lyssnar. Texterna ska väljas utifrån elevernas förkunskaper och att de ska ha en hög grad av läsbarhet (Reichenberg, 2008). Det finns fyra huvudstrategier som utgör själva kärnan i modellen för RT.

Det är att

- sammanfatta med egna ord, vilket innebär att eleven fokuserar på det väsentliga i texten samtidigt som läraren får kännedom om eleven förstått innebörden i det han läst
- ställa frågor, både före, under och efter att de läst en text innebär att eleverna får träna på att skilja det väsentliga från det oväsentliga i en text, samtidigt som läraren förstår om eleven har förstått det han läst
- reda ut oklarheter, med det menas att ta reda på om det finns några svåra ord, meningar eller sammanhang som eleven inte förstår
- förutspå/förutsäga/ställa hypoteser det vill säga att med hjälp av rubriker, bilder och så vidare förutspå vad de tror att texten kommer att handla om, men även om att kunna dra slutsatser från vad de redan vet i ljuset av ny information

I reciprocal teaching byts lärare och elever vid att vara den som leder samtalet. Det börjar dock alltid med att det är läraren som leder samtalet. Läraren visar och modellerar och eleverna får öva på olika strategier. Läraren tänker högt, modellerar, för att visa eleverna hur strategin fungerar. Texterna som ska läsas delas upp i kortare stycken. Det är en fördel att eleverna själva får träna sig i att ställa olika sorters frågor och att få följa upp kompisarnas svar. Centralt i RT är att skapa en social miljö som gör det möjligt för eleverna att tillsammans skapa mening i de texter de läser (Reichenberg & Lundberg, 2011). När texterna delas upp i mindre stycken behöver eleverna inte hålla så mycket i minnet, vilket kan vara en fördel för de elever som har svårt med att läsa. Nackdelen kan vara att texten blir mer sönderhackad när bara små stycken läses åt gången.

2.4.3 Lena Franzéns modell – LF

Den här strategin går ut på att hitta svaret i en text. Franzéns (2002) uppfattning är att svaga läsare behöver undervisning i hur man analyserar en direkt ställd fråga på en text för att kunna ge ett korrekt svar. Enligt henne finns det tre olika typer av svar.

- Svaret finns ”precis där” i texten och är lätt att hitta. Här får eleverna öva på att svara på detaljfrågor.
- Svaret finns i texten men är lite svårare att hitta. Eleven måste själv tänka efter och leta efter svaret. Det krävs information från mer än en mening eller avsnitt.
- Svaret finns inte direkt i texten. Eleven måste leta efter svaret i sitt huvud. Här kommer läsarens förmåga att göra inferenser in.

Genom att läsa följande text kan man sedan svara på de tre typerna av frågor. Bo satt i en gammal gungstol av trä. Han gungade kraftigare och kraftigare. Plötsligt fann han sig sitta på golvet.

Exempel på frågorna till de olika typerna av svar är.

- Vad för slags stol satt Bo i?
- Vad gjorde Bo när han satt i stolen?
- Varför satt Bo plötsligt på golvet?

Eleverna får till en början träna sig på att hitta svar på olika frågor i texter de läst (Reichenberg & Lundberg, 2011). Läraren lotsar och ställer till en början både frågor och visar på svar. Läraren berättar hur han går till väga genom att tänka högt och berättar hur han går till väga för att komma fram till svaret. Efter hand delar läraren och eleverna på ansvaret.

2.4.4 Boksamtal

Boksamtal rör skönlitterära texter medan textsamtal gäller faktatexter. Chambers (2004) menar att upplevelsen av en skönlitterär text är det centrala. Han menar också att det finns en mångfald av tolkningar av en och samma text. Genom att var och en i en grupp berättar om sina upplevelser av en bok kan ett meningsutbyte komma till stånd och ofta kan en ny förståelse för en bok uppstå. Chambers utgår från fem huvudfrågor som alla börjar med ”Jag undrar...”

vad du tyckte bäst om i boken?

vad du tyckte sämst om/ogillade i boken?

var det något som du inte förstod?

om det här liknar något du varit med om/läst/sett/hört talas om?

om samma sak händer flera gånger, om det finns likheter eller olikheter i det som sker, om det finns något mönster i boken?

Chambers (2004) varnar för *varför-frågor*. Han menar att ordet *varför* har en aggressiv och hotfull klang. Den påminner om ett förhör och tvingar barnen till korta svar som ”Den var rolig” eller ”Den var tråkig”.

I den gemensamma läsningen, där elevernas möte med texten får ett stort utrymme, kan det mellan text, elever och lärare uppstå vad vi kan kalla för den gemensamma texten. När alla har kunnat bidra med något har man kunnat förstå ytterligare något om både sitt eget och andras liv, men även fått en förståelse för hur texten är skriven och hur författaren arbetat med texten (Molloy, 2008). Praktiska svårigheter med att jobba med textsamtal är att det bygger på samtal i smågrupper, där samtalet kan få ta sin tid.

Skillnader mellan strukturerade textsamtal och boksamtal är att boksamtal handlar om skönlitteratur medan textsamtal gäller både skönlitterära och faktatexter. Inom boksamtal använder man inte ”varför-frågor”, medan dessa frågor är centrala i textsamtalen. I textsamtalen är syftet att utmana eleverna i den närmaste utvecklingszonen. I textsamtalen får eleverna öva på lässtrategier, medan man inom boksamtalen istället för en personlig loggbok (Reichenberg & Lundberg, 2011)

2.5 Internationella studier

2.5.1 PISA

PISA, Programme for International Student Assessment, är en undersökning som mäter 15-åringarnas kunskaper i matematik, naturvetenskap och läsning i över 60 länder. Man tar även reda på elevers attityder och värderingar. PISA genomförs vart tredje år och startade år 2000. Den senaste undersökningen gjordes 2012. Resultaten manar till eftertanke. Sedan den första undersökningen som gjordes år 2000 har de svenska resultaten sjunkit och ligger under genomsnittsresultaten för OECD i alla de undersökta områdena. 19 OECD-länder presterar signifikant bättre än Sverige i läsförståelse. I läsförståelse är det de lågpresterande eleverna som tappar mest. Skillnaden mellan könen har ökat ytterligare till fördel för flickorna. Flickor i Sverige, liksom OECD i sin helhet, har bättre resultat på lässkalan än pojkar. Både pojkars och flickors resultat har blivit sämre men pojkarnas nedgång i läsförmåga är betydligt större än flickornas. Den totala variationen mellan elever och mellan skolor har ökat kraftigt i läsning (Skolverket, 2013)

Läsförståelse i PISA definieras enligt följande:

Förmåga att förstå, använda, reflektera över och engagera sig i texter för att uppnå sina egna mål, utveckla sina kunskaper och sin potential och för att delta i samhället. (OECD, 2009; Skolverket, 2013).

I PISA:s lästest (2012) beskrivs läsningen utifrån olika typer av texter, processer och sammanhang. Utifrån detta använder PISA fem olika delskalor. I två av skalorna utgick man från icke-löpande texter som till exempel tabeller och diagram. De andra tre skalorna utgick ifrån vilka läsprocesser olika typer av uppgifter avsåg att mäta:

1. Uppgifter där eleven skulle söka och inhämta information i texten.
2. Uppgifter där eleven skulle sammanföra och tolka det lästa.
3. Eleven skulle kunna reflektera och utvärdera texterna.

Den sista nivån betecknas som den mest avancerade läsningen och innehåller ofta frågor som kräver så kallade öppna svar. Flickorna hade bättre genomsnittliga resultat på samtliga tester. Störst var skillnaden på delskalan ”reflektera och utvärdera” och minst på delskalan ”sammanföra och tolka”. Att skillnaden är störst på de mest avancerade uppgifterna styrker iakttagelsen att flickor genomsnittligt är bättre läsare än pojkar (Fredriksson & Taube 2012).

I PISA:s undersökning ökade andelen elever på låga prestationsnivåer och pojkarna stod för mer än dubbelt så stor andel av den ökningen jämfört med flickorna. På samma gång hade andelen flickor på de höga prestationsnivåerna minskat medan andelen pojkar var relativt oförändrad på de nivåerna. Detta kan tyda på att flickorna i större utsträckning behåller den något mer avancerade läsförmågan som de visar i årskurs 4. Däremot visade också PISA att flickorna tappade mer än pojkarna bland

de högpresterande läsarna. En förklaring till detta skulle kunna vara att flickors och pojkars läsmönster och läsvanor börjar närma sig varandra (Skolverket, 2013).

2.5.2 PIRLS

PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) är en internationell studie som undersöker läsförmågan bland elever i årskurs 4 (Skolverket, 2012). 2011 deltog 49 länder. Detta var tredje gången som Sverige deltog. De tidigare gångerna var 2001 och 2006. Syftet med PIRLS är att ge kunskap om elevers läsutveckling i ett internationellt jämförbart perspektiv. Studien belyser läsförståelse av både skönlitteratur och sakprosa. Studien ger information om elevernas förmåga att förstå, tolka och värdera texter. Syftet är att belysa hur bra de svenska eleverna är på att läsa i relation till elever i jämförbara länder samt att se hur läsförmågan har förändrats över tid. PIRLS studie belyser två typer av förståelseprocesser, textbaserade respektive tolkande och värderande. Det finns ingen påtaglig skillnad mellan svenska elevers resultat för de olika förståelseprocesserna och förändringen över tid är i stort densamma för de olika typerna av läsförståelse.

Proven i undersökningen består av både flervalsuppgifter och öppna frågor.

Man utgår från fyra processer:

Uppmärksamma och återge information från texten. Vanligtvis kan de hitta svaret i en mening eller fras.

Dra enkla slutsatser, koppla ihop två idéer som presenteras i en följd i texten, och identifiera relationen

Tolka och integrera tankar, idéer och information, eleven behöver läsa mellan raderna, koppla ihop och bearbeta texten samt koppla till egen kunskap,

Granska och bedöma innehåll, språk och olika textelement, eleven behöver ha kunskap om olika genrer, strukturer och en viss förståelse av språkkonventioner

De svenska eleverna i årskurs 4 läser bra i jämförelse med elever i andra deltagande länder (Skolverket, 2012). Det genomsnittliga resultatet för de svenska eleverna var högre än genomsnittet för de EU- och OECD-länder som deltog men sett över det senaste decenniet har emellertid läsförmågan bland de svenska eleverna försämrats. I Sverige läser flickorna bättre än pojkarna och situationen är densamma i de flesta andra länder som deltog i PIRLS. Skillnaden mellan flickors och pojkars resultat har dock minskat sedan 2001 genom att flickornas resultat har försämrats mer än pojkarnas. Ett positivt resultat är att Sverige tillhör de länder med en relativt liten resultatspridning mellan eleverna, vilket kan betecknas som positivt. I den här studien märks heller inte någon tendens till ökade skillnader. PIRLS 2011 visar att en generell förskjutning skett över alla läsfärdighetsnivåer. Det är färre elever som presterar på den höga och avancerade nivån och fler på den medelhöga om man jämför med 2001 och 2006. Att det är allt färre elever i årskurs 4 som når upp till den höga och avancerade läsfärdighetsnivån innebär att eleverna i mindre grad klarar av

de mer komplexa och språkligt avancerade sätten att bygga en förståelse av det de läser. I stort sett alla elever (98 %) klarar dock gränsen för lägsta nivå, enligt PIRLS rapport. 2011 har läsförståelsen för skönlitteratur endast försämrats marginellt, medan resultatet för faktatexter har sjunkit. Den generella nedgången av de svenska elevernas resultat kan således till största delen förklaras av en försämrad läsförståelse av faktatexter. I rapporten framkommer det att till exempel elevernas och föräldrarnas inställning till läsning har betydelse för läsutvecklingen. Även elevers socioekonomiska bakgrund påverkar till viss del läsförmågan (Skolverket, 2012). I rapporten lyfts det även fram att enskilt arbete efter individuella planer och egna mål påverkar läsförmågan negativt, speciellt för de elever som inte har kommit så långt i sin läsutveckling. Rapporten belyser även att det ur ett läsförståelseperspektiv är viktigt att eleverna får arbeta med olika lässtrategier.

2.6 Nationella prov i svenska

Syftet med nationella prov är i huvudsak att stödja en likvärdig och rättvis bedömning, samt ge underlag för en analys av i vilken utsträckning kunskapskraven uppfylls på skolnivå, huvudmannanivå och på nationell nivå. De nationella proven kan också bidra till att konkretisera kursplanerna och ämnesplanerna och ge en ökad måluppfyllelse men de ska inte betraktas som examensprov utan utgör en del i lärarens samlade information om elevens kunskaper. Proven är främst tänkta att användas summativt, som avstämning efter en årskurs och visa vilka kvalitéer eleven har i sina kunskaper men kan även användas formativt som ett led i elevens kunskapsinhämtande och ge besked om vilka kunskaper som utgör styrkor och vilka kunskaper eleven behöver utveckla mer (Skolverket, 2014).

De nationella proven ges ut av Skolverket och är konstruerade av flera av Sveriges universitet och högskolor. Provet som används i det här arbetet är konstruerat av Uppsala Universitet, Institutionen för nordiska språk, Gruppen för nationella prov i svenska och svenska som andraspråk. Ett nationellt prov utprovas under ett och ett halvt eller två år på 200 - 1000 elever och konstrueras utifrån analyser av läroplan, ämnes- och kursplaner. De nationella proven ska täcka så stora delar av läroplanen i det aktuella ämnet som möjligt. Det är mycket viktigt att bedömningen i de nationella proven är valid, alltså giltig och trovärdig, vilket innebär att den ska pröva rätt saker och göra det på ett sådant sätt att resultaten blir så informativa och användbara som möjligt. Hög reliabilitet, mätsäkerhet, är också mycket viktigt att säkerställa, vilket görs genom att proven utprovas i stor skala och utvecklas enligt vetenskapliga metoder (Skolverket, 2014).

Proven ska genomföras under så likvärdiga former som möjligt för alla elever. Det är obligatoriskt att genomföra nationella prov i de årskurser och ämnen som regeringen har beslutat. I årskurs tre genomfördes nationella prov i år för femte året i svenska/svenska som andra språk och matematik. I årskurs sex och nio genomförs nationella prov i svenska/svenska som andraspråk, matematik, engelska, ett SO och

ett NO-ämne. I årskurs sex och nio görs proven på samma datum i hela Sverige medan läraren kan lägga proven när han/hon anser lämpligt under vecka 11-20 i årskurs tre (Skolverket, 2014).

De nationella proven är belagda med sekretess, de får inte spridas utan ska kunna användas i liknande form något annat år (Skolverket, 2014). De är inte i första hand konstruerade så att man på ett rättvisande sätt kan göra jämförelser över tid eftersom det inte är samma prov varje år, utan de är istället ett sätt att beskriva måluppfyllelse. Forskning varnar för att ju mer vi använder bedömning i administrativa syften, desto svårare blir det att verka för den formativa och pedagogiska användning som kommer eleverna till del. Ett ökat fokus på proven i kombination med tydligare definierade mål i läroplanen riskerar att göra skolan inriktad på bestämda mål och begränsa utrymmet för lärande. När proven bedöms summativt är det risk för att själva prestationen vid provtillfället blir viktigare än kunskapen och elever som inte presterar bra på proven får sämre självkänsla. (Lundahl & Folke-Fichtelius red, 2010).

Alla former av test och prov är tänkta att vara ett hjälpmedel att bedöma en specifik funktion. Trots det finns det en svårighet för oss som pedagoger att skaffa oss en bild av elevernas läsförståelse. Under ett läsförståelsetest mäts samtidigt, men i olika grad, även elevernas språkförståelse, minne, vokabulär, avkodningsförmåga, verbal begåvning, läshastighet och omvärldskunskap (Jacobson, 2009).

Nationella prov i årskurs 3. Denna text visar ett exempel på frågor som kommer från tidigare års nationella prov eftersom årets prov är lagda med sekretess (www.skolverket.se).

Blodligan

*Vid slutet av gatan finns ett gammalt ödehus. Ingen har bott där på länge. Fönsterrutorna är sönderslagna och dörren hänger på sned. Gräset i trädgården är högt och träd och buskar ser vilda ut. På hösten är de gamla äppelträden fulla med äpplen. De stora killarna brukar smyga dit och sno äpplen. Tania och Teo har aldrig vågat gå in i trädgården. De har bara stått utanför och kikat in. Men i dag tänker de gå dit. Det känns ganska pirrigt. De håller varandra hårt i handen.
 – Tror du att vi vågar? säger Teo. Tänk om någon kommer!
 – Men det är ju ingen som bor där, säger Tania. Äpplena faller bara till marken och ruttnar. Det gör nog inget om vi tar några.
 – Hallå! Vart är ni på väg? skriker någon bakom dem. Det är Sam! Åh, att de skulle möta honom just nu. De blir alldeles stela.*

Detta är ett exempel på hur en lokaliseringsfråga (L-fråga) kan vara.

I) Vad är ett ödehus?

- A Det är ett hus som ligger på en ö.
- B Det är ett hus som är fullt med folk.
- C Det är ett hus där ingen har bott på länge.

D Det är ett hus som har många våningar.

Detta är ett exempel på hur en tolknings- och integreringsfråga (TI-fråga).

II) Hur beskrivs det i texten att Tania och Teo inte tycker om att möta Sam.

A De springer sin väg.

B De börjar gråta.

C De skriker högt.

D De blir alldeles stela.

2.7 Flickor och pojkars läsning

En femtedel av jordens befolkning är analfabeter. Utav dessa är två tredjedelar kvinnor beroende på att kvinnor haft mindre möjlighet att gå i skolan än vad män haft i de fattigare länderna. I den övriga delen av världen där flickor och pojkar erbjuds samma möjlighet att gå i skolan är flickor något bättre i genomsnitt på att läsa än pojkar (Taube, 2009). I internationella studier som genomförts bland elever i åldersgrupperna 9 – 10 år och 14 – 15 år kan man se att flickor har i genomsnitt bättre resultat än pojkar på prov som mäter läsförståelse i så gott som alla länder (Fredriksson & Taube, 2012). Skillnader i läsprestationer mellan flickor och pojkar tycks vara större bland yngre än bland äldre elever.

Eleverna fick i PISA 2009 svara på frågor om sin inställning till läsning och hur ofta de läser olika typer av läsmaterial. Utifrån ett index baserat på flera frågor kunde man konstatera att flickor har betydligt större läslust än pojkar. På frågan om hur ofta de läser frivilligt utan att de måste, till exempel i skolan, angav 75 procent av flickorna att de någon gång under en normal dag läste något frivilligt medan andelen pojkar som svarade att de läste något frivilligt varje dag bara var 50 procent. På frågan vad de läste när de fick välja själva var det endast serietidningar som lästes av en större andel pojkar än flickor. Viktigt för alla läsare är att de texter och böcker de förväntas läsa engagerar dem. Pojkar presterade bättre när de skulle lösa uppgifter som byggde på text som hade en manlig huvudperson än en kvinnlig medan flickors resultat inte i samma utsträckning påverkades av hur intressant de tyckte texten var. De läsmaterial som fanns med i undersökningen var förutom serietidningar tidskrifter/veckotidningar, skönlitteratur, facklitteratur och dagstidningar. Flickorna läste mer än pojkarna och störst skillnad var det på läsning av skönlitteratur. Dagstidningar lästes av nästan lika många pojkar som flickor. Undersökningen visade dock att pojkar läste på nätet oftare än flickor (Skolverket, 2010).

En rapport från Kulturrådet (2008) konstaterade att av unga män i åldern 16-19 år läste 16,7 procent böcker varje vecka medan motsvarande siffra bland unga kvinnor var 34,3 procent. Enligt Kulturrådet (2008) var statistiken när det gällde vuxna, 16-84 år, att 29,2 procent av männen och 48,1 procent av kvinnorna läste böcker varje

vecka. Skillnaderna när det gäller bokläsning kvarstår mellan kvinnor och män även i vuxen ålder (Fredriksson & Taube, 2012).

Genusskillnader i hur flickor och pojkar läser och inställningen till läsning har många olika orsaker. Det skulle kunna finnas något i vårt evolutionära arv som förklarar skillnader mellan pojkars och flickors läsförmåga. Går man ända tillbaka till stenåldern handlade det mycket om att männen var mer rörliga och gav sig in i mer riskfyllda situationer, medan kvinnor fanns mer i hemmet och tog hand om barnen (Taube, 2009). En förklaring till varför pojkar presterar sämre i lässituationer är att pojkar mognar senare än flickor och därför inte är mogna att lära sig läsa när de börjar skolan. Flickor mognar i genomsnitt tidigare vilket kan förklara att de är mer mottagliga för komplex information och har även bättre förmåga att koncentrera sig, vilket är värdefullt i samband med den första läs- och skrivinläringen (Taube, 2009). Det finns språkliga skillnader som kan anses vara direkt kopplade till bakomliggande biologiska könsskillnader, till exempel är män och pojkar mer neurologiskt sårbara och lider i högre grad än kvinnor och flickor av språkliga störningar. Biologiska faktorer spelar en viss roll vid könsskillnader i språk men sociala och kulturella faktorer kan antingen försvaga eller förstora dessa skillnader (Gleason & Ely, 2000). Läsning är en mer stillasittande aktivitet som åtminstone initialt kräver en hel del träning och inte har ansetts som lika lockande för pojkar som för flickor. Kanske kan pojkars mindre engagemang i läsning förklaras med att de rent biologiskt är mer intresserade av spänning eller att de i högre grad lärt sig uppskatta spänning. Via serietidningar, TV-spel och dataspel är spänningen mer lättillgänglig (Taube, 2009). Varför inte pojkar kommer ifatt skulle kunna bero på att pojkar redan tidigt ser sig själva som svaga läsare, de undviker läsning och får därmed inte den träning de behöver för att få flyt i sin läsning. Via läsningen får de heller inte det utökade ordförrådet. De är därmed inne i onda cirklar vilket brukar kallas för "Matteuseffekten" (Stanovich, 1986). Sociokulturella förklaringar till skillnaderna i läsförmåga hos pojkar och flickor är vanliga. Enligt den sociokulturella modellen lär vi oss att bli flickor och pojkar. I den nutida bilden av västerländsk manlighet ingår inte bilden av en engagerad läsare och pojkar saknar förebilder i form av läsande vuxna män. (Taube, 2009). Språkundervisning är genusmärkt som kvinnligt medan fysik, teknik och matematik är manligt genusmärkta ämnen (Fredriksson & Taube, 2012).

Olika jämförelser har gjorts (PISA och PIRLS) vad som kan påverka skillnaderna i läsförmågan. Vid jämförelser har man märkt att de texter som handlar om människor är mer gynnsamma för flickor än de texter som handlar om neutrala saker eller naturvetenskapliga ämnen. I berättande texter, längre texter och i kontinuerliga texter är flickor överlägsna. Skillnaderna var däremot inte så stora på ickeberättade texter, korta texter och icke-kontinuerliga texter. Då menar man kartor, tabeller och diagram. Flickorna lyckades även bättre på uppgifter där de skulle svara med öppna svar istället för på flervalsfrågor (Taube, 2009).

Syfte

Syftet med denna studie är att belysa eventuella skillnader i hur pojkar och flickor förstår en skönlitterär text och en faktatext utifrån de svar de anger på årets (2014) nationella prov i läsförståelse i årskurs 3. Vi vill också belysa skillnader i hur pojkar respektive flickor svarade på de olika typerna av frågor som rörde lokalisering av information (L-frågor) och frågor som handlade om tolkning och/eller integrering av information (TI-frågor).

Frågeställningar

På vilket sätt syns skillnader i pojkars och flickors svar på L-frågor och TI-frågor på den skönlitterära texten?

På vilket sätt syns skillnader i pojkars och flickors svar på L-frågor och TI-frågor på faktatexten?

4 METOD

4.1 Nationellt prov i svenska för årskurs 3

En kvantitativ undersökningsmetod (Bryman, 2011, Dahmström, 2011) har använts för att undersöka pojkars och flickors resultat i läsförståelse i de nationella proven i svenska som genomfördes i årskurs tre någon gång under vecka 11-20 2014. Via mail och kontakter ombads undervisande lärare sammanställa elevernas provresultat i en tabell (se bil.1 och 2). Utifrån dessa drygt 500 elevers resultat gjordes en sammanställning. De nationella proven i svenska för årskurs tre bestod av åtta delprov där resultaten på de två delproven som handlade om läsförståelse, en skönlitterär text och en faktatext användes. Utöver dessa två delprov (B och C) vars resultat ingick i studien prövas även elevernas läsflyt och grundläggande läsförståelse genom individuell högläsning (delprov D) och textsamtal (delprov E). Vid genomförandet av dessa båda delprov uppmanas läraren att spela in elevernas högläsning och textsamtal för att kunna lyssna och fylla i ett bedömningsunderlag. Nationella proven i svenska innehåller också delprov A som handlar om att tala och F, G och H som alla prövar elevens förmåga att skriva. I den här studien valde vi att speciellt granska hur elever svarade på frågorna i en berättande text (delprov B) och i en faktatext, (delprov C) eftersom dessa delprov prövar elevernas förmåga att kunna läsa och förstå bekanta och elevnära texter, svara på frågor om dessa och därmed visa om eleven har en grundläggande läsförståelse (Skolverket, 2014).

Proven består av frågor där svaret kan hämtas direkt i texten, ”lokalisering av information” (L-frågor) och frågor där svaret finns inbyggt i textens sammanhang och informationen måste ”tolkas och/eller integreras” (TI-frågor) (Skolverket 2014). Vi har jämfört hur eleverna svarat både i den skönlitterära texten och i faktatexten. Sekundärdata i form av de nationella prov som är gjorda på skolor under vårterminen 2014 har använts (Fangen & Sellerberg, 2011).

Delproven genomförs av klassläraren i helklass förutom för de elever som har behov av att arbeta enskilt eller i en liten grupp. Alla elever får varsitt häfte med text och bilder och varsitt häfte med frågor på texten. Innan proven genomförts har läraren gått igenom en lista med ord och uttryck som eventuellt skulle kunna vålla eleverna förståelseproblem. De första två sidorna läser läraren högt för hela gruppen och man svarar tillsammans på frågorna på första sidan i svarshäftet. Till varje fråga finns fyra svarsalternativ A, B, C och D av vilka endast ett stämmer med innehållet i texten. En av frågorna innebär att eleven ska numrera fyra meningar efter den ordning de förekommer i texten. När läraren har försäkrat sig om att alla har förstått uppgiften får eleverna under en timma själva läsa texten som består av en berättelse på fyra sidor skrivna med ganska stor stil och med en bild på varje sida. De ska svara på frågorna genom att sätta ett kryss för rätt svar. De arton frågorna är formulerade som

nio frågor där svaret kan hämtas direkt ur texten, ”lokalisering av information” (L-frågor) och nio frågor där svaret finns inbyggt i textens sammanhang ”tolkning och/eller integrering av information” (TI-frågor). Vilka frågor som är L-frågor respektive TI-frågor framgår inte för eleven utan endast i bedömningsunderlaget. Eleven har under hela provtiden både texthäftet och frågehäftet framför sig och kan gå tillbaka och läsa om i texten om han/hon behöver det. Lägsta godtagbara kravnivå är 13 rätt av de 18 frågorna (Skolverket, 2014)

4.2 Urval och procedur

Via mail och personliga kontakter har vi bött rektorer och lärare runt om i Småland om hjälp med insamlande av provresultat. På kommunernas hemsidor hittade vi rektorernas mailadresser. Via dem fick vi kontakt med undervisande lärare i årskurs tre på 21 olika skolor i 8 olika kommuner i Småland. Skolornas och klassernas storlek varierade. Det var allt från små byskolor med endast ett fåtal elever till stora fyrparallelliga skolor i städer. Till dessa lärare mailades missivbrev (se bil. 1) och två tabeller (se bil. 2) som vi bad dem fylla i. I de fall vi inte fick in några svar påminde vi läraren via mail efter ett par veckor igen. I missivbrevet ombads lärarna att fylla i tabeller om det var en pojke eller flicka, om eleven läste enligt kursplanen i svenska eller i svenska som andraspråk, antal rätt på respektive delprov samt markera med kryss vilka frågor eleven eventuellt besvarat fel. Att vi fokuserade på antalet fel istället för antalet rätt berodde på att antalet rätt var många fler och skulle varit svårare att administrera. De insamlade proven var avidentifierade. Elevernas resultat mailades till oss, alternativt åkte vi till skolorna och fyllde i resultatet. Detta var möjligt att göra helt anonymt, då vi inte träffade eleverna och inte kunde härleda svaren till någon speciell elev utan behandlade svaren som statistiskt material (Vetenskapsrådet, 2011).

4.3 Datainsamling och bearbetning av data

I undersökningen samlade vi under en månad in 533 resultat på delprov B, den skönlitterära texten. Av dessa var 268 pojkar och 265 flickor. I delprov C, faktatexten fick vi in resultat från 534 elever, 267 pojkar och 267 flickor. Eleverna gick i 33 olika klasser på 21 olika skolor i 8 olika kommuner i Småland. Trots att vi bött lärarna kryssa för om eleverna läste enligt kursplanen för svenska eller kursplanen för svenska som andraspråk använde vi oss inte av dessa resultat. Vi bestämde att endast fokusera på att jämföra svaren från pojkar respektive flickor på de båda delproven. Antalet fel på varje fråga sammanställdes pojkar för sig och flickor för sig i en tabell för varje delprov. Vi sammanställde också svaren på lokaliseringsfrågorna för sig och de frågor som innehöll tolkning och/eller integrering för sig på respektive delprov. Alla resultat fördes även in i stapeldiagram. Resultatet av studien kommer vi att återkoppla till informanterna.

4.4 Forskningsetiska överväganden

Enligt vetenskapsrådets forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet, 2011) är forskarens ansvar grunden för all forskningsetik. Vi har tagit del av ”Lag om etikprövning av forskning som avser människor” (Svensk författningssamling, 2003:460). Det finns fyra huvudkrav som skall uppfyllas i en forskningsstudie. Vi har följt *informationskravet* genom att informera de berörda lärarna i årskurs tre. Vi tog kontakt med dem personligen eller via mail. De informerades om att vi behövde hjälp med insamling av data från de nationella proven. Två svarsformulär mailades till informanterna där de fyllde i om det var en pojke eller en flicka och om eleven läste enligt kursplanen i svenska eller svenska som andraspråk. De fyllde också i hur många rätt eleven hade och markerade med ett kryss vilken eller vilka frågor eleven hade svarat fel på. Om detta upplevdes som alltför tidskrävande av läraren bad vi att få tillgång till resultaten i läsförståelsen där elevernas namn var avidentifierade så att vi själva kunde föra in resultaten i blanketten. Vid detta förfarande, med avidentifierade testresultat, skickade vi inte ut något missivbrev till eleverna eller deras föräldrar (Alderson & Morrow, 2011). Lärarna som lämnade uppgifterna informerades genom ett missivbrev där de fick veta att det var frivilligt att medverka (se bil. 1).

Vi har följt *samtyckeskravet* då informanterna fått ge sitt godkännande till att delta i insamlandet av elevernas provresultat. Om läraren samlade in resultaten och fyllde i blanketten åt oss räckte det för att säkerställa anonymiteten då vi inte hade någon möjlighet att veta vilken elev som svarat vad. När vi själva fyllde i resultaten använde vi svarsblanketter utan namn, då vi endast tog fasta på kön, om de läste enligt kursplanen för svenska eller svenska som andra språk, antal rätt och vilka frågor eleven eventuellt hade svarat fel på. Vi har följt *konfidentialitetskravet*. I den här studien är de enskilda individernas identitet inte intressant. Alla resultat har avidentifierats. Det enda som framgår är om det är en pojke eller flicka. När det gäller *nyttjandekravet* har vi följt det och de uppgifter vi fått in har endast använts i vår studie. På detta sätt anser vi att vi uppfyllt de forskningsetiska frågeställningarna. (Bryman, 2011, Vetenskapsrådet, 2011, www.codex.vr.se)

4.5 Metodkritik

Det antal nationella prov som vi har granskat ger inte underlag som bevisar något statistiskt. Men studiens validitet (giltighet och trovärdighet) och reliabilitet, (mätsäkerhet) har förutsättningar att bli hög eftersom den bygger på de nationella proven där texterna och frågorna är konstruerade på ett könsneutralt sätt, utprovat tidigare och som är avsett att användas på alla tredjeklassare i hela Sverige (Skolverket, 2014). Fördelar med denna undersökningsmetod är att vi kunde samla in ett relativt stort antal prov utan att uppgiftslämnarbördan för den enskilde läraren blev för stor. Eftersom proven redan var gjorda och eleverna inte behövde utsättas

för ytterligare tester tycker vi att det var en bra metod att använda. Vid en kvalitativ undersökningsmetod med intervjuer av eleverna hade vi kunnat analysera elevsvaren på ett annat sätt (Bryman, 2011). Vi kunde då fått reda på mer precisa orsaker till elevernas felsvar. Om eleven hade svårigheter att koda av texten eller om det till exempel berodde på att eleverna inte förstått texten eller frågan, om det var något speciellt ord eleven inte förstått eller om eleven inte förstått sammanhanget. Vi hade då ännu mer kunnat jämföra pojkars och flickors olika svar. Detta skulle dock varit mycket mer tidskrävande. Vi hade heller inte kunnat få in så många resultat då (Ahrne & Svensson, 2011). I ett inledande skede av vårt arbete hade vi tänkt intervjua lärare för att ta reda på hur de undervisar i läsförståelse. Vi hade då kunnat se om de klasser som haft ovanligt goda resultat arbetat på något speciellt sätt med läsförståelse. Detta valde vi bort eftersom vi insåg att det inte var möjligt att göra inom ramen för detta arbete.

Vi fick vi inte in svar från alla lärare som vi tagit kontakt med. Genom mail påminde vi de lärare som inte svarat. Eftersom provperioden ligger sent på vårterminen hade kanske en del lärare inte möjlighet eller tog sig tid att svara.

5

RESULTAT

En stor del av eleverna hade alla rätt på proven vilket gav en hög takeffekt (Cain & Oakhill, 2006). Proven har en enkel uppbyggnad när det gäller att rätta och jämföra resultat mellan elever. Provet visar däremot inte hur eleverna tänkt när de angett sina svar. Av svaren kan vi endast utläsa om svaret är rätt eller fel och kan därför inte analysera vari felsvaret består. Om det beror på svårigheter med språket till exempel ordkunskap, svårigheter att ta till sig innehållet eller om det beror på elevens svårigheter med att koda av texten. Eftersom det finns fyra olika svarsalternativ har eleven även möjlighet att chansa (Catts & Kahmi, 2005).

5.1 Resultat på den skönlitterära texten, delprov B

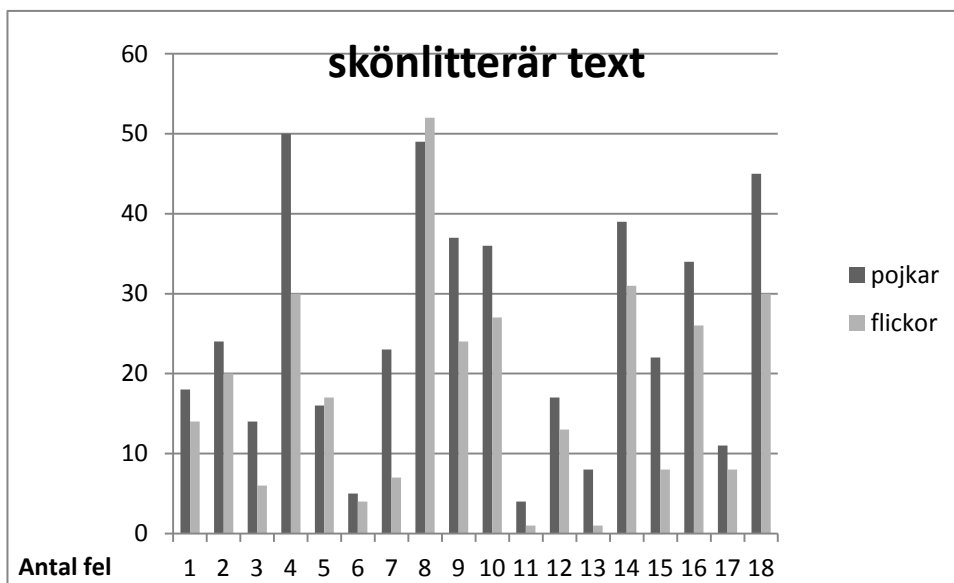
I detta test fick vi in svar från 533 elever. Av dessa var det 268 pojkar och 265 flickor. Provet bestod av 18 frågor. För dessa frågor fanns fyra svarsalternativ (A, B, C och D). Eleverna skulle med ett kryss markera det svarsalternativ de tyckte var bäst. Takeffekten på detta prov var hög då 192 av eleverna, varav 82 pojkar och 110 flickor, hade alla rätt. Det sammanlagda antalet fel för de 268 pojkarna var 452. Vilket betyder 1,68 fel/pojke. För de 265 flickorna var det sammanlagda antalet fel 319, vilket betyder 1,20 fel/flicka.

I följande tabell och diagram redovisas antal fel för pojkar respektive flickor på de 18 frågorna på den skönlitterära texten. 50 % av dessa frågor var sådana frågor där svaret kunde lokaliseras direkt i texten (L-frågor) och den andra hälften var frågor där svaret fanns inbyggt i textens sammanhang och där informationen måste tolkas och/eller integreras (TI-frågor). De frågor som är skrivna med kursiv stil är så kallade TI-frågor. På 16 av de 18 frågorna hade pojkarna fler fel än flickorna.

Tabell 1 Antal fel för pojkar respektive flickor på den skönlitterära texten. TI-frågorna är markerade med kursiv stil.

fråga	pojkar	flickor
1	18	14
2	24	20
3	14	6
4	50	30
5	16	17
6	5	4
7	23	7
8	49	52
9	37	24
10	36	27
11	4	1

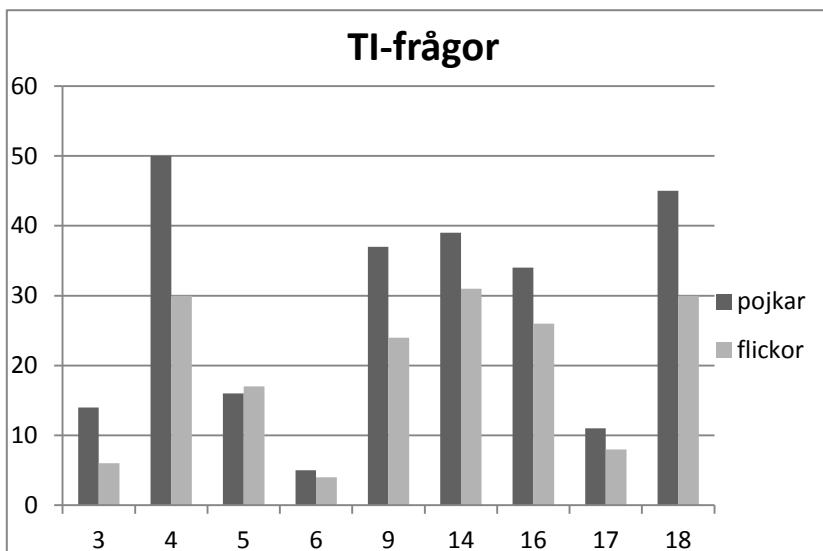
12	17	13
13	8	1
14	39	31
15	22	8
16	34	26
17	11	8
18	45	30
sa	452	319



Figur 1 Antal fel för pojkar respektive flickor på den skönlitterära texten.

5.1.1 Resultat av TI-frågor

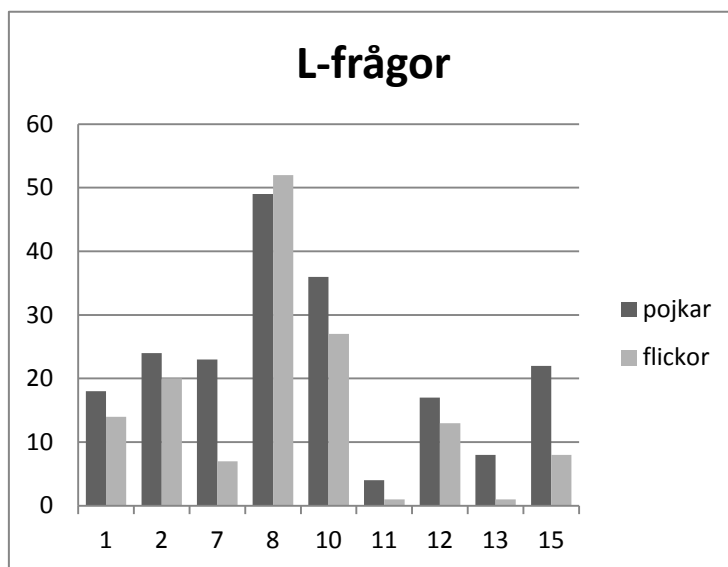
I följande diagram redovisas elevernas resultat flickor för sig och pojkar för sig på de nio frågor där svaret fanns inbyggt i textens sammanhang och där informationen måste tolkas och/eller integreras (TI-frågor). På 8 av de 9 frågorna har pojkarna fler fel än flickorna. De frågor där eleverna behövde tolka eller integrera informationen i texten var svårare för såväl pojkar som flickor. På den sista frågan skulle eleverna rangordna 4 meningar i den ordning de förekom i berättelsen. Detta var den enda fråga som inte var kryssfråga och på den svarade 14% av eleverna fel.



Figur 2 Antal fel för pojkar respektive flickor på TI-frågor på den skönlitterära texten.

5.1.2. Resultat av L-frågor

I detta diagram redovisas svaren flickor för sig och pojkar för sig på frågorna där svaret med viss omformulering fanns att hitta direkt i texten (L-frågor). På dessa frågor hade pojkarna fler fel på 8 av de 9 frågorna.



Figur 3 Antal fel för pojkar respektive flickor på L-frågor på den skönlitterära texten.

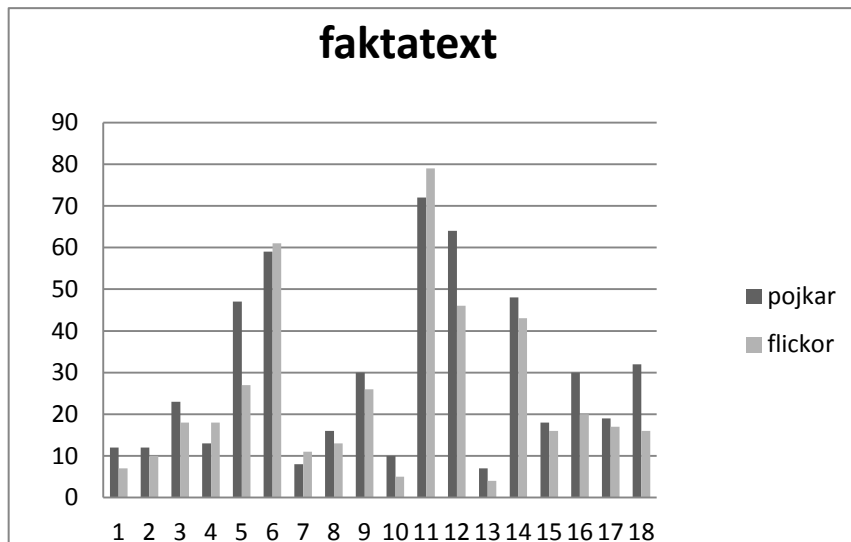
5.2 Resultat på faktatexten, delprov C

För delprov C, faktatexten fick vi in resultat från 534 elever, 267 pojkar och 267 flickor. Det sammanlagda antalet fel för de 267 pojkarna var 520. Vilket betyder 1,95 fel/pojke. För de 267 flickorna var det sammanlagda antalet fel 437. Vilket betyder 1,63 fel/flicka. Det sammanlagda resultatet på faktatexten var sämre än resultatet på den skönlitterära texten för både pojkar och flickor.

I följande tabell och diagram redovisas antal fel på respektive fråga för pojkar och flickor på delprov C, faktatexten. Texten handlade om smådjur som lever runt en stubbe. Texten bestod av 18 frågor. 50 % av dessa frågor är sådana frågor där eleven behöver tolka och/ eller integrera informationen i texten (TI-frågor). De siffror som är skrivna med kursiv stil är sådana frågor. För den andra hälften av frågorna kunde svaren hämtas med viss omformulering direkt i texten (L-frågor). TI-frågorna var svårare för både pojkar och flickor. På 14 av de 18 frågorna hade pojkarna fler fel än flickorna.

Tabell 2 Antal fel för pojkar respektive flickor på faktatexten. TI-frågorna är markerade med kursiv stil.

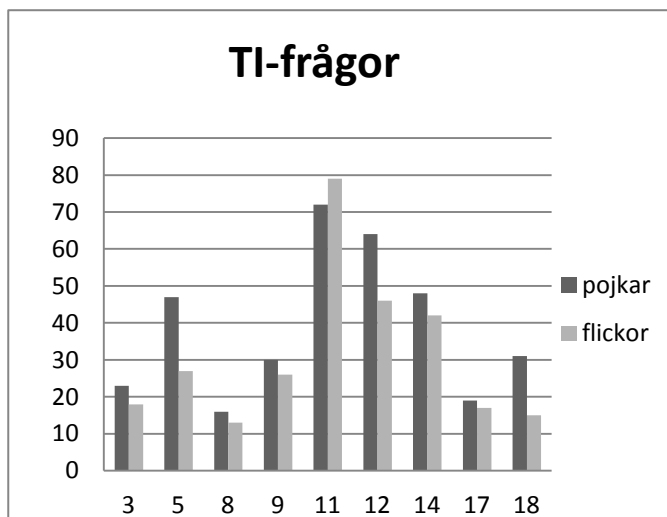
fråga	Pojkar	flickor
1	12	7
2	12	10
<i>3</i>	<i>23</i>	<i>18</i>
4	13	18
<i>5</i>	<i>47</i>	<i>27</i>
6	59	61
7	8	11
<i>8</i>	<i>16</i>	<i>13</i>
<i>9</i>	<i>30</i>	<i>26</i>
10	10	5
<i>11</i>	<i>72</i>	<i>79</i>
<i>12</i>	<i>64</i>	<i>46</i>
13	7	4
<i>14</i>	<i>48</i>	<i>43</i>
15	18	16
16	30	20
<i>17</i>	<i>19</i>	<i>17</i>
<i>18</i>	<i>32</i>	<i>16</i>
	520	437



Figur 4 Antal fel för pojkar respektive flickor på faktatexten.

5.2.1 Resultat av TI-frågor

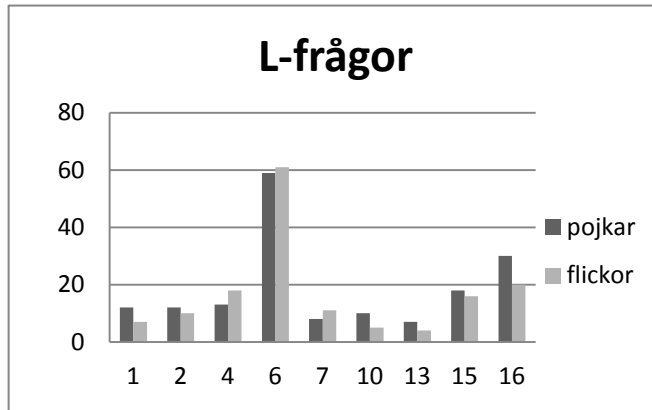
Här redovisas elevernas resultat på de frågor där svaret fanns inbyggt i textens sammanhang och där informationen måste tolkas och/eller integreras. På 8 av de 9 frågorna hade pojkarna fler fel än flickorna. Fråga 11 är den fråga som flest elever hade fel på där fler än var fjärde elev svarade fel (28%). För att hitta svaret på den frågan var eleverna tvungna att läsa och förstå ett litet stycke i texten samt dra egna slutsatser.



Figur 5 Antal fel för pojkar respektive flickor på TI-frågor på faktatexten.

5.2.2 Resultat av L-frågor

I detta diagram redovisas svaren på frågorna där svaret med viss omformulering fanns att hitta direkt i texten (L-frågor). På dessa frågor hade pojkarna fler fel på 6 av de 9 frågorna.



Figur 6 Antal fel för pojkar respektive flickor på L-frågor på faktatexten.

6 DISKUSSION

6.1 Metoddiskussion

Eftersom de Nationella proven görs i hela Sverige är det ett bra jämförelsematerial att använda. I vår studie använde vi oss av de nationella proven i svenska i läsförståelse som alla Sveriges tredjeklasser deltagit i under våren 2014 (Skolverket, 2014). Vi ville studera skillnader på hur flickor och pojkar svarade på frågorna till den skönlitterära respektive faktatexten. De Nationella proven i år tre är obligatoriska och är i Sverige ett ganska nytt fenomen, det var i år femte gången de genomfördes. Eftersom det inte är samma prov varje år är det inte riktigt rättvisande att jämföra mellan åren utan är mer ett mått på måluppfyllelse (Skolverket, 2014), och resultaten kan förhoppningsvis användas formativt på gruppnivå av klasslärare och speciallärare som ett led i hur man planerar det fortsatta arbetet med läsförståelse (Lundahl & Folke-Fichtelius, 2010). Att nationella proven genomförs redan i tredje klass kan vara en fördel om de just används formativt eftersom elever som inte har kommit så långt i sin läsförståelse har gott om tid kvar i grundskolan att i samarbete med kamrater och lärare öva upp förmågan att förstå texter.

Test som mäter läsförståelse kan i sig vara svåra att bedöma. Det är inte enkelt att konstruera läsförståelsetest med lämplig svårighetsgrad (Cain & Oakhill, 2006). Om test visar ”takeffekt” det vill säga om många testresultat samlas runt maxpoängen, kan man anta att testets mätkänslighet skulle kunna öka om uppgifterna varit mer utmanande (a.a). I vår undersökning var takeffekten hög, det var en stor del av eleverna som hade nått full pott på båda testerna. I de nationella proven fanns det fyra svarsalternativ att välja mellan. Det finns för- och nackdelar med läsförståelsetester där läsaren ska ta ställning till tre eller flera alternativ och välja vilken mening som stämmer med texten (Cain & Oakhill, 2006). En fördel med denna sorts test är att det krävs förmåga att jämföra de olika alternativen och ta ställning till vilket som passar bäst. För att fungera optimalt för bedömning av läsförståelse krävs emellertid mycket noga utvalda svarsalternativ. Men dessa alternativ är inte bara kontroller av hur texten i efterhand har uppfattats, de hjälper även eleven att göra tolkningar. Detta är en nackdel, då det gör att modellen har begränsningar när det gäller att ge en bild av hur aktivt eleven gör inferenser (a.a). Ett problem med standardiserade test med tre eller fyra svarsalternativ är att de fokuserar på informationsfrågor och inte i tillräckligt stor utsträckning mäter hur eleven tolkar och förstår en text. (Catts & Kahmi, 2005). Kanske är det så att de mäter elevernas teststrategier, det vill säga deras förmåga att välja bort de minst trovärdiga svaren. De kan också mäta elevernas förförståelse för ämnet. Det skiljer sig mycket från att resonera om och tolka en text (a.a). Vi får heller inte reda på hur eleven tänkt och varför eleven svarat med just det alternativet. Eventuellt hade resultaten sett annorlunda ut om det hade varit öppna frågor. Om eleverna fått samtala och tolka texten tillsammans med varandra hade förmodligen fler elever haft fler rätt (Säljö, 2000).

Temat i år var "naturen" vilket kan vara en fördel på faktatexten om eleven är kunnig inom det området. På en fråga som handlade om var skogsödlan har sina ägg kunde eleverna med hjälp av svarsalternativen räkna ut att det är i magen. På denna fråga hade en stor andel av eleverna svarat rätt. De erfarenheter som eleverna bär med sig påverkar deras läsförståelse (Höien & Lundberg, 1988). I faktatexten kan eleverna läsa om tre olika djur, där bilderna i häftet kan vara till hjälp. Den berättande texten är lite svårare att förutse handlingen i. Den handlar om två barn som tältar och är ganska lätt att följa med i. De två barnen i handlingen har könsneutrala namn, Kim och Robin. På bilderna liknar de mest pojkar men eleverna kan uppfatta dem som både flickor eller pojkar, vilket som läsaren väljer. Undersökningar visar att pojkar hellre läser en text som har en manlig huvudperson medan flickor inte i samma utsträckning påverkades av det (Taube, 2009).

Eftersom läsningen inte är linjär och utvecklas lika för alla är det svårt att enbart mäta läsförståelsen med standardiserade prov i helklass. För att kunna hjälpa och förstå eleverna behöver pedagoger känna sina elever under en lång tid och samtidigt förstå den komplexitet som läsförståelse är (Kahmi & Catts, 2011). Test ska vara ett hjälpmedel att bedöma en specifik funktion. Trots det finns det en svårighet för oss som pedagoger att skaffa oss en bild av elevernas läsförståelse eftersom ett läsförståelsetest kan samtidigt, men i olika grad, även mäta elevernas språkförståelse, minnesförmåga, vokabulär, avkodningsförmåga, verbal begåvning, koncentration, läshastighet och omvärldskunskap (Jacobson, 2009). Det finns inte ett enda lästest som kan bedöma läsförståelsen, som är en komplex förmåga - en skicklig lärare är det bästa bedömningsverktyget (Westlund, 2013).

När man utsätter elever som är så unga som nio eller tio år för ett nationellt prov ska man vara medveten om att elever kan bli stressade både inför provet och inför resultatet. Speciellt om eleven redan i förväg har en negativ uppfattning om sin förmåga får man gå varsamt fram och kanske tona ner betydelsen av tester, medan elever som man vet kan prestera bra behöver få känna att det här är en situation där han/hon kan få visa vad den kan (Lundahl & Folke-Fichtelius, 2010, Taube, 2007). Det är viktigt att elever som i det vardagliga arbetet använder ett alternativt verktyg också får göra det i det nationella provet, om pedagogen ser till att det ändå förblir ett prov (Skolverket 2011). Vi har i vårt insamlade material inte noterat om någon har fått till exempel längre tid för provet utan tagit emot alla uppgifter som vi har fått in.

Vad är då godkäntnivån - är provet svårt eller lätt? Vid första anblicken ser provet ganska lätt och tilltalande ut. Både den berättande texten och faktatexten består av ett häfte med ganska stor text och färgglada bilder. En av frågorna gällde vilka djur som kom in i tältet. På bilden fanns skuggor av katter avbildade på tältduken. På denna fråga svarade endast ett fåtal elever fel. En konstruktiv läsare utnyttjar bilder för att förstå en text (Westlund, 2012). Eleven får förförståelse genom att läraren läser de två första sidorna högt och eleven kan följa med i texten. Tillsammans med eleverna uppmanas även läraren att gå igenom och förklara svåra ord och uttryck som

förekommer i texten. Utifrån textens rubrik samtalar elever och lärare tillsammans om vad de tror texten kommer att handla om. Eleverna uppmanas även att dra egna paralleller. Trots att svenska elevers resultat i PISA-undersökningen har försämrats så visar den senaste undersökningen att Sverige har en liten resultatspridning, 98 % klarar den nedre gränsen i läsförståelse (Skolverket, 2013). Detta är vår erfarenhet också i dessa nationella prov som vi har tittat på där praktiskt taget alla har klarat godkäntnivån.

6.2 Resultatdiskussion

I vår undersökning på årets nationella prov (Skolverket, 2014) har vi kunnat konstatera att läsförståelse av faktatexter är svårare än skönlitterära texter. Detta visade även de internationella studierna PISA (2012) och PIRLS (2011). Vår studie visade att på den skönlitterära texten hade pojkarna 1,68 fel och flickorna 1,2 fel jämfört med faktatexten där pojkarna hade 1,95 fel och flickorna 1,64 fel. Vi har kunnat konstatera att pojkarna jämfört med flickorna haft svårare för att svara rätt på frågor som krävde att tolka och/eller integrera information jämfört med de frågor där svaret gick att hitta direkt i texten. Men eftersom takeffekten var hög, det vill säga att många hade alla rätt, var det svårt att se någon större skillnad (Cain & Oakhill, 2006). Resultatet var heller inte speciellt tydligt för att kunna bevisa några säkra tendenser. Pojkarna hade jämförelsevis fler antal fel än flickorna på i stort sett alla frågor. Att pojkar har en sämre läsförståelse på löpande texter än flickor har även framkommit i undersökningar gjorda av PISA (2012) och PIRLS (2011).

Läsförståelse är kanske det allra viktigaste för en elev att få med sig från grundskolans tidigare år (Westlund, 2012). Begreppet läsförståelse har under studiens gång vuxit för oss. Att verkligen förstå och kunna ta till sig vad man läser är en förmåga alla människor behöver i många olika situationer i livet. En god läsförmåga är kanske nyckeln till framgång för eleven i de flesta av skolans ämnen och grunden till ett livslångt lärande, men också för elevens framgång i arbetslivet och även möjlighet att engagera sig i samhället. Samtidigt som det också är en källa till rekreation (Fredriksson & Taube, 2012, Bråten, 2008, Reichenberg, 2008). Det är därför viktigt att pedagoger ger sina elever, både pojkar och flickor, aktiv vägledning i hur de ska ta till sig innehållet i texter som de läser och ger dem olika modeller för att lära sig koda av. Både 'top-down' och 'bottom-up'-metoder kan behöva användas i läsinlärningen eftersom elever lär på många olika sätt och har nytta av olika inlärningsstrategier (Myrberg, 2009).

Bara för att ett barn väl knäckt läskoden så kommer inte förståelsen av sig själv (Reichenberg, 2008). Det finns elever som är duktiga på att koda av men ändå inte förstår vad de läser. Detta kan bli problematiskt eftersom lärande i skolan till stora delar bygger på att eleverna hämtar information från olika tryckta texter såsom lärobokstexter, tidningar, tidskrifter, uppslagsverk och texter från Internet. Förutom

att elever kan ha svårigheter att ta till sig information och kunskap genom bristande läsförståelse kan även eleven utveckla en negativ självbild som gör att de känner ängslan och oro inför sina misslyckanden med läsningen (Reichenberg, 2008). Att inte eleven förstår vad han/hon läser kan göra att man känner sig underlägsen och får dåligt självförtroende (Taube, 2007). Känslan av misslyckanden som kan uppstå när eleven har problem med sin läsning kan leda till att eleven börjar tvivla på sin förmåga och undviker situationer som innebär läsande och skrivande eftersom självbilden är starkt kopplad till motivationen (Swalander, 2009). Detta kan ge upphov till en negativ spiral då eleven undviker att läsa och på så sätt får ännu mindre träning vilket i sin tur leder till ännu sämre läsförståelse. Elever betraktar även sig själva i relation till andra. En elev som går i en klass med många goda läsare betraktar sig själv som en sämre läsare än en elev som läser på samma nivå men går i en klass där många har problem med läsningen. Detta kallas 'the Big-Fish-Little-Pond-effekt' (Marsh & Parker, 1984).

Vi kommer här att lyfta fram ett antal tänkbara faktorer vad det skulle kunna bero på att pojkar läser sämre än flickor. Eftersom läsförståelsen sjunker (PISA, 2012; PIRLS, 2011) är det viktigt att få alla elever – även pojkar att gärna vilja läsa. Vi vill framhålla vikten av att utveckla läsförståelsen för alla elever. I en undersökning som PISA gjorde 2009 fick man fram att flickors läslust ligger klart över pojkarnas. De läser både oftare och mer (Fredriksson & Taube, 2012). Detta skulle innebära att flickornas positiva inställning till läsning gör att de läser mer vilket i sin tur leder till att de blir bättre läsare. Här brukar man tala om Matteuseffekten (Stanovich, 1986). Flickor läser hellre böcker medan pojkar läser mer serietidningar och på datorn. Det framkom även att flickor läser för nöjes skull medan pojkar mer läser för att de måste. Pojkar verkar även vara mer känsliga för vad texterna handlade om. De presterar bättre på texter som har manliga huvudpersoner och de läser sämre på texter som inte engagerar dem. Som lärare är det därför viktigt att försöka tillgodose eleverna med litteratur som tilltalar dem. Tänk så mycket vi kan vinna om pojkar, och även flickor, väljer att läsa på egen hand. På en del skolor finns nu bra projekt som anordnas tillsammans med biblioteket där pojkar får hjälp med att hitta litteratur som passar dem. Aktiviteter som har kritiserats för att ta tid från läsningen är tv-tittande och datoranvändning. Tv-tittande har bland nioåringar visat sig inte vara så negativt som man skulle kunna tro. De som visade bäst resultat på lästest var de som tittade på tv tre till fyra timmar om dagen medan de som tittade mer än fem timmar hade lägre resultat (Fredriksson & Taube, 2012). En förklaring är att i Sverige är faktiskt tv-tittande förbundet med läsning. När man läser textremsan på engelskspråkiga program tränar man sin läsning och det blir viktigt med en viss läshastighet för att hänga med i programmet. Liknande resultat visade det digitala lästestet i PISA 2009 för 15-åringar, de måttliga användarna av datorer visade bäst resultat medan de mest frekventa användarna hade ett lägre värde på testet (Skolverket 2010). En möjlig förklaring är att pojkar drivs mer av motivation och att de tycker bättre om att läsa digitalt än i en bok. Kanske kan olika sorters läsning på datorn i skolan gynna pojkars läsning. Likaså är det möjligt att använda textremsan

på TV:n även på de svenska programmen. Eleverna ser då texten samtidigt som de hör de svenska rösterna.

Biologiska och miljömässiga faktorer som skulle kunna påverka är att pojkar mognar senare än flickor och inte är så mottagliga för komplex information och kan heller inte koncentrera sig längre stunder (Gleason & Ely, 2000, Taube, 2009). Även språkliga skillnader och att fler pojkar än flickor lider av språkstörningar och dyslexi är tänkbara orsaker. Andra orsaker skulle kunna vara att det finns skillnader i temperamentet. Detta skulle även påverka pojkarnas lekar och fritidssysselsättningar. De väljer helt enkelt bort läsning till förmån för någon annan sysselsättning. Eftersom läsning och även traditionell läsinlärning är en stillasittande sysselsättning skulle det kunna gynna flickor mer. Lärare behöver utmanas att genom fler sinnen träna elevernas språkliga medvetenhet. Genom lek och rörelse, rim och ramsor ge eleverna möjlighet att uppleva språket.

Det finns även sociokulturella förklaringar. Vuxna, kanske även vi pedagoger, förväntar oss att barnen ska bete sig på ett visst sätt. Är det så att vi gärna ser flickor som mer passiva, lydiga och anpassningsbara medan killar förväntas vara starka, livliga och kanske mer riskbenägna. Att ha manliga förebilder som läser är viktigt. Redan när den allmänna folkskolan infördes var det kvinnans uppgift att lära barnen läsa (Fredriksson & Taube, 2012). Än idag är det övervägande kvinnliga pedagoger som arbetar bland elever i yngre åldrar.

Elever ska lära sig olika lässtrategier för att förstå och tolka texter (Skolverket, 2011). Det är mycket viktigt att de elever som visade sig inte ha full läsförståelse inte lämnas åt sitt öde utan tidigt får, både själva och i samarbete med lärare och andra elever läsa mycket och hjälp med att utveckla sin läsförståelse. Just läsförståelse är något som de senaste åren har visat sig vara ett område där elever kan behöva "draghjälp" och inspiration av varandra under ledning av läraren. Eleverna behöver aktivt arbeta med sitt språk, utifrån sina kunskaper och erfarenheter så att de utvecklar en god läsförståelse. De behöver även bli undervisade i olika läsförståelsestrategier (Westlund 2012, Alatalo, 2011, Reichenberg, 2008, Lundberg, 1984, Druid Glentow, 2006). Eleven kan i sin utvecklingszon tillsammans med andra utvecklas och öva upp läsförståelsen så att han/hon sedan kan använda sina färdigheter själv i andra situationer (Vygotskij, 1934). I ett aktivt arbete med olika läsförståelsestrategier och i samspel med andra utvecklar eleven en språkförståelse (Säljö, 2000). Genom att läsa och bearbeta en text får eleven dessutom ett bättre ordförråd. När eleven ska läsa en text på egen hand krävs att minst 80 % av orden är kända för eleven för att han/hon ska vilja fortsätta att läsa (Höien & Lundberg, 1999). I lärprocessen är läraren viktig. Läraren kan genom att skapa goda relationer och visa ett genuint intresse för eleven skapa ett gott klimat. Läraren har möjlighet att leda eleven i lärprocessen och bistå med stöttning (scaffolding), genom att tydliggöra, strukturera och följa upp (Säljö, 2000). Typiskt för svaga läsare är att de inte använder sig av aktiva strategier. De har inget direkt mål med sin läsning och

läser alla texter på samma sätt (Liberg, 2006). Dessa läsare behöver kanske både hjälp med att automatisera sin avkodning och hjälp med att hitta strategier, lämpliga lässätt, som är enkla och effektiva. De behöver få uppleva positiva effekter av sin läsning men ibland även hjälp med att själva förstå att de inte förstår. De behöver få hjälp att reflektera över sin läsning, sina egna tankar och förståelse eller brist på förståelse, metakognition (Liberg, 2006, Höien & Lundberg, 1988). I dessa läroprocesser spelar läraren en viktig roll.

De metoder att träna läsförståelse som vi presenterar i det här arbetet är alla exempel på att eleven själv, kamrater och läraren i samspel på olika sätt tillsammans läser och bearbetar både berättande texter och faktatexter så att eleverna får verktyg som de senare kan använda i de olika situationer de möter: "Questioning the author" där man verkligen får chans att tänka sig in i och ifrågasätta hur textförfattaren har tänkt, en metod man kan ha nytta av både vid läsning och eget skrivande (Beck et.al, 1997). "Reciprocal teaching" (Palincsar & Brown, 1984), ömsesidigt lärande där både eleverna och läraren är aktiva med att läsa och i dialog med varandra skapar mening i det man läst (Reichenberg & Lundberg, 2011). Franzéns (2002) modell där svaga läsare får undervisning i hur man analyserar frågan för att kunna ge ett korrekt svar. Boksamtal om skönlitterär text enligt Chambers (2004) modell där var och en i en grupp berättar om sina upplevelser av en läst bok för att på så sätt ge en ny förståelse av boken. Utvecklingen av läsförståelse är en process som pågår hela livet. Genom att läraren undervisar i läsförståelse kan elevernas förståelse för olika slags texter öka. Därför är det viktigt att eleverna får fortsatt undervisning i läsförståelse genom hela skoltiden (Westlund, 2012). I aktivt arbete med olika läsförståelsestrategier och i samspel med andra (Säljö, 2000) utvecklar eleverna språkförståelse där kontexten spelar en central roll. De förstår att enskilda ord har stort inflytande på varandras betydelse. Texten säger dock inte alltid allt, läsarens kunskap och aktiva medverkan är nödvändig om texten ska hänga samman (Elbro, 2004). En författare skriver bara halva texten, den andra halvan får läsaren själv ta hand om (Reichenberg, 2008).

Det finns en risk som Westlund (2013) påpekar att svenska lärare upplever att de tränar elevernas läsförståelse genom att använda läromedel som tränar läsförståelse där eleverna får lära sig att svara på olika slags frågor, oftast på egen hand. Men elever behöver undervisning i läsförståelse och förståelsestrategier där de successivt tränas i att överta ansvaret och utvecklas till goda läsare. Lärare behöver få ökad kunskap i hur de ska kunna utveckla den läsförståelse som behövs. Detta gäller i hög grad både pojkar och flickor. Men undervisningen i förståelsestrategier får aldrig bli ett självändamål, och en strategi är inte viktigare än någon annan. Målet är att eleverna ska kunna övervaka och reglera sitt lärande. Det går inte att bedöma hur elever tänker men det går att bedöma hur de *visar* hur de tänker (a.a).

6.2.1 Pedagogiska implikationer

Eftersom vi efter utbildningen kommer att arbeta som speciallärare anser vi att ett viktigt arbete för oss är att vara med i det förebyggande arbetet. Elever som har

problem med sin läsning behöver tidigt uppmärksammas och få professionell hjälp i skolan (Taube, 2009). Att ha en automatiserad avkodning, innebär att kunna känna igen orden med ett minimum av uppmärksamhet (Elbro, 2004). En viktig del i läsningen är ordavkodningen. Om eleven inte kan koda av en text riktigt kanske innehållet blir obegripligt och eleven tappar snabbt intresset för att läsa vidare (Höien & Lundberg, 1999, Elbro, 2004). Vi behöver därför arbeta parallellt med de två delarna i läsningen, ordavkodningen och förståelsen (Gough & Tunmer, 1986). Förutom att träna på avkodning och olika läsförståelsestrategier behöver eleverna stöttas i sin språkliga medvetenhet och få hjälp med att utveckla sitt ordförråd då detta också påverkar deras läsning (Alatalo, 2011).

I rollen som speciallärare/specialpedagog finns det goda möjligheter att utvärdera och analysera de nationella proven tillsammans med pedagogerna för att på så sätt utveckla undervisningen i svenskämnet. Där finns även en god möjlighet att i utvärderingsarbetet runt de nationella proven ta med eleverna i diskussionerna. I samtal om det egna lärandet och den egna lärprocessen utvecklas eleverna. Lärande i ett sociokulturellt perspektiv handlar om att i samverkan med andra få ta nya utvecklingssteg. Det som Vygotskij (1934) kallar den proximala utvecklingszonen.

Lärmiljön runt eleverna är viktig (Druid Glentow, 2006; Taube, 2007; Liberg, 2006). Pedagoger kan och ska hjälpa alla elever att utvecklas utifrån sina förutsättningar. Att utveckla språket och att underhålla motivationen för att läsa hör till skolans kärnuppgift (Björnsson, 2005) Vi vill även lyfta fram betydelsen av att en varm och stödjande atmosfär med positiva lärare skapar goda förutsättningar för eleverna (Taube, 2007). Ju tidigare vi kan väcka elevernas och speciellt pojkarnas läslust desto bättre. Goda cirklar kan skapas om vi lyckas med att få pojkar att läsa mer och aktivt. De blir både bättre läsare, får ut mer av sin läsning och förväntar sig bättre läsprestationer av sig själva. Det finns goda skäl för att skolan i samarbete med hemmen optimerar sina ansträngningar att tillgodose både pojkars och flickors behov av en god läs- och skrivförståelse (Taube, 2009). Mycket handlar om att skapa goda positiva bokfyllda miljöer där både pojkar och flickor får stöd, inspiration och tid att utveckla sin läsförståelse.

6.3 Förslag till fortsatt forskning

För att ytterligare ta reda på mer om pojkars och flickors läsförståelse, eller kanske läsförståelse rent generellt skulle det ha varit intressant att intervjua lärare om hur de undervisar i läsförståelse. Det skulle även vara intresseväckande att jämföra olika klassers resultat på de nationella proven utifrån om de fått aktiv undervisning i läsförståelse eller inte. Vidare hade det varit intressant att intervjua de elever som svarat fel på olika frågor för att på så sätt få reda på varför de svarat fel. Om det berodde på bristande ordförståelse, bristande ordavkodning eller bristande läsförståelse. Kanske det hade helt andra orsaker. Det hade även varit tänkvärt att

jämföra om elevernas intresse för läsning och deras resultat på de nationella proven hade något samband.

REFERENSLISTA

- Aaron et al (2008), Diagnosis and Treatment of Reading Disabilities Based on the Component Model of Reading. I *Journal of Learning Disabilities*.
- Afflerbach, Peter (2007). *Understanding and Using Reading Assessment K-12*. Newark, DE, USA.
- Ahrne, Göran (red.) & Svensson, Peter (red.) (2011). *Handbok i kvalitativa metoder*. Malmö: Liber.
- Alatalo, Tarja (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i åk 1-3. Om lärarens möjligheter och hinder*. Göteborgs universitet.
- Alderson, Priscilla & Morrow, Virginia (2011). *The ethics of research with children and young people: a practical handbook*. Los Angeles: Sage.
- Beck, Isabel, McKeown, Margret, Hamilton Rebecca & Kucan, Linda (1997). *Questioning the Author. An approach for enhancing student engagement with text*. Newark, DE: International Reading Association.
- Björnsson, Mats (2005), *Kön och skolframgång: tolkningar och perspektiv*. Stockholm; Myndigheten för skolutveckling.
- Bryman, Alan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber Ekonomi.
- Bråten, Ivar (red) (2008). Läsförståelse – inledning och översikt. I *Läsförståelse i teori och praktik*. Oslo: Studentlitteratur.
- Cain, Kate & Oakhill, Jane (2006) "Assessment matters: Issues in the measurement of reading comprehension". I *British Journal of Educational Psychology*, 76, 697-708).
- Catts, Hugh & Kahmi, Alan (2005) "Reading development". I Catts, Hugh & Kahmi, Alan (red). *Language and Reading Disabilities*. USA: Pearson Education. Inc.
- Chambers, Aidan (2004). *Böcker inom oss. Om boksamtal*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Dahmström, Karin (2011). *Från datainsamling till rapport: att göra en statistisk undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Dewey, John (1966). *Democracy and education*. New York: The free press (Original publicerat 1916).
- Druid Glentow, Birgit (2006). *Förebygg och åtgärda läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Ehri, Linnéa (2005). *Development of Sight Word Reading: Phases and Findings*.
- Elbro, Carsten (2004). *Läsning och läsundervisning*. Stockholm: Liber.
- Fangen, Katrine & Sævi, Ann-Mari (2011). *Många möjliga metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Franzén, Lena (2002). *Att träna inferenser – teori och träningsprogram*. Solna: Ekelunds.
- Fredriksson, Ulf & Taube, Karin (2012). *Läsning, läsvanor och läsundersökningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Frost, Jörgen (2000). *Läsundervisning, praktik och teorier*. Stockholm: Natur & Kultur.

- Gleason, Jean Berko & Ely, Richard (2000) Gender Differences in Language development. I McGillcuddy-De-Lisi, Ann & Lisi, Richard (red) *Biology, society and behavior: The development of sex differences in cognition*. Westport: Connecticut: Ablex publishing.
- Gough, P. B & Tunmer W.E (1986). *Decoding, Reading and Reading Disability. Remedial and Special Education*.
- Höien, Torleiv & Lundberg, Ingvar (1999). *Dyslexi från teori till praktik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Höien, Torleiv & Lundberg, Ingvar (1988). *Läsning och lässvårigheter*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Jacobson, Christer (2009) ”Kartläggning av dyslexi”. I Samuelsson, Stefan m fl *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Jenner, Håkan (2004). *Motivation och motivationsarbete i skola och behandling*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Kahmi, Alan & Catts, Hugh (2011). *Language and reading disabilities*. Boston: Pearson Education Limited
- Kulturrådet (2008) *Nya kulturvanor. Svenska kulturvanor i ett 30-årsperspektiv: 1976-2006*. Stockholm: Statens kulturråd.
- Liberg, Caroline (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Danmark: Studentlitteratur.
- Liljequist, Kurt (1999). *Skola och samhällsutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundahl, Christian & Folke-Fichtelius, Maria (red). *Bedömning i och av skolan - praktik, principer, politik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, Ingvar (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lundberg, Ingvar (1984). *Språk och läsning*. Stockholm: Liber förlag.
- Marsh, Herbert & Parker John (1984). Determinants of self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and social Psychology*.
- Molloy, Gunilla (2008). *Reflekterande läsning och skrivning*. Lund: Studentlitteratur.
- Myrberg, Mats (2009). “Pedagogiska kontroverser kring dyslexi/läs- och skrivsvårigheter”. I Samuelsson, Stefan m fl *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. Stockholm: Natur & Kultur.
- OECD (2009). PISA 2009 Assessment Framework: *Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. Paris: OECD Publishing.
- Palincsar, Annemarie Sullivan & Brown, Ann (1984) Reciprocal Teaching of Comprehension-fostering and Comprehension-monitoring Activities. *Cognition and Instruction*.
- Philips, Denis Charles & Soltis, Jonas F (2010). *Perspektiv på lärande*. Stockholm: Norstedts.
- Reichenberg, Monica & Lundberg, Ingvar (2011). *Läsförståelse genom strukturerade textsamtal – för elever som behöver särskilt stöd*. Stockholm: Natur & Kultur.

- Reichenberg, Monica (2008). *Vägar till läsförståelse. Texten, läsaren och samtalet*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Share, David & Stanovich, Keith (1995). Has the phonological recoding model of reading acquisition and reading disability led us astray? *Issues in Education 1*, 1-57.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm.
- Skolverket (2012). PIRLS 2011. *Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Rapport 381. Stockholm: Skolverket och Fritzes.
- Skolverket (2013). PISA 2012, *15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. Rapport 398. Stockholm.
- Skolverket (2014). *Nationella prov i svenska för årskurs 3*. Skolverket.
- Skolverket (2010). *Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap*. Stockholm.
- Stanovich, Keith E (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-406.
- Stanovich, Keith E (1991). Word recognition: Changing perspectives. I Barr m fl (red.), *Handbook of reading research*, bd 2 (418-452). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Svensk författningssamling (2003:460). *Lag om etikprövning av forskning som avser människor*.
- Swalander, Lena (2009). "Självbild, motivation och dyslexi". I Samuelsson, Stefan m fl *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma.
- Taube, Karin (2007). *Läsinlärning och självförtroende*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Taube, Karin (2009). Flickors och pojkars läsning. I Stefan Samuelsson m fl (red) *Dyslexi och andra svårigheter med skriftspråket*. Stockholm: Natur & Kultur
- Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Westlund, Barbro (2009, 2012). *Att undervisa i läsförståelse*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Westlund, Barbro (2013) *Att bedöma elevers läsförståelse*. Stockholm: Natur & Kultur.
- www.codex.vr.se.
- www.skolverket.se.
- Vygotskij, Lev S (1934) *Tänkande och språk*. Översättning Kajsa Öberg Lindsten 1999, Göteborg: Daidalos.

BILAGA 1

Hej!

Vi är två lågstadielärare, Birgit Carlsson och Carina Emanuelsson, som studerar till speciallärare på Linnéuniversitetet i Växjö med inriktning läs- och skriv. Vi ska nu skriva vårt självständiga arbete som handlar om pojkars och flickors läsförståelse och tänkte titta lite närmare på årets Nationella prov i årskurs 3. Syftet med vår studie är att belysa eventuella skillnader i flickors och pojkars läsförståelse redan i årskurs 3.

De senaste årens internationella skolundersökningar som bland annat handlar om läsförståelse gjorda av PISA på 15-åringar och PIRLS av elever i årskurs fyra visar på att svenska elevers resultat i läsförståelse har sjunkit i jämförelse med andra länder. Resultaten visar också att pojkar överlag presterar sämre än flickor.

Att läsförståelsen sjunker känns oroväckande eftersom elevers läsförståelse kan påverka deras lärande inom de flesta skolämnen då kunskap bland annat utvecklas genom förmågan att ta till sig skrift. Som blivande speciallärare ställer vi oss frågan hur det kan komma sig att läsförståelsen sjunker i Sverige och att den är lägre bland pojkar.

Läsförståelse är svårt att mäta. Hur vet vi att eleven verkligen har förstått vad den läst? Årets Nationella prov för år tre i läsförståelse är konstruerade så att de texter eleverna läst ska besvaras med kryssfrågor, där det finns fyra svarsalternativ. Hälften av frågorna är så kallade L-frågor vilket betyder att svaret med viss omformulering kan hittas direkt i texten, medan hälften av frågorna är TI-frågor vilket betyder tolkning och/eller integrering av information. Svaret finns då inbyggt i textens sammanhang och informationen måste tolkas och/eller integreras. Vi har blivit nyfikna på om det finns någon skillnad på hur pojkar och flickor besvarar dessa frågor.

Vi skulle därför vilja ha lite hjälp av dig med att ta fram resultaten på årets läsförståelseprov. Antingen genom att du hjälper oss att fylla i två tabeller eller genom att vi får komma till din skola och låna proven en stund så att vi själva kan fylla i tabellerna.

Vi bifogar två formulär som du kan använda genom att sparar ner och fylla i (ett för den berättande texten och ett för faktatexten) och maila tillbaka till oss så snart som möjligt.

Fyll i om eleven läser enligt kursplanen i svenska eller svenska som andraspråk, om det är en pojke eller flicka samt antal rätt. Markera även med X de frågor eleven eventuellt besvarade fel.

All information kommer att anonymiseras och de uppgifter vi får in kommer endast att användas i studien.

Vi kommer även att komplettera vår studie genom att intervjua lärare i årskurs tre om läsförståelse.

Tack på förhand! Birgit och Carina

Handledare:
Linda Fälth

Stort tack för att du ställer upp och hjälper oss!
Med vänlig hälsning Birgit och Carina