



GÖTEBORGS UNIVERSITET

**Grundläggande nivå i läsförståelse**  
– en studie av läsförståelsenivåer utifrån ett literacyperspektiv

Djamila Fatheddine

LAU690

Handledare: Silwa Claesson

Examinator: Lisa Asp-Onsjö

Rapportnummer: HT11-2611-126

## **Abstract**

### **Examensarbete inom lärarutbildningen**

**Titel:** Grundläggande nivå i läsförståelse – en studie av läsförståelsenivåer utifrån ett literacyperspektiv.

**Författare:** Djamila Fatheddine

**Termin och år:** HT 2011

**Kursansvarig institution:** Sociologiska institutionen

**Handledare:** Silwa Claesson

**Examinator:** Lisa Asp-Onsjö

**Rapportnummer:** HT11-2611-126

**Nyckelord:** läsförståelse, nivå, literacy, PISA, nationella provet i svenska, kursplanen i svenska, LUS

Syftet med denna uppsats har varit att klargöra olika nationella och internationella aktörers förhållningssätt vad gäller läsförståelsenivåer med fokus på grundskolans senare år. Studiens huvudfråga har varit att med grund i literacybegreppet reda ut vad som betecknas som en grundläggande nivå i läsförståelse hos respektive aktör. Metoden som använts för att besvara denna frågeställning har hämtats från en hermeneutisk tolkningstradition eftersom material som ligger till grund för denna uppsats består av texter vilka kräver tolkning. Materialet som är föremål för granskning i resultatavsnittet är kursplanen i svenska 2000, det nationella ämnesprovet i svenska år 9, LUS samt PISA-studien 2009. Genom tolkningar har det i denna studie framkommit att det inte råder någon konsensus vad gäller hur en grundläggande nivå i läsförståelse definieras. De grundläggande krav som ställs i PISA skiljer sig markant från både LUS och Skolverkets definitioner, vilka förordar en mer kravlös hållning. Detta resultat som här framkommit torde därmed få konsekvenser på flera nivåer; inom den politiska och mediala diskussionen om skolan likväl som i läraryrket. Därmed skapas frågor som hur man inom lärarprofessionen skall förhålla sig till det faktum att det inte finns en enhetlig idé om vad som kännetecknar en grundläggande nivå i läsförståelse.

## **Förord**

Ambitionen med detta arbete har varit att tydliggöra begreppet läsförståelse med fokus på grundskolans senare år. Att kunna läsa och förstå olika sorters texter är själva grundstommen för att kunna tillgodogöra sig den utbildning som erbjuds och för att kunna klara sig i samhället. Dessvärre diskuteras sällan förståelsemomentet i läsningen, utan ofta förläggs tyngdpunkten på den tidiga läsinläringen. För mig som blivande svensklärare har det varit oerhört givande att få genomföra denna djupdykning och vidga mina vyer inom detta viktiga ämne.

Denna uppsats hade dock inte varit genomförbar utan vissa personers stöd och engagemang. Jag vill därför tacka min handledare, Silwa Claesson, för ovärderliga tips och synpunkter, vilka varit till stor hjälp under arbetets gång. Jag vill även tacka min familj för stöd och uppmuntran.

Djamila Fatheddine

# Innehållsförteckning

1.1. Inledning	5
1.2. Syfte	6
2.1. Metod och tillvägagångssätt	7
2.1.1. Val av ämne	8
3.1. Studiens uppläggning	9
4.1. Läsförståelse – några perspektiv	9
4.2. PISA-studien	11
4.3. Nationella ämnesprovet i svenska och kursplanen	11
4.4. Betyg	12
4.5. Läsutvecklingschemat: LUS	13
4.6. Nivåbegreppet	14
5.1. Teoretisk utgångspunkt – Literacy	15
6.1. Resultat	17
6.2. Från basala färdighetsnivåer till att vara litterat – UNESCO och LUS	17
6.3. Grundläggande nivå i läsförståelse – kursplanen i svenska	18
6.3.1. Mål att uppnå – G	18
6.3.2. Sammanfattning G	19
6.3.3. VG-kriterierna	19
6.3.4. Sammanfattning VG-kriterierna	20
6.3.5. MVG-kriterierna	21
6.3.6. Sammanfattning kursplanen	21
6.4. Nationella provet i svenska – läsförståelsedelen	21
6.4.1. Frågor på nivå 1	22
6.4.2. Frågor på nivå 2	22
6.4.3. Frågor på nivå 3	22
6.4.4. Sammanfattning nationella provet	23
6.5. PISAs nivåer	23
6.5.1. Nivå 1b & 1a	23
6.5.2. Nivå 2	23
6.5.3. Nivå 3	24
6.5.4. Nivå 4, 5 & 6	24
6.5.5. Sammanfattning PISA	25
7.1. Diskussion	25
Sammanfattning	27
Referenser	28

## 1.1. Inledning

I offentliga sammanhang omnämns den svenska skolan inte alltför sällan i negativa ordalag. Det talas om hos eleverna bristande kunskaper, försämrade resultat i internationella studier och en allmän kris inom denna verksamhet. Dock bör tilläggas att betygen, det vill säga det genomsnittliga meritvärdet, hos landets niondeklassare alltså ökat sedan 1998 (Skolverket 2008). En betydelsefull detalj är att trots denna ökning så minskar andelen behöriga till gymnasieskolans nationella program mellan åren 1998-2001 (Skolverket 2008). Detta har sin förklaring i att det är färre elever som uppnår målen i matematik, vilket är ett av de tre kärnämnen i vilket betyget godkänd krävs för att bli behörig till att söka in till gymnasieskolan. Samtidigt når alltså en allt högre andel elever målen i svenska och svenska som andraspråk. Paradoxalt nog uppvisas bland de svenska grundskoleeleverna (åk 9) en nedgång när det specifikt kommer till läsförståelse (Skolverket 2010).

Sverige deltar sedan ca 30 år tillbaka tillsammans med en mängd andra länder i flera olika studier, vilka mäter elevers prestationer avseende olika ämnen. Dessa är TIMSS, PIRLS samt PISA. TIMSS har som syfte att undersöka kunskaper i matematik och naturorienterade ämnen hos elever i årskurs 4 och 8, undersökningarna genomförs vart fjärde år. PIRLS mäter läsförmågan hos elever i åk 4 vart fjärde år medan PISA vart tredje år undersöker 15-åringars förmåga när det gäller matematik, naturvetenskap och läsförståelse (Skolverket 2007). Ytterligare en studie värd att nämnas i sammanhanget är trendstudien Reading Literacy, RL, som genomfördes 1971, 1991 samt 2001 (Skolverket 2006).

Att kunna läsa betraktas som en förutsättning för att kunna klara sig i samhället, något som för flera hundra år sedan knappast betraktades som en självklarhet. Först under 1600-talet och en bit in på 1700-talet började läsförmågan att spridas i det svenska samhället framför allt med hjälp av prästerna; för att räknas som en fullvärdig medborgare i samhället och därmed ha rätt att gifta sig var man tvungen att vara konfirmerad, vilket förutsatte att man kunde läsa (Borgström 2006:9). Huvudansvaret för läsning låg innan mitten på 1800-talet i Sverige på hemmets och kyrkans axlar. 1842, vid folkskolans införande i Sverige, förflyttades ansvaret för läsinläringen successivt till skolans verksamhet. Syftet med läsundervisningen var först och främst innanläsning (Skolverket 2007). I takt med samhällets utveckling förändrades behoven och högre krav kom att ställas på medborgarna. Idag betraktas läsning som en nödvändig medborgerlig färdighet samt en betydligt mer komplex aktivitet än för 100 år sedan. Det anses också att denna färdighet kan mätas och att elever kan ligga på olika nivåer i sin läsfärdighet.

I samband med de alltmer ökade kraven på samhällsmedborgarna omnämns ofta termen literacy. Begreppet florerar i en mängd kontexter, men sammankopplas oftast med läsning (Olson 1994). Literacy betecknas i regel som en mängd förmågor om vilka det delvis råder delade meningar om angående giltighet.

## 1.2. Syfte

Som påtalats i inledningen har de svenska resultaten i den senaste PISA-undersökningen (2009) sjunkit och så många som en femtedel av Sveriges femtonåringar når inte upp till det som benämns grundläggande läsförståelsenivå. Men vad innebär detta konkret? När det kommer till de nationella proven i svenska och läsförståelsedelen däri ligger resultaten på en relativt stabil nivå under 2000-talet och uppvisar inte lika drastiska siffror som PISA-studien. Detta står i motsättning till den rapport Skolverket publicerade 2006 där det konstaterades att det ramverk som omgärdade PISA-studien 2000 till stor del överensstämmer med den nationella kursplanen i svenska och därmed med det nationella ämnesprovet i svenska (Skolverket 2006). Denna diskrepans skapar frågor om vilka innebörder som finns i nivåbegreppet.

Uppsatsens syfte är att med grund i literacybegreppet studera hur olika nationella och internationella aktörer behandlar nivåerna avseende läsförståelse hos elever i grundskolans senare år.

En fråga som uppsatsen ämnar besvara är vad som betraktas som en grundläggande nivå i läsförståelse hos de olika aktörerna. Råder det konsensus kring detta eller förekommer det skilda åsikter; och i så fall på vilket sätt skiljer de sig åt?

## 2.1. Metod och tillvägagångssätt

För att reda ut innebörden i nivåbegreppet angående läsförståelse har ett urval av vissa texter genomförts. De fenomen, eller texter, som här undersöks är alla meningsfulla, mångtydiga företeelser, vilka kräver en medveten tolkning i syfte att söka efter möjliga innebörder (Gilje & Grimen 2007:171f; Ödman 2007:58f).

Uppsatsen har en hermeneutisk ansats i det att jag genom läsning av olika texter försöker komma fram till rimliga, hållbara tolkningar. I kontrast till positivismen och dess krav på objektivitet framhävs i en hermeneutisk studie förförståelsen. Sten Andersson (1979) menar att partiskhet genomsyrar alla nivåer i forskningsprocessen. Vi närmar oss saker och ting utifrån ett visst förhållningssätt (Andersson 1979:82). Att tolka en text innebär alltså att vi läser och förstår den mot en viss bakgrund, den står aldrig för sig själv, detta förklaras närmre av Per-Johan Ödman (2007):

Hermeneutiken erkänner att vi alltid ser från aspekter, att vi aldrig kan ställa oss utanför oss själva när vi studerar verkligheten. Vi kan och bör läsa mycket, ta del av andras arbete och erfarenhet, samla in material, iakttagelser och data. Men vi kommer för den skull inte i en position utanför våra liv, föreställningar och bemödanden. Hur vi tolkar och förstår betingas av att vi är historiska varelser. (Ödman 2007:14-15).

Citatet konkluderar den hållning jag försökt ha under arbetets gång; att läsa så mycket som möjligt för att bilda mig en uppfattning om ämnet ifråga och samtidigt vara medveten om min förförståelse, mer om detta nedan. All den information jag stött på i mitt arbete har jag varit tvungen att tolka, dels på ett mer övergripande plan; huruvida en specifik text är relevant för just mitt arbete, dels på det textuella planet; hur en passage bör tolkas. Dessa tolkningar är dock mina tolkningar och de reser inga anspråk på att förmedla någon sanning.

Ett sätt att skapa innebörder som är giltiga utanför ett specifikt sammanhang är att så tydligt som möjligt redogöra för såväl sättet att läsa, tolkningsprocessen som de problem man stöter på. Arbetsprocessen har bestått av flera delmoment, varav det första varit att skaffa en uppfattning om ämnet läsförståelse. Detta har skett genom läsning av artiklar och annan litteratur i ämnet. Läsförståelse är ett närmast oöverskådligt fält och därför var det nödvändigt att så tidigt som möjligt efter detta initiala skede fortsätta processen genom att värdera de olika texternas relevans i relation till studiens syfte. Detta har krävt ett aktivt tolkande och analyserande förhållningssätt, vilket stundtals lett till återvändsgränder men oftast varit fruktbart. Tillvägagångssättet har i mångt och mycket haft karaktären av pusselläggande:

Till att börja med ligger högen med pusselbitar där, stor och kaotisk. Pusslaren betraktar den och känner sig en aning handlingsförlamad: var ska han börja någonstans? Hur ska han kunna skänka struktur och mening åt det här oformliga? Emellertid börjar han planlöst plocka bland bitarna. Småningom visar det sig att ett rätt stort antal bitar har ungefär samma färg. Han experimenterar med dem, försöker foga ihop dem. Misslyckas. Plötsligt stämmer två bitar med varandra. Triumf! Kanske går det att få reda i pusslet! Ja, plötsligt stämmer fler bitar, och fler och fler. Hela sjok med pusselfält ligger nu färdiglagda. (Ödman 2007:97).

Ödmans citat ovan kan fungera som en konkret bild av hur den hermeneutiska cirkeln eller spiralen bör förstås (Claesson 2009:26; Ödman 2007:98f). I forskningsprocessen sker hela tiden ett pendlande mellan del och helhet vilket sätts i relation till förförståelsen. Det som sedan inträffar under tolkandets gång är att vi blir tvungna att revidera våra tidigare

uppfattningar. Genom tolkningarna framträder de undersökta fenomenen i ny dager. För att skapa en bild av forskningsprocessen kommer jag nedan att i korta drag redogöra för min förförståelse angående läsförståelse samt begreppet grundläggande nivå.

Min bild av läsförståelse innan arbetet med denna studie påbörjades kretsade mestadels kring avkodningen. Läsning betraktade jag som något som var intimt sammankopplat med det alfabetiska systemet; och när problem uppstår i läsningen är det avkodningsförmågan som tryter. Denna uppfattning kom under arbetets gång att revideras i mötet med olika texter. Den tyngdpunkt som legat på bokstäverna kom därmed att förskjutas alltmer mot vad det innebär att förstå en text, efter det att individen knäckt den alfabetiska koden. Angående termen grundläggande nivå så gick jag in i detta arbete med en idé om att begreppet representerade en allmänt hållen uppfattning som inte varierade sig nämnvärt, även denna uppfattning kom sedan under arbetsprocessen att förändras.

Arbetet som ligger till grund för denna uppsats påbörjades i juni 2011. Under ett samtal med min handledare fastnade vi båda för begreppet ”nivå” och hur detta används i skolsammanhang. Nästa steg i processen blev att föra in detta begrepp i en svenskämneskontext. Valet föll på läsförståelse, som är en stor del inom svenskämnet, och intresset kom att riktas mot olika aktörer som mäter och definierar läsförståelse. Utifrån detta formulerades sedan en fråga för att skapa en riktning för arbetet; hur definieras en god nivå i läsförståelse? I samråd med min handledare gjordes därpå ett urval av olika aktörer vilka alla tar sig an ämnet.

### **2.1.1. Val av ämne**

Den mediala storm som rått angående de sjunkande resultaten i PISAs läsförståelsetest (2009) var en bidragande faktor till valet att studera dess olika nivåer och vad de innebär. Att jag under läsningen av olika rapporter och genomgångar av statistik i Skolverkets databaser samtidigt upplystes om att resultaten angående läsförståelse i ämnesprovet i svenska för år 9 legat på en förhållandevis stabil nivå under flera år ledde till att beslut fattades om att även studera detta närmre. Att LUS finns med i denna studie har sin bakgrund i att jag under läsningen stötte på texter där det refererades till detta läsutvecklingsschema (se t ex. Sandström Kjellin 2002; Fröjd 2005) och efter lite efterforskningar framkom det att man även här, implicit, använder sig av nivåbegreppet. LUS har haft och har en betydande roll i den svenska skolans läsundervisning; i flera kommuner och kommundelar har det fattats beslut om att läsutvecklingsschema skall användas inom ramen för det pedagogiska resultatansvaret (Allard & Askeljung 2003:10) och därför kan det vara relevant att studera nivåerna däri.



### 3.1. Studiens uppläggning

Kapitlet som följer nedan är indelat i sex mindre avsnitt, vilket syftar till att ge en bakgrund. Först ges en inblick i läsförståelse och de innebörder begreppet getts och hur några olika forskare ser på detta ämne. Därefter introduceras den internationella studien PISA, dess syfte med fokus på läsförståelsedelen. Därpå följer ett något längre avsnitt som behandlar kursplanen i svenska och det nationella ämnesprovet i svenska år 9 samt de målrelaterade betyg som infördes i samband med sjösättandet av Lpo 94. Läsutvecklingsschemat LUS presenteras därefter; dess bakgrund och primära syfte. Bakgrundsavsnittet avslutas med att det för denna studie relevanta begreppet "nivå" synas. I nästföljande kapitel introduceras studiens teoretiska ramverk, literacy. Därefter påbörjas uppsatsens resultatdel, vilket i sin tur är indelat i fyra avsnitt. På resultatdelen följer sedan en resultatdiskussion där centrala delar i resultatkapitlet lyfts fram och diskuteras närmre.

#### 4.1. Läsförståelse - några perspektiv

I detta avsnitt introduceras översiktligt begreppet läsförståelse; vad detta innebär och olika forskares syn på läsförståelse. Dessutom ges här en kortfattad forskningsöversikt över de mer tongivande teorierna om vad som inverkar på läsförmågan. Detta kommer inte att diskuteras längre fram i studien utan finns med här i syfte att skapa en bild av hur forskningsläget ser ut när det kommer till läsförståelse.

Läs- och skrivforskaren Ebbe Lindell (1992) har definierat läsning som en distinktion mellan analfabetism och alfabetism (Ejeman & Molloy 1997:42; Lindell 1992). Definitionen är inte helt oproblematiserad och Lindell modifierar senare påståendet genom att konstatera att: "alfabetism är att kunna läsa en okänd text med förståelse" (Lindell 1992:6). Per Fröjd (2005) poängterar behovet av att nyansera själva begreppet alfabetism som en naturlig följd av förändringar i samhället och lyfter fram vikten av att skilja mellan läskunnighet och läskompetens (Fröjd 2005:112; Skolverket 1996:13). Med läskunnighet avser Göran Elleman och Gunilla Molloy (1997) förmågan att kunna läsa och skriva entydiga meddelanden av typen "Jag bor i Stockholm". Läskompetens inbegriper emellertid även förståelse och är därmed ett relativt begrepp: "Att kunna förstå tryckt eller skrivet material innebär mycket mer än att känna igen ord, identifiera deras korrekta betydelse och läsa fraser och meningar" menar Elleman & Molloy (1997:48).

Fundamentalt i diskussioner om läsning är att göra en distinktion mellan avkodningsförmåga och förståelse. Ordavkodningsförmågan är det initiala skede där individens uppmärksamhet kretsar kring att kunna identifiera komponenter i det alfabetiska symbolsystem vi är omgivna av, för att sedan ljuda samman dessa till enheter i form av ord. Avkodningsförmågan är en färdighet vilken efter träning automatiseras hos de flesta läsare. Karakteristiskt för automatiserade processer är att de kan pågå samtidigt som man är i färd med att göra något annat (Lundberg 1984:69). Uppstår det problem i denna process brukar man tala om dyslexi (se ex. Høien & Lundberg 1992:76f; Lundberg 2010:137–138). Att kunna koda av orden är alltså en förutsättning för att kunna förstå en text (Elleman & Molloy 1997:53). Däremot är det inte självklart att man förstår en text bara för att avkodningsförmågan fungerar optimalt.

En annan syn på hur läsinläring går till representeras av de som förespråkar den så kallade helordsmetoden. Till skillnad från att som beskrivits ovan utgå ifrån de fonologiska enheterna, bokstäverna (bottom-up), fokuseras orden i dess helhet innan delarna analyseras (top-down)

(Skolverket 2006:9). Tidvis har det mellan dessa två läger rått en hätsk stämning, framför allt i USA där representanterna för de skilda synsätten (*Phonics & Whole-language*) inte bara har skilda metodologiska synsätt på hur man bör arbeta med läsning, utan även härrör ur olika forskningsstraditioner. Av dessa metoder är det whole-language som mot bakgrund av forskningsresultat starkt kommit att ifrågasättas; det anses inte att denna tradition tar tillräcklig hänsyn till de elever som har svårt att lära sig läsa. (Frost 2002:11f; Myrberg 1997:410) I Sverige går det att finna spår av whole-language förhållningssättet i LTG-metoden vilken diskuteras närmre i avsnittet Läsutvecklingsschemat: LUS.

Ovan berördes det faktum att läskompetens är ett relativt begrepp då det inbegriper förståelse. En ofta använd förenklad formel som beskriver själva förståelsen av en text är  $A \times F = L$ , där A = avkodning, F = förståelse och L = läsförståelse (Myrberg 1997; Taube 2007:58f). Relationen mellan avkodning och förståelse är multiplikativ vilket innebär att "A" och "F" var för sig inte är tillräckliga villkor för läsförmåga (Myrberg 1997: 374). Däremot är avkodningen en förutsättning för förståelsen, medan förståelsen inte förutsätter avkodningen.

Att förstå en text brukar betraktas som en skapande process där flera komponenter är involverade. För att uppnå förståelse måste vi tolka en text; konstruera en inre föreställningsvärld. Våra tidigare kunskaper och förförståelser eller fördomar är avgörande för hur våra mentala modeller konstrueras. Textinnehållet tolkas utifrån det perspektiv vi anlägger (Lundberg 2010:81–83). Centralt i senare års forskning är schemabegreppet (Lundberg 1984, 2010; Høien & Lundberg 1999; Fröjd 2005). Ett läsförståelseschema kan ses som en tolkningsram som möjliggör infogning av ny information; det som kopplar "all relevant kunskap" till ett begrepp (Høien & Lundberg 1999:331). Som läsare måste man enligt detta sätt att betrakta läsning på använda sig av sina omvärldskunskaper i läsningen för att texten skall generera mening. Schemabegreppet har ibland kritiserats för att tillhandahålla en alltför statisk förklaring till hur skillnader i läsförståelse och minne uppstår (Myrberg 2007: 77).

Det är idag ett vedertaget faktum att det finns ett kausalt samband mellan elevers sociala bakgrund och läsförmåga, vilket har uppmärksammats internationellt likväl som nationellt i flera studier (se t.ex Heath 1983; Bourdieu 1993; Grogarn 1979; Taube 1995; Wolff 2005; Frank 2009). Vidare vet vi idag att föräldrars utbildningsnivå har en signifikant inverkan på i hur stor utsträckning barn får möta skriftspråket innan skolstarten. Även antalet böcker i hemmet spelar en avgörande roll (Taube 1995:65). Ju högre utbildningsnivå, desto större chanser att barnet deltar i diverse läsaktiviteter i hemmet som högläsning och samtal om det lästa vilket bidrar till att rusta barnen inför kommande aktiviteter i skolan (Rosén et al. 2005).

Även kön och etnicitet är bakgrundsfaktorer som spelar in när det kommer till läsförmåga. Flickor uppnår generellt sett högre resultat på läsförståelsetest samtidigt som de har en mer positiv inställning till läsande överhuvudtaget än pojkar (Skolverket 2010; Taube 1995). Elever med svenska som andraspråk presterar i genomsnitt sämre vad gäller läsning än elever med svenska som modersmål, vilket har uppmärksammats i ett flertal rapporter (se ex Skolverket 2001).

I den här studien betraktas läsförståelse som något som inbegriper avkodning, men samtidigt befinner sig bortom denna tekniska färdighet. Att förstå olika texter kräver att man är medveten om sina egna kunskaper och att man kan aktivera dessa i mötet med olika texter.

## 4.2. PISA-studien

Som nämnts ovan genomförs i Sverige och andra länder flera undersökningar, varav ett flertal av dessa fokuserar läsförmågan hos elever. 1998 påbörjade OECD arbetet med att genomföra en internationell och jämförande studie av *reading literacy*, *mathematical literacy* samt *science literacy* (Taube 2008) och denna studie har fått förkortningen PISA som står för *Programme for International Student Assessment*. PISAs syfte är att undersöka i vilken grad respektive utbildningssystem bidrar till att femtonåringar, vilka snart kommer att ha avslutat den obligatoriska skolan, är redo att möta framtiden.

Sedan år 2000 har PISA studerat femtonåringars kunskaper i en mängd länder. Ett av de tre områden som undersöks får stå i förgrunden vart tredje år. År 2000 var läsförståelsen i fokus, tre år senare; 2003, betonades matematiken, 2006 stod naturvetenskapen i centrum, medan den senaste undersökningen 2009 återigen fokuserade läsförståelse. Flera uppgifter har varit desamma sedan första testet genomfördes 2000, vilket därmed möjliggör en granskning av förändring över tid (Skolverket 2010:28).

I PISAs studie år 2000 placerade sig de svenska femtonåringarna i topp när det gällde läsförståelsen. Finland, Kanada samt Nya Zeeland var de länder vars resultat överträffade Sveriges (Skolverket 2007). Angående 2003 års undersökning konstaterade Skolverket följande: "Två tredjedelar av våra femtonåringar läser på minst den nivå som anses behövas för att klara de krav på läsförmåga som de förväntas möta i vuxenlivet." (Skolverket 2007). Dock framkom att de som klarade sig bäst var de elever som hade svenska som modersmål medan det gick sämre för elever med svenska som andraspråk (Skolverket 2007). År 2006 skedde ingen radikal förändring angående läsförståelsen annat än att spridningen mellan eleverna ökat (Taube 2008:41). I 2009 års studie noterades däremot en klar försämring vad gällde de svenska niondeklassarnas läsförståelse. Skolverket konstaterade i sin analys av resultaten att så många som en femtedel av de svenska eleverna inte når upp till basnivån i läsförståelse (Skolverket 2010), mer om detta nedan. Till skillnad från de föregående PISA-studiererna ingick i 2009 års undersökning även elektronisk läsförståelse, som inbegriper förmågan att "kunna navigera, söka och välja ut relevant information och om att kunna föra samman den informationen" (Skolverket 2010). Detta kommer dock inte att beröras i föreliggande uppsats.

## 4.3. Nationella ämnesprovet i svenska och kursplanen

Ett annat sätt att mäta elevers prestation är genom de nationella proven. Dessa genomförs i skilda ämnen och i olika årskurser. Det primära syftet med dessa prov är att

- Stödja en likvärdig och rättvis bedömning och betygsättning
- Ge underlag för en analys av i vilken utsträckning kunskapskraven uppfylls på skolnivå, på huvudmannanivå och på nationell nivå ([www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)).

De nationella proven är exempel på kriterierelaterade prov; de är utformade utifrån de målformuleringar som definierats för ett visst ämne och en viss årskurs, samtidigt är dessa prov även summativa i det att de är inriktade på att ge information om en individs kunskapsnivå efter avslutad kurs (Henriksson 2010: 298-299). Sedan 1998 har ämnesprovinsamlingen genomförts, dock gällde insamlingen fram till 2002 enbart ett urval skolor. Sedan 2003 deltar alla skolor i de nationella proven (Skolverket 2007).

De nationella proven i svenska och svenska som andraspråk finns för årskurserna 3, 6 och 9 när det gäller grundskolan samt för tre av gymnasieskolans kurser och konstrueras av institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet. I årskurs 9 är provet uppbyggt kring ett övergripande tema, vilket gestaltas genom skönlitterära texter samt tidningstexter. Under de senaste åren går det att se en utveckling mot så kallade autentiska provuppgifter, där kunskaper får komma till användning (Lundahl 2010:289).

Provet består av tre delprov som prövar elevernas läsförståelse (A), muntliga (B) samt skriftliga (C) färdigheter. Provets läsförståelsedel skall klaras av på 80 minuter och uppgifterna består av frågor som är relaterade till texthäftet och som skall besvaras på olika sätt. Det rör sig om frågor av typen rätt - fel, där eleverna skall fylla i en ruta, frågor av mer öppen karaktär som bjuder till formuleringar med egna ord samt uppgifter där eleverna ombeds motivera sina svar. I bedömningen inplaceras uppgiftssvaren på en skala bestående av fyra nivåer (0-3) där placeringen på den första innebär att eleven ej når upp till de mest grundläggande krav (Skolverket 2006).

Konstruktörerna av det nationella ämnesprovet i svenska har angående de olika delproven specificerat dessa närmre och när det gäller läsförståelsedelen, del A, låter det enligt följande: "I delprov A visar eleven sin förmåga att läsa och förstå olika typer av text, tillämpa olika lässtrategier (sök läsning, översiktsläsning, jämförande och tolkande läsning) och uttrycka sina egna åsikter kring texter." (Information om provmaterial, anpassning och bedömning, åk 9) I de analyser som gjorts av de nationella proven i svenska framkommer att läsförståelsedelen är det svåraste delprovet. År 2009 var det 8,1 % av Sveriges niondeklassare som inte nådde upp till målen i läsförståelse (Skolverket 2009).

I den kursplan som var knuten till Lpo 94 kan man läsa följande angående svenskämnets syfte: utbildningen "syftar till att ge eleverna möjligheter att använda och utveckla sin förmåga att tala, lyssna, se, läsa och skriva samt att uppleva och lära av skönlitteratur, film och teater" (Kursplaner och betygskriterier 2000).

#### **4.4. Betyg**

Det mål- och kunskapsrelaterade betygssystemet vilket nu successivt fasas ut, infördes i Sverige med början läsåret 1994/95. Detta kom att ersätta det relativa betygssystemet och innebar en hel del förändringar. I det relativa betygssystemet jämfördes eleverna med varandra men betygen angav inte hur väl eleven hade klarat att nå målen (Lundgren 2010:115). I det nya betygssystemet ansågs det däremot vara möjligt att relatera elevens prestationer till absoluta mål. Istället för siffrorna 1-5 användes i grundskolan begreppen Godkänd (G), Väl Godkänd (VG) samt Mycket Väl Godkänd (MVG). I gymnasieskolan tillämpades en fyrgradig skala med tillägget Icke Godkänd (IG) för de elever som inte lyckats uppnå kursplanemålen. Den stora skillnaden var dock att det i det nya betygssystemet låg ett inbyggt krav på att alla elever skulle kunna bli godkända; själva innebörden i betygen förändrades i och med att de knöts till ett tänkande om kunskapsnivåer som kvalitativa nivåer i förståelse (Carlgren 2002).

Betygen i ämnet svenska bland landets niondeklassare har under 2000-talet legat på en förhållandevis stabil nivå. Dock är det mellan 3-4 % av de som går ut årskurs 9 som inte når målen. År 2009 var det 3,2 % av femtonåringarna som ej nått målen i svenska (elever med svenska som andraspråk exkluderade) ([www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)).

#### 4.5. Läsutvecklingsschemat: LUS

Läsutvecklingsschemat (LUS) presenterades för första gången 1981 och skapades utifrån Åke Edfeldts (1977) teoretiska antagande om läsning som en sammansatt förmåga (Sundblad et al. 1981: 7). LUS är ett resultat av ett projekt finansierat av dåvarande Skolöverstyrelsen, ULL-projektet, med vilket avsikten var att undersöka läsning och läsinlärandet (Skolverket 2007:34) och samtidigt ge lärare ett hjälpmedel som gör det möjligt att följa varje elevs läsutveckling (Sundblad et. al. 1981: 10).

LUS kan kortfattat beskrivas som ett schema vars syfte är att kategorisera elevers läsutveckling. Perspektivet som anläggs är utvecklingspsykologiskt; läsförmågan delas in i tre olika faser, där de två första faserna ses som trappsteg vilka eleven skall klättra uppför i syfte att komma fram till den tredje fasen; det litterata läsandet. Denna tredje, och slutliga fas, kommer att diskuteras närmre längre fram i studien. De tre faserna består i sin tur av sammanlagt 23 punkter (1-10, 11-19, 20-23) vilka syftar till att kategorisera vilken läsnivå eleven befinner sig på (Sundblad et. al. 1981).

Ett grundantagande är att det inte görs någon klar distinktion mellan tal och skrift och man hävdar att: "Insikten om att skrift är nedskrivet tal har en grundläggande betydelse för barnets lust och vilja att lära sig läsa" (Sundblad et. al. 1981:22). Man lutar sig delvis på Läsning på talets grund, LTG-metoden, (se Leimar 1976) och teorierna däri angående läsning och hur det går till då barnet lär sig läsa. LTG betraktades som kontroversiell på 1970-talet då den stod i skarp kontrast till den sedan decennier tillbaka väletablerade Wittingmetoden. Skillnaden metoderna emellan är att LTG tydligt tar avstamp i talet när det kommer till läsinläring. Under gemensamma samtal och diskussioner med barnen nedtecknar läraren det som sägs och barnen ser då en tydlig koppling mellan tal och skrift. Enligt denna idé får det skrivna ordet en helt annan relevans än om man istället riktar in sig på att lära ut bokstavsensheterna var för sig; barnen ser då ett meningsfullt samband mellan tal och text (Björk & Liberg 1996: 98-99). Inom LTG-traditionen betonas även elevernas förståelse av och känsla för de texter de skall läsa (Taube 2007:67). Att lära sig läsa och skriva i enlighet med Wittingmetoden innebär att man istället tar fasta på bokstäverna och de språkljud de representerar (Witting 2005: 39). Syftet är därmed att träna upp barnens fonologiska medvetenhet. Bägge metoderna har kritiserats i den läspedagogiska debatt som försiggick under några år (se t ex. Hjalme 1999; Frost 2002).

När det gäller läsförståelse ser man i LUS detta som ett samspel mellan avläsning och tankemässig bearbetning. Vidare poängteras vikten av att skilja mellan mekanisk avläsning och läsförståelse; en elev kan se ut att läsa bra medan tankarna är på annat håll och inte bearbetar textens innehåll (Allard et. al. 2002:21). Det primära i att kunna förstå en text är enligt författarna förförståelsen och man ansluter sig härmed till den allmänt rådande uppfattningen (jfr Lundberg 1984, 2010).

LUS har under ett par decennier varit tongivande i Sverige när det gäller kategoriseringen av elevers läsfärdigheter, främst i undervisningssammanhang, men även i en del forskning (se t.ex. Sandström Kjellin 2002). År 2002 utkom en reviderad upplaga, dels på begäran av lärare som påvisat en del brister, dels på grund av det förändrade skolsystemet med ny organisation och ny läroplan, Lpo 94.

## 4.6. Nivåbegreppet

Gemensamt för ovannämnda aktörer (PISA, Skolverket och LUS) är att man mer eller mindre explicit använder sig av begreppet 'nivå'. I PISA finns en tydlig nivåindelning av elevernas prestationer, även i våra nationella prov i svenska indelas resultaten i nivåer (0-3). I kursplanen för svenska (2000) omnämns inte nivåbegreppet; dock är själva kunskapssynen och kriterierna (betygssystemet) influerade av Blooms reviderade taxonomi (Andersson & Krathwool 2001), vilken i sin tur är en slags beskrivning av olika kunskapsnivåer (Henriksson 2010:303f). Även LUS-schemat utgörs av nivåer.

Själva termen nivå betyder ursprungligen höjd; grad av utveckling (Bonniers svenska ordbok 1994) och figurerar ofta i skolsammanhang. Begreppet är dock inte helt oproblematiskt, inte minst med tanke på att man under många år kategoriserat elever i olika nivåer avseende intelligenskvot (se ex. Säljö 2010:155; Lundahl 2010:277f). Således inryms i nivåbegreppet en idé om att man utifrån vissa kriterier kan sortera och placera elever.

I analyser av och diskussioner om läsförståelse omnämns ofta begreppet 'grundläggande nivå' eller 'basnivå' som ett slags kriterium på vad man bör kunna för att klara sig i dagens samhälle. Genom att referera till nivåer kan gemensamma samtal föras kring olika fenomen, som exempelvis läsförståelse. FN-organet UNESCO har lanserat termerna baslitteracitet samt funktionell litteracitet i syfte att skilja mellan olika läsnivåer vilket kommer att diskuteras närmre i uppsatsens resultatdel.

Försök att kategorisera läsförståelse i olika nivåer har genomförts vid flera tillfällen. 1977 delade Eve Malmquist in läsförståelse i fyra nivåer (Malmquist 1977). På den första nivån befinner sig nybörjarläsaren på lågstadiet. Eleven är här i huvudsak upptagen med att ljuda samman och uttala orden; därmed har han/hon svårt att följa tankegången i en hel berättelse. Att försöka få ett allmänt intryck av en sida text och i viss mån utvinna mening ur den kännetecknar den andra nivån. På nivå 3 ställs något högre krav; här förväntas eleven leta fram fakta, följa precisa anvisningar, vilket enligt Malmquist innebär att man måste kunna läsa (Malmquist 1977:113–114), vilket rimligtvis bör tolkas som att avkodningsförmågan fungerar optimalt. Den fjärde nivån kännetecknas av att eleven förmår tolka det han/hon läser, har en inlevelsefull förståelse av textmaterialet, förstår metaforer samt besitter förmågan att förhålla sig kritisk till det lästa (Malmquist 1977:114).

Vad som ansetts vara en miniminivå varierar beroende på tid och rum. 1977 menade exempelvis Hans Grundin (1977) att det resultat genomsnittseleven i årskurs 6 uppnår på ett test skulle fungera som en slags gräns. De som låg under denna nivå ansågs då ha en bristfällig läsförmåga. Detta årskurs 6-kriterium har kommit att spela en betydande roll inom svensk läsforskning (Fröjd 2005:115). Idag ser det något annorlunda ut. Birgitta Allard m.fl. (2002) konstaterar att: "Det som 1975 gott och väl var en godtagbar läsnivå är idag en läskvalitet som är så mycket för låg, att den kan leda till arbetslöshet" (Allard et al. 2002:143). Författarna hänvisar explicit till International Adult Literacy Survey (IALS) som 1994 undersökte vuxnas (16-65 år) läsförmåga i Sverige och sex andra länder. Resultaten delades in i fem nivåer där den tredje sades vara jämförbar med de mål som elever i år 9 skall ha uppnått och således ett mått på grundläggande läsförståelsenivå. En fjärdedel av Sveriges vuxna befolkning nådde inte upp till denna nivå vid studiens genomförande, utan placerade sig på nivå 1 eller 2 (Skolverket 1996:26). På mindre än 20 år har således kriteriet gällande vad som anses vara en grundläggande nivå i läsförståelse förskjutits från årskurs 6 till årskurs 9.

## 5.1. Teoretisk utgångspunkt - Literacy

Att ge ett svar på hur man bäst definierar begreppet literacy är inte en enkel uppgift. Därför är syftet med detta kapitel att försöka klarlägga några olika synsätt på literacy och avslutningsvis skriva fram denna studies teoretiska utgångspunkt.

Termen literacy har gått från att ursprungligen beteckna läs- och skrivförmåga och en del forskare vill fortfarande hålla fast vid denna definition (se t.ex Gough 1999). De flesta literacyforskare ansluter sig dock oftare till uppfattningen om literacybegreppets komplexitet som David R Olson nedan (1994):

Literacy in Western cultures is not just learning the abc's; it is learning to use the resources of writing for a culturally defined set of tasks and procedures. [...] Literacy is not just a basic set of mental skills isolated from everything else. (Olson 1994:43).

I sina försök att utröna vad literacy är för något och hur detta något bör beskrivas har forskare intagit olika positioner. Något förenklat talar man om två huvudfårar inom literacyforskningen; det universalistiska och det sociokulturella (Fröjd 2005:4), ibland används även beteckningarna teknisk färdighet och social praktik för att karaktärisera literacy (se ex Franker 2004: 686f).

En universalistisk eller teknisk syn innebär att literacy betraktas som separata färdigheter. Philip B Gough (1999) är en av de som pläderar för idén om läsning som en icke-social aktivitet. Han har dessutom valt att tudela literacybegreppet i två dikotomier vilka han benämner literacy<sub>1</sub> och literacy<sub>2</sub>. Den första av dessa två innefattar läs- och skrivförmåga i absolut bemärkelse, det vill säga förmågan att behärska det alfabetiska symbolsystemet och det är i huvudsak den Gough intresserar sig mest för. Den andra varianten betecknar enligt Gough att vara utbildad (Gough 1999:1) och detta är inte samma sak som att vara läs- och skrivkundig. Det han vänder sig mot är idén om att literacy<sub>1</sub> skulle vara en social aktivitet och han polemiserar mot bland andra Street, mer om detta nedan.

Att betrakta literacy som en social aktivitet är idag den uppfattning som de flesta forskare inom ämnet ansluter sig till. Redan under början på 1980-talet genomförde Sylvia Scribner och David Cole (1981) en banbrytande studie utifrån en antropologisk ansats där man undersökte litteraciteten hos en folkgrupp, vai-folket, i Liberia. Syftet var att studera hur skolutbildning påverkar tänkandet (Scribner & Cole 1981; se även Fröjd 2005:61f).

Shirley B Heath (1983) har till skillnad från Scribner och Cole studerat tre geografiskt närliggande kulturer och deras relation till läsning och skrivning. Det som framkom i studien var att det är flera olika faktorer på många nivåer som samverkar när det kommer till hur väl barn lyckas i skolan; utöver språkstrukturella faktorer spelar även den kulturella och kommunikativa omgivningen in (Sandström Kjellin 2002: 16f; Säljö 1997:361–363). Även Brian Street (1995, 2001) betraktar literacy som något som inte kan särskiljas från den kulturella kontext vi lever i.

Till skillnad från Gough (1999) menar Street att literacy inte har någon fast definition. Literacy är betydligt mer än de kognitiva eller tekniska färdigheter som att kunna läsa av och skriva korrekt samt i en begränsad mening förstå det man läser och skriver (Liberg & Säljö 2010: 246). Street använder begreppet literacypraktiker, *literacy practices*, i beskrivningen av literacy; det finns inte en skriftspråkighet utan istället flera olika (praktiker) beroende på

vilken kontext man befinner sig i. Just denna aspekt motsätter sig Gough genom att hävda att texter kan ha en självständig innebörd oberoende av sammanhanget. Att literacy skulle vara en social aktivitet tillbakavisas med hjälp av påståendet att läsning är en av de mest ensamma sysslor en människa kan företa sig:

When I think of social activities, I think of conversations, of football games, of parliamentary debates. [...] Ordinary reading, in contrast, strikes me as one of the most private, unsocial things which people do." (Gough 1999:4).

Att läsa kan vara en syssla vi utför i enskildhet, i fysisk mening. Däremot bortser Gough från en väsentlig aspekt vad gäller läsandet; hur vi läser. Jag tolkar Streets idé om literacy som en social aktivitet som att vi aldrig kan bortse från de sociala och kulturella sammanhang vi, och texten, är en del av. Beroende på vilka vi är och var vi befinner oss läser vi på olika sätt. Liknande resonemang förs av Roger Säljö (2000):

Vad det blir av texten i termer av de budskap som produceras är i stor utsträckning upp till läsaren och dennes intresse, kompetens och sätt att skapa mening. Men också de situationella betingelserna spelar stor roll. [...] Att lära sig ta mening från texter kräver därför en specifik kognitiv socialisation [...]. (Säljö 2000:191-192).

Sett ur detta perspektiv är det inte möjligt att negligera litteracitetens kulturella och sociala aspekter.

Gordon Wells (1987) har istället valt att tala om literacy i form av fyra olika nivåer. Därmed rör han sig lite utanför den universalistiska, tekniska literacydiskursen och samtidigt även utanför den sociokulturella, sociala. Den första nivån, *the performative*, inbegriper färdigheter av det mer fundamentala slaget, som avkodningsförmågan. Därpå följer den andra nivån, *the functional*. Här handlar det om att kunna läsa texter man möter i det dagliga livet, som t ex dagstidningar och instruktioner. Den tredje nivån, *the informational*, sträcker sig något längre än den föregående genom att betona läsandet som syfte att söka efter information och förmågan att tolka texter. Nivå fyra, *the epistemic*, sträcker sig längre än de två föregående eftersom man här ser på läsning som något utöver kommunikation. Wells förtydligar detta enligt följande:

To be literate, according to this fourth perspective, is to have available ways of acting upon and transforming knowledge and experience that are, in general, unavailable to those who have never learned to read and write. [...], literate behavior is seen as simultaneously both a mode of language use and a mode of thinking [...] (Wells 1987:110).

Således inbegrips i Wells fjärde nivå en idé om literacy som närmast påminner om bildning.

Denna studies utgångspunkt är att literacy är socialt betingat; hur vi läser, tolkar och förhåller oss till texter är relaterat till vilka vi är; vår bakgrund och våra tidigare kunskaper. Likväl är Wells (1987) nivåindelning av literacy användbar när det kommer till att strukturera och kategorisera de olika aktörernas förhållningssätt till läsförståelsenivåerna.



## 6.1. Resultat

I detta kapitel redovisas de resultat som framkommit under undersökningens gång. Kapitlet inleds med fokus på hur den internationella organisationen UNESCO väljer att definiera olika läsförståelsenivåer och detta sätts i relation till hur LUS betraktar vad som är en grundläggande nivå i läsförståelse. Därpå analyseras kursplanerna i svenska med fokus riktat mot de kriterier som berör läsning och i samma avsnitt görs även en genomgång av nivåindelningen i det nationella ämnesprovet i svenska. Avsnittet avslutas genom att nivåerna i PISAs läsförståelsedel synas. Det övergripande syftet är här att granska hur dessa olika aktörer väljer att definiera en grundläggande nivå i läsförståelse.

## 6.2. Från basala färdighetsnivåer till att vara litterat - UNESCO och LUS

Baslitteracitet kännetecknas enligt UNESCO av att man, med Elleman & Molloy (1997) ord, är läskunnig; det vill säga klarar av att läsa och skriva enklare texter med entydiga budskap. Här inbegrips därmed varken tolkning eller reflektion. Termen används inte sällan i sammanhang som rör analfabetism/alfabetism samt andraspråksinläring (se Franker 2004: 679f).

Wells (1987) första litteracitetsnivå *the performative* (Wells 1987: 110) kan illustrera UNESCOs begrepp närmre. På denna primära nivå rör sig nybörjarläsaren och läsandet kretsar kring ordavkodning. Denna basala nivå är inte något uppnåendemål i sig utan bör betraktas som en fas på väg mot den funktionella litteraciteten, vilken karaktäriseras av att läsaren kan använda läsning och skrivning i samhället; att man besitter någon form av läskompetens (Elleman & Molloy 1997: 48). Till skillnad från UNESCOs första begrepp är den funktionella litteraciteten av relativ karaktär; vilka konkreta krav som ställs är beroende av tid och rum. Dock går det att dra paralleller till LUS beskrivning av det litterata läsandet. Liksom den funktionella litteraciteten betonas användandet av läsningen och bägge begreppen förmedlar en vid syn på vad läsförståelse innebär.

I LUS (Allard et. al. 2002) poängteras vikten av att kunna förstå skriven text. Att vara litterat ser författarna som var och ens rättighet samt nödvändighet för att klara sig i dagens samhälle. I enlighet med det utvecklingspsykologiska perspektiv man vilar på träder denna tredje, och sista fas, in någon gång under grundskolans senare år/första gymnasieåret; förutsatt att man passerat de två föregående faserna. I detta litterata läsande befinner sig således individer i åldrarna 14-15 år och uppåt. Tidigare i uppsatsen, under rubriken Läsutvecklingsschemat: LUS, klargjordes att det i LUS olika faser finns ett antal punkter. De sista av dessa, punkterna 20 – 23, beskriver det litterata läsandet som förmågan att medvetet gå in i texten på ett noggrant och intensivt sätt i syfte att få maximalt utbyte av den. Vidare kännetecknas ett litterat läsande av ”god läsning av olika slags skönlitterära texter och enklare facktexter.” (Sundblad et. al. 1981:19). Att kunna anpassa lässättet till uppgiftens, syftets, textens och textinnehållets karaktär betraktas här också som relevant (Sundblad et. al. 1981:19).

Hittills har de gemensamma beröringspunkterna mellan UNESCOs funktionella litteracitet och LUS litterata läsande kommenterats, nedan fokuseras vad som skiljer dem åt.

En viktig distinktion mellan UNESCO och LUS är att man i LUS utvidgar synen på läsning i den litterata fasen till att även omfatta abstrakt och hypotetiskt tänkande (Allard et. al. 2002:107f). Vidare poängteras det litterata läsandets förmåga att förändra tänkandet; man

hänvisar här till Lurias (1976) studie i 1930-talets Uzbekistan, där man påvisade signifikanta skillnader avseende tänkandet hos läskunniga/icke-läskunniga (Ong 1990; Luria 1976, refererad i Allard et al. 2002). Resonemanget ligger i linje med Wells (1987) fjärde litteracitetsnivå där han konstaterar följande: "Literate behaviour is seen as simultaneously both a mode of language use and a mode of thinking..." (Wells 1987:110). Paralleller kan även dras till idén att literacy i viss mån skulle vara synonymt med bildning (Säljö 2005). Definitionen av det litterata läsandet i LUS tenderar dock att bli problematisk.

Författarna postulerar att det litterata läsandet förändrar tänkandet hos människan; det torde därmed röra sig om läsning på höga nivåer (jfr Wells fjärde litteracitetsnivå), vilket också konstaterats ovan. Allard m.fl. (2002) framkastar i samma avsnitt ett exempel på vad för slags text man förväntas klara av då man inträtt i den litterata fasen: "För att konkretisera den kravnivå elever både behöver och har rätt att uppnå för att klara fortsatta studier, har Bo Sundblad ofta uttryckt det som att de ska 'klara av att läsa tidningen Metro.'" (Allard et al. 2002: 124). Längre fram i samma avsnitt konstateras följande: "Att klara av att läsa kolumnen i Metro kräver ofta lika mycket som en ledarartikel i Svenska Dagbladet eller Dagens Nyheter." (Allard et al. 2002: 127). Detta visar på en generös vidd vad gäller synen på det litterata läsandet samtidigt som gränserna ter sig något flytande. Hur ser då våra svenskursplaner ut ifråga om läsning? Vilka är målen som eftersträvas? I nedanstående avsnitt diskuteras detta närmre.

### **6.3. Grundläggande nivå i läsförståelse - kursplanen i svenska**

Kursplanerna från år 2000 är skrivna i anslutning till den grundskoleläroplan som utkom 1994 (Lpo 94). I denna finns två punkter som refererar till svenska språket. Den ena är att den obligatoriska skolan skall sträva mot att varje elev utvecklar ett rikt och nyanserat språk samt förstår betydelsen av att vårda sitt språk (Lpo 94: 9). Den andra punkten tangerar läsning mer explicit än den föregående; Skolan ansvarar för att varje elev efter grundskolan "behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer och tankar i tal och skrift." (Lpo 94:10). Däremot omnämns inte något som berör grundläggande färdigheter (Fröjd 2005:105).

#### **6.3.1. Mål att uppnå - G**

I kursplanen i svenska (2000) avseende årskurs 9 beskrivs under rubriken *mål att uppnå* vad som förväntas av eleven efter grundskolan; två av de fem målen berör läsning och nedan citeras det ena av dem:

- Kunna läsa till åldern avpassad skönlitteratur från Sverige, Norden och från andra länder samt saklitteratur och tidningstext om allmänna ämnen, kunna återge innehållet sammanhängande samt kunna reflektera över det (SKOLFS 2000:135).

För att i årskurs 9 bli godkänd i ämnet svenska skall eleven "kunna läsa" olika slags texter; man nämner här skönlitteratur, saklitteratur samt tidningstexter. En intressant fråga i denna studie är vad som menas med att "kunna läsa". I de ovan citerade tre raderna ur kursplanen framkommer att återgivande av textinnehåll och reflektion inte är en del av denna aktivitet eftersom de står skrivna var för sig. Här tycks det således som att man talar om en annan sorts läsning än den som figurerar i literacysammanhang. I definitioner av literacy görs sällan någon uppdelning mellan läsning och reflektion, vilket är fallet i kursplanen. Istället framhävs

läsning som en komplex och mångfacetterad process. Säljö (2005) talar till exempel istället om att kunna associera och förhålla sig kritisk till det lästa:

Det handlar inte bara om den tekniska färdigheten att avkoda ord, utan långt mer om att kunna dra slutsatser, att göra associationer, att koppla det man vet om världen i övrigt och vad man läst i andra sammanhang, att förstå men ändå kunna förhålla sig kritisk och så vidare. (Säljö 2005:208).

Läsning i ett literacyperspektiv ställer därmed andra krav på läsaren, krav som ej kommer till uttryck i kursplanen om man ser till kriterierna för den grundläggande nivån.

I det andra målet i kursplanen som tangerar läsning kan vi läsa följande angående vad som förväntas av eleven:

Kunna läsa, reflektera över och sätta in i ett sammanhang några skönlitterära verk och författarskap med betydelse för människors sätt att leva och tänka (SKOLFS 2000:135).

Likaså här görs en uppdelning mellan läsning och reflektion. Dessutom skall eleven kunna kontextualisera "några skönlitterära verk och författarskap med betydelse för människors sätt att leva och tänka".

### **6.3.2. Sammanfattning G**

Ovanstående är alltså vad Skolverket ser som grundläggande krav på läsförmåga mot slutet av år 9 och därmed kriterier för att som elev erhålla betyget G. Av dessa två mål går att utläsa en betoning på skönlitterära texter. Fröjd (2005) menar att detta kan vara problematiskt med tanke på att läsning av skönlitteratur skiljer sig från andra texttyper: "Ett alltför tolkande eller romanticistiskt förhållningssätt fungerar inte vid läsning av informativa texter, som exempelvis bruksanvisningar, instruktioner eller juridiska dokument." (Fröjd 2005:106). Läsning ter sig därför i Skolverkets text som en verksamhet begränsad till skönlitteratur, saklitteratur samt tidningstexter.

### **6.3.3. VG-kriterierna**

Skolverket har angående de högre betygsnivåerna, VG och MVG valt att redovisa kriterierna för dessa i kursplanen. Till skillnad från vad som står att läsa under rubriken *mål att uppnå*, sker här en utvidgning av begreppet läsning, vilket står att finna i kriteriebeskrivningen gällande betyget VG. Det första av dessa fyra kriterier involverar anpassning till texten:

- Eleven anpassar sitt sätt att läsa efter syftet med läsningen och efter textens art [samt anpassar i både tal och skrift sin text till mottagare och syfte] (Kursplaner och betygskriterier 2000)

Ovanstående ställer krav på att eleven har god kännedom om olika sorters texter samt förstår att man inte kan läsa på ett och samma sätt. Olika texter kräver olika sorters läsning. Således betonas här elevens metakognitiva förmåga; att man använder sig av olika strategier under läsningens gång. Den metakognitiva förmågan inkluderas ofta i literacybegreppet då man refererar till förmågan att använda sig av olika strategier (se ex Skolverket 2010: 29).

Ingvar Lundberg (2010) redovisar flera exempel på tänkbara strategier varav en är: "Att göra klart för sig syftet med läsningen - kan jag nöja mig med en snabb skumning av texten eller kräver den en mer noggrann bearbetning?" (Lundberg 2010:93). Vissa texter, exempelvis instruktioner, är mer explicita och kräver inte någon djupare analys, medan många skönlitterära texter kan vara mer mångbottnade. Tidningsartiklar å sin sida kräver i sin tur ytterligare en annan läsning än de två ovannämnda.

Det andra kriteriet för att erhålla betyget VG innebär att:

- Eleven gör enkla analyser av innehåll och form hos olika slags texter och behärskar bland annat ord för olika genrer och berättarstrukturer samt vanliga grammatiska termer. (Kursplaner och betygskriterier 2000)

Här betonas den analytiska förmågan; innehållsmässigt likväl som formmässigt angående olika sorters texter. I detta kriterium inkluderas dock två olika sorters kompetenser; utöver den analytiska omnämns även rena faktakunskaper i och med att man pekar på att eleven skall "behärska[r]" bland annat ord för olika genrer och berättarstrukturer samt vanliga grammatiska termer". Även nästföljande kriterium framhäver ett aktivt förhållningssätt:

- Eleven använder sig av olika källor för att bilda kunskap, granskar och värderar dem samt sammanställer sina resultat så att de blir tillgängliga för andra. (Kursplaner och betygskriterier 2000)

I detta tredje kriterium för betyget VG som berör läsning framhävs eleven som någon som besitter förmågan att utnyttja olika källor i syfte att "bilda kunskap". Även kritiska och analytiska kvaliteter lyfts fram i och med termerna granska och värdera. Samtidigt finns här en social dimension då man pekar på att eleven skall sammanställa resultaten "så att de blir tillgängliga för andra". I kontrast till de två kriterierna som beskrivs under "mål att uppnå" i kursplanen knyts läsning här till ett socialt sammanhang.

Det fjärde, och sista kriteriet, avseende betyget VG poängterar elevens förmåga att röra sig i olika texter:

- Eleven gör jämförelser och finner beröringspunkter mellan olika texter och tolkar och granskar budskap i olika medier. (Kursplaner och betygskriterier 2000)

Liksom i det tredje kriteriet betonas här den analytiska förmågan samt ett kritiskt förhållningssätt, skillnaden är att man utvidgar det hela till att även innefatta olika medier.

#### **6.3.4. Sammanfattning VG-kriterierna**

Kursplanens VG-kriterier påminner om de fyra grundläggande färdigheter Street (2001) nämner angående vad var och en är i behov av när det kommer till läsning och skrivning. Dessa redovisas av Caroline Liberg & Roger Säljö (2010):

1. Förmågan att själv kunna skapa mening och uttrycka sig inom ramen för olika literacypraktiker, det vill säga kompetenser som gör människor till aktörer i ett skriftspråksberoende och mediebaserat samhälle.
2. Förmågan att förstå literacypraktiker som sådana och syftet med dem samt att skapa ett engagemang och intresse för dem.
3. Förmågan att kunna gå in i, bearbeta och förstå innehållet i texten eller textuppgiften utifrån olika positioner.
4. Förmågan att kunna hantera olika symbolsystem som den visuella koden och skriftkoden (bokstäverna och hur de kan kopplas till olika ljud), sätt att uttrycka numeriska uppgifter och mönster samt att kunna följa de grammatiska regler som gäller för de olika symbolsystemen. (Liberg & Säljö 2010: 246-247).

Sammantaget tecknar Street i ovanstående bilden av en person som är väl medveten om den skriftspråkliga värld vi lever i; hur den fungerar och syftet med den. Dessutom framhävs ett aktivt förhållningssätt gentemot texter av skilda slag och vikten av att veta hur de skall användas i olika kontexter. Likaså lyfts detta aktiva förhållningssätt fram i kriterierna för VG

vad gäller läsning genom användandet av termer som: "Anpassar sitt sätt att läsa.."; "eleven gör enkla analyser..."; "...använder sig av olika källor för att bilda kunskap, granskar och värderar dem [...] sammanställer sina resultat..."; "eleven gör jämförelser...". Dessa nivåmarkörer återkommer i MVG-kriterierna, om än något mer preciserade.

### **6.3.5. MVG-kriterierna**

För att erhålla betyget MVG i svenska skall eleven, angående läsning, i slutet av det nionde skolåret ha följande färdigheter:

- Eleven har bredd i sin läsning, gör jämförelser och relaterar det lästa till egna tankar och erfarenheter av olika slag samt visar ett personligt förhållningssätt till texterna.
- Eleven tolkar och värderar med originalitet och precision texter av olika slag.
- Eleven är lyhörd för och reflekterar över stilistiska variationer. (Kursplaner och betygskriterier 2000)

I dessa kriterier kan man se en poängtering av omvärldskunskaper. På MVG-nivån måste eleven kunna relatera det han/hon läser till egna tankar och erfarenheter; därmed ställs det här krav på att man, förutom att vara medveten om olika slags texter, är ganska så väl införstådd med hur världen ser ut och de ting som finns i den. (jfr Säljö 2005; Skolverket 2010).

### **6.3.6. Sammanfattning kursplanen**

Genom att betrakta den grundläggande nivån i läsförståelse (G) i ljuset av de högre betygskriterierna VG och MVG ser vi tydligt att kraven för godkänd är tämligen vaga. Dessutom omnämns inte förmågor som kritiskt förhållningssätt och metakognitiva förmågor; kompetenser som idag betraktas som oundgängliga när det kommer till läsning (se Säljö 2005; Liberg & Säljö 2010). Både VG- och MVG-kriterierna skiljer sig markant från "mål att uppnå". Det handlar inte om gradskillnader, utan om väsensskilda uppfattningar angående vad läsning innebär. Gapet mellan G-nivån och VG ter sig även djupare än den mellan VG och MVG. Hur ser då nivåerna ut när det kommer till det nationella ämnesprovet i svenska som skall bygga på kursplanens ramverk? Detta diskuteras vidare nedan.

## **6.4. Nationella provet i svenska - läsförståelsedelen**

Läsförståelsedelen i det nationella provet består av ett antal frågor, vilka inplaceras i olika nivåer, nivå 1 - nivå 3, där frågorna på den tredje nivån har en högre komplexitetsgrad än de två underliggande. Frågor på den första nivån handlar ofta om att eleven skall kunna utläsa ett svar i texten som är uttryckligen formulerat. På nivå 2 kan det röra sig om att finna mer implicit uttryckt information eller att svaret på frågan förekommer på olika ställen. Majoriteten av frågorna på provet faller inom ramen för nivå 1, medan nivå 3-frågor är i minoritet. Frågor som kan hänföras till den andra nivån placerar sig antalsmässigt i mitten.

Det förekommer inga direkta angivelser angående vad som kännetecknar dessa olika nivåer, men genom att studera testen och tolka dess frågor framträder en klar bild av de olika nivåerna. När det gäller svaren på uppgifterna delas även dessa in i nivåer, med ett tillägg; nivå 0. Skolverket (2006) skriver att 0 innebär att eleven inte når upp till de mest grundläggande krav (Skolverket 2006:18). En rimlig tolkning torde då vara att nivå 1 representerar en grundläggande nivå.

### 6.4.1. Frågor på nivå 1

Dessa nivå 1-frågor är, som kommenterats ovan, i majoritet och kännetecknas av inhämtning av i texten utsagd information. Det rör sig om att kunna koda av texterna och svaren är i regel kortare fraser eller meningar. För att illustrera hur uppgifter på denna nivå kan se ut redovisas nedan utdrag ur två uppgifter hämtade ur nationella provets läsförståelsedel år 2003 samt 2010:

1. Markera rätt eller fel för följande påståenden som gäller hela berättelsen!

- a) Berättarens pappa tyckte mycket om Elvis Presley.  
Rätt  Fel
- b) Berättaren blev hånad av Nilla när han övade i garaget.  
Rätt  Fel

(utdrag ur Nationella ämnesprovet i svenska 2003 - läsförståelsedelen; refererat i Skolverket 2006:19).

Här handlar det om att hämta in utsagd information. Läsning blir i detta sammanhang mer en teknisk färdighet, liknande den som Gough (1999) talar om apropå sin syn på literacy<sub>1</sub>. Paralleller kan även dras till Wells (1987) andra literacynivå, *the functional*.

En fråga på nivå 1 i 2010-års läsförståelsetest ser ut enligt följande:

- A. I vilka städer var Rashid och Peter (berättelsens huvudpersoner) födda?  
[Svaret är lätt att hitta i texten men kräver ändå uppmärksam läsning] (Exempel på elevlösning och bedömning av delprov A – Att läsa och förstå)

Likaså här handlar det om att uppsöka utsagd information i texten. Uppgifter på denna första nivå fokuserar huvudsakligen elevens läskunnighet snarare än läskompetens (jfr Elleman & Molloy 1997).

### 6.4.2. Frågor på nivå 2

Här handlar det om att kunna leta upp en något större mängd information i texter samt sammanföra denna. Ofta rör det sig om frågor som kräver ett svar av mer beskrivande karaktär som i nedanstående fråga som hämtats från Äp9 år 2007:

4. Början och slutet av texten knyter ihop hela berättelsen och visar också farfars och morfars olika inställning till vad som är viktigt för ett barn. Beskriv farfars inställning och beskriv morfars inställning.

De svar som ges på denna fråga kan delas in i antingen nivå 1 eller nivå 2, beroende på hur utförligt eleven svarar. För att nå upp till den andra nivån avkrävs ett svar där både farfars och morfars inställning beskrivs väl (utdrag ur bedömningsanvisningar för läraren, Äp9 2007).

### 6.4.3. Frågor på nivå 3

Frågor som kan härledas till denna högsta nivå är i minoritet och involverar elevens förmåga att utröna vad som är relevant information; på nivå 3 möter alltså eleven ett tolkningsmoment. Ett exempel på en nivå 3-fråga återfinns i Äp9 2007:

2. Farfar och morfar i berättelsen är väldigt olika till sitt sätt att vara. Vilka av följande påståenden beskriver bäst farfars och morfars egenskaper? Sätt ett kryss för farfar och ett kryss för morfar. Motivera ditt val. Ditt svar ska ha stöd i texten. (utdrag ur bedömningsanvisningar för läraren, Äp9 2007).

Att det här uttryckligen står att eleven skall motivera sitt val ställer krav på ett tolkande, analytiskt förhållningssätt liknande det som Wells (1987) talar om i sin definition av literacynivån *the informational* (se kapitlet Teoretisk utgångspunkt – literacy) samt även i viss mån Olson (1994) som pekar på förmågan att kunna använda sig av texter; [...] ”use the resources of writing for a culturally defined set of tasks and procedures” (Olson 1994:43).

#### **6.4.4. Sammanfattning nationella provet**

Det nationella provet i svenska för år 9 består av frågor på tre nivåer varav den första, nivå 1, kan betraktas representera en syn på vad som är en grundläggande nivå i läsförståelse. De krav som ställs berör i huvudsak elevens förmåga att i en text finna utsagd information. Att tolka och analysera är inget som förekommer på denna nivå. Egna reflektioner tillmäts här inte någon roll, likväl ges inget utrymme för eleverna att använda sig av omvärldskunskaper i svaren på denna nivå.

### **6.5. PISAs nivåer**

PISA tillhandahåller tre olika delskalor för de olika läsprocesserna (söka och inhämta information, sammanföra och göra en tolkning samt reflektera och utvärdera) samt två delskalor för olika textformat (löpande och icke-löpande texter). Gemensamt för alla dessa delskalor är att de delas in i sju nivåer (1b - 6). För att få en mer sammansatt bild av elevernas läsförmåga finns även en total lässkala som inbegriper alla uppgifterna i läsprovet. Denna har samma nivåindelning som de övriga skalorna. Av utrymmesskal fokuseras här den sammanfattande totala lässkalan och dess nivåer men vi kommer även att titta på några av de uppgifter som presenteras i testet. Första avsnittet behandlar de två lägsta nivåerna 1b och 1a.

#### **6.5.1. Nivå 1b & 1a**

Den gemensamma nämnaren för dessa två nivåer är att det här för eleven handlar om att kunna hitta uttryckligen formulerad information i texterna. På nivå 1b-frågor förekommer också lässtöd av till exempel "upprepning av information, bilder eller välbekanta symboler" (Skolverket 2010: 40). Kraven som ställs på nivå 1b och 1a handlar till stor del om att vara läskunnig, det vill säga att kunna ta till sig explicit uttryckt information i en text av mindre komplicerad art. Ett visst mått av tolkning förekommer dock: "I uppgifter som kräver tolkning kan läsaren behöva göra enkla kopplingar mellan närliggande informationspartier" (nivå 1b) (Skolverket 2010:40) och "Läsaren uppmanas uttryckligen att fundera över relevanta faktorer i uppgiften och i texten" (Skolverket 2010:40). Tolkningsmomenten kräver däremot inte att eleven skall gå utanför texten.

#### **6.5.2. Nivå 2**

På denna andra nivå sträcker man sig något längre än själva textnivån. Eleven förväntas här "utnyttja personliga erfarenheter och attityder" (Skolverket 2010:40) för att kunna koppla dessa till texten. Samtidigt innebär uppgifter på nivå 2 att eleven skall kunna förstå textens huvudtanke. I Skolverkets rapport (2010) angående 2009-års PISA-test redovisas ett exempel på en uppgift som ligger på nivå 2. Texten som frågan är relaterad till är inledningen till en

teaterpjäs författad av Ferenc Molnar (Skolverket 2010:50f). Nedan citeras frågan i dess helhet:

Fråga 4: PJÄSEN ÄR HUVUDSAKEN

”Det tar en evighet, ibland en hel kvart...” (rad 29-30)

Varför är en kvart ”en evighet” enligt Turai?

- A Det är lite väl lång tid för en publik att sitta stilla på en fullsatt teater.
- B Det verkar ta oändligt lång tid att klargöra sammanhangen i början av en pjäs.
- C Det verkar alltid ta lång tid för en dramatiker att skriva inledningen till en pjäs.
- D Det verkar som om tiden går sakta när en viktig händelse sker i en pjäs.

Det rätta svaret på denna flervalfråga är alternativ B. Till skillnad från frågor på högre nivåer, vilka kommer att redovisas längre fram, uttrycks explicit var någonstans i texten som svaret står att finna. På rad 30 och framåt i pjäsutdraget står det följaktligen: ”Det tar en evighet, ibland en hel kvart, innan publiken får klart för sig vem som är vem och vad de har för sig” (Skolverket 2010:50). Däremot ställs det här krav på att eleven kan tolka dessa rader på så sätt att han/hon kan koppla det till begreppet ”klargöra sammanhang” i svar B. På nästkommande nivå utvidgas tolkningsmomenten än mer.

### **6.5.3. Nivå 3**

Frågor som befinner sig på nivå 3 betraktas representera en grundläggande nivå vad gäller läsförståelse. Skolverket (2010) skriver att: ”Elever som ligger på nivå 3 och däröver kan anses ha läsfärdigheter som kan beskrivas som acceptabla till mycket goda.” (Skolverket 2010:57).

Att tolka texter på denna nivå innebär exempelvis att: ”läsaren tar till sig flera delar av en text för att kunna identifiera en huvudtanke, förstå ett förhållande eller härleda innebörden av ett ord eller en fras.” (Skolverket 2010:40). Att kunna hantera konkurrerande information, det vill säga kunna välja ut det som är mest relevant i sammanhanget är dessutom av avgörande betydelse. Det kan röra sig om information som står utspridd i en större textmängd och eleven behöver då nyttja sina egna omvärldskunskaper för att besvara dessa frågor. Läsning blir på nivå 3 en mångfacetterad aktivitet som rör sig mellan olika fält. Det är här inte tillräckligt att kunna koda av texter och förstå och ta till sig utsagd information, utan läsaren måste kunna förhålla sig till det som han/hon möter i texten. Olsons (1994) försök att ringa in begreppet literacy klargör hållningen vad gäller denna tredje nivå; det är inte endast en fråga om mentala färdigheter som kan särskiljas från allt annat: ”Literacy is not just a basic set of mental skills isolated from everything else” (Olson 1994:43). I PISA framhålls också att ”reading literacy” vid sidan av ordavkodningsförmåga, ordförståelse, kunskaper om grammatik och texters olika strukturella drag även innefattar kunskap om världen (Skolverket 2010:29).

### **6.5.4. Nivå 4,5 och 6**

Dessa högre nivåer kännetecknas av mer komplexa läsaktiviteter som att utifrån en eller flera texter kunna forma hypoteser om eller kritiskt utvärdera en text (nivå 4). Det kan även handla om att läsaren skall dra slutsatser angående vilken information som är relevant (nivå 5). Här betonas också förmågan att sammanföra information från flera texter, analytisk precision samt



uppmärksamhet på detaljer som inte är iögonfallande i texten (nivå 6) (Skolverket 2010:40–41).

### **6.5.5. Sammanfattning PISA**

Kännetecknande för läsförståelsenivåerna är att de samtliga involverar mer än att uttryckligen förstå skriven text. Redan på de lägre nivåerna 1b och 1a efterfrågas kompetenser som tolkning och på den andra nivån förväntas läsaren kunna gå utanför texten genom att knyta textinnehåll till ”personliga erfarenheter och attityder”. Att befinna sig på en grundläggande nivå i läsförståelse enligt PISA innebär att läsaren skall förmå hantera en mängd information, vilken kan vara utspridd i en större textmängd. Ur denna information förväntas sedan läsaren vaska fram det som är mest relevant i förhållande till frågan och därmed betonas här den analytiska förmågan. Rör vi oss än högre upp på PISAs nivåskala framhävs analysförmågan än mer genom moment som exempelvis att kunna hantera och sammanföra information från flera texter.

## **7.1. Diskussion**

I föregående kapitel analyserades LUS litterata läsande, kursplanekriterierna, nationella provets läsförståelsedel samt PISAs nivåer. I detta kapitel diskuteras de framkomna resultaten; hur de skilda aktörerna förhåller sig till termen grundläggande nivå. Vi börjar med att överblicka likheter och skillnader för att sedan diskutera konsekvenserna av de framkomna resultaten.

LUS litterata läsande, kursplanens mål att uppnå (G), nivå 1 i nationella provet och PISAs nivå 3 reser alla anspråk på att gestalta vad som bör betecknas som en grundläggande nivå i läsförståelse. I de genomförda tolkningarna av respektive aktörs förhållningssätt framträder en splittrad bild avseende ovannämnda begrepp. Detta blir särskilt intressant med tanke på att Skolverket (2006) framhåller att kursplanekriterierna i svenska överensstämmer väl med PISAs ramverk, mer om detta nedan.

Att författarna till LUS talar om det litterata läsandet som något som förändrar tänkandet (Allard et. al. 2002:107f) och samtidigt konkretiserar detta med förmågan att kunna läsa tidningen Metro samt Svenska Dagbladet (Allard et. al. 2002:127) ter sig märkligt på flera olika plan. För det första tas endast en texttyp upp; dagstidningar, för det andra skiljer sig dessa två tidningar åt på en mängd olika punkter vad gäller textmängd samt komplexitetsgrad. Går vi tillbaka till de tre punkter (20-23) som sägs känneteckna det litterata läsandet (se Sundblad et. al. 1981:19) bekräftas där bilden av en begränsad syn på texter då man talar om ”olika slags skönlitterära texter och enklare facktexter” (se resultatkapitlet under rubriken Från basala färdigheter till att vara litterat.). Denna snäva textsyn dyker även upp i kursplanens mål att uppnå, där texter representeras av skönlitteratur, saklitteratur samt tidningstexter. I PISA däremot poängteras vikten av att kunna läsa en betydligt större mängd olika texter och dessutom att som läsare vara aktiv, det vill säga använda sig av olika strategier i sin läsning. Detta moment utelämnas mer eller mindre i kursplanens mål att uppnå likväl som i LUS. Hos dessa två sistnämnda aktörer innebär en grundläggande nivå i läsförståelse en läsning som närmast kan illustreras som ett mellanting av Wells (1987) två nivåer *the functional* samt *the informational*.

Ur ett literacyperspektiv ter sig mål att uppnå och LUS som otillräckliga om man ser till vad som förväntas av människor idag. Att besitta förmågan att förhålla sig kritisk och värdera

olika typer av texter är kompetenser som är mer än nödvändiga i en tid då vi översköljs av budskap (se ex. Liberg & Säljö 2010). En viktig fråga att ställa blir då varför detta inte avkrävs på G-nivån (mål att uppnå)? Skolverket (2006) hävdar dock att kursplanen i svenska överensstämmer med PISAs ramverk. Detta är delvis korrekt, men endast om man tittar på ”mål att sträva mot”. Där omnämns begrepp som ”tolka”, ”anpassa läsningen”, ”kritiskt granska”, ”värdera olika källor och budskap”(SKOLFS 2000:135). I kursplanen finns således en intention att anamma en literacyhållning, men denna hållning är i stort sett nedmonterad om man ser till ”mål att uppnå”. Däremot återfinns de i kriterierna för de högre betygsnivåerna VG och MVG (se resultatkapitlet, under rubrikerna *VG-kriterierna* samt *MVG-kriterierna*).

Nivåerna i ämnesprovet i svenska för år 9 bjuder likväl som kursplanen till en del funderingar. Helhetsmässigt manifesteras i det nationella provet en traditionell syn på läsning. Det förefaller som om det som mäts är läskunnigheten snarare än läskompetensen (jfr Elleman & Molloy 1997). Att befinna sig på en grundläggande läsförståelsenivå i enlighet med detta provs nivåer ställer inte mycket högre krav än att eleven skall vara läskunnig. Skolverket (2006) skriver också angående nationella provet att:

Det är också viktigt att provet konstrueras så, att eleven *inte* i hög grad måste utnyttja omvärldskunskaper för att ha möjlighet att lösa uppgiften. Trots allt är det främst förmågan att läsa och inte *förmågan att läsa* med utgångspunkt i en stor allmänbildning som står i centrum (Skolverket 2006:16).

Den uppfattning som kommer till uttryck i ovanstående citat har mer gemensamt med Goughs (1999) definition av literacy, än med Streets (1995) eller Säljös (2005) syn på saken. Däremot förefaller det som om det råder ett visst mått av inkonsekvens i Skolverkets (2006) rapport. Samtidigt som det i citatet indirekt postuleras att omvärldskunskaper inte är en betydande del i läsningen så tillerkännes betydelsen av dessa kunskaper då man i samma rapport, genom att referera till Lundberg (1984), pekar på vikten av att ”utnyttja omvärldskunskaper när text ska förstås” (Skolverket 2006:10). I PISAs nivåer, däremot, står det uttryckligen att läsaren förväntas ta till omvärldskunskaper. Det är därmed ett faktum att PISAs tredje nivå ställer helt andra krav än vad som görs i såväl LUS, kursplanens mål att uppnå samt i ämnesprovets nivå 1.

Att flera skilda uppfattningar om läsning kan existera parallellt får konsekvenser på flera olika plan. Att hänvisa till PISA och de försämrade resultaten i 2009 års studie har kommit att bli ett flitigt använt retoriskt grepp i den politiska diskussionen om skolan (se Liedman 2011). Inte sällan är det lärarna och lärarutbildningen som utpekade som syndabockar, men det man bortser från är att lärarnas uppgift är att följa kursplanerna vilka inte nödvändigtvis ställer likadana krav som PISA, vilket vi här sett angående kursplanen i svenska.

För att kunna föra gemensamma samtal om de försämrade resultaten angående läsförståelse behöver vi först och främst vara på det klara med definitionerna. Att ondgöra sig över att en femtedel av landets femtonåringar uppvisar bristande förmåga i läsförståelse säger inte särskilt mycket ifall inte innebörden i nivåbegreppet friläggs. När det som fallet är nu inte råder någon konsensus apropå begreppet grundläggande nivå i läsförståelse blir diskussionen tämligen substanslös. Först nu när diskrepansen åskådliggjorts kan vi påbörja en relevant diskussion om ämnet i fråga.

## **Sammanfattning**

Denna studie behandlar ämnet läsförståelse med fokus på grundskolans senare år. Syftet har varit att granska hur läsförståelsenivåer gestaltar sig hos de skilda aktörerna PISA, Skolverket (kursplanen i svenska och Äp i svenska år 9) samt LUS. Den huvudsakliga frågeställning uppsatsen ämnat besvara är hur en grundläggande läsförståelsenivå gestaltas hos respektive aktör. Den teoretiska utgångspunkten har varit begreppet literacy och den syn på läsning som där tillhandahålls. Med hjälp av en hermeneutisk tolkningsansats framkom i denna studie att det inte råder någon konsensus vad gäller termen grundläggande nivå angående läsförståelse och att detta blir problematiskt i de diskussioner som förs.

## Referenser

- Allard, B. & Rudqvist, M. & Sundblad, B. (2002). *Nya Lusboken. En bok om läsutveckling*. Stockholm: Bonnier Utbildning.
- Allard, B. & Askeljung, M. (2003). *Komplement till Nya Lusboken. En bok om läsutveckling*. Stockholm: Bonnier Utbildning.
- Andersson, L.W. & Krathwool, D.R. (red.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Addison Wesley Longman.
- Andersson, S. (1979). *Positivism kontra hermeneutik*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Björk, M. & Liberg, C. (1996). *Vägar in i skriftspråket tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Borgström, H. (2006). *Den hemliga koden. Aktuell forskning om läsning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Bourdieu, P. (1993). *Kultursociologiska texter*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Carlgren, I. (2002). Det nya betygssystemets tankefigurer och tänkbara användningar. I: Henriksson, T. (red.). *Att bedöma eller döma*. Stockholm: Liber.
- Claesson, S. (2009). *Lärares hållning*. Lund: Studentlitteratur.
- Edfeldt, Å.W. (1977). *Om lusten att läsa och konsten att förstå*. Stockholm: Proprius Förlag.
- Ejeman, G. & Molloy, G. (1997). *Svenska i grundskolan. Metodboken*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Exempel på elevlösning och bedömning av delprov A – Att läsa och förstå*. (2010) Hämtat från [http://www.natprov.nordiska.uu.se/digitalAssets/40/40948\\_delprova.pdf](http://www.natprov.nordiska.uu.se/digitalAssets/40/40948_delprova.pdf).
- Frank, E. (2009). *Läsförmågan bland 9-10 – åringar. Betydelsen av skolklimat, hem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 280). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Franker, Q. (2004). Att utveckla litteracitet i vuxen ålder – alfabetisering i en tvåspråkig kontext. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.) *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Frost, J. (2002). *Läsundervisning. Praktik och teorier*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Fröjd, P. (2005). Att läsa och förstå svenska. Läsförmågan hos elever i årskurs 9 i Borås 2000 – 2002. (Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap, 3). Göteborg: Göteborgs Universitet.

- Gilje, N. & Grimen, H. (2007). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Daidalos.
- Gough, P.B. (1999). The New Literacy: Caveat Emptor. I: Oakhill, J. & Beard, R. (red.) *Reading development and the Teaching of Reading*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Grogarn, M. (1979). *Dålig läsning*. Lund: Liber läromedel.
- Grundin, H. U. (1977). *Läs- och skrivförmåga hos vuxna*. Stockholm: Liber.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words. Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Henriksson, W. (2010). Kunskapsprövningar i klassrummet – att bedöma elever. I: Lundgren, U. P. & Säljö, R. & Liberg, C. (red.) *Lärande skola bildning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hjälme, A. (1999). *Kan man bli klok på läsdebatten? Analys av en pedagogisk kontrovers*. Solna: Ekelund.
- Høien, T & Lundberg, I. (1992). *Läsning och lässvårigheter*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Høien, T & Lundberg, I. (1999). *Dyslexi. Från teori till praktik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Information om provmaterial, anpassning och bedömning, årskurs 9*. Hämtat från <http://www.natprov.nordiska.uu.se/provochdiagnosmaterial/arskurs9/infoak9/#9a>.
- Kursplaner och betygskriterier grundskolan 2000*. (2000). Stockholm: Fritzes.
- Leimar, U. (1976). *Läsning på talets grund: läsinlärning som bygger på barnets eget språk*. Lund: LiberLäromedel.
- Liberg, C. & Säljö, R. (2010). Grundläggande färdigheter – att bli medborgare. I: Lundgren, U. P. & Säljö, R. & Liberg, C. (red.) *Lärande skola bildning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Liedman, S-E. (2011). *Hets! En bok om skolan*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- Lindell, E. (1992). *Analfabetism, alfabetism. Häng med i begreppskarusellen!* Stockholm: Skolverket.
- Lundahl, C. (2010). Bedömning – att veta vad andra vet. I: Lundgren, U. P. & Säljö, R. & Liberg, C. (red.) *Lärande skola bildning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lundberg, I. (1984). *Språk och läsning*. Malmö: Liber.
- Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lundgren, U. P. (2010). Det livslånga lärandet – att utbilda för ett kunskapssamhälle. I: Lundgren, U. P. & Säljö, R. & Liberg, C. (red.) *Lärande skola bildning*. Stockholm: Natur & Kultur.

- Luria, A. R. (1976). *Cognitive Development. Its Cultural and Social Foundations*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet.* (1994). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Malmquist, E. (1977). *Att förebygga och behandla läs- och skrivsvårigheter*. Lund: LiberLäromedel.
- Myrberg, M. (1997). Att möta och förebygga läs- och skrivsvårigheter. En forskningsöversikt. I: *Att lämna skolan med rak rygg – om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. (SOU 1997:108). Stockholm: Fritzes.
- Myrberg, M. (2007). Läs- och skrivsvårigheter. I: *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Skolverket.
- Olson, D. R. (1994). *The World on Paper. The Conceptual and Cognitive Implications of Writing and Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ong, W. (1990). *Muntlig och skriftlig kultur*. Göteborg: Anthropos.
- Rosén, M. & Myrberg, E. & Gustafsson, J-E. (2005). *Läskompetens i skolår 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige. The IEA Progress in Reading Literacy Study*. (Göteborg studies in educational sciences 236). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sandström Kjellin, M. (2002). *Läsutveckling i ett helhetsperspektiv. Fjorton barns läsutveckling under första och andra skolåret*. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Scribner, S. & Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- SKOLFS 2000:135. *Förordning om kursplaner för grundskolan*.
- Skolverket. (1996). *Grunden för fortsatt lärande. En internationell jämförande studie av vuxnas förmåga att förstå och använda tryckt och skriven information*. (Rapport nr 115). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2001). *PISA 2000. Svenska femtonåringars läsförmåga och kunnande i matematik och naturvetenskap i ett internationellt perspektiv*. (Rapport nr 209). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2006). *Med fokus på läsförståelse. En analys av skillnader och likheter mellan jämförande studier och nationella kursplaner*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2007). *Vad händer med läsningen? En kunskapsöversikt om läsundervisningen i Sverige 1995-2007*. (Rapport nr 304). Stockholm: Skolverket.

- Skolverket. (2008). PM 2008-12-01. En beskrivning av slutbetygen i grundskolan 2008. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2009). *Ämnesproven 2009 i grundskolans årskurs 9 och specialskolans årskurs 10*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2010). *Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap*. Stockholm: Skolverket.
- Street, B.V. (1995). *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. London: Longman.
- Street, B.V. (2001). Literacy empowerment in developing societies. I: Verhoeven, L. & Snow, C.E. (red.) *Literacy and motivation. Reading engagement in individuals and groups*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Sundblad, B. & Dominkovic, K. & Allard, B. (1981). *LUS. En bok om läsutveckling*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.
- Säljö, R. (1997). Tal, skrift och sociokulturell dynamik: Skriftspråk som kitt och differentierande mekanism i det komplexa samhället. I: *Att lämna skolan med rak rygg – om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. (SOU 1997:108). Stockholm: Fritzes.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Säljö, R. (2010). Den lärande människan – teoretiska traditioner. I: Lundgren, U. P. & Säljö, R. & Liberg, C. (red.) *Lärande skola bildning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Taube, K. (1995). *Hur i all världen läser svenska elever? En jämförande undersökning av barns läsning i 31 länder*. (Rapport nr 78). Stockholm: Skolverket.
- Taube, K. (2007). *Läsinlärning och självförtroende. Psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Taube, K. (2008). Läs för livet. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, nr 1 2008, s. 37-44.
- Utdrag ur bedömningsanvisningar för läraren, Äp9 2007* (2007). Hämtat från [http://www.studie-intensiven.se/uploads/np/sv-9/delprov-a\\_bedomning-exempel-elevsvar.pdf](http://www.studie-intensiven.se/uploads/np/sv-9/delprov-a_bedomning-exempel-elevsvar.pdf).
- Wells, G. (1987). Apprenticeship in Literacy. *Interchange*, Vol 18, (Spring/Summer 1987).

Witting, M. (2005). *Wittingmetodens idébakgrund*. Stockholm: Ekelunds förlag.

Wolff, U. (2005). *Characteristics and varieties of poor readers*. (Göteborg Studies in Educational Sciences 233). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.