

# Med fokus på läsförståelse

En analys av skillnader och likheter mellan  
internationella jämförande studier och nationella kursplaner



Med fokus på läsförståelse  
Skolverket 2006

Beställningsnr: 06:953

Beställningsadress:  
Fritzes kundservice  
106 47 Stockholm  
Telefon: 08-690 95 76  
Telefax: 08-690 95 50  
E-postadress: skolverket@fritzes.se  
[www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)

ISBN 91-85545-10-4  
ISBN 978-91-85545-10-0  
ISSN 1652-2508

Grafisk form: Mera text & form  
Omslagsfoto: eStock Photo  
Tryck: Edita, Stockholm 2006  
Upplaga: 2000 ex.

# Innehåll

<b>Förord</b>	<b>4</b>
<b>1. Inledning och syfte</b>	<b>6</b>
1.1 Något om undersökningarna	7
1.2 Disposition	7
<b>2. Något om läsning och läsförståelse</b>	<b>9</b>
<b>3. Kursplanen i svenska</b>	<b>12</b>
<b>4. Att mäta läsförståelse</b>	<b>16</b>
4.1 Ämnesprovet i årskurs 9	16
4.2 Nationella provet i årskurs 5	20
<b>5. Undersökningarna – ramverk, konkretion och resultat</b>	<b>22</b>
5.1 RL (Trend) och PIRLS 2001	22
5.1.1 Ramverk	22
5.1.2 Uppgifter	25
5.1.3 Resultat från PIRLS och trendstudien (RL 2001)	27
5.1.4 Ramverk och uppgifter i relation till kursplan och nationellt ämnesprov	28
5.2 PISA 2000	29
5.2.1 Ramverk	29
5.2.2 Uppgifter	31
5.2.3 Resultat från PISA 2000	34
5.2.4 Ramverk och uppgifter i relation till kursplan och nationellt ämnesprov	35
5.3 Nationell utvärdering (NU -03)	37
5.3.1 Teoretisk utgångspunkt	37
5.3.2 NU-provens design	37
5.3.3 Resultat från NU-03	41
5.3.4 Ramverk och uppgifter i relation till kursplan och nationellt ämnesprov	41
<b>6. Sammanfattande diskussion</b>	<b>43</b>
<b>7. Skolverkets bedömning</b>	<b>46</b>
<b>8. Litteratur</b>	<b>49</b>

## Förord

Skolverket har i en tidigare sammanställning (Internationella studier under 40 år) beskrivit Sveriges deltagande i internationella jämförande studier av kunskaper. Där framgår att Sveriges deltagande under det senaste decenniet ökat avsevärt i omfattning. Syftet med dessa studier har under årtiondenas lopp förskjutits – från att beskriva och jämföra kunskaper mellan länder och möjligen också att förklara och förstå resultaten i ljuset av bakgrundsfaktorer på olika nivåer – till att i ökande grad inriktas mot mätningar av kunskapsförändring över tid, trendmätningar. Nationellt har också intresset för trendstudier ökat under de senaste åren. Den stora nationella utvärdering som genomfördes 2003 (NU-03) kan ses som ett exempel på detta.

Att genomföra utvärderingsstudier är emellertid kostsamt och kräver i många fall en komplicerad metodik och design för att kunna genomföras med god kvalitet. Det är därför en fördel om kostnader för metodutveckling och analys kan delas mellan många deltagande länder. Samtidigt finns naturligtvis en risk för att de internationellt utvecklade instrumenten inte passar svenska förhållanden.

Är det då möjligt att använda sig av de internationella studierna som ett mått på trend i ett nationellt perspektiv? Hur väl stämmer ramverken för de internationella studierna? Riskerar vi att förlora vår nationella särart? Eller bedöms våra elevers resultat på felaktiga grunder? Skiljer sig de nationella målen från det som fångas i de internationella studierna?

I den studie som här presenteras har fyra studier analyserats – PIRLS 2001, RL 2001, PISA 2000 och NU-03. Syftet med studien är att undersöka likheter och skillnader mellan å ena sidan ramverken för PISA, PIRLS och RL avseende läsförståelse och å andra sidan kursplanerna i svenska med fokus på läsförståelse. Också uppgifter i de internationella studierna och i NU-03 har studerats och relaterats till kursplanerna.

I två kommande rapporter redovisas motsvarande jämförelser inom matematik och naturorienterande ämnen, den ena avseende årskurs 8/9 och den andra årskurs 4. De rapporterade resultaten avses ingå som underlag för Skolverkets bedömning av hur den framtida kunskapsutvärderingen ska utformas.

Rapporten, som tagits fram inom ramen för projektet ”Analys och syntes”, har skrivits av Gustav Eriksson, Institutionen för Nordiska språk, Uppsala universitet i samarbete med Birgitta Garme, lektor vid samma institution. Synpunkter har lämnats av Karin Hector-Stahre, Kristian Ramstedt och Anita Wester.

Stockholm den 12 juni 2006

Ann Carlson Ericsson  
*Avdelningschef*

Anita Wester  
*Projektleddare*

# 1. Inledning och syfte

Förmågan att läsa och förstå är högt värderad i vårt samhälle. Alla samhällets instanser ställer stora krav på dess medborgares förmåga att tillgodogöra sig det skrivna ordet. Skriftspråket är ett kommunikationsmedel som till stor del dominerar vardagligt inhämtande av kunskap i olika former. Oavsett om vi ska tillgodogöra oss avancerade teoretiska modeller, eller mjölkpaketets datuminformation måste vi vara väl förtrogna med det skrivna ordets form och funktion; en dräglig och meningsfull tillvaro är till stor del avhängig förmågan att läsa och skriva. Inträdet i skriftspråksgemenskapen kan vara starten på ett livslångt lärande där tid och rum inte nödvändigtvis är avgörande faktorer. Med det skrivna ordets hjälp kan läsare tillgodogöra sig texter skrivna i en annan tid, i ett annat rum.

Skriftspråkets betydelse är noggrant beskrivet i grundskolans<sup>1</sup> styrdokument. Som nedanstående kapitel kommer att visa, fokuseras i hög grad förmågan att läsa och skriva. Dessa färdigheter är några av de nycklar som öppnar dörrar till tillvaron som aktiv samhällsmedborgare. Skriftspråkets stora betydelse gör det värdefullt att få vetskap om hur den svenska skolan förmår utbilda sina elever till aktiva samhällsmedborgare enligt anförda argument.

I den studie som här presenteras har fyra undersökningar analyserats – PIRLS 2001, RL 2001, PISA 2000 och NU-03. Syftet med studien är att undersöka likheter och skillnader mellan å ena sidan ramverken för PISA, PIRLS och RL avseende läsförståelse och å andra sidan kursplanerna i svenska med fokus på läsförståelse. Också uppgifter i de internationella studierna och i NU-03 har studerats och relaterats till kursplanerna.

Hur väl stämmer ramverken för de internationella studierna med de svenska läroplanerna och kursplanerna? Riskerar vi att förlora vår nationella särart? Eller bedöms våra elevers resultat utifrån felaktiga grunder, t.ex. genom att de aldrig fått tillfälle att i skolan lära sig det som efterfrågas i de olika studierna därför att svenska mål skiljer sig från det som provas?

Undersökningarna har olika upphovsmän. Bakom PISA (Program for International Student Assessment) står OECD, bakom PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) och RL (Reading Literacy) organisationen IEA och NU-03 (Nationell utvärdering 2003), slutligen, är producerad av Skolverket. Såväl PIRLS som PISA rapporterar att svenska elever ur ett internationellt perspektiv ligger bra till. PIRLS visar att elever i årskurs 4 presterar bäst bland deltagarna och att elever i årskurs 3 placerar sig över genomsnittet. I PISA presterar elever i årskurs 9 över OECD:s genomsnitt. Bara tre länder har ett högre resultat. Att Sverige ur ett internationellt perspektiv presterar väl är

---

1) Denna rapport behandlar enbart det obligatoriska skolväsendet.

sålunda inte att ta miste på. Emellertid rapporterar RL att läskompetensnivån har gått tillbaka och att svenska elever presterar signifikant sämre 2001 jämfört med 1991. Även NU-03 rapporterar en tillbakagång.

Varje undersökning har sina förtjänster men också sina nackdelar. Variationsmöjligheterna vid undersökningsdesign är en förklaring. Definitionen av populationen kan variera (till exempel ålder respektive årskurs) liksom stickprovets storlek. Mätningen kan göras med hjälp av olika slags texter och med olika slags instrument. Föreliggande rapport har för avsikt att ytterst konkret redogöra för undersökningarnas innehåll avseende texter och instrument. Undersökningarna ska jämföras med varandra ur två perspektiv. Dels ska respektive undersöknings teoretiska utgångspunkt läsas mot kursplanen, dels ska undersökningens faktiska utformning i form av uppgifter läsas mot såväl kursplan som nationellt prov. Genom att diskutera ovannämnda undersökningar i förhållande till, i första hand, ämnesprovet i årskurs 9 men också ämnesprovet i årskurs 5 kan vi få en uppfattning om hur vi ska tillvarata resultaten i dem.

## 1.1 Något om undersökningarna

Två av undersökningarna som nedan presenteras genomfördes i början av 2000-talet. De andra två är trendundersökningar som upprepades strax efter sekelskiftet, efter att tidigare ha genomförts i början respektive mitten av 1990-talet. Undersökningarnas syfte har varierat något. I PISA liksom i PIRLS är avsikten att mäta hur elever rustas inför ett kommande liv som aktiva medborgare. RL och NU-proven däremot har som primärt syfte att mäta läskompetens över tid.

Undersökningarna är alla väl genomtänkta, men bjuder delvis på olika design. Vi ska läsa nedanstående med vetskapen om att ingen studie är ”felaktigt” konstruerad. Däremot kan den mer eller mindre väl motsvara svenskämnets nationella kursplan och konstruktionen av nationella ämnesprovet i svenska.

## 1.2 Disposition

I kapitel 2 redovisas teorier om tillägnande av skriftspråk och läsförståelse. För att ta del av undersökningarnas utförande är det nödvändigt att ha vissa basala fakta, som illustrerar komplexiteten i begreppet *läsning*. Kapitel 3 ger en presentation av svenskämnets kursplan. Anförda undersökningars relevans ökar eller minskar beroende av huruvida det finns en tydlig koppling till kursplanen eller ej. Det betyder att undersökningarna kan ha vetenskaplig validitet, men ändå inte motsvara de krav kursplanen presenterar. För att undersökningarna ska ha relevans i Sverige gäller det att de prövar det som omnämns i kursplanens uppnåendemål. Är fallet det senare, måste frågan ställas om undersökningarna testar vad som är sagt att elever i svenska skolan ska kunna prestera.

I kapitel 4 ges en bild av hur läsförståelse testas idag. Nationella ämnesprovet i svenska tjänar som fundament. Själva undersökningarna redovisas med konkreta exempel i kapitel 5. Där presenteras teoretiska ramverk, resultat och eventuell koppling till kursplanen. I kapitel 6 ges sammanfattande kommentarer och diskussion kring kursplanens mål ställda mot innehållet i undersökningarnas teoretiska ramverk och i kapitel 7 presenteras Skolverkets bedömning och tolkning av resultaten.



## 2. Något om läsning och läsförståelse

Det bedrivs omfattande forskning inom området för läsförståelse. Det finns olika teorier om hur barn tillägnar sig skriftspråket och hur man därefter bäst lär sig att förstå texter. Att läs- och skrivutveckling är viktiga beståndsdelar i skolan är självklart. Från politiskt håll har detta uppmärksammats, bland annat genom inrättandet av ett nationellt centrum för språk-, läs- och skrivutveckling. Skolminister Ibrahim Baylan (2005) har förklarat intentionerna med centrumet: ”Målen för centrumet är att bidra till höjd kompetens hos lärare i förskola och skola, främja kontakterna mellan forskningen och skolan samt främja intresse och motivation för läsning och skrivning hos barn och ungdomar i förskola och skola.”

Det finns olika sätt att försöka beskriva och förklara vad *läsning* egentligen innebär. Det är viktigt att göra en distinktion mellan avkodning och förståelse. Hur man bäst tillägnar sig skriftspråket är en omdebatterad fråga och som med mycket annan forskning råder inte fullständig enighet på området. En helt tydlig skiljelinje mellan olika uppfattningar är emellertid svår att finna och i praktiken har synsätten närmast sig varandra och ett slags konsensus gör gällande att en kombination av olika tillvägagångssätt ger de bästa resultaten (Liberg, 1993).

Mycket förenklat kan man tala om två huvudinriktningar när det handlar om läsprocessen. Tydligast var dessa företrädare av Ingvar Lundberg och Åke Edfeldt. De två inriktningarna har på senare år kommit att närma sig varandra (ibidem). Medan Lundberg (1984) menar att själva läsningen, det vill säga avkodningen, är frukten av en analytisk process, är Edfeldt (1982) syntetiskt inriktad. Processen kan beskrivas vara antingen av *bottom-up-slaget* eller av *top-down-slaget*. Antingen uppfattar man ordet genom att först analysera enheterna, det vill säga ljuda sig igenom det för att sedan uppfatta helheten (*bottom-up*), eller så förstås ordet genom att det ses som en helhet, som sedan analyseras (*top-down*). När Liberg redovisar hur man kompromissat mellan de olika ståndpunkterna är det i termer av *kombination*, *interaktion* och *flexibilitet* (1993, s. 13).

När själva avkodningen, eller avläsningen, är automatiserad, det vill säga när läsaren slipper att fundera på hur man går tillväga för att läsa, gäller det att förstå hur orden interagerar med varandra och hur det som står skrivet ska förstås. Åke Edfeldt (1982) menar att: ”I själva avläsningsmomentet presterar en läsare inte någon förståelse.” (s. 88) En automatiserad läsprocess är en sak, men att förstå innebörden av det man läser en annan.

Att förstå en text handlar till viss del om att vara förtrogen med mediet i sig. Uttrycket *tala som en bok* har knappast representation i verkligheten. I samtalet interagerar sändaren och mottagaren. Med hjälp av gester, tonfall – och vid

uppmaning – förklaringar i form av andra ord och dylikt, kan talaren explicit-göra innehållet i vad som sägs. Skribenten, däremot, måste lita till sin förmåga att förekomma frågetecknen och så tydligt som möjligt redogöra för sitt innehåll. Ty ingen annan assistans än själva texten kan hon ge. De naturligt stora skillnaderna mellan skrift- och talspråken tar tid att tillgodogöra sig. Vidare är det så att skriften i högre grad än talet måste varieras för att läsaren ska ha energi och intresse av att fortsätta läsningen.

Lundberg (1984) har redogjort för innebörden i *läsförståelse*. Han belyser den *syntaktiska kompetensens* betydelse för tolkning av text. Till exempel nämner han former som ytterst sällan figurerar i talad text: ”Barnen kan t ex i skriften tidigt möta den appositiva konstruktionen ’Jan, pojken i brun tröja, har en ny boll.’” (1984, s. 93) Det som placerats inom kommateringens är en apposition, det vill säga i det här fallet något som syftar på *Jan*. När förtrogenheten med mediet i sig ökar, när den syntaktiska kompetensen tilltar, gäller det att se det som ligger dolt i texten; att ”läsa mellan och bortom raderna” (1984, s. 94). Även om man är väl förtrogen med skriftspråkets form gäller det att utnyttja omvärldskunskaper när text ska förstås. Återigen lånar vi exempel från Lundberg, som poängterar att förståelse av text inte handlar om att tolka mening för mening. Meningarna hänger ihop och Lundberg illustrerar: ”’Lisa kom farande nedför trappan. Kalle rusade iväg för att få tag på en läkare.’ De flesta läsare skulle tolka det så att Lisa föll i trappan, skadade sig och att Kalle därför sprang efter hjälp.” Hade den första meningen följts av en annan (”’Kalle rusade fram och kysste henne’”) hade innebörden dramatiskt förändrats. Läsaren måste göra *inferenser*, det vill säga föra in ytterligare kunskap för att binda meningarna korrekt. Läsaren konstruerar ett scenario vid mötet med texten och nyttjar inferenserna för att förstå. Ytterligare ett exempel från Lundberg får illustrera:

*’Per gick på bio på onsdagen. Han stötte ihop med en gammal vän.’  
Läsaren gör automatiskt den inferensen att det var på onsdagen som  
Per mötte vännen och att det var på bion. Den första meningen ger  
alltså den rumsliga och tidsmässiga ramen för tolkningen av den  
andra meningen.*

Ytterligare en viktig beståndsdel när text ska förstås, menar Lundberg, är text-bindningen. Möter vi meningarna ”’En buss kom farande nedför backen. Bussen var nära att krocka med en lastbil.’” måste läsaren kunna förstå att det var samma buss som kom farande, som nästan krockade. Att bussen har bestämd form är den syntaktiska signal som förmedlas, en så kallad referens. Sådana måste stundom kombineras med inferenser: ”’Anna packade upp matsäckskorgen. Saften var varm’”. *Saften* i bestämd form anger att informationen var given. Men eftersom ordet *saft* inte nämns måste en inferens, som innebär

att läsaren associerar *saft* till troligt matsäcksinnehåll, göras (1984, s. 95f).

Om läsförståelse kan mycket mera sägas. Denna genomgång är dock inte ämnad att omfattande redogöra för områdets komplexitet med mera. Innan ämnet lämnas ska Lundbergs teorier om diagnos av läsförståelse kommenteras.

Lundberg menar att två huvudsakliga anledningar är bakomliggande vid svag läsförståelse: (1) bristfällig avkodningskompetens och (2) bristfällig omvärldskunskap, förförståelse och dåligt utvecklad systematik vid läsning av texter inom givet ämnesområde. Det kan vara svårt att konstruera diagnosprov som exakt och entydigt identifierar var svagheter ligger. I prov med summeringar, flervalsfrågor och lucktest och så vidare är det svårt att urskilja vilket problem läsaren har. Och diagnosprov med många inferensfrågor riskerar att missgynna elever från ”socialt och kulturellt utarmade hemmiljöer” (1984, s. 109). Som synes handlar det om diagnostisering och inte examensprov. Emellertid kan åsikterna vara värda att ta i beaktande.

### 3. Kursplanen i svenska

Skolarbetets teoretiska utgångspunkter är läroplan och kursplaner. Dessa styrdokument speglar synen på kunskap och ger mål och riktningar för undervisningen. Nedan tecknas en bild av de krav som finns uppställda för att en elev ska få betyget Godkänd i svenska. Huvudsakligen diskuteras läsförståelse.

I styrdokumentet *Lpo94* (Lpo 94, 2006) etableras begreppen *mål att sträva mot* och *mål att uppnå*. Dessa kan läsas som beroende av varandra. Målen att sträva mot anger inriktning på skolans arbete – undervisningen – och målen att uppnå redogör för vilka resultat undervisningen minst ska ge.

Läskompetensen tillmäts stor betydelse i *Lpo94*. Som ett av skolans uppdrag anges att ”främja elevens lärande för att därigenom förbereda dem för att leva och verka i samhället.” Där intar språket en viktig position. För arbetet med att utveckla förmågan att vara en aktiv samhällsdeltagare säger Lpo94 att: ”Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva ska varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga.” Det som omtalas i läroplanen gäller givetvis inte bara svenskämnet. Självfallet kan andra ämnen också ge möjligheter till kommunikation med resultat av det slag som omnämns. Emellertid är det i svenskämnet som delarna koncentreras och lyfts fram. Vid läsning av kursplanen i svenska bör man sålunda vara medveten om portalparagrafens stycken.

I *Kursplanen för svenska* (Skolverket, 2002) finns målen att sträva mot och målen att uppnå i ämnet uppställda. Liksom i *Lpo94* berör man förstås språkets betydelse: ”Ett av skolans viktigaste uppdrag [är] att skapa goda möjligheter för elevernas språkutveckling.” Vidare framhålls att: ”Det skrivna ordets betydelse är stor och samhället ställer krav på förmåga att kunna hantera, tillgodogöra sig och värdera texter.” Om vi stannar vid denna ämnesbeskrivning kan det vara intressant att lite kort kommentera vad som sägs. Skolan ska alltså förbereda eleven för att denna så småningom ska kunna agera aktiv samhällsmedborgare. Till skolans viktigare uppgifter hör enligt ovan att skapa möjligheter för språkutveckling, som senare ska leda till förmåga att leva och verka i samhället. Härvidlag blir dels de faktiska förutsättningarna i skolan intressanta, dels på vilket sätt kunskap, som ska ge ovan nämnda förutsättningar, mäts. Som också senare kommer att behandlas måste de av Skolverket beställda nationella ämnesproven anses mäta ”nyttiga” kunskaper.

Med utgångspunkt i kursplanens mål att sträva mot framträder en bild av vad undervisningen ska koncentreras kring. Bland annat ska undervisningen vara av det slag att eleven utvecklar lust att *läsa för att lära* och lust att läsa på egen hand. Vidare även lusten att skapa med hjälp av språket. I samband med detta betonas vikten av att eleven utvecklar sin fantasi. Till målen att sträva

mot ställs också att eleven med språklig säkerhet ”kan, vill och vågar uttrycka sig i många olika sammanhang samt genom skrivandet och talet erövrar medel för tänkande, lärande, kontakt och påverkan.”

Av betydelse är att skolan strävar mot att eleven ”utvecklar sin förmåga att läsa, förstå, tolka och uppleva texter av olika slag och att anpassa läsningen och arbetet med texten till dess syfte och karaktär.” Arbetet ska därtill inriktas mot ett innehåll som ger språkkunskaper i form av insikter i språkets uppbyggnad, utveckling, ursprung och språkets struktur.

Undervisningen ska innebära att eleven ”utvecklar förmåga att utnyttja olika möjligheter för att hämta information, tillägnar sig kunskap om mediers språk och funktion samt utvecklar sin förmåga att tolka, kritiskt granska och värdera olika källor och budskap.”

I de mål att uppnå som finns uppställda för elever i årskurs 5 anges att eleverna ska ”kunna läsa med flyt både högt och tyst och uppfatta skeenden och budskap i böcker och saklitteratur skrivna för barn och ungdom, kunna samtala om läsningens upplevelser samt reflektera över texter.” De ska också äga förmåga att som skribenter behärska skriftspråkets normer och framtida texter med olika syften.

För eleverna i årskurs nio gäller dessutom att de enligt målen ska ”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.” Även i målen för elever som avslutar nionde årskursen anges vikten av att eleven förmår producera text med olika syften.

Som synes presenterar inte kursplanen några egentligt specifika mål att uppnå. Att texten är allmänt hållen betyder dock inte att kraven är otydliga. Knappast heller att det innebär svårigheter att mäta huruvida eleven uppnått målen eller ej. Kursplanen fäster, som nämnts, stor vikt vid att eleven ska förberedas inför ett liv som aktiv samhällsmedborgare. För den som önskar tillgodogöra sig innehållet i exempelvis samhällsdebatten krävs kunskap om hur man värderar information och anpassar sin läsning efter situation, något som kursplanens mål att sträva mot också understryker.

Vidare är det värt att notera den omgivande texten kring målen att uppnå. Den ger, som ovan nämnts, en fingervisning om vad undervisningen kan innehålla. Bland annat står det att elever ska kunna läsa texter av olika slag, ha förståelse om svenska språket och dess uppbyggnad, samt att eleven fördjupar sin insikt i grundläggande mönster och grammatiska strukturer och kan begagna skriftspråkets normer. Dessutom står något så konkret som att elever ska kunna skriva läsligt för hand och med datorn som hjälpmedel. Till sist kan också nämnas krav på insikt i hur lärande går till och utveckling av förmåga att kritiskt granska texter. Dessa krav är dock, vilket måste hållas i minnet, *inte*

detsamma som uppnåendemål, vilka rör elevens prestation, medan strävansmålen anger inriktningen för undervisningen. För den som vill läsa och tolka uppnåendemålen är strävansmålen ett gott redskap.

Mål som eleverna ska ha uppnått i slutet av den femte årskursen:

*Eleven ska*

- kunna läsa med flyt både högt och tyst och uppfatta skeenden och budskap i böcker och saklitteratur skrivna för barn och ungdom, kunna samtala om läsningens upplevelser samt reflektera över texter,
- kunna producera texter med olika syften som redskap för lärande och kommunikation,
- kunna muntligt berätta och redogöra för något så att innehållet blir begripligt och levande,
- kunna tillämpa de vanligaste reglerna för skriftspråket och de vanligaste reglerna för stavning samt kunna använda ordlista.

Mål som eleverna ska ha uppnått i slutet av den nionde årskursen:

*Eleven ska*

- aktivt kunna delta i samtal och diskussioner och sätta sig in i andras tankar samt kunna redovisa ett arbete muntligt så att innehållet framgår och är begripligt,
- 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,
- kunna läsa, reflektera över och sätta in i ett sammanhang några skönlitterära verk och författarskap med betydelse för människors sätt att leva och tänka,
- kunna ta del av, reflektera över och värdera innehåll och uttrycksmedel i bild, film och teater,
- kunna skriva olika sorters texter så att innehållet framgår tydligt samt tillämpa skriftspråkets normer, både vid skrivande för hand och med dator,
- ha kunskaper om språket som gör det möjligt att göra iakttagelser av eget och andras språkbruk.

Speciellt viktigt när man tar del av undersökningarna PISA, RL (Trend), PIRLS och NU-03 är att noggrant läsa vissa av kursplanens delar. Främst bör vi kanske koncentrera oss på följande citat, som anger att eleven ska: ”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. För att undersökningarna ska tillmätas stor betydelse bör uppgifterna rimligtvis vara konstruerade så att de mäter det som efterfrågas i det nyss citerade. I kommande avsnitt presenteras undersökningarnas teoretiska ramverk och hur dessa avspeglas i uppgifterna. Därefter jämförs några av undersökningarnas uppgifter med uppgifter från det nationella ämnesprovet.

## 4. Att mäta läsförståelse

I föreliggande studie jämförs uppgifterna i RL, PIRLS, PISA och NU-03 med kursplanens innehåll. Eftersom denna rapport fokuserar läskompetens exkluderas en del av de mål som finns uppställda i kursplanen i kommande diskussion.

Det bör rimligtvis vara så att det nationella ämnesprovet i svenska kan fungera som ett standardformulär för hur kursplanens uppnåendemål prövas och i årskurs 9 dessutom som ett stöd för betygsättning. Det är i sammanhanget av intresse att närmare granska de uppgifter proven innehåller, vilket är utgångspunkten för nedanstående resonemang. Dock ska först påpekas att det givetvis är oklokt att tänka sig ämnesprovet i sin nuvarande form som gällande för all framtid. Utan att sia om kommande tider kan vi ändå nöja oss med att ämnesprovet av idag är ett rimligt gott instrument.

Att mäta vad som efterfrågas i kursplanen ställer naturligtvis krav på provkonstruktören. Vilken uppgift har möjlighet att ge ett svar som visar huruvida eleven kan: "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."? Knappast någon!, blir väl svaret. Ett läsförståelseprov av hög kvalitet bör innehålla flera olika *texttyper*. Frågorna måste vara väl avvägda; att sammanhängande återge information låter sig göras om man läst texten i syfte att återge information och därför koncentrerat sig på centrala delar. Eleven måste på flera sätt beredas möjlighet att visa att hon förstått. Det är också i det av eleven själv konstruerade svaret, som prov ges på hur väl eleven sammanhängande kan återge skeenden, reflektera, tolka och dra slutsatser kring textstycken. 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 (se avsnitt om läsning och läsförståelse). En uppgift av det stiliserade slaget *Förklara vad som hände och vilka konsekvenser det fick. Motivera hur du själv skulle ha reagerat i liknande situation* skulle kunna svara mot de krav som finns citerade ovan. Som tidigare nämnts är kraven i kursplanen ingalunda otydliga, och bör kunna prövas i ett prov.

### 4.1 Ämnesprovet i årskurs 9

På beställning av Skolverket sker konstruktionen av de nationella proven vid avdelningen för forskning och undervisning i modern svenska (FUMS) vid Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet. Det nationella provet för årskurs 9 är grundskolans enda obligatoriska och kan beskrivas som ett vedertaget sätt att pröva färdigheterna läsförståelse, muntlig framställning



samt skriftlig framställning. Eftersom PIRLS och PISA syftar till att mäta läsförståelsen redovisas här endast det nationella ämnesprovets läsförståelsedel. För denna rapportens vidkommande tjänar nationella provet sålunda som grund i jämförelsen mellan PIRLS och PISA och även trendstudien i NU-03. Efter stycket om provet i årskurs 9, kommenteras kort provet för årskurs 5 (som är relevant vid jämförelse med PIRLS).

Ämnesprovet i årskurs 9 är indelat i tre delar, A, B och C, för läsning, muntlig framställning respektive skriftlig dito. Del A ska avklaras på cirka åttio minuter och har sin utgångspunkt i ett texthäfte, som för varje år byter tema. Häftet som presenterades vid tidpunkten för datainsamlingen till NU-03 innehöll nio texter av varierande art under temat *Förändringar och funderingar*, med specifika frågor till fem av dessa. Delprovets två sista frågor var helt öppna i bemärkelsen att svaren kunde relatera till häftets samtliga texter. Syftet med det nationella provet är att mäta förmåga att läsa olika texttyper, varför både skönlitterära texter och sakprosatexter återfinns. Nedan ges en bild av olika sorters texter och uppgifter som hör till dem.

I texthäftet finns utdrag ur *Populärmusik från Vittula*. Just detta avsnitt berättar om strapatser i samband med att huvudpersonen och dennes kamrat bildar en musikduo. Bland annat genomför man, till följd av påtryckningar från kamratgruppen, ett uppträdande på roliga timmen.

Till texten finns fem uppgifter. Den första är av typen där antingen en rätt- eller fel-ruta ska fyllas i och som uppmanar eleven att lokalisera explicit återgiven information. Den tredje uppgiften syftar till att eleven med egna ord ska besvara en fråga om något som inte uttryckligen återges i texten. Man frågar efter hur berättaren sjöng i ensamhet och i texten står det: "Jag ... öppnade munnen. Och började sjunga." "Men det var en sång utan ljud, det var bara läpparna som rörde sig ... Jag mimade till musiken i mitt inre ..." I uppgift fyra ska eleven motivera en av uppgiftsförfattarna förmodad reaktion på en händelse hos en av textens sidokaraktärer. Här gäller alltså för eleven att dra slutsatser kring det inträffade och reflektera över händelsens betydelser, trots att det inte återfinns direkt uttryckt i texten. Uppgift fem behandlar en metafor och eleven ska förklara den och följderna av innebörden i metaforen.

Jämställdhetsombudsmannen Claes Borgström har skrivit nästa text, "Skärp dig, sa Elin", som är ett kåseri publicerat i *Pedagogiska magasinet*. Borgström resonerar om institutioner och personer som inverkat på hans yrkesval. Han gör reflektioner kring vad som danat honom.

Denna i jämförelse med föregående betydligt kortare text följs av tre uppgifter. I de två första ombeds eleven att dra slutsatser från texten och göra reflektioner kring vad olika passager innebär och står för. Den tredje uppgiften består av att i texten lokalisera innebörden av ordet *JämO*. Här handlar det om (relativt) enkel slutledningsförmåga.

Ett uppgiftsblock om fem uppgifter har konstruerats till tre textavsnitt som på ett eller annat sätt berör *Fysisk hälsa*: (1) "Extra idrott på schemat ger bättre betyg" är en artikel publicerad i tidningen *Svensk idrott* och som beskriver en skolmodell där möjlighet till extra fysisk aktivitet finns. (2) "Fakta om fysisk inaktivitet" redogör för folkhälsoinstitutets definitioner av fysisk aktivitet samt siffror gällande vuxna människors och tonåringars fysiska aktivitetsgrad uttryckt i procent. Slutligen återfinns också (3) en tabell som i procent beskriver ungdomars träningsvanor åren 1993/1994 och 1997/1998.

Uppgift 1 innebär för eleven att med egna ord uttolka vad artikelförfattaren menar är positiva effekter av skolmodellen. Uppgift 2 och 3 uppmanar eleven att genom slutledning av omgivande text redogöra för innebörden i två ord. Uppgifterna 4-6 baseras på den korta faktatexten (2) och intilliggande tabellerna (3). Uppgifterna 4 och 5 går ut på att lokalisera explicit återgiven information och uppgift 6 på att tolka innebörden av siffrorna i de olika tabellerna.

De ovan nämnda öppna uppgifterna var formulerande på följande sätt: "Vilka **två** texter (ur hela texthäftet) tycker du har något gemensamt? **Förklara** vilka samband du ser." Nästa uppgift ska förstås utifrån att varje texthäfte innehåller bilder. I detta häfte återfanns bland annat Andy Warhols *Tripple Elvis*: "Texthäftet heter 'Förändringar och funderingar'. **Vilken** bild tycker du passar ihop med begreppet förändring? **Beskriv** bilden och **motivera** på vilket sätt du anser att den hör ihop med förändring."

Som ovan redogjorts för, presenteras i läshäftet ett flertal olika texttyper. För att bedöma elevlösningar ska uppgiftssvaren inplaceras på en skala. Det finns fyra nivåer, 0-3, där placering på den första innebär att eleven inte når upp till de mest grundläggande krav. Inte alla uppgifter bjuder på möjlighet att placera sig på samtliga nivåer. Till exempel innebär uppgifter av det enklare slaget en möjlighet bara att göra rätt eller fel, vilket då innebär värdet 0 eller 1. På nästa sida följer uppgifterna till texten *Populärmusik från Vittula*.

### Populärmusik från Vittula (s. 3–5)

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 Niila när han övade i garaget.  
Rätt ☐ Fel ☐
  - c) Grammofonen i skolan spelade musiken med för hög hastighet.  
Rätt ☐ Fel ☐
  - d) Publiken vrålade så att det hördes ända till kyrkan.  
Rätt ☐ Fel ☐
  - e) Killarna muttrade avundsjukt för att flickorna uppskattade framträdandet.  
Rätt ☐ Fel ☐
2. Under hur lång tid utspelas berättelsen? Markera med kryss i en av rutorna.  
☐ från 60-talet och framåt      ☐ under en termin      ☐ under tre veckor
3. Hur sjöng berättaren
  - a) när han övade ensam.
  - b) när han övade ihop med Niila.
4. Man kan anta att berättarens syster kommer att bli arg efter "konserten". Vilka två skäl har hon att bli arg?
5. "Vi hade /.../ blåst upp varandras drömliv till färgglada jätteballonger", står det om pojkarna i berättelsen. Förklara citatet. Vilken blir följden av pojkarnas uppblåsta drömmar?

Uppgifterna 1 och 2 uppfattas kanske så att en snabb genomläsning av texten nästan av sig självt producerar ett korrekt svar. Svaren återfinns i texten i andra ord och formuleringar. Eleven måste tolka och reflektera över innebörden i texten. För den elev som bara skumläst blir det problem; informationen kräver en noggrannare läsning. Uppgift 3 frågar efter elevens egna ord. Likadant är det här; informationen finns inbäddad i texten och den som tillgodogjort sig innehållet kan med lätthet formulera ett korrekt svar. I texten stod ju, som ovan nämnts: "Men det var en sång utan ljud, det var bara läpparna som rörde sig ... Jag mimade till musiken i mitt inre". Dock har detta föregåtts av följande: "Jag ... öppnade munnen. Och började sjunga." Den noggranne läsaren förstår genast, men den som läst slarvigt får, som sagt, problem. Gruppen för nationella prov anger i sin text om bedömning av elevsvar att: "Svar som kräver utförligare *förklaringar, exempel eller flera aspekter på uppgiften* (t.ex. både förklaring och motivering) kan sägas vara *mer eller mindre fullständiga snarare än rätt eller fel...*" (Skolverket, 2003a) Det viktiga, enkelt uttryckt, tycks sålunda vara att eleven äger förmåga att reflektera och förstå innehållet och

sedan svara så fullständigt som hon har möjlighet till.

I uppgift 4 ska eleven återigen leta reda på information, denna gång mer inbäddad. Här gäller att värdera information som presenteras och uttolka vad den innebär. Författaren skriver bland annat: "Och själv tjuvlånade jag syrrans *Jailhouse Rock*" och "den tunga nålen for runt som en hackspettsnäbb mot den värnlösa vinylen." Ytterligare några passager meddelar att den tjuvlånade skivan med största sannolikhet inte överlevt. Den vaksamma läsaren kan uppfatta systemens förmodade ilska, men den som söker en explicit förklaring hittar ingen.

Uppgift 5, slutligen, manar eleven att tolka ett citat, en metafor. Läsaren måste vara skicklig i att dra slutsatser och förstå det som inte uttrycks. Hon måste behärska tekniken att läsa mellan raderna och sammanhängande kunna återge och reflektera över innehållet.

Eleven prövas i informationssökning, tolkning och reflektion. Och den elev som löser uppgifterna på ett tillfredsställande sätt måste sägas uppfylla de mål som finns angivna i svenskämnets kursplan. När vi nu mött ett konkret exempel på sättet att mäta läsförståelse får vi åtminstone en glimt av komplexiteten i tillvägagångssättet. För att bedöma huruvida eleven inte bara läst utan också förstått texten krävs många frågor på olika nivåer.

## 4.2 Nationella provet i årskurs 5

Det nationella provet i svenska för årskurs 5 skiljer sig från provet för årskurs 9. Här diskuteras provet som gavs 2006. Textsamlingen är mindre omfattande och själva provdesignen är annorlunda. Det finns två längre texter, båda skönlitterära samt ett uppslag i texthäftet med rubriken "smått och gott", innehållande en dikt, ett citat, en insändare samt några ordstäv. Uppgifterna till provet är alla av öppen typ (vilket kontrasteras av designen i trendstudien, se avsnitt längre fram). Nedan presenteras översiktligt en av texterna och några uppgifter till denna.

I *De tre grottornas berg* (av P-O Enquist) berättas om några barn och deras vistelse hos sin morfar i Värmland. Barnen besöker en grotta, morfadern försöker lära dem argumenterandets konst och slutligen möter de en björn.

För att besvara frågorna korrekt krävs noggrann läsning. Uppgifterna till texten innebär att eleven måste läsa mellan raderna och göra inferenser. Ingen fråga kan lösas genom att bara kopiera text från häftet. Låt oss betrakta fråga 1: *Vem är Mischa?* Det kan synas vara lättlost, men ingenstans i texten står det uttryckligt att Mischa är en hund. För att lösa uppgiften måste läsaren dels utnyttja en illustration återgiven intill texten, dels förstå innebörden i "Och längst ut [satt] Mischa, som höll Marcus i tassen". Tassen syftar, vilket framkommer i texten, här på Mischa. Vidare till frågorna 8 och 9.

Fråga 8: *Varför är en del ord skrivna med stora bokstäver?* För den som är väl förtrogen med skriftspråkskonventioner är de stora bokstäverna i mitten av vissa ord i texten helt klart ett brott mot normaliserad text. De har till uppgift

att meddela att texten uttrycker något som sägs med emfas. För den som inte läst texten ordentligt, eller inte fullt bekantat sig med de vanligaste ortografiska reglerna är det svårbegripligt att tolka versalernas innebörd.

Fråga 9: *Ia och Marcus är syskon. Marcus är fem år. Hur gammal kan Ia vara? Förklara hur du tänker om hennes ålder.* I texten anges inte Ias ålder, men hon klagar på Marcus, som trots att han fyllt fem år ändå inte begriper vissa saker. Dessutom tilltalar hon honom, som om han vore en idiot. Här gäller för läsaren att göra en inferens av slaget ”av två syskon där den ena begriper mer än den andra är oftast den förra av dessa äldre”. Ett korrekt svar bygger till stor del på reflektion och tolkning.

Sammanfattningsvis kan provet i årskurs 5 vara god träning inför framtida uppgifter. Proven är likartat konstruerade, men det för årskurs 9 är längre och bjuder på olika frågetyper. Typiskt för dem båda är dock att tolkning och reflektion är centrala delar.

Längre fram i rapporten redogörs för hur texter och uppgifter till texter i PIRLS, PISA och NU ser ut. Av värde kan då vara att se den strukturella tendensen i det ovan redovisade materialet.

## 5. Undersökningarna

### – ramverk, konkretion och resultat

#### 5.1 RL och PIRLS

##### 5.1.1 Ramverk

PIRLS är en akronym för *Progress in International Reading Literacy Study* och RL står för *Reading Literacy*. Dessa två studier har organisationen IEA (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement) som upphovsman. RL (hädanefter *trendstudien*) genomfördes första gången 1991 och andra gången år 2001. Syftet var att mäta huruvida en förändring i läskompetensen hade inträffat. De uppgifter och ramverk som var kopplade till trendstudien 1991 behölls 2001. Vi bör ha i minnet att det ramverk som omgärdar trendstudien av förklarliga skäl 1991 inte kopplades till nuvarande kursplan, som ju kom i bruk 1994. Det är emellertid ändå intressant att läsa den teoretiska utgångspunkten i trendstudien mot nuvarande kursplan i syfte att identifiera eventuella likheter och skillnader.

År 1991 genomfördes alltså den första delen av trendstudien. Målgruppen var elever från årskurs 3. Rosén och Gustafsson (2004), som har författat den svenska undersökningen redovisar, genom citat av Taube, följande definition av läskunnighet som tjänade som utgångspunkt vid arbetet med instrument-design:

*Läskunnighet är förmåga att förstå och använda sådana former av skriftspråket som krävs i samhället och/eller som är av värde för individen. (Taube, 1995, s 13 i Rosén och Gustafsson, 2004, s. 16)*

Definitionen betonar ”funktionell läskunnighet” och också ”betydelse som refererar till värdet av individens förmåga att läsa ... för sitt eget nöjes skull.” (Rosén & Gustafsson, 2004, s. 16) Den är tämligen omfattande och allmänt hållen. Trots det kan vi läsa den mot kursplanen och finna liknande ambitioner i den senare texten (se avsnitt 3). Vad som betonas i kursplanen, men som (möjligen) saknas i trendstudiens definition är tal om reflektion. Å andra sidan är det fullt möjligt att hävda att det är av värde för individen att äga förmåga att reflektera över innehållet i en text. Att reflektera över en text kan vara att på ett djupare plan förstå texten och knyta den till den egna personen.

Trendstudien genomfördes 1991 i ett 30-tal länder och 2001 i nio länder. Med definitionen som utgångspunkt konstruerades uppgifter till tre texttyper: *skönlitterära texter, sakprosa och informationsmaterial*. Trendstudiens andra del genomfördes samtidigt som PIRLS 2001, men är alltså en separat studie. I slutet av detta avsnitt sammanfattas de viktigaste skillnaderna mellan trendstudien och PIRLS.

*PIRLS* (Progress in International Reading Literacy Study) syftar till att mäta läskompetensen hos elever i "the upper of the two adjacent grades with the most nine year olds. In most countries this is the fourth grade" (Skolverket, 2003b, s. 8). Att Sverige skulle mäta elever från årskurs 4 var sålunda givet. Trots det valde man att också mäta elever i årskurs 3. Detta motiverades med att trendstudien mätt elever i årskurs 3. Trendstudien var tänkt att ställas mot *PIRLS*. Man ville alltså ha maximal jämförbarhet.

Undersökningen är tänkt att återkomma vart femte år och då de hittills genomförda *PIRLS*-undersökningarna ägde rum 2001 och 2006 är 2011 och 2016 och så vidare tänkta som år för datainsamling.

*PIRLS* mäter kunskaper hos barn som med tanke på åldern borde läsa för att lära. Den teoretiska utgångspunkten i *PIRLS* är att mäta *reading literacy*, till svenska översatt till läskompetens. Med detta menar man:

*The ability to understand and use those written language forms required by society and/or valued by the individual. Young readers can construct meaning from a variety of texts. They read to learn, to participate in communities of readers, and for enjoyment.*  
(*Ibidem*, s. 25)

Det finns flera aspekter av definitionen värda att beakta. Läskompetens innebär att eleven har kunskap nog att inte bara ytligt utan i stället mer djupgående förstå en text: "Läsaren antas enligt denna definition aktivt konstruera mening, känna till effektiva lässtrategier och kunna reflektera över en text." (*Ibidem*, s. 26)

Definitionens första del behandlar de kunskaper och färdigheter som krävs av en samhällsdeltagare. En person som lever i ett organiserat samhälle ska kunna tillgodogöra sig information i offentliga sammanhang och ta del av anvisningar och notiser. Del två kommenterar fritidsläsning (*ibidem*).

I det teoretiska ramverk som omgärdar *PIRLS* fäster man vikt vid två huvudsyften för läsning: (1) "Läsning för att få en litterär upplevelse" och (2) "Läsning för att inhämta och nyttja kunskaper". (*Ibidem*, s. 28) Med andra ord vill man mäta läskompetensen i de fall läsningen syftar till (1) nöje och (2) inläring.

Till skillnad från trendstudien<sup>2</sup> använde man sig i *PIRLS* av uppgifter av både flervalssalternativ och uppgifter som av eleven kräver skriftlig produktion. Totalt konstruerades 98 uppgifter. Dessa syftade till att mäta elevens förmåga avseende (a) *lokalisering och explicit återgivning av uttryckt information*, (b) *enkel slutledning*, (c) *tolkning och integrering av tankar och information* samt (d) *granskning och bedömning olika textaspekter*. Varje elev tilldelades två texter med tillhörande uppgifter.

---

2) Här används nästan uteslutande flervalssfrågor, med några få undantag.

Vid betraktande av kursplanen och dess mål för elever i årskurs 5 kan PIRLS intentioner med sina uppgifter sägas överensstämma väl med denna. Kursplanens mål är att elever i femte årskursen ska: "Kunna läsa med flyt både högt och tyst och uppfatta skeenden och budskap i böcker och saklitteratur skrivna för barn och ungdom, kunna samtala om läsningens upplevelser samt reflektera över texter." Vi får anta att kursplanen, när den talar om *böcker* åsyftar skönlitteratur, eftersom *böcker* här skiljer sig från *saklitteratur*. I PIRLS vill man mäta läskompetens både vad gäller nöjesläsning och läsning för inhämtande av kunskap. Sålunda stämmer PIRLS huvudsyfte överens med vad som står i kursplanen. Också övriga fyra delar av läskompetensen som PIRLS syftar till att mäta återfinns i kursplanen. Kursplanen menar att elever i femte klass ska uppfatta skeenden i en text och kunna reflektera över detta. Själva begreppet *reflektion* är stort, och vid läsning av kursplanen mot ramverket i PIRLS finner vi att såväl (b), (c) som (d) kan inrymmas i det som i kursplanen benämns reflektion.

I en opublicerad artikel (Gustafsson & Rosén, 2006) åskådliggörs de huvudsakliga skillnaderna mellan PIRLS och trendstudien. I stort överensstämmer PIRLS och trendstudien, men förenklat kan man tala om skillnader i fokus. Trendstudien mäter läskompetens med tre texttyper: *skönlitterär text*, *sakprosa* och *informationsmaterial*. I PIRLS har tyngdpunkten i stället lagts på att dela upp läsningen i de två kategorierna: *reading for experience* och *reading for acquiring information* (ibidem, s. 5). Informationsmaterialet har inte samma framträdande plats i PIRLS (men finns dock representerat). Vidare märks även skillnad i hur uppgifterna konstruerats. Trendstudien bjuder nästan uteslutande på flervalsfrågor tillsammans med några få uppgifter där den svarande ska fylla i ett eller två ord. I PIRLS är hälften av uppgifterna av det slag där uppgiftslösaren svarar med egna ord (ibidem, s. 3). Vidare märks skillnader i textlängd, där texterna i PIRLS tenderar vara längre (men med mer tid till förfogande) (ibidem, s. 7) samt i en dimension av läskompetensen, som inte testas i trendstudien, men som rymms i kursplanens "att samtala om texter". Denna innebär att eleven ska producera metatext genom att konstruera meningar som värderar textens stil och innehåll (ibidem, s. 6). Framhållas bör, emellertid, att endast 15 procent av texterna i PIRLS mäter denna dimension.

Intentionen i PIRLS stämmer alltså med vad som efterfrågas i svenskämnet kursplan. Trendstudiens intention kan också sägas göra det, då PIRLS definition är mer av en utbyggnad än en total förändring av ramverket. Nedan redovisas några uppgifter i PIRLS och till en av texterna presenteras samtliga uppgifter.



### 5.1.2 Uppgifter<sup>3</sup>

*Haren varnar för jordbävning* är en text som mäter läsning vars avsikt är att ge en litterär upplevelse. En ängslig hare misstar en fallen frukt för en jordbävning och varnar andra harar, sammanlagt 10 000. Ett lejon påträffar hararna och ber den ängslige av dem att visa honom den plats där han upptäckte jordbävningen. Lejonet kan där konstatera vad som utlöst skaket och sålunda demonstrera detta och på så sätt lugna haren.

Eleven ska efter läsning svara på frågor av flervalstyp samt skriftligen återge svar baserade på tolkningar av texten. Den första frågan rör vad som oroad haren mest och fyra svarsalternativ finns. Den sista av de åtta uppgifterna efterfrågar huruvida eleven anser att lejonet tycker om haren eller ej.

*Cykla Nordälsleden* tillhör kategorin informationstexter. Det är ett informationshäfte från företaget Zippy cykeluthyrning som redogör priser vid hyra av cykel och Nordälsledens sträcka samt sevärdheter längs med denna.

Liksom i uppgifterna efter texten om haren ska eleven inleda med att i texten lokalisera viss information. Med hjälp av tabelluppgifter avseende uthyrningspriser ska eleven sedan dra slutsatser om hur familjens konstellation påverkar priset. Senare blir eleven ombedd att motivera val av sevärdhet med utgångspunkt i den i broschyren beskrivna sträckan och där möjliga stopp.

Uppgifterna svarar mot intentionen att som ovan nämnts mäta olika läsförmågor. Att som i den senare uppgiften efterfråga varför ett visst parti i texten återfinns kräver en enklare slutledningsförmåga. Att svara på frågan om startpunkt på sträckan kräver lokalisering av explicit återgiven information. När man senare ska motivera stopp för en given familj krävs reflektion kring vad sevärdheterna kan tänkas innehålla och därtill vad som passar olika medlemmar av familjen. Detta baseras i hög grad på tidigare kunskaper.

På nästa sida återges samtliga uppgifter som följer på texten *Haren varnar för jordbävning*. De uppgifter som inte efterföljs av en parentes är av öppen typ.

---

3) Här redovisas inga uppgifter till trendstudien. Som nämnt utgörs de nästan uteslutande av flervalsfrågor och kan i sin utformning jämföras med exempel (1) och (2) från uppgifterna till *Haren varnar för jordbävning* nedan.

1. Vad oroade sig haren mest för?  
(A: Ett lejon, B: Ett brak, C: En jordbävning, D: En fallande frukt)
2. Vad fick marken att skaka?  
(A: En jordbävning, B: En enorm frukt, C: De flyende hararna, D: Ett fallande träd)
3. När haren hade ropat "Jordbävning!" hände saker och ting snabbt. Leta rätt på och skriv två ord som visar detta.
4. Vart ville lejonet att haren skulle föra honom?
5. Varför släppte lejonet frukten i marken?  
(A: För att skrämma iväg haren, B: För att hjälpa haren att få tag i frukten, C: För att visa haren vad som hade hänt, D: För att få haren att skratta)
6. Hur kände sig haren när lejonet hade släppt frukten i marken?  
(A: Arg, B: Besviken, C: Dum, D: Orolig)
7. Skriv två saker som lejonet gjorde för att haren skulle känna sig bättre i slutet av berättelsen.
8. Tror du att lejonet tycker om haren? Vad händer i berättelsen som visar vad lejonet tycker?

Fyra av uppgifterna som följer efter texten *Haren varnar för jordbävning* är av typen flervalsfrågor. Dessa kan vara nog så intrikata, vilket exemplen från ämnesprovet visar. På det hela taget tycks haren i berättelsen vara orolig; när ett lejon konfronterar honom replikerar han "blygt". Det kan alltså innebära vissa svårigheter att med säkerhet fastställa vem eller vad haren är mest rädd för.

I uppgift två ska eleven ta ställning till vad som egentligen har inträffat. Återigen kan den som noggrant tillgodogjort sig innehållet avgöra att det är en enorm frukt som orsakat skakningar. Den elev som ytligt läst texten kanske faller till föga för haren som menar att en jordbävning ägt rum. Svaren på såväl uppgift 1 som 2 återfinns explicit, men kräver en noggrann läsning. I uppgift 1 tillkommer dessutom ett mått av värderande, då eleven med hjälp av ledtrådar ska avgöra vad haren är mest rädd för.

I uppgift 3 efterfrågas en språklig observation. Eleven måste reflektera över innehållet och klargöra för sig själv vad som får läsaren att uppfatta skeendet. Uppgift 4 manar eleven att enkelt återge händelseförloppet. I texten säger lejonet: "... tror du att du är modig nog att visa mig var denna hemska katastrof hände?" Återigen bör den uppmärksamma läsaren inte möta några större problem med att klara uppgiften. För att lösa uppgifterna 5 och 6 tillfredsställande måste eleven värdera, tolka och reflektera över innehållet i texten. Det går inte att hitta svaret explicit i texten, utan enklare slutledning är nödvändig om eleven ska visa att hon förstår innehållet. Uppgifterna 7 och 8 är, i än större utsträckning än de två föregående, frågor som inbjuder till och kräver att eleven ska reflektera och tolka texten. Eleven måste vara medveten om vad

som har hänt och kunna värdera det.

För samtliga uppgifter gäller att den som noggrant läst texten ska kunna besvara frågorna. Texten är relativt självständig och förståelse av den bygger inte på att eleven är djupt insatt i något särskilt ämnesområde. Uppgifterna mäter huruvida eleven har uppfattat skeendet och förmått reflektera över texten. Elever i årskurs 5 ska ju, som ovan nämnts, uppfatta skeenden och budskap samt kunna reflektera över texter. Med uppgifter som ovan finns möjlighet att visa färdigheter i detta.

### 5.1.3 Resultat från PIRLS och trendstudien (RL 2001)

I PIRLS har man prövat elever från såväl årskurs 3 som 4. Därför kommer resultat för respektive grupp att presenteras separat.

Målgruppen för PIRLS är "the upper of the two adjacent grades with the most 9-years-olds. In most countries this is the fourth grade". Sverige deltog, som tidigare nämnts, i både årskurs 3 och 4. Svenska elever i årskurs 4 ligger mycket bra till, nämligen bäst av alla deltagande länder. De inte bara presterar bäst, de har också låg spridning av resultaten. Svenska elever har i medeltal 561 poäng, vilket kan jämföras mot det internationella medeltalet som är 500 poäng. Elever i årskurs 4 är alltså mycket välpresterande och helt klart signifikant bättre än det internationella medelvärdet.

Signifikant bättre än medelvärdet är också svenska elever i årskurs 3, som hamnar på 19:e plats internationellt (med 520 poäng). Då ska man dock minnas att de jämförs med elever som har gått ett år längre i skolan. Som förklaring till det internationellt sett något sämre resultatet i årskurs 3 talar man i PIRLS om en negativ skevhet, ett slags "svans" av låga värden (Skolverket, 2003b, s. 10). Man menar att de lägre prestationerna i årskurs 3 kan läsas med vetskap om situationen i årskurs 4. Då har "svansen" försvunnit, sedan många av de mest lågpresterande förbättrat sina resultat. Kanske till följd av bättre läsförståelse i form av ökad förmåga till ordavkodning.

När vi sedan beaktar trendundersökningen ser situationen annorlunda ut. De svenska eleverna hade ett bättre resultat 1991 jämfört med 2001. Av de nio länder som deltog i trendundersökningen var det bara två länder, Sverige och USA, som uppvisade tillbakagång i prestation. Sverige placerar sig som nummer sex av nio, med Slovenien, Singapore och Ungern bakom sig. Hade Sverige presterat lika bra som 1991 hade man delat ledningen med Italien och Island. Att trendstudien noterar en tillbakagång i läskompetensen är allvarligt och frågan hur texter och uppgifter i trendstudien kontra PIRLS relaterar till den nationella kursplanen är viktig.

En jämförelse av resultaten mellan pojkar och flickor i PIRLS visar på tydliga skillnader. Sverige tillhör de länder med absolut störst differens då landet placerar sig över det internationella medelvärdet, avseende skillnader till

flickornas fördel. Föräldrarnas utbildningsnivå samverkar synbart med elevernas resultat i läsning, i Sverige liksom i andra länder (Skolverket, 2003b)

Sammanfattningsvis kan sägas att eleverna i årskurs 4 presterar mycket väl i PIRLS. Bäst av alla deltagande länder. För elever i årskurs 3 går det något sämre. De hamnar på 19:e plats, men är ändå signifikant bättre än medelvärdet. Dessutom visar trendstudien att en tillbakagång har skett och att läskompetensen var bättre 1991. Vidare kan konstateras att flickor, liksom i PISA, läser bättre än pojkar.

#### 5.1.4 Ramverk och uppgifter i relation till kursplan och nationellt ämnesprov

Med utgångspunkt i de ovan redovisade skillnaderna mellan trendstudien och PIRLS sammanfattas nedan tankar och slutsatser kring studiernas ramverk i förhållande till kursplanen.

Initialt är det av intresse att studera huruvida studiernas definitioner av läskompetens (i trendstudiens fall *läskunnighet*) står sig mot kursplanen. PIRLS definition är något mer omfattande än trendstudiens, men trots det strävar båda mot samma mål. Den som kan använda och förstå skriftspråket – allt från vägs skylt till skolbok – för att klara sig i samhället och för det egna nöjets skull, är en person som besitter läskunnighet/läskompetens. I PIRLS tillägg talar man om vikten av att kunna skapa mening från olika texttyper. Utan att fördenskull läsa definitionerna tendentiöst skulle man kunna hävda att PIRLS vidareutveckling snarast är en förklaring till vad som konkluderas redan i trendstudien. I samhället ställs krav på kompetens att tillgodogöra sig olika sorters texter. Elever i årskurs 5 ska enligt uppnåendemålen ”kunna läsa med flyt både högt och tyst och uppfatta skeenden och budskap i böcker och saklitteratur”. Citatet motsvarar innehållet i definitionerna. I samma uppnåendemål sägs också att eleven ska ”kunna samtala om läsningens upplevelser samt reflektera över texter”. Ingen av dessa, reflektion eller samtal kring texter, nämns vare sig i trendstudien eller i PIRLS. Emellertid är definitionerna så pass allmänt hållna att reflektion och samtalande mycket väl kan insorteras under definitionernas ”valued by the individual”. Åtminstone om *samtal* och *reflektion kring skrivna texter* i kursplanen avses vara något, som kommer individen till gagn.

Att definitionerna stämmer överens med ambitionerna i kursplanen är en förutsättning för att undersökningarna ska ha relevans i Sverige. Om vi riktar blicken mot det faktiska innehållet ser vi att det som ovan definitionsmässigt ligger tämligen nära varandra, i praktiken skiljer sig åt ett stycke. Främst kommer detta till uttryck beträffande de olika dimensioner av läsning som inlemmas i form av text och uppgift. I trendstudien fokuseras tre texttyper. I PIRLS har man delat upp texttyperna i två huvudkategorier, med vardera två under-

kategorier. Skillnaden är att texttypen informationsmaterial har högre grad av representation i trendstudien och att en texttyp, eller dimension, i PIRLS – den som givit upphov till frågor om stil och ton i texten – inte finns med i den förra undersökningen. I PIRLS efterfrågar man kommentarer om stil och ton och ber sålunda eleven att reflektera över text och föra ett resonemang (låt vara av mindre omfattning) om texten. Något som ju anges som ett mål i kursplanen.

En jämförelse mellan frågetyper i PIRLS, trendstudien och det nationella provet visar att frågorna i PIRLS och nationella provet uppvisar relativ god överensstämmelse medan trendstudien avviker något. Trendstudien erbjuder i princip uteslutande flervalsfrågor och endast vid få tillfällen uppgifter där eleven ska svara med egna ord. I de senare fallen efterfrågas ett eller två ord. I PIRLS tvingas eleven att göra reflektioner kring hela texten (s. uppgift 8, s. 19) och uppgifterna överlag påminner om det nationella provet. På intet sätt kan vi avskrika metoden med flervalsalternativ, men däremot kan vi konstatera att sättet att ställa frågor i PIRLS ligger närmare det nationella provet än vad trendstudien gör (se avsnitt om nationella provet för årskurs 5).

En annan tänkbar förklaring till skillnaderna mellan PIRLS och trendstudien har enligt Gustafsson och Rosén (2006) med läshastighet att göra. En förklaring är, enligt dem, att läsaren måste vara betydligt snabbare för att lösa uppgifterna i trendstudien tillfredsställande. Det är viktigt att ha i åtanke att elever i årskurs 3 och 4 ännu inte mött det nationella provet. Men frågan som ändå dröjer sig kvar, är om sättet att behandla text också den utgör en viktig beståndsdel när vi ska förstå resultaten från respektive undersökning. I den mån utgångspunkt och textbehandling som står så nära svenskämnets kursplan och det nationella provet som möjligt eftersöks, tycks PIRLS ligga något närmare än trendstudien.

## **5.2 PISA 2000**

### **5.2.1 Ramverk**

OECD:s initiativ PISA (The Programme for International Student Assessment) mäter 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap. Syftet med PISA är att studera hur olika utbildningssystem hjälper till att rusta 15-åringar inför kommande vuxenliv. Den första PISA-studien genomfördes 2000 och den andra 2003. Denna rapport tar hänsyn endast till 2000 års studie.

PISA återkommer vart tredje år med tyngdpunkt på ett av de tre ämnena. År 2000 fokuserades läsförståelse, varvid naturvetenskap och matematik bereddes mindre utrymme. Vid 2003 års mätning fanns matematik i förgrunden och 2006 var naturvetenskap huvudämne. Att de två ämnen som inte är huvudämnen ändå finns med är nödvändigt för att genomföra trendstudier.

I det teoretiska ramverk som omgärdar PISA används begreppet *literacy*, vilket ska förstås som ”förmågan att förstå, använda och reflektera över texter för att uppnå personliga mål, utveckla sina egna kunskaper och möjligheter, samt att delta i samhället”. I PISA föreslås *läsförmåga* som svensk motsvarighet till den engelska termen. (Skolverket, 2001, s. 22)

PISA:s uppgifter är konstruerade för att mäta läsförståelsen i tre dimensioner: (1) *processer*, (2) *kunskaper och förståelse* samt (3) *sammanhang för tillämpning*. Något förenklat kan man förstå dimensionerna som (1) strategi för läsning (med utgångspunkten att olika texter erfordrar olika strategier), (2) vad man får ut av läsningen och (3) i vilket sammanhang man läser texter.

För att presentera resultaten i PISA har man tre delskalor till hjälp: *informationssökning*, *tolkning* och *reflektion*.

Informationssökning	Tolkning	Reflektion
[...] förmågan att lokalisera en eller flera upplysningar i en text.	[...] förmågan att förstå en text och att dra slutsatser från eller flera delar av den.	[...] förmågan att relatera en text till egna erfarenheter, kunskaper och åsikter.

Tabell 1. Delskalor i PISA.

(Ibidem, s. 29)

Eleven tilldelas poäng för varje rätt svar. Beroende på svårighetsgraden delas olika mycket poäng ut. En enklare uppgift ger färre poäng och så vidare. Varje elevs resultat kan alltså hänföras till en av fem nivåer, där Nivå 1 är den lägsta.

	Nivå 1	Nivå 2	Nivå 3	Nivå 4	Nivå 5
Poängintervall	335-407	408-480	481-552	553-625	> 625

Tabell 2. Poängintervall för varje nivå i läsförståelse i PISA.

(Ibidem, s. 31)

PISA:s ramverk är som synes komplext och ställer stora krav på uppgifterna. Här erinras åter om stycket i svenskämnets kursplan, som anger att eleven ska: ”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.” I kursplanen anges att olika texttyper ska kunna förstås. En mätning som ska ställas i relation till kursplanen bör därför innehålla olika texttyper, vilket naturligt ger olika strategier. Detta syns också i PISA:s olika dimensioner (främst (1)). Att återge och reflektera, som kursplanen talar om, återspeglas i de senare dimensionerna. I ett nästa steg jämförs uppgifterna i PISA med ämnesprovets uppgifter för att se hur väl dessa stämmer överens. Nedan redovisas kortfattat något om uppgifterna.

### 5.2.2 Uppgifter

Totalt består PISA 2000 av 138 läsuppgifter, som baseras på skön- och facklitterära samt argumenterande texter. Nedan har några av alla de uppgifter som PISA presenterade i kortform återgivits. Det kan vara rimligt att med lämpliga stycken ur svenskämnets kursplan läsa nedanstående och få begrepp om texternas innehåll och hur man i PISA konstruerat uppgifter till texterna. Efter sammanfattningen återges texten *Graffiti* med tillhörande uppgifter i sin helhet.

*Graffiti* består av två texter som båda till sitt innehåll är argumenterade och båda är offentliga.<sup>4</sup> Signaturerna *Helga* och *Sophie* betraktar båda graffitins utbredning och huruvida denna är att betrakta som konst eller förstörelse. Fyra uppgifter är kopplade till texterna. Eleven blir ombedd att genom att välja mellan fyra påståenden avgöra vad texterna behandlar. Resterande uppgifter innebär att eleven själv ska formulera sig. Eleven ska nämligen tolka textförfattarens intention med vissa partier och reflektera över innehållet genom att värdera argumentframställning och ton och stil.

*Fördelning av arbetskraften* presenteras i PISA som en representation för schematisk text i utbildningssammanhang. Ett trädidiagram beskriver hur ett icke namngivet lands arbetsföra befolkning placerar sig i olika kategorier som *inom arbetsmarknaden* och *med anställning* eller *arbetslösa*. Med hjälp av schemat ska eleven besvara fem frågor som ställer olika krav och som för att generera full pott innebär att eleven ska förstå fakta som explicit inte har uttryckts.

Det skönlitterära stycket *Gåvan* handlar om en kvinna vars hus till följd av en översvämmad flod ej längre befinner sig på fast mark. Instängd i huset får kvinnan besök av en puma, som ljudligt och påtagligt hotfullt slår sig ner på husets veranda. Kvinnan misslyckas med att skjuta djuret. Efter en tid beslutar hon sig för att mata puman med skinka. Morgonen därpå har puman lämnat verandan.

Sju uppgifter följer på texten *Gåvan*. Dessa syftar till att avkräva eleven svar som kräver såväl informationssökning, tolkning som reflektion. Exempelvis ska eleven utifrån det inträffade med hjälp av värderande påståenden beskriva kvinnans agerande och finna stöd i texten för motsatta åsikter. Påståendena gör gällande att (1) kvinnan är "hjärtlös och grym" eller (2) att kvinnan är "en väldigt medkännande person".

Texten *Polisens vetenskapliga vapen* är facklitterär och ett exempel på tidskriftsartikel. Författaren redogör för begreppet DNA och hur detta kan användas i polisens förundersökningsarbete. Ett litet längre textstycke följs av tre faktarutor, som närmare specificerar delar av artikeln. Man har låtit fyra uppgifter följa texten. Eleven ska svara på frågor om detaljer ur texten och tolka intentioner bakom texten. Det senare med hjälp av flersvarsalternativ till frågan: "Vad är författarens huvudmål?"

---

4) Vissa texter med tillhörande uppgifter är sekretessbelagda för att kunna användas i kommande studier.

Uppgifterna svarar mot PISA:s intention i så måtto att de för att eleven ska erhålla poäng kräver att eleven har kapacitet att använda sig av tekniker för att lokalisera information, tolka den och sedan göra reflektioner. Såväl PISA som det nationella ämnesprovet i svenska innehåller flera typer av texter. Det finns bredd och också möjlighet för elever på olika nivåer att illustrera sina kunskaper.

Nedan följer ett exempel på hur uppgifterna är utformade. Det är de ovan nämnda texterna om graffiti som presenteras här. Att välja denna text kan motiveras med hänvisning till portalparagraferna i Lpo94. En aktiv samhälls-medborgare måste, som redan nämnts, kunna tillgodogöra sig och värdera argument.

### Graffiti

*Jag kokar av ilska när jag ser att skolväggen har tvättats och målats om för fjärde gången för att ta bort graffiti. Det är en beundransvärd kreativitet, men folk borde hitta ett sätt att uttrycka sig på som inte skapar extrakostnader för samhället. Varför fortsätter ni att skamfila ungdomars rykte genom att måla graffiti där det är förbjudet? Riktiga konstnärer hänger ju inte upp sina tavlor på gatan! De försöker i stället att få ekonomiskt stöd och bli kända genom lagliga utställningar. Enligt min uppfattning är byggnader, staket och parkbänkar redan i sig konstverk. Det är verkligen bedrövligt att låta denna arkitektur fördärras av graffiti och dessutom förstör man ozonlagret med det sättet att måla. Jag förstår sannerligen inte varför de här kriminella konstnärerna gör sig så mycket besvär, eftersom deras "konstverk" helt enkelt tas bort från synfältet hela tiden.*

Helga

*Det finns inget facit till vad som är god smak. Vårt samhälle översvämmas av kommunikation och reklam. Företagslogotyper, butiksnamn. Enorma affischer brer ut sig över fasaderna överallt på gatorna. Är de accepterade? Ja, för det mesta. Är graffiti accepterat? Några säger ja, andra säger nej. Vem betalar kostnaderna för graffiti? Vem, när allt kommer omkring, betalar priset för reklamen? Just det. Konsumenterna. Har de som har satt upp reklamskyltar frågat dig om lov? Nej. Varför skulle i så fall klottrarna göra det? Är det inte helt enkelt en fråga om kommunikation – ditt eget namn, gångens namn och stora konstverk på gatan?*

*Tänk på de randiga och rutiga kläderna som dök upp i affärerna för några år sedan. Och på skidkläder. Mönstren och färgerna lånades direkt från de blommande betongväggarna. Det är ganska roande att dessa mönster och färger är accepterade och beundrade, men att graffiti i samma stil anses vedervärdig. Tiderna är hårda för konsten.*

Sophie



De två breven på motstående sida har legat på Internet och handlar om graffiti. Graffiti är olaglig målning på väggar och andra ställen. Gå tillbaka till breven för att svara på frågorna som följer.

### Uppgift 11: GRAFFITI

Syftet i de här två breven är att

- A: förklara vad graffiti är.
- B: föra fram en åsikt om graffiti.
- C: bevisa graffitis popularitet.
- D: låta folk få veta vad det kostar att ta bort graffiti.

### Uppgift 12: GRAFFITI

Varför tar Sophie upp reklam?

### Uppgift 13: GRAFFITI

Varken av de två brevskrivarna är du överens med? Motivera ditt svar genom att med egna ord ta upp vad som sägs i ett av breven eller i båda breven.

### Uppgift 14: GRAFFITI

Man kan tala om vad ett brev säger (dess innehåll).

Man kan tala om sättet ett brev är skrivet (dess stil).

Om du bortser från din egen åsikt, vem har då skrivit det bästa brevet, enligt dig?

Motivera ditt svar genom att hänvisa till det sätt som det ena eller båda breven är skrivna på.

*Uppgift 11:* Denna uppgift erbjuder en möjlighet att visa om eleven kan söka yttlig kunskap. Det borde vara givet att rätt svar är (B), men distraktorerna arbetar förtjänstfullt med att få eleven att ta ställning till vad som är det huvudsakliga innehållet i texten.

*Uppgift 12:* Denna uppgift ska besvaras med elevens egna ord. Här finns mer eller mindre korrekta sätt att angripa uppgiften på. Givetvis kan eleven inte hänvisa till något nonsens, men rimligt nog kan korrekta svar ha olika utformning.

*Uppgift 13:* Här gäller att reflektera över textens innehåll. Eleven måste visa prov på att hon kan förhålla sig till texterna och bedöma och värdera argumenten. Eleven måste besitta färdighet i att omvandla textmassan till egna tankar och sedan omvandla dessa till ett sakligt skriftligt svar.

*Uppgift 14:* I den här uppgiften ska eleven göra en stilanalys av texterna. Återigen gäller att reflektera över innehållet, denna gång hur det presenteras och hur det påverkar vad som presenteras. Eleven måste alltså dra en slutsats om vilka i vid mening betydelsebärande ord och fraser som påverkar läsaren att låta sig övertygas eller ej.

För att kunna svara någorlunda korrekt på ovanstående uppgifter gäller att eleven behärskar tekniker för att såväl söka som att återge information. Uppbyggnaden påminner om den i det nationella ämnesprovet och det kan konstateras att uppgifterna i PISA väl tål att läsas mot kursplanens uppnåendemål. Det nationella ämnesprovet fungerar på ett liknande sätt med flera uppgifter kopplade till varje text och där elever på olika nivåer har chans att visa sina färdigheter. Vi kan också sluta oss till att uppgifterna i PISA väl avspeglar det ramverk som omgärdar undersökningen. De dimensioner som nämns ovan återfinns i uppgifterna. De olika lässkalorna har därmed också plats. Informationssökning, tolkning och reflektion står i centrum för dessa uppgifter.

### 5.2.3 Resultat från PISA 2000

PISA mäter läsförståelse under tre rubriker: *informationssökning*, *tolkning* och *reflektion*. I undersökningen presenteras resultat på de olika delskalorna, men här tas hänsyn bara till den kombinerade skalan. Detta eftersom helheten, åtminstone sett ur ett kursplaneperspektiv, är det viktiga.

Som tidigare nämnts har en för PISA speciellt framtagen poängskala konstruerats. Eleven inplaceras på en nivå beroende av hur många poäng hon presterar.

Medelvärdet för svenska elever på kombinerade lässkalen är 516 PISA-poäng. Sveriges resultat ligger högre än det genomsnittliga resultatet för alla deltagande länder (som är 499 poäng). Svenska elever presterar signifikant sämre än eleverna i endast tre andra länder och på samma nivå som nio länder. En jämförande analys mellan de deltagande elevernas betyg (i svenska) visar att resultaten på PISA's lässkala stämmer väl överens med de betyg som eleverna har fått i den svenska skolan (Skolverket, 2001)

Av intresse är också hur spridningen av resultaten ser ut: "Sammanfattningsvis har Sverige en jämförelsevis liten totalvariation. [...] De allra svagaste och de allra bästa svenska läsarna presterar bra men långt ifrån bäst i jämförelse med motsvarande grupper i många andra länder." (Ibidem, s. 44)

I PISA har man försökt analysera resultaten bland annat genom att studera hur prestationer skiljer sig mellan och inom skolor och mellan elever. Genomgången visar att de största skillnaderna finns inom skolor och mellan elever. Vi ska hålla i minnet att totalvariationen i elevresultat i PISA 2000 är jämförelsevis liten i Sverige, men det är ändå av intresse att titta närmare på variabler som samvarierar med resultaten.

En sådan variabel, som sedan länge är känd, är den socioekonomiska bakgrunden. Analyser visar att också i PISA finns det ett samband mellan elevens socioekonomiska bakgrund och hennes prestationer på provet.

En jämförelse av pojkars och flickors resultat visar att på de tre högsta PISA-nivåerna är flickorna överrepresenterade och på de två lägsta dominerar pojkarna.

Man har även delat upp resultaten för att analysera i vad mån migrationsmönster kan inverka på resultatet. Det visar sig att elever med svenska som modersmål klarar sig allra bäst. Därefter placerar sig gruppen med både svenska och annat modersmål. Sämst går det för gruppen med annat modersmål än svenska.

Sammanfattningsvis kan sägas det finns samband mellan såväl socioekonomisk bakgrund, kön som modersmål beträffande prestationer i läsförståelse i PISA 2000.

#### 5.2.4 Ramverk och uppgifter i relation till kursplan och nationellt ämnesprov

PISA:s definition av läsförmåga, det vill säga hela undersökningens utgångspunkt är som ovan redovisats 'förmågan att förstå, använda och reflektera över texter för att uppnå personliga mål, utveckla sina egna kunskaper och möjligheter, samt att delta i samhället'. Utan tvivel är definitionen jämförbar med den i PIRLS. Den i samhället aktiva medborgaren finns där, så också de personliga målen. I PIRLS talar man om nöjet med läsning, medan man i PISA fokuserar på utveckling av möjligheter. Som tidigare nämnts är definitionerna allmänt hållna och inte helt likalydande. Det förra innebär dock att definitionerna kan sägas korrelera med varandra då det är möjligt att läsa in ordval från en definition i en annan. Redan tidigare har vi etablerat PIRLS och trendstudiens definitioners samstämmighet med kursplanens uppnåendemål. För nionde årskursen ser dessa emellertid litet annorlunda ut och vi ska därför vi läsa PISA:s utgångspunkt mot kursplanen, som citeras nedan:

*Eleven ska 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.*

Kan PISA:s definition sägas motsvara uppnåendemålen? Kursplanens mål är mer precisa än PISA:s definition. Åtminstone i den bemärkelsen att man i kursplanen anger vilka typer av texter eleven ska kunna förstå. Dock är det rimligt att anta att det som i PISA skrivs som texter i realiteten ska förstås vara texter av olika slag och åtminstone för åldern avpassade. I kursplanen anges att eleven skall kunna läsa olika sorters texter och kunna använda dem i syfte

att återge och reflektera över dem. Detta finner sin motsvarighet i den del av PISA:s definition, som belyser användning och förståelse. I PISA talas dessutom om aktivt samhällsdeltagande, vilket är övergripande och kan appliceras på hela kursplanen. Att nå upp till de nationella målen är så att säga ett obligatoriskt samhällsdeltagande. Den faktiska utformningen av PISA:s definition ska ställas mot såväl kursplan som nationellt prov. Vi inleder med det förra och kan, som ovan angivit, notera att PISA använder sig av olika dimensioner vid uppgiftskonstruktion samt att uppgifterna och svar till dessa inlemmats i tre skalor: *informationssökning*, *tolkning* och *reflektion*. PISA:s texter och uppgifter innebär att eleven måste söka information, tolka och reflektera. Något som ju också understryks i kursplanen. Saklitteratur och tidningstext kräver oftast informationssökning, skönlitteratur tolkning och reflektion. Emellertid kan alla texttyper innebära samtliga tillvägagångssätt. Texttyperna och uppgifterna i PISA svarar mot de krav som kursplanen ställer. Tillbaka till uppgift 14, som presenterats ovan.

Texten om graffiti var argumenterande till sin natur och bjöd eleven på uppgifter som väl mäter sådant som PISA säger sig mäta. I uppgift 14 ska eleven reflektera över sina åsikter samt konstruktivt bedöma och värdera en text:

#### **Uppgift 14: GRAFFITI.**

Man kan tala om vad ett brev säger (dess innehåll). Man kan tala om sättet ett brev är skrivet (dess stil). Om du bortser från din egen åsikt, vem har då skrivit det bästa brevet, enligt dig? Motivera ditt svar genom att hänvisa till det sätt som det ena eller båda breven är skrivna på.

I tidigare uppgifter har eleven ombetts söka information och tolka text. Vid en jämförelse med nationella provet kan PISA:s uppgifter, liksom tidigare PIRLS, sägas motsvara sättet att i det förra konstruera uppgifter. Sättet att behandla texten blir centralt då de teoretiska utgångspunkterna ligger nära varandra. En jämförelse av avsnitten om PISA och nationella provet visar att likheterna i uppgiftskonstruktion och teoretiska utgångspunkter är större än skillnaderna. Självfallet är nationella provet mer omfattande och äger rum över längre tid, men den bakomliggande tanken och det faktiska utförandet bär tydliga likheter. Det betyder att både vad gäller ramverk och instrument råder god överensstämmelse mellan PISA och de nationella styrdokumentet.

## 5.3 Nationell utvärdering (NU –03)

### 5.3.1 Teoretisk utgångspunkt

Rapporten *Nationella utvärderingen av svenska grundskolan 2003* (nedan *NU-03*) redogör för måluppfyllelsen av ett antal ämnen i grundskolan. Utvärderingens syfte var att: ”ge en nationell bild av måluppfyllelsen i grundskolan för ämnet svenska sett i ett tioårigt perspektiv. Den måluppfyllelse som studeras gäller såväl mer övergripande läroplansmål som ämnesspecifika kursplanemål.” (Elmeroth, 2005, s. 22)

I NU-03 presenteras inget teoretiskt ramverk motsvarande dem i PIRLS och PISA. Det är dock rimligt att anta att NU-03 avsågs att mäta det som fastslås i svenskämnets kursplan.

Ett av målen med NU-03 var alltså att notera förändringar över en tioårsperiod. Eftersom ämnesproven i sin nuvarande form kom i bruk först 1998 hade man att utgå från två texter som använts vid tidigare utvärderingar. Såväl i undersökningen som här betecknas de *NU-prov*. ”Första skoldagen” gavs 1992 och ”Våra arbeten” 1995 (som del av undersökningen UG, Utvärdering av grundskolan). Texterna är anpassade till elever i årskurs 5, men användes också för bedömning av läsförståelse hos elever i årskurs 9. En anledning till detta var att man ville skatta progressionen mellan årskurserna. Till skillnad från RL 1991/2001 rapporteras i NU-03 problem med texterna. Ett av dem är att texterna är för lätta för elever i årskurs 9, men detsamma torde också gälla för de föregående undersökningarna 1992 och 1995. Ett annat av dem gör gällande att NU-provens sätt att behandla texter i förhållande till dagens är ålderdomligt. Dock torde det inte vara så väsensskilt att eleverna haft svårigheter med att förstå frågorna (särskilt med tanke på den låga nivån). Vad som i stället kanske ska fästas extra vikt vid är det faktum att många av de svarande verkat ointresserade av att medverka. Rapportförfattarna antyder också att bristande motivation kan ha haft inverkan på resultatet: ”Vid rättningen av proven märktes det stundtals att eleverna inte har ansträngt sig maximalt.” (Ibidem, s. 29). Elmeroth skriver om motivationens betydelse för resultat i skolan. Hon hänvisar till Giota (2003) som visat att motivationen är en viktig faktor och kan rapportera att motivationen att läsa svenska och inställning till vad som är intressant i svenskämnet pekar på en tillbakagång från 1992. Detta innebär, hypotetiskt, att ett större intresse för svenskämnet kunde ha lett till bättre resultat.

### 5.3.2 NU-provens design

Den ena texten, rubricerad *Första skoldagen*, utspelar sig 1865 och berättar historien om bland andra Roberts första skoldag. Han är backstugusittare och lever under påvra förhållanden. Detsamma gäller många av de andra eleverna. I skolan styr klockaren Olof Andersson under överinseende av skollokals

ägare Bengt Bengtsson. Texten beskriver umbäranden i skolan och hur eleverna och de vuxna interagerar i dåtidens skolsituation. Texten innehåller vissa ord som kanske inte med lätthet förstås av elever: *fickrova*, *smilfink*, *rote*, *ambulera* och *visthusbod* får här utgöra exempel. Vissa formuleringar påminner kanske inte om en ungdomstext av idag: "Och han fascinerades över hur menigheten följde minsta vink från altarringen."

På texten *Första skoldagen* följer 13 uppgifter, varav sju är av öppen typ. Eleven ska bland annat placera fem meningar i kronologisk ordning. Av dessa är två meningar redan givna. En annan uppgift består i att efter ett adjektiv placera namnet på den person i texten som bäst förklaras med det ordet. Den omnämnda klockaren ska så placeras efter ordet *inställsam*. En tredje uppgift manar eleven att söka bland det i texten som står mellan raderna. I uppgiften står det: "I texten antyds att Robert tycker om Carolina. Skriv ett citat i texten som visar detta." I huvudsak är uppgifterna koncentrerade kring händelseförlopp och i mindre utsträckning tolkning av text. Och den elev som läst texten torde utan svårighet kunna avge korrekta svar.

I *Våra arbeten* redogör fyra personer med olika professioner i korthet vad deras arbete innebär och vilka förtjänster och nackdelar arbetet medför. Här återges uppgifterna till två av texterna. Ulla har skrivit om livet som kassör och Ylva har skrivit om sitt arbete som jurist.

### Frågor om Ullas arbete

1. Ibland grälar kunderna på Ulla Varför? Sätt ett kryss.  
(A: Varorna är gamla, B: Ulla är långsam, C: Varorna är dyra, D: Ulla är ovänlig)
2. Ulla lärde sig två saker när hon började sitt arbete. Vilka? Sätt två kryss.  
(A: Att le mot kunderna, B: Att använda priskoder, C: Att hantera varor, D: Att lägga varor på bandet)
3. Hur kan kunderna enligt texten hjälpa Ulla? Sätt ett kryss.  
(A: Genom att ha jämna pengar, B: Genom att handla på mornarna, C: Genom att lägga varorna rätt på bandet, D: Genom att använda kundvagnar)
4. Ibland gör Ulla fel. Hur då? Sätt ett kryss.  
(A: Hon väger varorna fel, B: Hon summerar fel, C: Hon kommer för sent, D: Hon slår in fel pris)
5. Vad är det främst som gör att Ulla trivs på sitt arbete? Sätt ett kryss.  
(A: Trevliga kamrater, B: Trevliga kunder, C: God lön, D: Bra arbetstider)

Som synes är samtliga uppgifter slutna. Det förekommer öppna uppgifter i anslutning till *Våra arbeten*, men dessa är i minoritet. Uppgift 1 innebär att eleven ska finna ett textparti som redogör varför kunder grälar. I texten nämns ingenting om varors ålder, Ullas hastighet eller Ullas eventuella ovänlighet.

Svaret återfinns i stället explicit i meningen: ”när en kund bromsar upp kön genom att gråla på mig för att summan blir alltför hög.” Denna mening följer på text som kommenterar höga matpriser. Uppgift 2 löser eleven genom att läsa meningen: ”Då lärde jag mig främst två saker, nämligen att vi oftast använder koder när vi slår in varornas priser, och att det är viktigt att vi är vänliga.” Att kryssa alternativ *A* kan möjligtvis erfordra viss tolkning, eftersom *vänliga* säkerligen konnoterar olika för olika individer. Dock torde sammanhanget tillsammans med texten ge svaret. Uppgift 3 är måhända något mer intrikat då textförfattaren anger att kunder borde jämföra varor mot pris, eftersom textförfattaren menar att det ibland är svårt att notera rätt pris. Emellertid ägnas varornas placering på rullbandet betydligt mer plats och diskussionen om detta avslutas med: ”Jag önskar att fler visade samma hänsyn.” Tidpunkt för inhandlande och valörstorlek nämns inte alls. Och strängt taget är textförfattaren själv i det korta perspektivet inte hjälpt av att kunden erlägger korrekt (och inte för mycket) betalning. I uppgift 4 repeteras tekniken med två distraktorer som inte ens med välvilighet har representation i texten. Rätt svar är *D* och det kan den kryssa för som läst meningen: ”Det händer naturligtvis att jag slår in fel priser.” Uppgift 5 kan förstås mot läsning av textens avslutande mening: ”Men jag trivs mycket bra på min arbetsplats, kanske mest tack vare alla mina trevliga arbetskamrater.” Tidigare i texten har vänliga kunder omnämnts, men helt koncist presenteras faktiskt den verkliga anledningen till varför skribenten är förtjust i sitt arbete.

Samtliga av de uppgifter som följer på texten om Ulla är att betrakta som tämligen enkla. Främst av den anledningen att svaret står att finna helt explicit i texten. Att det därtill finns distraktorer, som hänvisar till sådant som ej alls nämns, vare sig uttryckligt eller ”mellan raderna”, bidrar.

## Frågor om Ylvas arbete

- 1 Vad tycker Ylva är hennes viktigaste arbetsuppgift?  
(A: Att döma i domstol, B: Att sätta fast en brottsling, C: Att hjälpa människor att komma överens, D: Att hjälpa människor med deklarationen)
- 2 Vilken bok tror du är viktigast för en jurist?  
(A: Sveriges Rikes lag, B: Deklarationshandboken, C: Domarboken, D: Polisunderrättelser)
- 3 Det finns många lagar att hålla reda på för en jurist. Det finns en annan svårighet också. Vilken?  
(A: Att det finns för många förbrytare, B: Att lagarna ofta ändras, C: Att starta egna företag, D: Att människor är osams)
- 4 Då misstänkta ställs inför domstol har jurister tre uppgifter. Vilka?
- 5 Vad arbetar Ylva mest med?  
(A: Hjälpa människor att dela upp ett arv, B: Hjälpa människor att deklarerat, C: Hjälpa misstänkta inför domstol, D: Hjälpa människor att starta ett eget företag)

Uppgifterna till juristen Ylvas text påminner om dem rörande Ullas arbete som kassörskan. Här är dock en fråga (4) öppen. Den ställer dock inga krav på närmare reflektion av texten utan innebär att eleven ska lokalisera uttryckligt återgiven information. De andra uppgifterna motsvarar de som följde på texten om kassörskan. I uppgift 2, exempelvis, finns tre distraktorer (*B*, *C*, *D*) varav ingen nämns i texten. Uppgift 1 är något mer intrikat då svaret inte återges i texten helt explicit. Uppgift 3, slutligen, bjuder också på distraktorer som inte har representation i texten.

En viss skillnad i angripande av text föreligger mellan uppgifterna för *Första skoldagen* och *Våra arbeten*. Uppgifterna till den förra texten innebär delvis mer tolkning och slutledning för eleven. För elever i nionde årskursen borde uppgifterna inte välla stora bekymmer. Vid jämförelse med uppgifter i PIRLS, PISA och ämnesprovet i svenska ser vi att NU-proven särskiljer sig och också på vilket sätt. De tre förra inriktar sig till större del på uppgifter som innebär tolkning, (relativt avancerad) slutledning och reflektion. Det är dock viktigt att läsa NU-uppgifterna med vetskapen om att de är anpassade att fungera i såväl femte som nionde årskursen. I NU-rapporten (Elmeroth, 2005) anges också att frågorna inte "motsvarar ... dagens sätt att behandla texter" (s.26) I rapporten kommenteras också utförligt uppgifternas låga svårighetsgrad: "Båda texter är därför mycket lätta för många elever i avgångsklassen". Att de ändå användes motiveras av NU-03 huvudsakliga syfte (dvs. notera skillnader över tid). Vidare ansågs proven kunna ge "underlag för att pröva även läsförmågan hos elever som har svårigheter med läsningen." (s. 26)



### 5.3.3 Resultat från NU-03

NU-03 är som tidigare nämnts omfattande. Här diskuteras dock bara de mätningar av *läsförståelse* som är utförda. Den nationella utvärderingens främsta syfte var att jämföra resultat över tid.

Resultaten från NU-proven är de som förmedlar en bild av hur läsförståelsen ser ut över tid. Det första NU-provet, *Första skoldagen*, gavs första gången år 1992 och det andra, *Våra arbeten*, 1995. Skillnaderna över tid är markanta. Elever år 2003 presterar betydligt sämre än elever år 1992 respektive 1995. I NU-03 framhåller man att de texter som presenterats inte motsvarat gängse svårighetskrav för texter i nionde årskursen. I 1992 års undersökning var resultatet därför (Elmeroth, 2005):

*Kraftigt negativt snedfördelat, takeffekter uppstod. I årets utvärdering är fördelningen mer jämn vilket innebär att en betydligt större andel elever än vid föregående utvärdering har svaga resultat. [...] Spridningen år 2003 är stor, vilket bekräftar att allt fler elever har blivit sämre på läsförståelse.*

Liknande resultat återfinns för vid jämförelse mellan år 1995 och 2003. Även här är resultatet 1995, till följd av provets låga krav, negativt snedfördelat. Och även här pekar resultaten på en tillbakagång i läsförståelse över tid. 1995 hade 20 procent av eleverna samtliga rätt, en siffra som 2003 har sjunkit till 13 procent.

För NU-proven, liksom för allt ovan rapporterat, gäller att flickor presterar bättre än pojkar. Störst är tillbakagången för pojkar i jämförelsen mellan resultaten år 1995 och 2003.

### 5.3.4 Ramverk och uppgifter i relation till kursplan och nationellt ämnesprov

Som tidigare konstaterats finns inte något teoretiskt ramverk motsvarande det i PIRLS och PISA redovisat för NU-03. Emellertid kan vi utgå från att NU-03 avsåg mäta det som fastlås i svenskämnets kursplan. Liksom för texterna i trendstudien måste vi dock ta i beaktande att *Första skoldagen* första gången gavs medan Läroplan för grundskolan 1980 (Lgr 80) fortfarande var i bruk. Denna skiljer sig från Lpo 94 bland annat vad gäller utformning av uppnåendemål och graden av konkretion om vad som ska inrymmas i svenskundervisningen.<sup>5</sup> Nedan kommer NU-uppgifter att ställas mot nu gällande kursplan och nationella provet.

---

5) NU-provets utformning kan förklaras med bland annat att det producerades medan Lgr 80 fortfarande var i bruk. Emellertid ska NU-provet ställas i relation till gällande kursplan, eftersom nationella och andra prov konstrueras för att möta kraven i denna.

Eftersom NU-provet i första hand är avsett för elever i årskurs 5 bör uppgifterna relateras till kursplanens uppnående mål för nämnda år. I femte årskursens uppnåendemål anges ej (olikt de för nionde årskursen) till vilken ålder litteraturen eleven läser ska vara avpassad. Men med målen för årskurs 9 som ledning borde det även i femte årskursen röra sig om till åldern avpassad litteratur. Eleven ska, som nämnts, behärska att läsa flytande tyst såväl som högt och kunna återge skeenden och reflektera över texter. *Första skoldagen* ansågs 2003 vara av så låg kvalitet att den inte kunde användas i nationella ämnesprovet (Elmeroth, 2005). Noterbart i texten är exempelvis det arkaiserande språkbruket. Ordet fickrova som ska förklaras i en av uppgifterna finns inte i Svenska Akademiens ordlista eller i Nationalencyklopedins ordbok. Det är inte heller representerat bland miljontals löpord i svensk dagspress under 1900-talet (Språkdata, GU).

Uppgifterna till *Första skoldagen* efterfrågar i princip uteslutande lokalisering av explicit återgiven information. Till de flervalsfrågor som finns är distraktörerna oftast skenbart distraherande, något som takeffekterna i resultatet illustrerar. De mer avancerade uppgifterna innebär att eleven i hög utsträckning ska tolka text, eller med omgivande text förklara innebörd av ord. För att i högre grad motsvara kursplanen hade ett visst mått av uppgifter med reflektion i förgrunden varit av värde. I föreliggande rapport har texters litterära kvaliteter inte alls diskuterats, men det är värt att notera att *Första skoldagen* använts i NU-03 trots att ansvariga för utveckling av nationella provet i svenska ansåg texten vara av så låg kvalitet att den ej var användbar. Självfallet skulle det innebära svårigheter att notera skillnader över tid om texten bytts ut, så frågan är vilket som är bäst. Att mäta med en text vars kvalitet är diskutabel, eller att avstå från mätning?

Textsamlingen *Våra arbeten* följs av uppgifter enligt ovan redovisad princip. De öppna frågorna är i klar minoritet och de som finns kräver knappast mer än att lokalisera uttryckligt återgiven information. I högre utsträckning än i *Första skoldagen* misslyckas distraktörerna verkligen distrahera. I viss mån efterföljs kursplanens uppnåendemål, men samtalet och reflektionen kring texter är frånvarande.

NU-provens texter och sätt att konstruera uppgifter motsvarar inte dagens. Detta kommenteras också i rapporten (ibidem, s. 26).

## 6. Sammanfattande diskussion

Av fem typer av prov (nationella provet medräknat) utmärker sig två. De båda trendundersökningarna, trendstudien (RL 1991 vs. RL 2001) och NU-provet (1992/95 vs. 2003), skiljer sig i fråga om design från de övriga. Det är också de som levererar dystrast resultat. Båda visar att läskompetensen över tid har minskat. NU-provet redovisar av förklarliga skäl ändå goda resultat i fråga om hur många som presterar väl. Men, att kompetensen har gått tillbaka går inte att ta miste på. Respektive rapportförfattare har delvis olika förklaringar till resultaten. Elmeroth (2005) talar om att det bland eleverna har rått bristande motivation. Vidare påpekar hon att dagens sätt att mäta läsning inte finns representerat i NU-provet. Vi har också genom redovisningen av uppgifter ovan haft möjlighet att notera skillnader mellan NU-proven och de nationella ämnesproven.

Skillnader mellan trendstudien och det nationella ämnesprovet liknar dem som rapporteras för NU-proven. Det handlar om viss mätning av text, som dominerar NU-provet och trendstudien, men inte det nationella provet. Dessutom menar Gustafsson och Rosén (2006) att en, bland andra, förklaringar till det sämre resultatet i trendstudien hör samman med provtidens varaktighet. Det vill säga att eleverna i trendstudien, jämfört med eleverna i PIRLS, genomförde provet på kortare tid.

Avseende trendstudien i jämförelse med PIRLS är det förvisso av värde att känna till tiden som en förklarande faktor till varför resultaten skiljer sig. Emellertid torde eleverna haft samma tidsram 1991 som 2001. Tidsaspekten kan svårigen stå som förklaring till den över tid minskade läskompetensen. Likaledes måste argumentet som framhålls i NU-rapporten – att texterna, på grund av bland annat låg svårighetsgrad och arkaiserande språk motiverat dåligt – också läsas med vetskap om att texterna torde ha motiverat lika lite 1992 och 1995. Databassökningar i Göteborgs universitets språkdatabank ger vid handen att ord som upplevs ålderdomliga 2001 saknade representation i vardagligt språk även 1992.

Att NU-provets design inte motsvarar det aktuella sättet att mäta må vara sant. Dock måste vi fundera kring svårighetsgraden. Provet är så pass enkelt att själva utformningen inte borde förklara det svaga resultatet. I fallet med trendstudien kan emellertid designen vara en bärande förklaring. Frågan är dock om skolan så totalt omformerat sättet att behandla text, att (svaga) elever inte känner igen sig i trendstudien.

Kring PIRLS och PISA är frågetecknen färre. Båda undersökningarna presenterar väl avvägda utgångsdefinitioner och mäter läsförståelse på ett med det nationella provet jämförbart sätt. Även om utgångspunkterna för ramverken i PIRLS och PISA skiljer sig såtillvida att PIRLS ramverk baseras på de

deltagande ländernas kursplaner, medan PISA:s ramverk betonar att studien vill fånga hur väl rustade dagens unga är att för att möta omvärlden, har de mycket gemensamt. Självfallet är det positivt att internationella organisationer och forskare som bidrar till dessa har ett synsätt som är konvergent med Sveriges. Emellertid bör vi fundera kring hur definitionerna kommit att konvergera med varandra. De allmänt hållna definitionerna i PIRLS och PISA är lätta att läsa in i, exempelvis, Sveriges *något* mer uttryckliga definition. Hade Sveriges definition av läsförståelse, det vill säga det som presenteras i kursplanen, tydliggjort undervisningens och målens exakta innehåll skulle konvergensen inte uppnåtts lika enkelt. Att deltagande i internationella studier över huvud är av intresse för Sverige har initialt med definitioner och utgångspunkter att göra. Men den svenska relativt öppna definitionen av målen att uppnå i kursplanen är applicerbar på andra definitioner och vice versa. Å andra sidan hade en alltför snäv definition ytterligt kunnat begränsa eventuell konvergensmöjlighet. Om kursplanen på detaljnivå (t.ex. vilka författare eleven ska läsa etc.) redovisat innehåll i mål och undervisning är risken att kursplanen inte konvergerat med någon annan definition. Med de allmänt hållna definitionerna är däremot risken att definitionerna konvergerar, men inte instrumenten (jfr trendstudien och PIRLS).

Vi har ovan sålunda sett undersökningar, som alla har samma mål, men olika instrument. Att helt förlita sig på definition och målsättning kan, som sagt, visa sig något riskabelt. Trendstudien och PIRLS erbjuder liknande definitioner och klart liknande målsättningar, men har alltså olika design. Det finns all anledning att noggrant beakta resultat från olika undersökningar genom att ta ställning till provets utformning. Även om ambitionen är densamma i två undersökningar kan instrumenten skilja sig och därmed på samma population leverera olika resultat. Det hade till exempel varit missvisande att helt utan eftertanke tillgodogöra sig resultatet från NU-provet och därmed riskera tro att det rapporterade en rättvisande och komplett bild av svenska elevers läskompetens. NU-provet var för enkelt för att vi ska kunna fastslå att elever i årskurs 9 presterar så väl.

Elever i svensk skola övas i att läsa texter och behandla dem i enlighet med anvisningarna i det nationella provet och därmed gällande kursplan. Att då möta ett annat tillvägagångssätt *kan* ge ett resultat som inte är fullt rättvisande, dvs. det är möjligt att provdesignen påverkar resultatet. Som vi inledningsvis noterade är inte läsning och behandling av text något givet, utan i hög grad något vi lär oss.

Syftet med denna rapport är att notera likheter och skillnader mellan undersökningarna å ena sidan och kursplanen och realiseringen av den å den andra. Genom att konkret redovisa innehållet i undersökningarna har stora faktiska likheter mellan PIRLS, PISA och realiseringen av den svenska kurs-

planen åskådliggjorts. Vad vi kan sluta oss till är att det, med nyssnämnda undersökningar för ögonen, finns en internationell konsensus beträffande såväl utgångspunkt som sätt att behandla text. Man fokuserar samma typ av problematik; hur ska elever bäst rustas inför ett liv som aktiva samhällsmedborgare? Och man är ense om svaret: genom att låta eleven möta olika slags texter och genom att låta eleven använda tolkning och reflektion som de främsta instrumenten i läsförståelseprocessen. Det är naturligtvis alltid glädjande när svenska elever presterar väl i internationella sammanhang. Än mer glädjande är det att dessa sammanhang visar stora likheter med de svenska styrdokumentet. Konvergensen, definitions- såväl som innehållsmässigt, mellan undersökningarna och kursplanen och realiseringen av den är värd att ta fasta på.

Avslutningsvis konsulteras en elev från de lägre årskurserna som i en intervju förklarar nyttan med att kunna läsa:

*Man måste lära sej såna saker ... för när man blir äldre då har man ju egna barn som man måste lära sig att dom ska kunna läsa också ... för då kan ju inte dom läsa till exempel någon bok och man måste kunna läsa godnattsagor och såna dära saker  
(elevintervju i Andersson & Lundgren, 2005, s. 27)*

## 7. Skolverkets bedömning

Sverige deltar för närvarande i ett antal internationella studier (PISA, PIRLS och TIMSS). Dessa är i hög grad styrda av internationella organisationer och konsortier. Sveriges möjligheter att utöva inflytande på utformningen av sådana studier är av naturliga skäl begränsade. Samtidigt är det viktigt ur ett nationellt perspektiv att kunna bedöma elevers kunskaper och kunskapsutveckling. Ett alternativ till deltagande i internationella studier är att Sverige genomför egna nationella studier som skett genom t.ex. den nationella utvärdering som genomfördes 2003 (NU-03).

Att genomföra studier på nationell nivå innebär att studien kan anpassas till svenska förhållanden och att resultaten på ett tydligt sätt kan relateras till målen för den svenska skolan. Detta är en fördel med nationellt utformade studier. Nackdelar är att kostnaderna för instrumentutformning och analyser måste bäras av Sverige ensamt, samt att resultaten inte kan jämföras med resultat i andra länder. Detta talar för deltagande i de internationella studierna. Mot detta talar risken för att de svenska målen blir underordnade de mål och ramverk som formuleras för de internationella studierna och att de svenska målen hamnar i skymundan.

Ett tänkbart alternativ skulle kunna vara att resultat från nationella prov används för att bedöma kunskapsnivå och kunskapsutveckling. En närmare granskning av resultat på olika nationella prov visar dock att de inte fungerar särskilt väl för sådana uppgifter. Det beror helt enkelt på att de inte är konstruerade med sådana syften utan mer är till för att stödja lärare i deras tolkning av kursmål och betygskriterier (om betyg ska sättas) och därmed främja en rättvis och likvärdig betygssättning. Valet står därmed mellan särskilt utvecklade nationella instrument eller deltagande i internationella studier. Eller en väl avvägd kombination av båda.

Hur väl stämmer då ramverken för de internationella studierna med de svenska läroplanerna och kursplanerna? Riskerar vi att förlora vår nationella särart? Eller bedöms våra elevers resultat utifrån felaktiga grunder, t.ex. genom att de aldrig fått tillfälle att i skolan lära sig det som efterfrågas i de olika studierna därför att svenska mål skiljer sig från det som provas?

För att söka svar på sådana frågor är den typ av analyser som presenteras i föreliggande rapport viktiga, för att inte säga nödvändiga, för att vi ska kunna begripa och tolka resultaten från såväl nationella som internationella studier. Analyserna är också av avgörande betydelse för vilka beslut som ska fattas vad gäller deltagande i olika internationella studier likväl som för eventuell planering av nationella utvärderingar.

De här presenterade resultaten om läsförståelse är intressanta på många sätt och leder till (åtminstone) tre tydliga slutsatser:

För det första tycks det råda en ganska hög grad av internationell konsensus – Sverige inbegripet – om vad en god läsförståelse innebär. Det är viktig kunskap som implicerar att internationella studier i läsförståelse kan sägas ha hög relevans i så måtto att såväl deras ramverk som dess konkretisering i form av uppgifter väl speglar de svenska kursplanerna.

Det har i diskussionen om internationella studiers eventuella påverkan på nationella styrdokument framförts farhågor om att riskerna med att internationella organisationer tar över och i framtiden blir de som formar ett slags globala kurs- och läroplaner. Resultaten visar att samstämmigheten mellan svenska kursplaner och deras konkretisering i nationella prov och (moderna) internationella ramverk är tämligen god. Vilket inte är särskilt förvånande med tanke på att vi lever i en tid av globalisering och internationalisering. Icke desto mindre är det empiriska belägget viktigt.

För det andra visar studien att trendmätningar inte är oproblematiska. Intresset för trender i kunskapsutveckling har under de senaste åren blivit alltmer tydligt, något som återspeglas i såväl nationella som internationella studier. I de internationella studiernas begynnelse – för drygt 40 år sedan (Skolverket, 2004) – fanns inga tankar på trendstudier, i vart fall inte uttalade eller inbyggda i studiernas design. I PISA är trend däremot inbyggt redan från start och också TIMSS och PIRLS har numera trendstudier som ett av sina explicita syften.

”If you want to measure change, don’t change the measure” är ett väl känt och ofta citerat uttryck i samband med trendstudier. Tyvärr är det inte riktigt så enkelt, vilket föreliggande studie visar. Att använda gamla instrument för att mäta nya kunskaper är inte alltid lyckat, eftersom styrdokumentet och därmed kanske såväl kunskapssyn som metoder för hur elevers kunskaper kan fångas har ändrats under tiden. Det är viktigt att få kunskaper om eventuella kunskapsförändringar över tid, men det tål att fundera på i vilken utsträckning instrumenten kan modifieras så att de är relevanta för existerande styrsystem samtidigt som de på ett adekvat sätt kan mäta trend. Detta är dock ett problem som gäller både nationella och internationella trendstudier.

För det tredje visar analyserna att när det gäller studier av läsförståelse tyder resultaten i föreliggande rapport på att de internationella studierna väl fyller sitt syfte att pröva kunskapsnivå och kunskapsutveckling i läsutveckling även ur ett svenskt nationellt perspektiv. Några mer påtagliga skillnader i synsätt finns inte mellan det internationella ramverket för PIRLS och PISA och de

svenska kursplanerna. Detta talar för att Sverige ska prioritera deltagande i PIRLS och PISA framför att utveckla egna nationella instrument för att pröva läsförståelse på övergripande nationell nivå. Det gäller för såväl aktuell lägesbedömning som trend. Däremot är det viktigt att det finns svenska diagnostiska material och provmaterial till stöd för lärarnas pedagogiska arbete. De internationella studierna prövar dock endast läsförståelse, och kan därför inte användas som mått på måluppfyllelse, vilket är viktigt att hålla i minnet.



## 8. Litteratur

- Andersson, K. & Lundgren, I. (2005). *Från avkodning till läsförståelse. Läsutveckling utifrån pedagog- och elevperspektiv*. Opublicerad C-uppsats. Norrköping: Institutionen för tematisk utbildning och forskning, Linköpings universitet, LiU Norrköping.
- Giota, J. (2003). "Målorienteringars konsekvenser för ungdomars skolprestationer i relation till genus: en longitudinell studie." I M. Christoffersen & E. Backe-Hansen (red.): *Antologi om forløpsstudier om barn*. Köpenhamn: Socialforskningsinstituttet.
- Baylan, I. (2005). Satsning på läs- och skrivutveckling. Pressmeddelande 2005-12-15 <http://www.regeringen.se/sb/d/6115/a/55244>
- Baylan, I. (2005). Svar på fråga 2005/06:1652 om svenskans ställning i skolan. Anförande i riksdagen 2005-05-24 <http://www.riksdagen.se/Webbnav/index.aspx?nid=71&rm=2005/06&nr=1652>
- Edfeldt, Å. W. (1982). *Läsprocessen. Grundbok om läsforskning*. Stockholm: Liber förlag.
- Elmeroth, E. (2005). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003. Svenska och svenska som andraspråk*. (Ämnesrapport till rapport nr 251). Stockholm: Skolverket.
- Gustafsson, J-E. & Rosén, M. (2006). "The Dimensional Structure of Reading Assessment Tasks in the IEA Reading Literacy Study 1991 and the Progress in International Reading Literacy Study 2001." I: *Educational Research and Evaluation*. (Ännu ej publicerad.)
- Liberg, C. (1993). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Lpo 94 (2006). Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Lpo 94. Stockholm: Regeringskansliet
- Lundberg, I. (1984). *Språk och läsning*. Stockholm: Liber förlag.
- Rosén, M. & Gustafsson, J-E. (2004). *Förändringar i läskompetens. En jämförelse över tid och länder*. (Forskning i fokus nr 22) Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. ISSN 1651-3460.
- Rosén, M., Myrberg, E. & Gustafsson, J-E. (2004). *Läskompetens i skolår 3 och 4. En jämförelse mellan 35 länder. Progress in International Reading Literacy Study. (PIRLS)*. (Forskning i Fokus nr 21) Stockholm: Myndigheten för Skolutveckling. ISSN 1651-3460.

- Skolverket (2001). *PISA 2000*. (Rapport nr 209) Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2002). Grundskolan. Kursplaner och betygskriterier. Stockholm: Skolverket och Fritzes. Eller [<http://www.skolverket.se/sb/d/468> eller <http://www.skolverket.se/sb/d/471/>]
- Skolverket (2003a). Nationella provet i svenska och svenska som andraspråk. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2003b). *Barns läskompetens i Sverige och i världen. PIRLS 2001*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2004). *Skolverkets aktuella analyser*. Internationella studier under 40 år. Svenska resultat och erfarenheter. Stockholm: Skolverket