

# EXAMENSARBETE

*Hösten 2008*

*Lärarytbildningen*

## **När pojkar läser och förstår** En undersökning kring pojkars läsförståelse

**Författare**

Carl-Johan Andersson  
Daniel Engelbrekt

**Handledare**

Christina Gullin

**[www.hkr.se](http://www.hkr.se)**



# När pojkar läser och förstår

## En undersökning kring pojkars läsförståelse

### **Abstract**

Den internationella studien PISA visar att pojkars genomsnittliga läsförståelse över hela världen är sämre än flickors. Trenden att pojkar presterar sämre än flickor har varit återkommande i samtliga PISA-studier på 2000-talet, och debatten om den svenska skolans nedgång var häftig i svensk media när PISA:s resultat presenterades.

I vår undersökning belyser vi konsekvenserna som PISA har fått för såväl aktuell forskning som lärares praktik. Forskningsbakgrunden berör PISA:s funktion samt vad ledande forskare skriver om pojkars läsförståelse.

Den empiriska delen består av intervjusvar från semistrukturerade intervjuer med verksamma lärare på fältet. Sex lärare har intervjuats om deras förhållningssätt till pojkars sämre läsförståelse och hur de arbetar med att lyfta denna grupp som halkat efter.

Vår undersökning visar att få av de intervjuade lärarna har nämnvärd kännedom om PISA:s resultat eller aktuell forskning om läsförståelse. Ingen av dem ger uttryck för ett genusperspektiv på arbetet med läsförståelse. Den mediedebatt som väcktes efter PISA:s resultat kring pojkars sämre läsförståelse har inte fått nämnvärda konsekvenser vare sig bland forskare eller lärare på fältet.

**Ämnesord:** läsförståelse, pojkar, PISA, genus, läsning



# Innehållsförteckning

<b>1 Inledning.....</b>	<b>5</b>
1.1 Bakgrund.....	6
1.1.1 Vad PISA mäter.....	6
1.1.2 Läsförståelse i PISA.....	7
1.1.3 PISA i förhållande till svenska styrdokument.....	7
1.1.4 Könrelaterade skillnader i PISA.....	8
1.1.5 PISA – en maktfaktor i samhällsdebatten.....	9
1.2 Syfte och problemprecisering.....	10
<b>2 Forskningsöversikt.....</b>	<b>11</b>
2.1 Definitioner av läsförståelse.....	13
2.2 Det är feminint att läsa – i skolan.....	14
2.3 Biologiska och/eller sociokulturella orsaker till pojkars sämre läsförståelse.....	16
2.4 Dialogen som förutsättning för läsförståelse.....	18
2.5 Efferent och estetisk läsning.....	19
2.6 Literacy.....	19
2.7 Myten om att pojkar inte läser.....	20
<b>3 Empiri.....</b>	<b>22</b>
3.1 Metodbeskrivning.....	22
3.2 Urval.....	23
3.3 Genomförande och upplägg.....	24
3.4 Etiska överväganden.....	24
<b>4 Resultatredovisning, jämförelse och analys.....</b>	<b>26</b>
4.1 Lärarnas kunskap om PISA.....	26
4.2 Lärarnas definitioner av läsförståelse.....	27
4.3 Lärarnas syn på könsskillnader i läsförståelse.....	29
4.4 Lärarnas hänsyn till kön i undervisningen.....	32
4.5 Lärarnas arbete med pojkars läsförståelse.....	34
4.6 Lärarnas relation till modern forskning.....	36
4.7 Sammanfattning av resultatredovisning, jämförelse och analys.....	37
<b>5 Diskussion.....</b>	<b>38</b>
5.1 Definitionen av läsförståelse.....	38
5.2 Biologiska och kulturella aspekter på sämre läsförståelse.....	39

5.3 Pojkars attityder och strategier .....	40
5.4 Kampen kring könsidentifikationen .....	41
5.5 Lev ut Vygotskij .....	42
5.6 Att gå från ord till handling .....	43
5.7 Metoddiskussion.....	44
5.8 Förslag till fortsatt forskning .....	44
5.9 Konsekvenser för lärarrollen .....	45
<b>6 Sammanfattning .....</b>	<b>46</b>
<b>Källförteckning.....</b>	<b>48</b>
Bilaga 1 .....	52
Bilaga 2 .....	56

# 1 Inledning

Det skrivna ordets betydelse är stort och samhället ställer krav på förmåga att kunna hantera, tillgodogöra sig och värdera texter. (Skolverket 2000)

Dessa ord är hämtade ur kursplanen i svenska från år 2000. Hantera, tillgodogöra sig och värdera texter är grundpelare i den svenska skolan eftersom de anses vara mycket viktiga förutsättningar för elevers lärande och möjligheter till att fungera i samhället. Under 2000-talet har Sverige deltagit i den internationella utbildningsstudien PISA (Programme for International Student Assessment) som bland annat mäter elevers läsförståelse. Studiens resultat uppmärksammade en klart sämre läsförståelse hos 15-åriga pojkar jämfört med flickor i samma ålder i Sverige. Detta faktum är utgångspunkten för att vår undersökning kommer att behandla synen på pojkars läsförståelse ur olika perspektiv. Vi vill tränga djupare in i vad PISA:s resultat uttrycker, och vilka eventuella konsekvenser det har fått i forskningsvärlden och bland lärare på fältet som undervisar pojkar i nämnda ålder.

I följande avsnitt introduceras PISA – dess syfte, funktion och resultat på pojkars läsförståelse – som utgör bakgrunden för vår undersökning. Avsnittet avrundas med att syftet med vårt arbete samt att vår problemprecisering presenteras. Därefter följer avsnitt 2 som är en forskningsbakgrund som skildrar hur aktuell forskning under 2000-talet ser på pojkars läsförståelse. Studiens empiriska del föregås av en presentation av våra undersökningsmetoder i avsnitt 3. I avsnitt 4 berättar sex stycken lärare hur de ser på arbetet med pojkars läsförståelse. De får redogöra för sin syn på PISA och i vilken utsträckning modern forskning om läsförståelse påverkar deras yrkesutövning. Lärarnas åsikter ligger till grund för en beskrivande, jämförande och analyserande del under avsnitt 4. Analysen och forskningsbakgrunden är sedan utgångspunkt för diskussionen under avsnitt 5. Undersökningen avslutas sedan med en sammanfattning i avsnitt 6.

Vi vill alltså granska aktuell forskning och lyssna till lärares tankar kring pojkars läsförståelse för att undersöka vilken genomslagskraft PISA-studien har haft i den svenska skolan på 2000-talet. Därför följer här en fördjupning i vad PISA-studierna är och vad den har för funktion.

## **1.1 Bakgrund**

PISA (Programme for International Student Assessment) är en internationell studie med syfte att påvisa hur väl olika länders utbildningssystem förbereder 15-åringar för livet efter den obligatoriska skolan (Skolverket 2007a). Studien äger rum vart tredje år och Sverige har varit med sedan starten år 2000.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), som står bakom PISA, arbetar bland annat med att organisera och stötta medlemsländernas regeringar till att arbeta för en hållbar ekonomisk tillväxt, höja levnadsstandarderna, öka sysselsättningen och bidra till en växande världshandel och ekonomisk utveckling (<http://www.oecd.org>). De deltagande länderna i PISA täcker tillsammans runt 90 % av världsekonomin. I PISA 2006 deltog cirka 400 000 elever och de ska representera omkring 23 miljoner femtonåringar i 57 länder. Från Sverige deltog sammanlagt 4621 elever från 198 skolor. (Skolverket 2007a). PISA är följaktligen en statistiskt bred undersökning som har utvecklats i syfte att undersöka effekterna av olika länders utbildningssystem eftersom det anses vara en väldigt viktig faktor för ökat välstånd och utveckling. Sjøberg (2005) menar att PISA:s övergripande mål är att ”främja OECD-ländernas ekonomi och konkurrensförmåga i en global kamp om produkter och marknader” (s.13).

### **1.1.1 Vad PISA mäter**

När den första PISA-studien presenterades år 2000, skilde den sig från tidigare internationella undersökningar genom att försöka mäta kunskaper som anses vara grundläggande och betydelsefulla att ha med sig in i vuxenlivet. Den undersöker elevers attityder till och förmågor inom områdena naturvetenskap, matematik och läsförståelse (Skolverket 2001).

I PISA betonas vikten av att eleven kan använda sina kunskaper i ett sammanhang. Fokus bland frågeställningarna handlar om i vilken utsträckning elever har förmåga att framföra sina tankar och idéer, samt hur väl de analyserar och resonerar på ett konstruktivt sätt. Ett annat syfte med studien är att deltagande länder härmed ska upptäcka det egna skolsystemets svaga och starka sidor, något som i förlängningen kan bidra till utvecklingen (Skolverket 2007a).



Vid varje ny PISA-studie läggs det extra stor vikt vid ett av tre fokusområden. I PISA 2000 stod läsförståelse i centrum, i PISA 2003 matematik, och i PISA 2006 naturvetenskap. I kommande PISA, 2009, kommer återigen läsförståelse att bli huvudområde för studien (Skolverket 2007a).

PISA ger inga konkreta råd och tips till skolor och lärare för hur de ska komma till rätta med de presenterade resultaten. Däremot svarar de medverkande eleverna i PISA på en enkät om bland annat upplägget av sina lärares undervisning, och denna rapport kan vara till hjälp för lärare (Taube 2006).

### **1.1.2 Läsförståelse i PISA**

Begreppet läsförståelse, benämnt i PISA som *reading literacy*, används inte enbart om förmågan att läsa, utan har en bredare definition, nämligen ”att läsa för att lära sig” (Skolverket 2007a s.29). Elevens läskunnighet mäts alltså inte i PISA. Med *reading literacy* menas, mer utförligt, elevens förmåga att söka information, tolka och reflektera över texter för att uppnå sina egna mål, och utveckla sina personliga kunskaper och möjligheter. Den här förmågan ska användas till att kunna delta i samhället och nå de egna mål som man satt upp i livet, skriver Skolverket.

Sett ur ett internationellt perspektiv visar svenska elever upp en god läsförmåga i PISA 2006 och ligger över genomsnittet för OECD-länderna (Skolverket 2007a). Sveriges relativa position i PISA har dock försämrats på grund av att andra länder gått framåt medan Sverige haft nära oförändrade resultat.

### **1.1.3 PISA i förhållande till svenska styrdokument**

PISA är *inte* tänkt som måttstock på hur väl elever klarar att nå upp till målen för de deltagande ländernas styrdokument. På OECD:s officiella hemsida står det uttryckt: ”PISA

does not test how well a student has mastered a school's specific curriculum.” (<http://www.pisa.oecd.org>).

Sjøberg (2005) lyfter fram att samtidigt som det saknas en koppling mellan PISA och de nationella läroplanerna, görs ändå sådana kopplingar i media och inom skolpolitiken i de olika länderna. De enskilda skolornas framgång är beroende av måluppfyllelsen av de nationella läroplanerna, och när media framställer PISA som ett mätinstrument av just de läroplanerna, hamnar den aktuella skolan i svårigheter. Sjøberg menar att det blir ett problem när studier som PISA i alltför stor utsträckning får styra skolpolitiken. Han menar att det är otänkbart att de nationella läroplanerna är så pass lika varandra att PISA skulle kunna ge en rättvis bild av vilken skola som faktiskt håller hög eller låg standard. Därför kan man ifrågasätta PISA som mätinstrument för en skolform, anser Sjøberg (2005).

Ett av PISA:s övergripande mål är att undersöka om elever utvecklar de förutsättningar de behöver för att fungera som vuxna medborgare i samhället. Även om Sjøberg (2005) menar att PISA inte överensstämmer med alla länders skolplaner menar Skolverket (2007a) att PISA:s utvärderingsmål liknar den svenska läroplanen för grundskolan, Lpo94, på flera punkter. Bland annat genom målet att eleven ska lära sig att kritiskt granska och värdera information samt använda sina tillägnade kunskaper. Skolverket (2007a) ser också flera likheter mellan kursplanen i svenska och PISA. Båda dokumenten betonar vikten av att elever tolkar och reflekterar vid läsning: ”Skolan skall i sin undervisning sträva efter att eleven ... utvecklar sin förmåga att läsa, förstå, tolka och uppleva texter av olika slag” (Skolverket 2000). De ska även utveckla förmågan att anpassa sin läsning efter vad det är för slags text. Ytterligare något som har motsvarande formuleringar i PISA är förståelse för syftet med läsningen och i vilken situation den genomförts, menar Skolverket (2007a).

#### **1.1.4 Könrelaterade skillnader i PISA**

Skillnaden mellan pojkars och flickors läsförståelse har varit relativt konstant åren 2000-2006 (Skolverket 2007a). Pojkar har ett markant sämre läsförståelseresultat än flickor. Den genomsnittliga differensen mellan könen låg i Sverige 2006 på 40 poäng, vilket motsvarar 7,6

% . Genomsnittet för OECD-länderna var något lägre, 38 poäng. I PISA 2000 och PISA 2003 var skillnaden 37 poäng. Följaktligen kan man se en liten ökning mellan 2003 och 2006.

Nästan dubbelt så många flickor som pojkar når den högsta poängnivån i PISA 2006 (Skolverket 2007a). Samtidigt är det bara nära hälften så många flickor som pojkar som hamnar på de lägsta nivåerna. Sverige har något större medelvärdeskillnader mellan pojkars och flickors resultat än OECD-genomsnittet.

### **1.1.5 PISA – en maktfaktor i samhällsdebatten**

Media och politiker har på många sätt uppmärksammat PISA under 2000-talet. Anledningen till den stora uppmärksamhet PISA har fått beror på att det i västvärlden under 1990-talet växt fram ett så kallat kunskapssamhälle där skola och utbildning spelar en allt större roll (Mathiasson 2005). Det är därför inte någon tillfällighet att det är OECD, en organisation för ekonomiskt samarbete och utveckling, som står bakom testet. På grund av att testet rangordnar, och uttalar medeltal, skapas en konkurrens mellan de deltagande länderna, menar Mathiasson. Sjøberg (2005), som studerat många länders reaktioner på PISA, talar om ”PISA-chocken” och ”krigs- och katastrofrubriker” i flera länders media när resultaten publicerades.

Vidare skriver Mathiasson (2005) om PISA som en maktfaktor i skoldebatten och vilka konsekvenser den fått i de nordiska länderna. Mathiasson redogör för uppsalaforskaren Daniel Petterssons studier om hur resultaten från PISA skildrats i olika medier. Pettersson belyser hur PISA snarare legitimerar eller ifrågasätter skolpolitiken än lyfter fram vad studien egentligen säger om elevers kunskapsnivå. PISA, och andra liknande studier, *skapar* alltså inte en debatt utan landar i en redan pågående skoldebatt, enligt Pettersson. I Norge fick debatten om friskolor ett uppsving, eftersom Sverige har fler friskolor än det lägre rankade Norge. I Sverige hamnade disciplinfrågorna i centrum när PISA 2003 redovisades. Så blev det inte i Danmark även om man, enligt Pettersson, har större disciplinära problem där. I Sverige fick de borgerliga partierna, som vid tillfället satt i opposition, bränsle för sina åsikter om den svenska ”flumskolan”. Att svenska elever fallit flera steg i rankingslistan sågs som ett bevis för detta, menar Pettersson.

Att internationella tester rankar länderna i förhållande till varandra, utan att ta hänsyn till hur eleverna förhåller sig till ländernas egna läroplaner, tycks alltså varken stoppa eller nyansera skoldebatten vare sig i Sverige eller i övriga världen. Därför är det extra intressant att se vad som händer bortom löpsedlarna bland forskare och i svenska skolor.

## ***1.2 Syfte och problemprecisering***

Utifrån de resultat som PISA har presenterat kring skillnaderna mellan pojkars och flickors läsförståelse har vi funnit det intressant att fördjupa oss i vad detta får för konsekvenser för skolans undervisning. Syfte med studien är att ta del av både lärares erfarenheter på området och vad aktuell forskning erbjuder för praktiska undervisningsexempel. En precisering av problemet leder oss fram till följande frågeställningar:

- Hur tolkas begreppet läsförståelse av lärare på fältet och av forskare?
- Vad säger forskningen om hur man ökar pojkars läsförståelse?
- Hur arbetar lärare på fältet med pojkars läsförståelse?

## 2 Forskningsöversikt

Vår forskningsöversikt handlar om pojkars läsförståelse och har sin utgångspunkt i debatten som förts till följd av PISA under 2000-talet, eftersom den lyfter fram en stor skillnad mellan pojkars och flickors resultat. Därför vill vi undersöka vad som hänt på forskningsområdet sedan PISA-studierna inleddes år 2000, och om resultaten fått några märkbara konsekvenser i synen på läsförståelse hos pojkar. Fokus ligger på forskares syn på vilka orsaker som kan ligga bakom pojkars sämre läsförståelse och hur de föreslår att lärare kan bemöta detta.

Skolverket (2007b) konstaterar i sin rapport *Vad händer med läsningen?*, som är en kunskapsöversikt om svensk läsundervisning 1995-2007, att det finns få studier som är inriktade på pojkars och flickors behov och intressen av olika texter. Det beskrivs som en vit fläck i forskningen. I en rapport från 2006 på Myndigheten för skolutvecklings hemsida kommenterades klyfterna mellan pojkars och flickors läsning som uppmärksammats genom PISA 2003 och att åtgärder är vidtagna:

Som ett led i myndighetens arbete med genusfrågor har Nationellt centrum för språk, läs- och skrivutveckling gett Gunilla Molloy i uppdrag att sammanställa erfarenheter av från tre års arbete i skolår 7-9 där perspektiven vidgas. Resultatet presenteras under 2007 i en bok med arbetsnamnet *Varför Kalle inte läser?* (<http://www.skolutveckling.se>)

Gunilla Molloy är en framträdande forskare och fil.dr i svenska med didaktisk inriktning vid Lärarhögskolan i Stockholm. I e-post till Molloy bad vi om ett förtydligande till hur projektet har fortlöpt och hur kopplingen till PISA såg ut. Svaret blev:

Du upplyser mig nämligen om ett faktum som jag själv inte hade den blekaste aning om. Jag antar att den rapport som du refererar till kom från Myndigheten för Skolutveckling och jag kan tänka mig att de skrev som de skrev för att motivera att jag fick pengar av dem för att skriva "När pojkar läser och skriver". Det är den enda (och synnerligen svaga) koppling som skulle kunna finnas mellan PISA-studien och min bok.

Man kan därför inte se min bok som ett svar på PISA. Snarare är min bok ett svar på en fråga som jag hade efter att ha suttit längst bak i fyra klassrum under tre år när jag samlade in material till min avhandling och under stigande nyfiken munterhet sett med vilka raffinerade lister och metoder som killarna i klasserna slingrade sig från uppgiften att läsa skönlitteratur. (SV: *Examensuppsats i Kristianstad!*)

Molloys mail bekräftar, det Skolverket hävdar, att det inte finns någon forskning med tydlig anknytning till PISA:s resultat om könsskillnader i elevers läsförståelse. Kommentaren från

Myndigheten för Skolutveckling, att Molloy's forskning skulle vara en vidtagen åtgärd, framstår för oss som märklig eftersom Molloy själv inte var medveten om den kopplingen.

Molloy's forskning som tidigare burit arbetsnamnet: *Varför Kalle inte läser?* resulterade i boken *När pojkar läser och skriver* (2007) där hon behandlar pojkars förhållande till svenskämnet och läsförståelse. Eftersom det ligger nära vår undersökning och Molloy är ett välkänt namn på området, använder vi oss till övervägande del av hennes definitioner av läsförståelse och syn på genus. Molloy refererar flertalet gånger till forskarna Paul Willis, R.W. Connell och Karen Gallas. Willis (1983) forskar kring arbetar- och ungdomskulturer i England, och belyser något som han benämner som pojkars motståndskultur mot skolan. Connell (1996) forskar om hur män och pojkar konstruerar sin maskulinitet. Gallas (1994) i sin tur fokuserar barns språk i klassrummet och hur de kommunicerar sin omvärldskunskap. Hennes teoretiska bakgrund finns i Bakhtin och dennes syn på språket som interaktivt. Molloy (2007) utgår även från Vygotskijs *nära utvecklingszon* som är avståndet mellan elevens utvecklingsnivå och elevens optimala nivå som denne kan nå i samarbete med andra elever eller med en vuxens stöd. Vygotskij beskriver språkutveckling som en social process och Molloy drar därför slutsatsen att "mening skapas i gemenskap" (Molloy 2007 s.22). Hon lyfter lärandesituationer där samtal om *textens* svårigheter fokuseras istället för *elevens* svårigheter. Molloy (2007) stödjer sig även på Dysthe (1996) som belyser klassrumssamtal där många olika aktörers röst kommer fram, och där eleverna kan få förståelse för hur andra tolkar samma text. Dysthe utgår från Bakhtins betoning av dialogen, Vygotskijs nära utvecklingszon, samt de bådas tankar om språkets och de sociala faktorernas betydelse.

Andra forskare som kommit ut med böcker om läsförståelse de senaste åren är Per Fröjd med *Att läsa och förstå svenska* (2005), Ivar Bråten med *Läsförståelse i teori och praktik* (2008), som skriver ur ett norskt perspektiv, och Monica Reichenberg med *Vägar till läsförståelse* (2008). Fröjd (2005) har ett genusperspektiv på sin forskning när han beskriver läsförmågan hos elever i årskurs 9 i Borås 2000-2002 och kopplar det till internationella undersökningar kring läsförmåga och läsförståelse, dock inte till PISA. Fröjds forskning sträcker sig dock bara till ett konstaterande av könsskillnaderna och innefattar inga ingående resonemang om hur skolan kan bemöta detta. Hos Bråten (2008) och Reichenberg (2008) saknas genusperspektivet helt. Även om de kommenterar PISA berör de inte könsfördelningen. *Vägar till läsförståelse* (Reichenberg 2008) innehåller inte en enda mening om pojkars sämre läsförståelse. Bråten kommenterar skillnaderna mellan pojkar och flickors läsförståelse med

en halv mening: ”Dessutom var skillnaden mellan flickor och pojkar, till flickornas favör, särskilt stor i Norge”(Bråten 2008 s.12). I korrespondens via e-post frågade vi Bråten om varför han och andra forskare inte berör ämnet, och fick till svar:

Du tar virkelig tak i et vesentlig problem i din mail, og etter min mening er gutters forholdsvis svake leseprestasjoner en av de største lesepedagogiske utfordringer man står overfor i flere land. Problemet er trolig svært sammensatt og spenner nok over både individuelle (f eks interesse og motivasjon) og sosiokulturelle årsaksfaktorer. (SV: *Pojkars läsförståelse*)

På samma fråga svarar Reichenberg:

Jag har själv funderat mycket kring pojkars läsförståelse och det är en komplex fråga. Följaktligen finns det många faktorer som bidrar till att de får sämre resultat i en viss ålder än flickor . I gymnasiet brukar pojkar hinna ikapp. Själv har jag mest studerat de kognitiva aspekterna av fläsförståelse men det finns givetvis fler. Det är förenat med vissa svårigheter att rent generellt säga vad dte beror på. (Ang: *Pojkars läsförståelse*)

Dessa svar från ledande forskare på området visar på ämnets komplexitet och att läsförståelse ur ett genusperspektiv är ett dåligt utforskat ämne trots dess stora relevans.

## ***2.1 Definitioner av läsförståelse***

Det finns många definitioner på läsförståelse. Fröjd (2005) presenterar ingående definitioner men en redogörelse för dessa skulle knappast vara fruktbar i vår undersökning. Den enklaste avgränsningen forskarna gör är att dela upp läsförståelse i två delar, dels läskunnighet – det vill säga avkodningen av bokstäver och meningar – och dels den kognitiva förståelsen för textens budskap och innehåll. Vi är i denna studie bara intresserade av det senare, förståelsen. Bråten presenterar en tämligen kort och koncis definition av läsförståelse, nämligen: ”Läsförståelse är att utvinna och skapa mening när man genomsöker skriven text och samspelar med den.” (Bråten 2008 s.13f)

Molloy (2007) utgår från kursplanen för svenska och lyfter där fram uppnåendemålen för läsning och läsförståelse i årskurs fem. För att nå den kunskapsnivå som behövs när grundskolans senare årskurser tar vid, ska eleven kunna:

läsa med flyt både högt och tyst och uppfatta skeenden och budskap i böcker och saklitteratur skrivna för barn och ungdomar, kunna samtala om läsningens upplevelser samt reflektera över texter. (Kursplan för svenska 2002, ur Molloy 2007 s.13)

Molloy (2007) menar att två förmågor finns inbäddade i ovanstående formulering, dels läsning med flyt både högt och tyst, dels förståelse genom att uppfatta budskap och skeenden i läsningen samt kunna reflektera över texten. Läskunnighet och läsförståelse behöver alltså inte vara samma sak. En läsare som kan avkoda bokstäverna med både rätt satsbyggnad och intonation, kan ändå gå miste om innehållet och bli utan förståelse. Molloy (2007) ger ett exempel på detta från en elev som läst boken *Den osynlige* av Mats Dahl. När det berättades om lokalpolisen Nilsson, som stod och diskade i bara skjortärmarna, såg eleven framför sig att Nilsson tagit av sig skjortan och – utan andra kläder på kroppen – trätt benen genom skjortärmarna när han diskade. Meningen inte bara blockerade hennes läsförståelse, utan framställer också Nilsson som en mycket märklig man. Molloy menar att ”tolkningen visar /.../ på skillnaden mellan läskunnighet och läsförståelse samt att dessa två kompetenser befinner sig i en ständig utvecklingsprocess” (Molloy 2007 s.21).

Vid ett annat tillfälle är det Molloy (2007) själv som saknar bakgrundskontexten när en av hennes elever skriver en text kring ett fritidsintresse. Även om en person är läskunnig går det inte att likställa det med att förstå samband och kunna tolka texten. En sådan förmåga kräver förkunskap på området. När texten ger läsaren en mening så är det samtidigt lika mycket läsarens uppgift att ge texten en mening utifrån läsarens förförståelse. Läsförståelse är alltså inte något som vi har eller inte har, utan något som är under ständig utveckling hos varje läsare, menar Molloy (2007). Härigenom ser vi hennes koppling till receptionsteorier som beskriver hur det uppstår en dialog mellan läsaren och texten som beror på läsarens individuella erfarenheter (Molloy 1996).

## ***2.2 Det är feminint att läsa – i skolan***

Molloys elever läser en text om en person som stjälar en kajak (Molloy 2007). När de diskuterar om karaktären är man eller kvinna visar elevernas svar på hur starkt präglade tonåringar är av en särartsteori om könen där män och kvinnor anses vara varandras motsatser. Eleverna delar upp karaktärernas förehavanden och egenskaper i manligt respektive kvinnligt. Vidare berättar en pojke i en elevtext om sin tidigare avsky för att dansa, något som i hans



åldersgrupp ansågs mer kvinnligt: ”Det var ... så otroligt skämmigt.” (Molloy 2007 s.132). Molloy menar att innan hans motstånd mot att läsa vände skulle pojken lika gärna kunnat skriva ”läsa” istället för ”dansa”. Hennes observationer tyder på att pojkars negativa attityd till läsning beror just på deras kamp för könsidentifikation.

Tomas Saar följer upp könsidentifikationen och grupptillhörighetstemat i *Svenskläraren* (2007) och ställer det på sin spets genom att fråga om det är könstillhörigheten i sig som är problemet. Saar konstaterar nämligen att det finns en maskulinitetsförståelse och ett sätt att uppträda som en ”riktig pojke” som kan vara oförenligt med vissa skolaktiviteter. Genom en skolsituation där eleverna skulle skriva bildtexter beskriver Saar hur pojkars bildtexter måste vara uppseendeväckande och ”sakkunniga” för att de ska få uppmärksamhet i pojkgruppen. Det som läraren däremot frågade efter var utredande, noggranna, korrekta och prydliga bildtexter – karaktärsdrag som upplevdes väldigt feminina av pojkarna.

Enligt Saar (2007) har pojkar ett behov av att hävda sig mot auktoriteter och vara modiga för att framstå och identifieras som maskulina. Detta kolliderar med skolans föreställning om den goda eleven. Saar antyder, med utgångspunkt i sina iakttagelser, att pojkar har en enorm anpassningsförmåga för att läsa av var de maskulina vi-skapande samtalen finns. De tränar snabbhet, ledarskap och konkurrensförmåga. Detta upplevs problematiskt i skolan, men premieras i övriga samhället. De strategier som tränar noggrannhet, reflektion, estetisering och förmåga att följa instruktioner ger bekräftelse i skolan, men mindre utanför. Saar konstaterar: ”Man kan förenklat sammanfatta det som att flickor lär sig strategier för att lyckas i skolan, pojkar för att lyckas utanför skolan” (Saar 2007 s.16). Han bygger tolkningen av sina iakttagelser på en socialkonstruktivistisk syn på könet, något han också gör i sitt forskningsprojekt *Att göras till riktig pojke* som ännu inte publicerats, men där den ovan belysta artikeln i *Svenskläraren* kommer att ingå (<http://www.intra.kau.se>).

Molloy (2007) ser samma motsatsförhållande mellan skolans önskan och pojkars maskulinitetssträvan. Hon hävdar att alla läsare, inklusive pojkarna, har en litterär repertoar som innebär kunskap om olika textgenrer. När hennes elev Janne väljer böcker märks hans förkärlek för texter där ”hjältarna klarar alla faror på sin väg i en värld fylld av onda typer” (Molloy 2007 s.53). Janne är öppen för att läsa texter på det temat och hans kunskap inom den textgenren bidrar till förståelse av texten, medan litteratur som *Sandor slash Ida* med sin tvivlande och balettdansande manlige hjälte inte skulle passa lika bra. Vidare konstaterar

Molloy att ”vara duktig” i hennes klass skulle innebära en helomvändning för pojkarna (Molloy 2007 s.80). Det skulle vara att närma sig det feminina som de tidigare hånat. Att läsa en bok och analysera vad denna bok säger mellan raderna – alltså att träna sig i läsförståelse – är ur detta perspektiv en feminin sysselsättning som pojkarna drar sig för att göra.

Att pojkar har en uppfattning om läsning som något feminint framkommer även i de andra nordiska länderna. Karin Taube, som är svensk samordnare för PISA, konstaterar i samarbete med några skandinaviska kollegor:

It is apparent that in the Nordic countries interest and engagement in reading are seen as features of the feminine culture. If the attitudes of low-achieving boys towards reading are indeed so negative that they do not read anything unless they have to and consider reading just a waste of time, there is certainly need for a cultural change. (Linnakylä m.fl. 2004 s.245)

Författarna menar att pojkars attityder visar på behovet av en kulturell förändring, om man vill vända trenden på det här området.

### ***2.3 Biologiska och/eller sociokulturella orsaker till pojkars sämre läsförståelse***

Resultaten från PISA visar att genus är en betydande faktor för läsförståelseförmåga (Linnakylä m.fl. 2004). Pojkar har en sämre läsförståelse i PISA:s samtliga deltagande länder (Skolverket 2007a). Konstaterandet är enstämigt, men förklaringarna få. Nedan presenteras några forskare som menar att pojkars sämre läsförståelse antingen är biologiskt eller sociokulturellt betingad.

Molloy (2007) nämner inga biologiska orsaker till pojkars sämre läsförståelse. Istället refererar hon till den utredning som Mats Björnsson utfört på uppdrag av Myndigheten för skolutveckling:

Flickors förändring har stått på dagordningen men inte pojkarnas. Trots ökad pappaledighet och andra förändringar för en bredare och mer modern maskulinitet, verkar pojkars mansideal ofta vara traditionella och röra sig om sådant som våld, styrka, konkurrens och hierarkier. Pojkars skolvardag handlar till inte så liten del om att hävda sig, söka popularitet och demonstrera en manlighet med så hög status som möjligt. (Björnsson *DN Debatt* 1 september 2005, ur Molloy 2007 s.80)

Björnsson menar att flickors könsidentitet verkar ha förändrats till att numera erbjuda helt andra möjligheter till en framtid med både familj och arbete (Molloy 2007). Samhället har uppmuntrat flickorna till en sådan utveckling, medan den traditionella synen på maskulinitet i stor utsträckning verkar ha bevarats, enligt Björnsson.

Wagemaker (1996) förklarar pojkars och flickors olika resultat dels med fysiologiska skäl, dels med kulturella. De fysiologiska skillnaderna, hävdar Wagemaker, har sin grund i att pojkars och flickors hjärnor fungerar olika, men går inte närmare in på vad denna skillnad skulle innebära. Kulturella orsaker kan vara de olika förväntningar som ställs på könen, något som kan resultera i olika prestationer.

Fröjd (2005) följer upp Wagemakers resonemang i sin diskussion. Han ser de sociala förhållandena ur ett internationellt perspektiv och syftar framför allt på att flickor och pojkar inte har samma tillgång till utbildning i alla länder. Men utgångspunkt i resultat från IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) 2001 som visar att könsskillnaden i läsförmåga ökar, menar han att detta talar, för de biologiska skillnadernas inverkan eftersom Sverige, som är ett relativt rikt och jämställt land, erbjuder likvärdig utbildning för pojkar och flickor men ändå uppvisar ökande könsskillnader.

Taube (2008) konstaterar att orsaken till skillnaderna mellan könen är osäker, men ser en möjlig förklaring i att pojkar vid skolstart inte kommit lika långt i sin mognad som flickor, vilket gör att fler pojkar kan få problem med läsningen inledningsvis. Denna problematik tar de sedan med sig till högre årskurser.

Wigerfelt (2005) lyfter fram, med stöd från flera forskare, att det inte är biologiska skillnader som är orsaken till att pojkars och flickors skolprestationer i dag ser så olika ut. Han framhåller en rad sociokulturella anledningar till varför pojkar har blivit skolans förlorare och att flickor har högre resultat än pojkar oberoende av socioekonomisk tillhörighet.

Sammanfattningsvis finns det alltså ingen entydig bild bland forskarna i vår studie kring vad pojkars sämre läsförståelse beror på. Några få talar om biologiska skillnader och andra lyfter fram sociokulturella aspekter av pojkars tillkortakommanden. Ingen forskare pekar på en generell förklaring till varför pojkar halkar efter i läsförståelse, eller allmänna handlingssätt till att bemöta det.

## ***2.4 Dialogen som förutsättning för läsförståelse***

Molloy (1996; 2003; 2007) kopplar genomgående boksamtal till läsförståelse i sina böcker. Enligt de flertalet olika receptionsteorier som finns och som Molloy lutar sig mot, måste texten beröra läsarens egen förställningsvärld för att bli begriplig. Dialogen mellan författare, karaktärer, läsare och omvärld måste komma till stånd. Det är först då läsning blir intressant och meningsfull. Molloy efterlyser den vuxna människa som läser en bra bok och tänker: “‘Nu ska jag skriva en recension av den här boken!’ eller ‘Nu ska jag skriva om slutet!’ Nej, snarare tänker vi: ‘Jag skulle verkligen vilja prata med någon om den här boken.’” (Molloy 2007 s.153). Vidare skriver samma författare:

För pojkars pågående konstruktion av manlighet är det kanske viktigt med ett avståndstagande från aktiviteter som kan förknippas med feminint beteende, som att läsa skönlitteratur. Det skulle kunna vara ytterligare en av flera komplexa förklaringar till deras motstånd till att läsa, men också en förklaring till deras beredvillighet att diskutera. För diskuterar och argumenterar, det gör män i det offentliga rummet. Och klassrummet är i allra högsta grad ett offentligt rum. Men för att klassrummet inte skall sönderfalla i två mycket grova kategorier, en (tyst) läsande flickdel och en (högljudd) diskuterande pojkdela, måste läsande, skrivande och diskuterande integreras så att de tysta eleverna av båda könen får möjlighet att börja formulera egna åsikter om de frågor som deras eget läsande och skrivande väcker. (Molloy 2007 s.74)

Därför spelar samtalen en central roll i Molloy's klassrum. För att tillmötesgå alla elevers behov växlar hon mellan en mängd olika metoder såsom samtal i smågrupper, helklassdiskussioner, loggboksskrivande samt respondering i varandras loggböcker – så kallade demokratiloggar. Ibland väljer hon ut citat från elevernas loggböcker och visar på overhead och helklassamtal. Genom att börja lektionen med att alla i klassen får uttrycka det de skrivit minskas de talföras dominans, menar Molloy (2007). Eftersom samtal och diskussioner anses – av pojkarna själva – vara manligt nog att delta i, visar hennes studie att pojkar som inte gärna läser, ändå vill vara med i de gemensamma samtalen. När eleverna får samtala om både texten och själva livet, diskutera existentiella frågor, och när deras erfarenheter får plats i samtalet, blir det också mer intressant för dem. Genom detta sätt att diskutera och lyssna på varandras tankar och intryck av texten ökar pojkarnas läsförståelse och Molloy konstaterar: ”De flesta pojkarna var mer beredda att lära av varandra än av mig.” (Molloy 2007 s.137).

## ***2.5 Efferent och estetisk läsning***

Pojkarna i Molloy (2007) undersökning gillade mest när de själva fick välja bok, eftersom de då slapp uppgifterna som ofta följer med helklassböcker. Molloy kallar det för estetisk läsning, när eleverna får läsa av egen lust och vilja, utan att behöva uppleva några krav. Motsatsen till estetisk läsning är efferent läsning som innebär läsning av skolböcker, de som följs av krav och uppgifter till eleven. Elevers eget inflytande över vad som ska läsas har en betydande inverkan på elevers inställning till läsning och förståelse av texten, menar Molloy (2007). Linnakylä m.fl. (2004) efterlyser lärare med kunskap om litteratur som pojkar tycker är intressant att läsa och syftar då på science fiction och fantasy som viktiga genrer. Detta ska förstås mot bakgrund av literacybegreppets poängterande av förförståelse.

## ***2.6 Literacy***

Literacy är ett ständigt återkommande begrepp i forskning kring läsförståelse. Det är mångtydigt och beskriver enligt Molloy: ”det komplicerade förhållandet mellan läskunnighet, läsförståelse, olika textgenrer och olika språkliga praktiker” (Molloy 2007 s.14). Förutom att Molloy – som tidigare redogjorts för – skiljer på läskunnighet och läsförståelse, förhåller hon sig till läsförståelse med hjälp av literacy. Hon lyfter fram ett exempel där hon själv inte förstod när eleven Pelle talade om att ”dra pluggen i cylindern”:

Pelles text om hur man trimmar en moppe visar oss hans kompetens inom ett område utanför klassrummet, men också att alla texter behöver tolkas. Jannes text om *WoW* visar oss hans kompetens som datorspelare, men också att texter behöver struktureras. Pelles och Jannes texter om områden som de behärskade fungerade därmed som inträdesbiljetter till våra gemensamma samtal om text och textbygge. Lärarens acceptans av deras text som brukstexter för oss alla visade dessutom ett godkännande av en annan textvärld än den gängse skönlitterära. En del av våra elever rör sig obehindrat i andra textvärldar än vad vi lärare känner till eller ens har samma kompetens i som eleverna. Vad lärare gör med elevernas texter, eller vilka texter som läraren inbjuder till klassrummet, kan därmed också både luckra upp en snäv textgenre och skapa nya uppfattningar om vad en text kan vara. (Molloy 2007 s.57)

Literacy sätter alltså fingret på det som är skillnaden mellan läskunnighet och läsförståelse. Exemplet ovan visar att alla människor har olika kompetenser och brister som exempelvis kan bero på språklig social kontext, kön, ålder och klass. Molloy (2007) menar att detta är viktigt

att känna till i arbetet med pojkar, och att också uppmärksamma deras starka sidor som inte alltid får utrymme i skolans värld:

Det gäller att få Pelle att förstå att den tankeprocess, det reflekterande, som gör honom till en aktiv lärande person när han står böjd över sin moppe, är samma tankeprocess som krävs när han sitter böjd över en bok. Och den kompetensen förefaller han redan ha. (Molloy 2007 s.31)

Med ett sådant perspektiv, att eleverna redan besitter kompetensen och kan överföra den till läsningen, behöver inte glappet mellan skolan och elevens egna intressen bli lika stort.

## ***2.7 Myten om att pojkar inte läser***

Saar (2007) hävdar att den senaste tidens rapporter om att pojkar inte läser har gjort att åtgärder vidtagits. Utöver projekt som ska rikta sig speciellt till pojkar har man också minskat kraven på läsande och skrivande på de utbildningar som domineras av pojkar, till exempel lärlings- och yrkesförberedande program.

I debatten hävdas ibland att pojkar utvecklar en anti-pluggkultur. Det är en berättelse som traderats genom decennierna, men som jag velat utmana. Pojkar *är* engagerade i att skriva och läsa, men vissa vi-skapande strategier i klassrummet och arenor för bekräftelse kan komma i konflikt med skolans pedagogik och föreställning om den goda eleven. (Saar 2007 s.16)

Saar vill alltså gå emot den rådande inställningen till pojkars presterande i skolan och istället peka på att det är själva inställningen som är problemet. Pojkarna är under rätt förutsättningar väl lämpade till både läsning och skrivning.

Taube (2008) konstaterar att om pojkar läser något, läser de serier, webbsidor, dagstidningar, e-post och tidskrifter. De yngre pojkarna läser framför allt serier på sin fritid. Anne-Marie Körling skriver i *Svenskläraren* om pojkar som till vardags ”läser manualer, dataspel, matematikböcker, serier, textremsor på TV, sportsidor, böcker, tidningar, annonser och listor över resultat ... de läser. Dessa pojkar!” (Körling 2007 s.19). Med ironi konstaterar Körling attityden: ”att läsa är att läsa skönlitterär bok. Allt annat är inte att läsa” (2007 s.19) och sätter fingret på vår snäva syn på vad läsning är. Istället vill hon se på läsningen med försiktig optimism och lite ”svalka” därför att det skönlitterära läsandet har belöning i sig själv när texten kommunicerar med läsarens egna intressen. Då läser även pojkar (Körling 2007).

Molloy (2007) följer samma tankegång och kallar denna trädning – att pojkar inte läser – för självuppfyllande profetior när de upprepas alltför många gånger. I det avslutande kapitlet i sin bok *När pojkar läser och skriver* konstaterar hon:

Påståendet att ”pojkar inte läser” börjar nu krackelera. Det har visat sig att pojkar läser en hel del, men ofta texter som inte ryms inom svenskämnets något trängre textvärld. Det har också visat sig att pojkar läser när de ges tillfälle att samtala om texten – och att de uppskattar boksamtal. Det kitt som kan hålla samman den krackelerade bilden är faktorer som ligger utanför skolan, nämligen konstruktionen av manlighet och de värderingar som är knuta till klass- och könstillhörighet. Vad de flesta pojkar dock har gemensamt, oavsett klasstillhörighet, är en förkärlek för att läsa om hjältar. (Molloy 2007 s.157f)

Enligt ovan nämnda Saar (2007), Körling (2007) och Molloy (2007) är det alltså inte rätt att se pojkarna som den enda parten i problemet utan se bjälken i sitt eget öga och kartlägga vad det faktiska problemet är till att pojkarnas läsförståelse släpar efter. I tidigare avsnitt har många orsaker nämnts såsom samhällsnormer, texter som inte motsvarar livet utanför skolan, uppgifter som uppfattas som kvinnliga, få texter som stärker den manliga könsidentifikationen och så vidare. Enligt Molloy (2007) är det inte längre intressant att upprepa att pojkar inte läser. Hon skriver att: ”Det innebär att vi kan förflytta fokus från pojkarna till relationen mellan pojkarna och den svenskämnesuppfattning som pojkarna möter i skolan – och hur förutsättningarna för det mötet ser ut” (Molloy 2007 s.161).

## **3 Empiri**

Med utgångspunkt i PISA:s resultat som pekar på att pojkar har sämre läsförståelse än flickor vill vi, i enlighet med vår frågeställning, undersöka hur lärare i grundskolans senare årskurser ute på fältet tolkar begreppet läsförståelse och arbetar med pojkars läsförståelse.

### ***3.1 Metodbeskrivning***

För att få våra frågeställningar besvarade har vi intervjuat sex lärare med erfarenhet av arbete med pojkars läsförståelse i grundskolans senare årskurser. Genom kvalitativa, semistrukturerade intervjuer har vi undersökt deras personliga inställning till pojkars läsförståelse. Vi har valt den intervjuformen eftersom det är lärarnas egna tankar och åsikter som vi vill belysa, inte vår egen uppfattning (Bryman 2002). Vi har även tagit hänsyn till att kvalitativa intervjuer ger möjlighet till direkt uppföljning via fördjupande följdfrågor till den enskilde informanten (Denscombe 2000). En sådan metod kan därför innebära att intervjuerna tar olika riktning, trots att intervjuguiden är den samma för samtliga intervjuer. I den här undersökningen har intervjuguiden (se bilaga 2) formulerats med utgångspunkt i våra tre frågeställningar. Målet har varit att åstadkomma frågor av öppen karaktär där informanten får större möjlighet att tala fritt om sina uppfattningar och åsikter (Bryman 2002).

Vidare har intervjuerna förts som samtal där vi efterfrågat lärarnas definition av läsförståelse, deras uppfattning om hur väl resultaten i PISA överensstämmer med deras egna elevers läsförståelse, vilka tänkbara orsaker de ser till eventuella läsförståelskillnader mellan pojkar och flickor, och om de använder särskilda metoder för att hjälpa pojkar till bättre läsförståelse. Vi har också undersökt lärarnas förhållande till modern forskning på det aktuella ämnesområdet.



### 3.2 Urval

För att få fram ett resultat som är så trovärdigt som möjligt tillfrågade vi sex behöriga lärare med olika lång yrkeserfarenhet och som arbetar med skilda elevgruppssammansättningar. Med målet att få en bredd på svaren har vi vänt oss till både svensklärare och specialpedagoger. Samtliga tillfrågade lärare ställde sig till undersökningens förfogande. Urvalet i vår undersökning rörde sig om ett så kallat bekvämlighetsurval, där informanterna består av personer med anknytning till studiens författare (Bryman 2002). Fyra av lärarna har vi haft kontakt med tidigare genom bland annat verksamhetsförlagd utbildning, medan de två övriga blev kontaktade under undersökningens gång, eftersom de arbetar nästan uteslutande med pojkar. Samtliga lärare i vår undersökning är, och en har nyligen varit, verksamma på olika kommunala grundskolor i södra Sverige. De har intervjuats enskilt, förutom vid ett tillfälle då vi intervjuade en svensklärare tillsammans med sin kollega som är specialpedagog. Vi har valt att intervjua lärare med erfarenhet av undervisning i grundskolans senare del, eftersom det är samma ålderskategori som målgruppen för PISA:s studier.

Samtliga lärare informerades inledningsvis om undersökningens syfte och blev därefter intervjuade. För sekretessens skull har lärarna här fått fingerade namn.

- **Amanda** är svensklärare i 25-årsåldern med ett års yrkeserfarenhet.
- **Berit** är i 50-årsåldern, arbetar som specialpedagog och har cirka tolv års yrkeserfarenhet. Dessförinnan har hon varit klasslärare i 16 år.
- **Christian** är svensklärare i 30-årsåldern och har cirka tio års yrkeserfarenhet.
- **Doris** är nyligen pensionerad efter 38 års yrkeserfarenhet som svensklärare.
- **Eva** är svensklärare i 45-årsåldern. Hon är lärare i klasser med en övervägande majoritet eller enbart pojkar, och har 21 års yrkeserfarenhet. Tillsammans med Eva arbetar **Ellen** som i sin lärarutbildning fördjupat sig inom pedagogisk utredning och läs- och skrivsvårigheter. Hon är i 40-årsåldern och har tre års yrkeserfarenhet som utbildad lärare, men har tidigare arbetat i skolan som obehörig.

### ***3.3 Genomförande och upplägg***

Intervjuerna ägde rum på lärarnas arbetsplatser i tre av fallen. Bryman (2002) menar att intervjuer bör hållas i lugna miljöer där varken andra människor eller ljud behöver störa. Av hörbarheten på inspelningarna att döma har inte störningsmomenten varit alltför omfattande. Intervjuerna har varat mellan 21 och 55 minuter. Vi har vid samtliga intervjutillfällen utgått från samma intervjuguide (bilaga 2), men låtit samtalen ta olika riktningar beroende på informanternas svar. Vid samtliga intervjuer har båda författarna deltagit. För att skapa trygghet i samtalet och behålla fokus i intervjuerna har en av författarna varit ansvarig för att leda samtalet, medan den andre fört protokoll. Båda två har varit aktiva och ansvariga för att be om förtydliganden och ställa följdfrågor. Samtliga intervjuer i undersökningen har spelats in digitalt via diktafon för att sedan sparas på dator. Därefter har – för vår undersökning – relevanta delar transkriberats för att underlätta analysprocessen och ge undersökningen ännu större trovärdighet eftersom transkriberingen ordagrant återger informantens egna ord (Bryman 2002). I vår undersökning är det lärarnas utsagor som är intressanta, därför underlättar transkriberingen en korrekt återgivning. Transkriberingen fungerade tillfredsställande med en klar och tydlig ljudinspelning. De skriftliga protokollen från intervjuerna har främst inneburit en försäkran om bevarad information ifall den tekniska utrustningen skulle haverera.

### ***3.4 Etiska överväganden***

För att skydda informanterna och deras elever har vi tagit hänsyn till Vetenskapsrådets fyra huvudkrav enligt *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (Vetenskapsrådet 2002). Kraven innebär att vi vid varje tillfälle givit lärarna information om studiens syfte och haft deras samtycke till medverkan. Vidare har alla uppgifter behandlats konfidentiellt, all information bara som syfte att stödja forskningen och det ligger inga kommersiella syften bakom undersökningen. Dessa fyra etiska principer kan kategoriseras som: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Bryman 2002).

Vi har valt att inte använda oss av respondentvalidering, en process som säkerställer att forskaren har uppfattat informanternas uppfattningar på ett korrekt sätt (Bryman 2002). Lärarna i vår undersökning har med andra ord inte haft möjlighet att korrigera eller granska sina uttalanden i efterhand. Vi tror att vi på så sätt kommer närmare sanningen om hur de faktiskt arbetar med eleverna, och inte hur de önskar att det borde vara. En defensiv reaktion kan vara en negativ aspekt av respondentvalidering och informanten kanske rent av skulle vilja censurera särskilda delar av sin egen utsaga (Bryman 2002). För att återge informationen sanningsenligt, men utan att röja informanternas identitet, är också samtliga namn i intervjuerna fingerade enligt ovan.

## **4 Resultatredovisning, jämförelse och analys**

I detta avsnitt redovisas, jämförs och analyseras de svar som våra informanter delgett under intervjuer. Det belyser hur lärarna ser på resultatet till läsförståelseundersökningen i PISA, definitioner av läsförståelse, skillnader i pojkars och flickors läsförståelse, genusperspektiv i undervisningen, arbete med pojkars läsförståelse och lärarnas förhållande till modern forskning kring läsförståelse. Vi har valt att redovisa våra resultat under rubriker som anknyter till vår frågeställning. I de avsnitt som vi har valt att utveckla lite mer har vi för tydlighetens skull först redovisat varje lärares svar enskilt och därefter jämfört och analyserat deras utsagor.

### ***4.1 Lärarnas kunskap om PISA***

Eftersom vår undersökning har sin bakgrund i de resultat som PISA under 2000-talet haft, har vi frågat lärarna om deras inställning till och reaktion på dessa.

Endast en av lärarna, Berit, visade sig ha insikt i PISA:s resultat. Även om PISA var ett bekant uttryck för Eva och Ellen så kände de inte till innehållet. Christian kände inte till PISA men uttalade ändå sin mycket starka misstro mot sådana undersökningar. Han menade att det är fel att studier som görs vid ett enda tillfälle och ofta bara mäter några få aspekter av svenskämnet, ändå används för att uttala generella åsikter kring svenska elever och svenskt utbildningssystem. Doris och Amandas kunde inte redogöra för vad PISA innebär. Lärarnas okunskap om PISA kan ses mot bakgrund i att ingen av dem har deltagit i någon PISA-studie, men också att de verkar ta mediernas och politikernas debatt med en nypa salt. Eftersom lärarna inte har någon nämnvärd insikt i PISA i allmänhet och dess läsförståelsedel i synnerhet, finns det inte på förhand någon direkt koppling mellan PISA:s resultat och lärarnas undervisning.

## ***4.2 Lärarnas definitioner av läsförståelse***

För att få svar på vår fråga kring hur lärare på fältet definierar läsförståelse har varje intervjuad lärare fått uttrycka hur de ser på begreppet läsförståelse.

### **Amanda**

Amanda delar upp läsförståelse i två delar. Först ska läsaren förstå textens konkreta faktainnehåll, men det ska också finnas en analytisk del där man fångar upp undertoner och läser mellan raderna.

### **Berit**

Berit talar om att elevernas ordförståelse har blivit sämre de senaste åren och att det är en anledning till att läsförståelsen uteblir. Läsförståelse för henne är att man får med sig textens sammanhang och förstår innehållet.

### **Christian**

Christian skiljer på läskunnighet och läsförståelse. Det finns exempel på 13-åriga killar som ännu inte knäckt läskoden eller som fortfarande ljudar för att få ihop orden. De har därmed ingen läsförståelse. Han vill även skilja läsförståelse från informationssökning. För honom är läsförståelse inte att kunna plocka fram ren fakta ur en text utan vad texten innebär på djupet. Att ha läsförståelse är innebär att eleven får upplevelser och känslor av texten. Han säger att elever med läsförståelse lyfter in sina egna tankar i texten och drar slutsatser av den. En text som man förstått kan man sedan förmedla till någon annan, hävdar han.

### **Doris**

Doris delar upp läsförståelse i två delar. Det första är att man knäcker läskoden och automatiserar för att förstå läsningen. Den andra delen av läsförståelse handlar om att själv ha ett stort ordförråd. Denna del handlar väldigt mycket om hur mycket man har fått möjlighet till att samtala under uppväxten och utvecklat sina muntliga språkfärdigheter, menar Doris.

### **Eva och Ellen**

Eva lägger vikten vid att eleven med läsförståelse kan återberätta texten med egna ord. En anledning till att elever inte kan återberätta beror ofta på att de saknar ordförståelsen. Ellen

lägger större vikt vid att eleven ska kunna läsa mellan raderna och förstå helheten. Hon menar att läsförståelse innebär att kunna se en texts struktur och att läsaren ska förstå vad texten säger till läsaren personligen, mer än faktauppgifter. Man ska med egna ord kunna säga vad man tyckte om texten och kunna jämföra den med annat.

## **Jämförelse och analys**

Utifrån lärarnas svar blir det tydligt att de lägger vikt vid olika saker i sina definitioner av läsförståelse. Bara Doris lyfter fram läsförmågan, avkodningen, som en viktig komponent i definitionen av läsförståelse. De andra lärarna utelämnar detta när de talar om läsförståelse. Doris har alltså en vidare definition av läsförståelse medan de övriga ser läskunnighet och läsförståelse som två separata delar. Christian har den smalaste definitionen eftersom han även bortser från ren informationssökning och bara framhåller de analytiska delarna som kännetecknande för läsförståelse.

I svaren går det att skönja ett mönster som motsvarar avståndet i tid till lärarnas examen på lärarutbildningen. De tre lärare som senast utbildades: Amanda, Christian och Ellen, lägger tonvikten vid den analytiska delen i läsandet: undertoner, läsa mellan raderna, lyfta in sina egna tankar och ta ställning till texten. De lärare som utbildade sig längre tillbaka i tiden: Doris, Berit och Eva, lyfter utöver detta fram vikten av ordförståelse för att förstå en texts innehåll. Detta kan tyda på en pedagogisk förändring inom lärarutbildningen där man på senare tid lyft fram de analytiska aspekterna i högre utsträckning än tidigare då färdighetsträning fick större utrymme.

Utöver en antydning till en över tid förändrad fokusering i läsförståelseundervisningen, visar detta att lärarna fyller begreppet läsförståelse med olika innehåll. Det tyder på att lärarna inte menar samma sak när de talar om läsförståelse vilket kan försvåra kommunikationen inom yrkesgruppen. Bristen på klarhet i begreppet visar också på deras svaga förhållande till forskning och litteratur som berör ämnet, samt en risk för feltolkningar av PISA:s definition av läsförståelse.

### ***4.3 Lärarnas syn på könsskillnader i läsförståelse***

De intervjuade lärarna har fått ta ställning till om de upplever skillnaderna i läsförståelse som relaterade till könet och vad detta i så fall beror på.

#### **Amanda**

Amanda ser inte någon tydlig skillnad mellan pojkars och flickors läsförståelse. Att pojkar läser mindre är däremot tydligt. Flickor tycker att det är mysigare att krypa ihop med en bok och gör det gärna även på sin fritid, och därför läser de mer och bättre.

#### **Berit**

Berit anser inte att läsförståelse är något de flesta pojkar behöver för att klara sig i livet: ”Dom klarar sig ändå”. Hon syftar på lönespekten, där till exempel manliga hantverkare ofta har högre inkomst än vad yrken som kräver fortsatta studier har. Pojkarna är uppmärksammade på denna samhällsstruktur genom bland annat sina fäder som berättat att de klarat sig bra utan att läsa en enda bok. Som specialpedagog träffar hon mest pojkar och hon tror att det tyder på att pojkar har en sämre läsförståelse. Anledningen till pojkars sämre läsförståelse menar Berit beror på att en stor grupp pojkar är, rent biologiskt, senare i mognaden. Hon ser också kulturbundna orsaker som att vi har andra förväntningar på pojkar än på flickor. Pojkar förväntas leka och inte vara lugna och stillsamma. Däremot ser hon en generellt lägre läsförståelse bland eleverna av båda könen på bara de senaste åren.

#### **Christian**

Christian menar att pojkar klarar sig lika bra som flickor i livet även om de saknar läsförståelse, det är inget avgörande för deras framtid. För honom är det inte allvarligt att det är skillnad i läsförståelse mellan flickor och pojkar. Han uttrycker att jämförelser mellan könen ibland dras för långt. Pojkar och flickor är olika och det kommer alltid att finnas skillnader. Det finns helt enkelt fler flickor än pojkar som tycker om att läsa. Man har olika intressen. Christian menar att det finns rent biologiska skillnader som gör att pojkar är senare i mognaden. Han säger också att flickor har något i sig som gör att de lättare sätter sig in i andras känslor, tänker och reflekterar än vad pojkar gör. Detta oroar inte honom utan han är istället glad för att pojkarna i grundskolans senare år *börjar* reflektera, dra egna slutsatser och ”släppa på hämningarna”. Mycket i det sociala samspelet gör att pojkar i grupp inte vågar

säga något känsligt eller uttrycka egna tankar, men förmågan saknas inte eftersom det kommer fram i deras skrivande och när man är ensam med dem. Han hävdar att det finns ett ”spel” hos killarna som gör att det inte är helt okej att vara superduktig.

## **Doris**

Doris som, till skillnad från Christian, räknar med läskunnigheten i sin definition av läsförståelse menar att många pojkars svaga läsförståelse kan bero på att de inte fått tillräcklig träning i att automatisera läsningen. Doris som också framhöll språkutvecklingen i hemmet i tidig ålder för att nå en god läsförståelse, menar att flickor kan ta igen detta i skolan medan pojkar, enligt hennes erfarenhet, inte gör det. Pojkar springer runt och leker medan flickorna har tränat sig i att vara stilla och har därför möjligheten att ta igen de språkliga luckorna. Det har i alla tider varit så att flickor gör vad läraren säger till dem, även de struliga flickorna när man ”kommer under skalet på dem”. Men det gör inte pojkarna och därför är de svårare att nå, menar Doris. I de tillfällen där pojkar och flickor fått god språklig stimulans redan från barndomen kan det däremot till och med vara så att pojkarnas läsförståelse går om flickornas i puberteten.

## **Eva och Ellen**

Eva och Ellen gör en screening när eleverna kommer till dem i sjätte klass för att se vilka av dem som behöver extra hjälp. En screening innebär en kontroll av elevernas förmåga genom diagnostiska läs- och skrivprov, konstruerade av Specialpedagogiska institutet. Eleverna delas sedan in efter en niogradig skala, en så kallad Stanineskala, som forskare tagit fram, där pojkars poäng värderas högre än flickors. En pojke med samma antal poäng som en flicka kan hamna på en högre nivå än flickan. Trots det är det fler pojkar än flickor som hamnar på ”Stanine 1”, men det kopplar Eva och Ellen till att de i så fall har utländskt ursprung. Eva, som i huvudsak undervisar pojkar, ser dock inte denna skillnad i deras läsförståelse i förhållande till andra klasser med blandade kön. Ellen hänvisar till läsprojekt på skolan där man inte sett någon skillnad på pojkars och flickors läsförståelse. Ellen menar att pojkarna har förändrats väldigt mycket de senaste åren. Utöver att de är mer ”fysiska och kärleksfulla” mot varandra så är de mer lässugna nu än för femton år sedan. Med fysiska menar Ellen att de inte är rädda för beröring utan gärna sitter nära varandra och kramas. Det har skett en attitydförändring till skönlitteratur bland pojkarna på skolan. Den har antagligen tillkommit i



samband med att skolan satsat mer på bokläsandet, bokcirklar, läscafé och ett nära samarbete med skolans bibliotekarie som gärna bokpratar.

## **Jämförelse och analys**

Alla lärarna utom Eva och Ellen medger att de ser skillnader på pojkars och flickors läsning. De flesta menar att detta också innebär skillnader i deras läsförståelse. Det är anmärkningsvärt att Eva och Ellen som inte upplever skillnad på könens läsprestation använder sig av en screening där man uppgraderar pojkarnas resultat för att bättre matcha flickornas. Trots detta har de fler pojkar än flickor på den lägsta nivån.

I de fall man anser att pojkar har en sämre läsförståelse ser man olika orsaker till det. Amanda talar om att intresset och attityden till mys och läsning är generellt könsrelaterat. Berit och Christian förklarar skillnaderna med att pojkar har en senare biologisk mognad men också de sociokulturella aspekterna. De hävdar att pojkar klarar sig i yrkeslivet trots svag läsförståelse. Båda hänvisar till en samhällsstruktur som pojkarna är väl medvetna om. Doris lyfter fram de olika ställda förväntningar på både uppförande och attityd som pojkar respektive flickor ställs inför.

Två av lärarna konstaterar att pojkar klarar sig bra i framtiden även om de har en sämre läsförståelse. Detta kan mycket väl stämma överens med verkligheten men det visar i så fall på en samhällsnorm som är högst närvarande i klassrummet. Denna samhällsnorm bekräftas också genom att flera lärare beskriver läsning med kvinnliga förtecken som att: mysa, krypa ihop med en bok, sitta stilla och inte leka, uttrycka känslor, vara en snäll flicka och göra som fröken säger. På Eva och Ellens skola där pojkarnas läsförståelse inte uppges skilja sig från flickornas har pojkarna förändrats de senaste åren till att vara ”mer fysiska och kärleksfulla”, vilket traditionellt är en beskrivning av kvinnliga egenskaper. Dessa beskrivningar av hur en läsare är och övertygelse om att pojkar klarar sig bra talar tydligt om lärarnas attityd och förväntningar på undervisningens resultat på pojkarna. Utöver detta kan de biologiska förklaringarna med pojkarnas senare mognad tillkomma som en förmildrande omständighet och eventuell ursäkt för pojkarnas sämre läsförståelse.

Lärarnas svar tyder på att pojkar och flickor med samma förutsättningar och ambitioner bör ha samma möjligheter till god läsförståelse, men att de ändå presterar olika. Flickornas

framgångar kan, utifrån lärarnas svar, förklaras med att läsning passar bättre med elevernas, lärarnas och samhällets syn på läsning som en kvinnlig företeelse. Det är alltså inte bara pojkarnas attityd till läsning som underblåser skillnaderna i läsförståelse utan också lärarnas och det omgivande samhällets attityder.

#### ***4.4 Lärarnas hänsyn till kön i undervisningen***

Inför och under arbetet med läsförståelse tar en lärare hänsyn och ställning till en rad olika faktorer. Deras förhållande till genus i val av metodik, material och i bemötande av eleverna är några exempel att studera lite närmare.

##### **Amanda**

I sina lektionsförberedelser säger sig Amanda inte göra någon skillnad på hur hon ska nå och motivera pojkar jämfört med flickor. Utgångspunkten är istället att få alla intresserade av ämnet. Amanda menar att – förutom att pojkar läser mindre än flickor – spelar det en betydande roll att det finns färre böcker som anknyter till pojkars intressen. Amanda förmodar att hon delar uppfattningen med andra om att Harry Potter och fantasygenren blivit populär bland pojkar. Hon tror det är viktigt med manliga huvudrollsinnehavare för pojkarna att identifiera sig med.

##### **Berit**

I arbetet med elevers läsförståelse uppskattar Berit att cirka 80 % av hennes elever är pojkar. Hon arbetar mycket utifrån att stärka självförtroendet och hitta motivationen hos eleverna, och där ser hon ingen skillnad mellan könen. Berit använder sig av samma metoder oberoende om det är en pojke eller flicka med svag läsförståelse som kommer till henne. Där menar hon sig inte göra någon skillnad. Berit poängterar också vikten av att eleverna får läsa böcker efter intresse. I de böcker hon väljer åt elever med svag läsförståelse bör det vara korta kapitel. Till killar har hon använt böcker som trilogin av Maj Bylock: *Solstenen*, *Månringen*, *Stjärnhavet*.

## **Christian**

Christian ser skillnader i läsförståelse mellan pojkar och flickor, men han eftersträvar att bemöta elever som individer, och inte efter vilket kön de har. I klassrummet försöker han resonera mycket med pojkarna för att få dem att våga lyfta fram sina tankar. Han betonar individualisering istället för undervisning anpassad efter kön. Christian menar att det sociala samspelet ofta hindrar pojkar från att dela med sig av personliga funderingar kring texten inför en större grupp. I arbetet med omotiverade pojkar blir bokvalet viktigt, menar Christian. Han lyfter fram boken *Bäst i laget* av Petter Lidbeck. Den har en hög igenkänningsfaktor, eftersom den belyser tonårsproblem och upptäckten av sin egen kropp, något som pojkar, enligt Christian, tycker om att läsa om.

## **Doris**

Doris menar att hon aldrig har karakteriserat en elev som pojke eller flicka. Istället har hon försökt hitta den individens personlighet, intresse och vad den eleven tycker är roligt. I arbetet med läsförståelse måste lusten till att läsa vara i centrum, anser Doris. Därför ska bokvalet skötas av eleven och göras om då boken inte tilltalar läsaren. Doris skiljer inte heller på arbetssätt mellan pojkar och flickor.

## **Eva och Ellen**

Eva och Ellen tycker att pojkar och flickor är tämligen lika varandra i arbetet med läsförståelse. De upplever att pojkar har förändrats mycket de senaste åren, och Ellen nämner också att pojkar reagerar ungefär likadant som flickor inför olika metoder av läsförståelseträning. Eva tycker också att pojkar är mer läsvilliga i dag än för 15 år sedan. Hon lyfter fram *Harry Potter*-serien, *Narnia*-serien och hela fantasygenren, och menar att den har revolutionerat pojkars läsning.

### **4.4.6 Jämförelse och analys**

Ingen av lärarna säger sig göra någon skillnad på kön i planeringsarbetet med läsförståelse. Christian och Doris försöker att se eleverna som individer och inte utifrån kön över huvud taget. Lärarna lyfter fram olika faktorer att ta hänsyn till i arbetet med eleverna. Amanda betonar elevens intressen, Berit motivationen, Christian igenkänningsfaktorn, Doris intresset

och lustfylldheten. Eva och Ellen tycker att pojkar förändrats mycket de senaste åren, och menar att de nu fungerar nästan likadant som flickor i arbetet.

Ingen av lärarna nämner någon arbetsmetod där de gör skillnad på pojkar och flickor. Men ifråga om bokval menar lärarna sig ha kunskap om vilka böcker som attraherar pojkar, och speciellt fantasygenren lyfts fram som exempel. Med andra ord gör de ändå skillnad på vad som anses fungera för pojkar i motsats till flickor, och här tar de därmed hänsyn till kön. Flera lärare uttalar sig tydligt om vikten av att individualisera undervisningen, men det verkar inte vara tillräckligt i arbetet med läsförståelse, eftersom lärare själva upplever att pojkarna har en sämre läsförståelse.

#### ***4.5 Lärarnas arbete med pojkars läsförståelse***

I arbetet med läsförståelse lyfter en del av lärarna upp metoder för att kartlägga elevers förmåga. Andra pratar mer om hur de generellt arbetar med läsförståelse i klassrummet.

##### **Amanda**

Amanda nämner hur hon arbetar generellt med läsförståelse, men hon använder inga särskilda arbetssätt till pojkarna i klassrummet. Hon lyfter fram skönlitterära böcker som verktyg till att jobba med läsförståelsen. Ibland följer hon upp böckerna med analysfrågor och frågor som eleverna kan hitta direkt i texten. Amanda nämner läsförståelsetester i bokform som en tänkbar metod för att mäta och utgå ifrån i arbetet med elevers läsförståelse. Hon uttrycker också en önskan om att genomföra boksamtal i mindre grupp i framtiden.

##### **Berit**

Berit menar att hon snarare använder sig av flera olika material än metoder i arbetet med både pojkars och flickors läsförståelse, hon skiljer dem inte åt. Tidigare har antologier och särskilda läsförståelseböcker varit i fokus, nu är det mer i form av olika pärmar. Det Berit eftersträvar ännu mer är material som syftar till att öva inferensläsning – läsa mellan raderna. Hon nämner även ett, av henne uppskattat, ”antikt” material med direkta frågor på texter. Vidare använder Berit sig bland annat av högläsning och tyst läsning samt intensivperioder med fokus på

läsförståelse. En pojke med svag läsförståelse har fått extra läsning på schemat, både tyst på hemmaplan och högt för Berit eller klassföreståndaren i skolan.

### **Christian**

Christian arbetar med elevers läsförståelse genom att läsa och bearbeta skönlitteratur, bilders relation till texter, läsförståelsedelen i de nationella proven samt andra läsförståelsetester. I det sistnämnda exemplet, använder han sig av konstruerade läsförståelsetester som, enligt honom själv, går emot hans egen kunskapssyn och syn på läsförståelse.

### **Doris**

Doris gav exempel på hur hon arbetat med läsförståelse med en pojke i sjätte klass. För pojken var det viktigt att kunna se ett slut på läsförståelseuppgifter, därför anpassades hans läsning till kortare stycken. Pojken fick även en rolig uppgift att genomföra efter att han redovisat för Doris vad han läst.

### **Eva och Ellen**

Eva arbetar i helklass med läsförståelse. Till sin hjälp har hon dels speciella böcker som *Läspasset*, dels kopierade texter av olika svårighetsgrad. Hon anser att deras skola satsar mycket på läsning med läsprojekt, skönlitteratur, bokcirklar både med eleverna och bland lärarna. Både Eva och Ellen betonar bibliotekariens roll, och ett nära samarbete med denna, som mycket viktig för att inspirera och stimulera eleverna till läsning, och att det bidrar till att läsförståelsen hos dessa elever förbättras.

### **Jämförelse och analys**

Ingen av lärarna arbetar specifikt med pojkars läsförståelse, istället är ovan nämnda arbetsätt generella metoder i undervisningen. Konstruerade läsförståelsetexter är vanliga bland lärarna: Amanda, Berit, Eva, Ellen och Christian menar att de använder sig av sådana texter. Den sistnämnde trots att han anser att det går emot hans egen syn på läsförståelse. Berit säger sig ha lämnat rena läsförståelseböcker bakom sig, medan hennes nuvarande material främst består av pärmar med stenciler. Lärarna uttrycker här en tilltro till konstruerade läsförståelsetexter genom att nyttja dem i undervisningen, oberoende av varje lärares enskilda ställningstagande för eller emot den typen av texter.

Samtliga lärare arbetar sällan, eller inte alls, med läsförståelse som ett enskilt moment, utan som integrerat i all form av läsning, skrivning och diskussioner. Vid dessa tillfällen hävdar lärarna att de individanpassar undervisningen snarare än att ha generella strategier för att nå fram till pojkarnas behov och öka deras läsförståelse. Eva arbetar med nästan uteslutande pojkar, men har inte utvecklat någon särskild didaktik med hänsyn till detta faktum. Sammantaget uttrycker sig lärarna i något svepande ordalag, vilket kan bero på en avsaknad av avgränsade strategier för att nå fram till just pojkar. En annan möjlig orsak kan vara att arbetet med läsförståelse i så hög utsträckning är integrerat i det generella läs- eller skrivutvecklingsarbetet, och därför är svårt att betrakta och analysera som ett isolerat moment.

Sammanfattningsvis tvingas vi i vår undersökning konstatera att lärare i mycket liten utsträckning kan uppvisa hur de arbetar specifikt med pojkars läsförståelse. Metoder och material verkar inte saknas i arbetet med läsförståelse, istället är det genusperspektivet som verkar lysa med sin frånvaro.

#### ***4.6 Lärarnas relation till modern forskning***

Lärarna grundar till största del sina svar och tankar kring läsförståelse på sin yrkeserfarenhet och iakttagelser de gjort genom åren. Men vi har också efterfrågat vilken vetenskaplig grund de står på och om de har kännedom om någon modern forskning som förändrat deras förhållningssätt under 2000-talet. Amanda, som senast lämnade lärarutbildningen, kände inte till någon modern forskning kring läsförståelse, det gjorde inte heller Christian. Berit talar om att inferensläsning är något hon tagit till sig de senaste tio åren. Doris känner inte till den moderna forskningen men berättar om vilken stor upplevelse det var på sjuttioalet när Olga Dysthes bok *Det flerstämmiga klassrummet* (1996) förändrade hennes pedagogik och lyfte in Vygotskijs sociokulturella kunskapssyn i hennes klassrum. Därefter blev dialogen central i undervisningen och i arbetet med elevernas läsförståelse. Eva och Ellen har varit på föreläsning med Aidan Chambers som inspirerade dem till boksamtal med eleverna.

Ingen av lärarna uppger att de mött forskning kring pojkars läsförståelse. Det är heller ingen av dem som utförligt kan redogöra för termen literacy, som är en central term i modern forskning kring läsning och läsförståelse. De intervjuade lärarna har alltså inte tagit del av

någon fortbildning kring läsförståelse i allmänhet eller pojkars läsförståelse i synnerhet. Vi konstaterar att de senaste tio årens forskning på området inte verkar ha nått ut till lärare i vår studie i någon nämnvärd utsträckning.

#### ***4.7 Sammanfattning av resultatredovisning, jämförelse och analys***

I vår undersökning har vi sökt svar på hur lärarna förhåller sig till vår utgångspunkt i PISA:s resultat, deras definition av läsförståelse och hur de arbetar med pojkars läsförståelse.

Lärarna har ingen nämnvärd insikt i PISA:s resultat men alla lärare utom Eva och Ellen bekräftar resultaten från PISA som säger att pojkar har sämre läsförståelse. Lärarna är medvetna om detta faktum, men huruvida det utgör ett problem har de olika åsikter om.

Definitionen på läsförståelse är inte entydig och därmed har också lärarna olika ingångar till ämnet. Till viss del går det att dra paralleller till antalet år sedan de utbildade sig. Deras sätt att beskriva läsning och anledningen till att pojkar drar sig för att läsa, har tydligt kvinnliga förtecken. Bland två av lärarna finns en uttalad inställning till att pojkar kommer att klara sig framöver utan god läsförståelse. Det här visar på en samhällsnorm som sätter agendan även i klassrummen och bidrar till att hämma pojkars läsförståelse. Lärarna vill inte skilja på pojkar och flickor i sin undervisning, men tänker ändå på skillnaderna i val av böcker och genrer. Läsförståelse behandlas av samtliga lärare som en integrerad del i all undervisning och inte som ett enskilt moment. Lärarnas svar och metoder visar på en ambition om individualisering snarare än undervisning med tydlig hänsyn till ett genusperspektiv. Ingen av lärarna i studien har tagit del av modern forskning på området, trots samtliga lärares insikt i problemet. Detta kan tyda på både brister i fortbildningsmöjligheter såväl som lärarnas syn på dess angelägenhet.

## 5 Diskussion

I vår undersökning av pojkars läsförståelse har vi sökt svaren på frågorna:

- Hur tolkas begreppet läsförståelse av lärare på fältet och av forskare?
- Vad säger forskningen om hur man ökar pojkars läsförståelse?
- Hur arbetar lärare på fältet med pojkars läsförståelse?

Med utgångspunkt i resultaten som presenterats följer nu en diskussion kring vilken påverkan dessa kan ha för pojkarna på skolorna, för lärarna i vår undersökning och för oss själva som blivande lärare.

### 5.1 Definitionen av läsförståelse

I vår undersökning har vi noterat en mångfald av definitioner av läsförståelse. Lärarnas inbördes definitioner är väldigt skiftande och kan innehålla flertalet och ibland olika komponenter. Doris vill lägga in läskunnighet i begreppet medan de övriga skiljer på begreppen läskunnighet och läsförståelse. De senast utbildade lärarna framhåller analysdelen starkare än de äldre lärarna. Molloy (2007) lyfter fram *literacy*, ett begrepp som används för att fånga in bredden och komplexiteten i läsningen. PISA preciserar begreppet till *reading literacy* och definierar det som ”att läsa för att lära sig” och mäter alltså inte den grundläggande läsförmågan (Skolverket 2007a s.29). Skolverket anser att PISA:s definitioner ligger i linje med den svenska läroplanen. Både läroplanen och PISA betonar vikten av att elever tolkar och reflekterar vid läsning, samt anpassar läsningen efter genre, syfte och situation. Bråten gör läsförståelse till något ännu smalare än *reading literacy* genom sin definition: ”Läsförståelse är att utvinna och skapa mening när man genomsöker skriven text och samspekar med den” (2008 s.13f). Skillnaden är att Bråten bortser från den intellektuella färdigheten att använda skrivandet, och betonar istället bara förståelse av färdigskrivna texter.

Vi ser alltså att begreppet definieras på olika sätt och att forskare lutar sig mot olika aspekter av läsningen. Det allmänna begreppet för att definiera läsförståelse är *reading literacy*, även om definitionerna kan skifta. Begreppet har ännu inte nått ut till någon av lärarna i vår



undersökning. De kan inte beskyllas för att hävda direkt felaktiga saker i sina definitioner, men saknar den precision och samstämmighet som ett framåtskridande utvecklingsarbete kräver. Colnerud (2002) skriver att ett yrkesspråk med definierade och vedertagna termer är en förutsättning för en skolas utveckling. Kanske ser vi här en anledning till att det inte skett någon progression på området med pojkars läsförståelse.

Enligt PISA har skillnaden mellan pojkars och flickors läsförståelse blivit ännu större. Pojkar har inte hämtat in något av försprånget som flickorna hade i PISA 2000 och PISA 2003. Vi ser i intervjuerna att trenden är likadan på fältet där knappt någonting verkar ha skett. Om det inte sker en förändring är det svårt att se en utveckling där pojkar kommer att stärkas i sin läsförståelse inom överskådlig framtid. Det har varit mycket uppmärksamhet kring PISA:s resultat i media, men konsekvenserna på skolorna uteblir när kommunikationen mellan forskning och lärare är så bristfällig som den tenderar att vara.

## ***5.2 Biologiska och kulturella aspekter på sämre läsförståelse***

Eventuella biologiska orsaker till en sämre läsförståelse hos pojkar får ett väldigt lite utrymme i forskningen. Molloy (2007) nämner det inte över huvud taget i sin forskning och Wigerfelt (2005) slår fast att skillnaderna mer är knutna till sociokulturella orsaker. De som tydligast menar att det finns biologiska aspekter på läsförståelse är Wagemaker (1996) och Fröjd (2005), medan Taube (2008), lite vagt, antyder att det kan påverka. Den sistnämnda, som hänvisar till pojkars senare mognad, får medhåll av två av lärarna i vår undersökning, Berit och Christian. Vi antar att en sådan uppfattning får stora konsekvenser för lärares agerande i klassrummet. Om pojkars sämre läsförståelse knyts till biologiska orsaker tror vi att det blir enklare för lärare att acceptera skillnaderna. Det kan få till följd att lärare tillåter pojkar att halka efter, även om de skulle ha samma förutsättningar i övrigt som flickorna. I förlängningen kan detta mycket väl komma att influera lärares kunskapssyn och misskreditera elevens utvecklingspotential. Om däremot biologiska skillnader mellan könen inte är en avgörande faktor, så förefaller det vara självklart att det går att lyfta pojkar och flickor till samma nivåer. Men då kan det istället vara sociokulturella aspekter och samhällsstrukturer som hindrar dem från att utveckla en lika god läsförståelse, inte minst lärarnas egna utsagor om läsning som en feminin företeelse. Sådana strukturer sitter djupt och kräver ett medvetet

arbete från skolan för att röja undan de hinder som står i vägen för pojkars läsförståelseutveckling. Allt detta sagt utifrån att läsförståelse är ett grundläggande element för ett samhällsliv där den uppväxande generationen erbjuds maximala utvecklingsmöjligheter och möjlighet till påverkan för att få ett tillfredsställande liv.

### ***5.3 Pojkars attityder och strategier***

Vår undersökning tyder på att lärare arbetar med läsförståelse som en integrerad del av övrig undervisning, och saknar ett uttalat genusperspektiv i sin undervisning. Antagligen är de inte medvetna om att de befäster attityder till läsning som en kvinnlig sysselsättning genom sitt sätt att tala om läsning. Företeelsen är inte unik för lärare, utan något som samhället i stort präglas av. Vi tycker inte att det är konstigt att pojkar med sådana förutsättningar blir sämre läsare. Om åtgärder vidtas måste den svenska skolan arbeta mer målmedvetet med sina egna underförstådda genusperspektiv. Det går inte att gömma sig bakom att endast hävda individualisering. Vi tar för givet att om individualiseringen skulle fungera optimalt, skulle inte pojkar som grupp släpa efter. Genom att hävda att man jobbar med individualisering – utan att ta hänsyn till gällande genusnormer som präglar hela omgivningen – har man betydligt sämre förutsättningar att lyckas. Därmed blir det svårt, för att inte säga omöjligt, att kalla det för individualisering i ordets rätta bemärkelse.

Saar (2007) belyser att pojkar lär sig strategier för att lyckas utanför skolan. Två av lärarna i vår undersökning instämmer när det handlar om läsförståelse. De menar att pojkar klarar sig bra i samhället trots svag läsförståelse, i motsats till flickor med liknande förutsättningar. Vi anser att ambitionen måste vara högre än så, om läsförståelsen är så viktig som forskningen och den svenska kursplanen menar. Genom att lärare befäster idén om att god läsförståelse inte är nödvändigt, uppmuntras pojkarna att utveckla strategier som inte gynnar deras prestationer och optimala utveckling i skolan. Linnakylää m.fl. (2004) menar att en förändring i kulturen är en nödvändig konsekvens för att kunna vända pojkars negativa inställning till läsning. Vi håller med de sistnämnda forskarna men anser att vi måste börja arbeta där vi är idag. Vi tror att det är möjligt att förändra skolans dagordning och mål, så att verksamheten utformas för att även pojkarna ska kunna känna sig bekväma och nå sin fulla potential. Då måste pojkarnas kreativitet tas till vara på ett helt annat sätt så att de får utlopp för sina idéer

och strategier inför vuxenlivet. Ett sådant förhållningssätt kan bara komma till stånd om lärare blir medvetna om sina egna motsägelsefulla attityder och medvetet arbetar för att även pojkarnas intressen ska få utrymme i skolan. Detta för oss in i något som vi kallar ”kampen kring könsidentifikation”.

#### ***5.4 Kampen kring könsidentifikationen***

Saar (2007) och Molloy (2007) framhåller pojkarnas kamp för könsidentifikation som en anledning till att de förkastar läsning i skolan. Läsning anses vara något feminint som pojkar vill försvara sig emot. Samtidigt framhåller sistnämnda författare, tillsammans med Körling (2007), att pojkar ändå läser, men andra texter än de som skolan erbjuder. Molloy (2007) skriver att bilden av att pojkar inte läser, krackelerar när pojkar får läsa det som passar deras förförståelse och referenser. Pojkar läser alltså på områden där de har en förförståelse. Det kan till och med vara så att pojkar får bekräftelse och kan utveckla sin manlighet genom att läsa litteratur (Molloy 2007).

Lärarna i vår undersökning har genom sitt sätt att beskriva läsning med feminina förtecken och med uppfattningen att pojkar klarar sig bra utan god läsförståelse, visat att samhällsnormerna är gällande även i deras tankevärld och genom deras attityder. Samtidigt talar Amanda och Christian om igenkänningsfaktor och manliga förebilder som stimulerande för pojkars läsning, något som även Molloy (2007) och Saar (2007) framhåller. På det här sättet bekräftar även lärarna att pojkar läser när de har förförståelse. Vi gör antagandet att det är den litteratur som inte tar sin utgångspunkt i pojkarnas förförståelse och livssituation som de anser vara feminin. Vi tycker därför att lärarna gör sig en björntjänst genom attityden att läsning är något feminint. Om lärarna inte ska sitta i knäet på samhällsnormerna utan göra framgångsrikt motstånd mot dem, måste de själva tro på att pojkar har läsförståelse och är läsare. Det kan de göra eftersom vi, i likhet med Körling (2007), tror att litteraturen har en inneboende kraft till att stötta pojkar i deras manlighetssträvan när den används för dialog och landar i rätt kontext i pojkarnas situation. Utmaningen ligger alltså delvis i att hitta rätt texter, men framför allt i lärarnas egen tilltro på pojkarnas förmåga och litteraturens möjligheter.

## 5.5 Lev ut Vygotskij

Att tro på pojkarnas förmåga och att litteratur, som används i samtal, har en attraktionskraft även hos pojkar, kan tyckas vara ett utopiskt påstående. Attityden till läsning som feminint och tråkigt tycks, enligt våra intervju svar, vara för stark för att de enskilda lärarna ska kunna stå emot. Vi vill ändå ifrågasätta grunderna som görs för detta antagande. Molloy (2007) använde lång tid, ihärdigt arbete och många skiftande metoder för att få med sina pojkar i en diskussion kring det lästa. Hon upptäckte att diskuterandet ofta passar pojkar väldigt bra, det anses nämligen manligt. Hennes arbete ligger i linje med Vygotskijs teorier kring kunskapen som en social uppbyggnad där språkanvändning och dialog är förutsättningar. Doris berättade om hur hon blev inspirerad av Vygotskij genom Dysthes forskning på 70-talet och möblerade om sitt klassrum så att eleverna kunde diskutera med varandra och inte bara med henne. Både Molloy (2007) och Doris är samstämmiga i uppfattningen att det här är ett långsiktigt och svårt arbete, men att det måste vara något kontinuerligt och genomsyra all undervisning. Poängen ligger i att dialogen frigör förståelsen för texten och på så vis gör läsningen lockande och intressant. Båda har fått uppleva att eleverna ibland är mer intresserade av att lyssna på varandra än på läraren.

Våra intervjuade lärare står i vissa avseenden i kontrast till ett sådant förhållningssätt. Christian talar om *sina* diskussioner med eleverna och att *han* läser deras inlämnade arbete. När de ska sitta i grupp eller visa sina texter blir pojkarna däremot hämmade av varandra. Amanda talar om att hon vill genomföra boksamtal i mindre grupp senare, men hittills har de bara gjort uppgifter med *hennes* som mottagare där *hon* ska kunna se att de har läst böckerna. Ellen och Eva har vid tillfälle provat boksamtal utifrån Chambers teorier men gav inte uttryck för att det är ett kontinuerligt inslag i undervisningen. Berit arbetar ofta enskilt med sina elever, utifrån de villkor hon har som specialpedagog. Vår undersökning visar att dialogen som pedagogiskt verktyg i klassrummen inte verkar vara speciellt levande, i alla fall inte elever emellan. Dialogen finns bara mellan elev och lärare, och används endast som ett enskilt moment vid planerade tillfällen, och i den utsträckning läraren har möjlighet att genomföra den.

Vi ser alltså en orsakskedja där dialogen skapar läsförståelse, läsförståelse läslust, och läslust läsning. Med våra lärares utsagor förstår vi att orsakskedjan inte fungerar baklänges. Den

påtvingade läsningen skapar inte läslust, eftersom man inte förstår och därför kan man heller inte diskutera med varandra. Vi tror att detta är en väldigt viktig aspekt att tänka på när man vill stärka pojkars läsförståelse.

### ***5.6 Att gå från ord till handling***

Flera forskare tycks resonera på ett liknande sätt som lärarna eftersom de bekräftar pojkarnas sämre läsförståelse, men inte belyser det mer än så (*SV: Pojkars läsförståelse; Ang: Pojkars läsförståelse*). Saar (2007) talar om skoluppgifternas kvinnliga dominans, och i sin kommande avhandling väntar förhoppningsvis en fördjupning i ämnet. Molloy (2007) är den enda i modern svensk forskning kring läsförståelse som tar tag i problemet.

Röster har väckts angående faktumet att pojkar generellt sett halkar efter i skolan. Kritiker skulle kunna hävda att det inte hade blivit samma uppståndelse om det varit flickor som börjat prestera sämre. Men när nu pojkarna ska erövra flickornas planhalva, läsningen, verkar det trots allt finnas en tröghet mot att agera. Vi anser det självklart att grupper i skolan som är i behov av kompensatoriska åtgärder som extra stöd bör få det. Men i fallet med pojkars läsförståelse har uppenbarligen mycket lite hänt.

Redan PISA 2000 avslöjade att pojkar ligger långt efter i läsförståelse. PISA 2003 presenterade ett oförändrat resultat, medan PISA 2006 visade på något ökande skillnader. I en rapport från Skolverket, 2007, erkänner man att det fortfarande behövs forskning på läsförståelse ur ett genusperspektiv (Skolverket 2007b). Dessa förlorade år tvingar fram en undran om varför ingenting hänt. Uppenbarligen tycker Skolverket att det är ett angeläget forskningsområde, men ord behöver här gå till handling, både bland forskare och lärare på fältet.

## ***5.7 Metoddiskussion***

Eftersom vi bland lärarna i undersökningen tillämpade bekvämlighetsurval bör en generalisering av resultaten i vår undersökning ske med viss behärskning (Bryman 2002). Resultaten visar onekligen upp flera lärares attityder till och arbete med pojkars läsförståelse, men kan inte anses som allmänna. Däremot visar resultatet flertalet intressanta tendenser hos lärare.

Semistrukturerade intervjuer har en benägenhet att kunna ta många olika riktningar och stickspår, vilket också var vår avsikt för att lyfta fram lärarnas olikheter. Nackdelen med detta är att lärarna kan ha svarat på frågorna utifrån olika ingångar beroende på när i samtalet frågan ställts. Intervjuer ger också endast svar på vad lärarna anser om sina elever och sitt arbete, inte hur det i själva verket utfaller i klassrumssituationen. För att kartlägga detta skulle observationer vara nödvändiga, men det har det inte funnits utrymme för inom den här undersökningens ramar.

## ***5.8 Förslag till fortsatt forskning***

I likhet med Skolverket efterlyser vi mer forskning kring pojkars läsförståelse. Vår undersökning visar att engagemang från lärarhåll inte saknas, bara specificerade verktyg och metoder. Det som behövs är en ökad förståelse för genus och konkreta tips för hur man bemöter den svaga läsförståelsen hos pojkar. En annan sida som vore intressant att undersöka är hur man kan få denna kunskap till att nå ut till skolorna. I en lärares intensiva vardag finns kanske för få möjligheter till fortbildning, om inte detta också innebär en omformning av lärartjänstens innehåll. Att uppdatera verksamma lärare om den senaste forskningen måste vara ett av de viktigaste angreppssätten för att komma till rätta med tillkortakommanden hos elever.

## ***5.9 Konsekvenser för lärarrollen***

En studie som denna ställer lärare inför en enorm utmaning: att våga och orka gå emot strömmen. När problemet med pojkars sämre läsförståelse är bekräftat och väldokumenterat, politiker och media debatterar och samhällsnormernas skeva genusperspektiv har fritt spelrum, återstår den svåra handlingens väg. Här väjer forskarna och lärarna duckar.

Det viktigaste för en lärare är att bekräfta problemets existens vilket också innebär att ta sina elever på allvar. Med en sådan medvetenhet bör en lärare reflektera över hur deras egen, elevernas och omgivningens attityder till genus styr undervisningen och föregripa det genom metoder som faktiskt tar pojkarnas skolsituation och könsidentifikation på allvar. För att göra det måste man låta dialogen få spelrum i klassrummet. Det är nämligen genom dialog som intresset väcks, förståelsen utvecklas och läsningen kan bli lustfylld, estetisk, och relevant för deras eget liv.

## 6 Sammanfattning

Den internationella utbildningsstudien PISA har vid tre tillfällen under 2000-talet undersökt hur olika länders 15-åriga elevers förmåga inom naturvetenskap, matematik och läsförståelse förhåller sig i jämförelse med jämnåriga i andra deltagarländer. Studien har visat på goda resultat för Sverige men stora skillnader mellan pojkars och flickors läsförståelseförmåga och att gapet ökat något ytterligare bland svenska elever mellan 2003 och 2006. Syftet med arbetet har alltså varit att se vad som hänt i forskningen och bland lärare på fältet sedan PISA:s resultat presenterades. Därför har vi undersökt hur begreppet läsförståelse tolkas av lärare på fältet respektive forskare. Vi har också undersökt vad forskare säger om hur man ökar pojkars läsförståelse och hur lärare på fältet arbetar med detsamma. Detta har vi gjort genom litteraturstudier och intervjuer med sex stycken lärare på fältet.

Vår bakgrund och forskningsöversikt belyser PISA:s läsförståelseundersökning, dess förhållande till svenska styrdokument, resultat samt reaktioner i media. Studien visar också den senaste tidens forskning kring pojkars läsförståelse som är ganska mager. Endast Molloy (2007) berör problematiken medan andra forskare talar om läsförståelse utan att ha ett uttalat genusperspektiv.

Den empiriska undersökningen kring hur lärare på fältet arbetar med pojkars läsförståelse bygger på intervjuer av sex stycken lärare. Intervjuerna visar att lärarna har liten eller ingen kunskap om varken om PISA eller modern forskning kring läsförståelse. Deras definition av läsförståelse var inte felaktig men mycket varierad. De lärare som nyligen gick lärarutbildningen lägger större vikt vid analytiska kunskaper vid läsningen än de med en äldre utbildning. Lärarna är medvetna om pojkars sämre läsförståelse och förklarar det med både biologiska och sociokulturella skillnader mellan könen. De tror att pojkarna upplever läsning som något kvinnligt och bekräftar det själva med de uttryck de använder för läsning. Pedagogerna hävdar att de arbetar för att stötta varje individ, men har inte några medvetna genusperspektiv i sitt arbete. Detta visar att samhällsnormerna styr även klassrummet och hämmar pojkars i deras läsförståelseutveckling.

Våra resultat visar att PISA har fått väldigt lite konsekvenser både bland forskare och lärare på fältet. Det går alltså inte att tala om någon större utveckling på detta område som verkligen



är ett problem för skolan och på längre sikt även det svenska samhället. Det som behövs är ett gemensamt yrkesspråk med definitioner för läsförståelse så att PISA, forskare och lärare på fältet kan kommunicera och skapa kanaler mellan dessa som möjliggör ett gemensamt utvecklingsarbete. Skolan behöver arbeta med sin attityd till läsning och arbetsmetoder som visar att läsförståelse är något man har stort behov av även i livet utanför skolan och för att förverkliga sig som människa och man. Detta kan man göra genom att med större kreativitet och långsiktigt arbete låta eleverna delta i dialoger som knyter samman litteraturen med deras liv. På så vis föds förståelse för litteraturens innehåll så att den blir relevant också för pojkar.

## Källförteckning

Bryman, Alan (2002), *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.

Bråten, Ivar (red.) (2008), *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Colnerud, Gunnel (2002), *Respekt för läraryrket. Om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: Stockholms Universitets Förlag.

Denscombe, Martyn (2000), *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

Fröjd, Per (2005), *Att läsa och förstå svenska: läsförmågan hos elever i årskurs 9 i Borås 2000-2002*. Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.

Höglund, Carl-Magnus (2006), Konsten att tolka en internationell jämförelse. *KRUT. Kritisk utbildningsskrift*, 2006:2. S. 11-16.

Linnakylä, Pirjo & Malin, Antero & Taube, Karin (2004), *Factors behind Low Reading Literacy Achievement*, Scandinavian Journal of Educational Research, 2004:3. Carfax Publishing, Taylor and Francis Group.

Mathiasson, Leif (2005), PISA – en maktfaktor i skoldebatten. *Pedagogiska magasinet*, 2005:2. S. 30-36.

Molloy Gunilla (2007), *När pojkar läser och skriver*. Lund: Studentlitteratur.

Molloy, Gunilla (2003), *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Lund: Studentlitteratur.

Molloy, Gunilla (1996), *Reflekterande läsning och skrivning: årskurs 7-9*. Lund: Studentlitteratur.

Reichenberg, Monica (2008), *Vägar till läsförståelse: texten, läsaren och samtalet*. Stockholm: Natur & kultur.

Saar, Tomas (2007), "Pojkars berättelser och berättelser om pojkar". *Svenskläraren – tidskrift för svenskundervisning*, 2007:2. Stockholm: Svenskläraren.

Sjøberg, Svein (2005), TIMISS och PISA. Brickor i det politiska spelet: tema: den mätbara skolan. *Pedagogiska magasinet* 2005:2. S. 10-19.

Skolverket (2001), *PISA 2000. Svenska femtonåringars läsförmåga och kunnande i matematik och naturvetenskap i ett internationellt perspektiv*. Rapport 209. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2007a), *PISA 2006. 15-åringars förmåga att förstå, tolka och reflektera – naturvetenskap, matematik och läsförståelse*. Rapport 306. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2007b), *Vad händer med läsningen?: en kunskapsöversikt om läsundervisningen i Sverige 1995-2007*. Rapport 304. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2007c), *PIRLS 2006 – läsförmågan hos elever i årskurs 4 – i Sverige och i världen*. Rapport 305. Stockholm: Skolverket.

Språkrådet (2008), *Svenska skrivregler*, Stockholm: Liber

Svenska akademien (2006), *Svenska akademiens ordlista över svenska språket*, Stockholm: Svenska akademien.

Taube, Karin (2006), "Läsning i PISA" i *Språkvård*, 2006:4. S. 28-32.

Taube, Karin (2008), "Läsa för livet" i *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, 2008:1. Årgång 15, Umeå: Fakultetsnämnden för lärarutbildning, Umeå universitet. S. 37-42.

Wagemaker, Hans (1996), *Are girls better readers? Gender differences in reading literacy in 32 countries*. Amsterdam: IEA.

Wigerfelt, Christer (2005), "Mäter man rätt saker?" i *Krut. Kritisk utbildningstidskrift*, 2005:4. Stockholm: KRUT. S.33-41.

### **Elektroniska källor:**

Myndigheten för skolutveckling (2006), "Aktuellt om flickors och pojkars läsning" (www)  
Hämtat från

[http://www.skolutveckling.se/digitalAssets/101696\\_47683\\_flickors\\_pojkars\\_lasning.pdf](http://www.skolutveckling.se/digitalAssets/101696_47683_flickors_pojkars_lasning.pdf) .

Hämtat: 1 september 2008. (Sidan upphört att gälla i samband med myndighetens nedläggning 1 oktober 2008)

OECD (www). hämtat från

[http://www.oecd.org/pages/0,3417,en\\_36734052\\_36734103\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/pages/0,3417,en_36734052_36734103_1_1_1_1_1,00.html). Hämtat 14 november 2008.

OECD (www), Hämtat från

[http://www.pisa.oecd.org/document/53/0,3343,en\\_32252351\\_32235731\\_38262901\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.pisa.oecd.org/document/53/0,3343,en_32252351_32235731_38262901_1_1_1_1,00.html). Hämtat 14 november 2008.

Skolverket (2000), *Kursplan och betygskriterier för svenska i grundskolan* (www). Hämtat från

<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0809&infotyp=23&skolform=11&id=3890&extraId=2087>. Publicerat juli 2000. Hämtat 5 december 2008.

Saar, Tomas (www), hämtat från

<http://www.intra.kau.se/dokument/upload/82F31AC502fb0250A5gJFDF27F27/Saar.pdf?session=rs:82F31AC502fb022875OMFF253AB9>. Hämtat 25 november 2008.

**E-post:**

(se bilaga 1)

*Ang: Pojkars läsförståelse* Monica Reichenberg, monica.reichenberg@ped.gu.se (e-post) E-brev till Daniel Engelbrekt, 26 november 2008

*SV: Examensuppsats i Kristianstad!* Gunilla Molloy, Gunilla.molloy@usos.su.se (e-post) E-brev till Daniel Engelbrekt, 5 november 2008

*SV: Pojkars läsförståelse* Ivar Bråten, ivabra@online.no (e-post) E-brev till Daniel Engelbrekt, 26 november 2008

## ***Bilaga 1***

### ***Korrespondens mellan Gunilla Molloy och Daniel Engelbrekt:***

**Från: Daniel Engelbrekt (daniel.ottosson0001@stud.hkr.se)**

**Ärende: Examensuppsats i Kristianstad!**

**Till: Gunilla Molloy (gunilla.molloy@usos.su.se)**

**5 november 2008 13:10:17**

Hej!

/.../ Jag går nu sista terminen på utbildningen och skriver examensuppsats tillsammans med min vän Carl-Johan Andersson. Det ska handla om pojkars läsförståelse. PISA-studier visar att pojkar har en sämre läsförståelse och vi vill undersöka hur man ser på detta fenomen över tid, utifrån olika forskare och bland lärare på fältet.

I en rapport som kom ut efter PISA 2003 läste vi att du fått i uppgift av nationellt centrum för språk, läs- och skrivutveckling att sammanställa erfarenheter från årskurs 7-9 där perspektiven skulle vidgas. Resultatet skulle presenteras 2007 och bar arbetsnamnet "Varför vill Kalle inte läsa?". Vi antar att det är *När pojkar läser och skriver* som avses. Detta nämner du dock inte i boken och vi blir nyfikna på vilken koppling det egentligen finns mellan PISA-studien och din forskning som presenteras i boken. Kan man se din bok som en direkt reaktion på PISA-undersökningens resultat, för att höja siffrorna, eller med vilka syften fick du uppgiften och gick in i arbetet?

Med vänliga hälsningar:

Daniel Engelbrekt, Kristianstad

**Från: Gunilla Molloy (Gunilla.molloy@usos.su.se)**

**Ärende: SV: Examensuppsats i Kristianstad!**

**Till: Daniel Engelbrekt (daniel.ottosson0001@stud.hkr.se)**

**5 november 2008 22:06:00**

Hej!

Bäste Daniel, jag är dig mycket tacksam för ditt mail!

Du upplyser mig nämligen om ett faktum som jag själv inte hade den blekaste aning om. Jag antar att den rapport som du refererar till kom från Myndigheten för Skolutveckling och jag kan tänka mig att de skrev som de skrev för att motivera att jag fick pengar av dem för att skriva "När pojkar läser och skriver". Det är den enda (och synnerligen svaga) koppling som skulle kunna finnas mellan PISA-studien och min bok.

Man kan därför inte se min bok som ett svar på PISA. Snarare är min bok ett svar på en fråga som jag hade efter att ha suttit längst bak i fyra klassrum under tre år när jag samlade in material till min avhandling och under stigande nyfikenhet sett med vilka raffinerade lister och metoder som killarna i klasserna slingrade sig från uppgiften att läsa skönlitteratur. Jag kände att jag ville fokusera på denna enda fråga i det som skulle bli mitt forskningsprojekt efter disputationen. Med detta syfte gick jag in i ett aktionsforskningsprojekt. Jag drömde aldrig om att "höja siffrorna" som du skriver, utan drevs snarare enbart att stilla min egen nyfikenhet, en egoistiskt egenskap som driver en del forskare.

Samma egenskap gör att jag med förtjusning skulle läsa din och Carl-Johans uppsats när den blir klar.

Vänligen  
Gunilla Molloy

Gunilla Molloy, docent  
Institutionen för utbildningsvetenskap med inriktning mot språk och språkutveckling  
Dept of Education in Languages and Language Development  
Stockholm University  
Phone + 46 8 1207 66 92  
e-mail: Gunilla.Molloy@usos.su.se

### ***Korrespondens mellan Ivar Bråten och Daniel Engelbrekt:***

**Från: Daniel Engelbrekt (daniel.ottosson0001@stud.hkr.se)**

**Ärende: Pojkars läsförståelse**

**Till: Ivar Bråten (ivar.braten@ped.uio.no)**

**17 november 2008 16:26:50**

Ivar!

Jag sitter med boken *Läsförståelse i teori och praktik* framför mig, som du varit med i redaktionen för. Den har helt nyligen blivit översatt till svenska och innehåller många bra saker, även för oss som ska bli lärare i Sverige. Jag är på sista terminen av lärarutbildningen i Kristianstad och skriver examensarbete. Sverige, liksom Norge, har berörts av 2000-talets PISA-undersökningar som visar att pojkar har en markant sämre läsförståelse än flickor. Detta har väckt vårt intresse och nu undersöker vi vad som hänt på forskningsområdet under 2000-talet i arbetet för att hjälpa tonårspojkar till bättre läsförståelse. Med tanke på att detta är ett intentionellt problem är det synnerligen intressant.

Det är med anledning av din bok som jag önskar att få ställa några frågor till dig.

Du konstaterar i inledningsskapitlet att skillnaden är stor i läsförståelse mellan könen. Men ingen i redaktionen talar om varför det är så, eller hur man ska arbeta med just detta fenomen! Är detta ett svart hål i forskningen?

Är frågan fel ställd? Bör man inte undersöka vad som skiljer pojkar från flickor och arbeta med dem på olika sätt?

Känner du till någon forskning på detta område som du kan tipsa om? Denna svenska forskaren Gunilla Molloy är den som hittills bidragit med mest genom sin bok: *När pojkar läser och skriver*. I övrigt är det mest konstaterande av problemet, svaren uteblir.

Med stor tacksamhet om du skulle bemöda dig att besvara mina frågor!  
/Daniel Engelbrekt, Kristianstad, Sverige

**Från: Ivar Bråten (ivabra@online.no)**

**Ärende: SV: Pojkars läsförståelse**

**Till: Daniel Engelbrekt (daniel.ottosson0001@stud.hkr.se)**

**26 november 2008 02:25:25**

Hei Daniel, takk for din mail. Beklager dog litt sent svar, men jeg arbeider i USA for tiden og leser mail på min universitetsadresse i Oslo litt sporadisk. Du tar virkelig tak i et vesentlig problem i din mail, og etter min mening er gutters forholdsvis svake leseprestasjoner en av de største lesepedagogiske utfordringer man står overfor i flere land. Problemet er trolig svært sammensatt og spenner nok over både individuelle (f eks interesse og motivasjon) og sosiokulturelle årsaksfaktorer. Men jeg vil ikke akkurat si at dette er et svart hull i forskningen heller: Et google-søk på "gender differences in reading" gir 800000 treff. Hvis du er interessert i problematikken, kan du jo ta en titt på noe av det som er tilgjengelig via Internett. Artikkelen til Rasmussen, som jeg viser til i innledningskapittelet, har også en del interessante tanker om dette.

Mvh

Ivar

### ***Korrespondens mellom Monica Reichenberg og Daniel Engelbrekt***

**Från: Daniel Engelbrekt (daniel.ottosson0001@stud.hkr.se)**

**Ärende: Pojkars läsförståelse**

**Till: Monica Reichenberg (monica.reichenberg@ped.gu.se)**

**26 november 2008 13:46:07**

Bästa Monica!

Med anledning av din nyligen utkomna bok *Vägar till läsförståelse* skulle jeg vilja ställa några frågor till dig.

Jag är på sista terminen av lärarutbildningen i Kristianstad och skriver examensarbeite om pojkars läsförståelse. Utgångspunkten är 2000-talets PISA-undersökningar som visar att pojkar har en markant sämre läsförståelse än flickor. Detta har väckt vårt intresse och nu undersöker vi vad som hänt på forskningsområdet under 2000-talet i arbetet för att hjälpa tonårspojkar till bättre läsförståelse. Med tanke på att detta är ett intensionellt problem är det synnerligen interessant.

I din inledning refererar du till PISA undersökningarna men nämner inte de markanta skillnader mellom pojkar och flickors läsförståelse. Eftersom väldigt få forskare berör denna fråga är jag intresserad att höra hur ni ser på denna sak. Hur ser motiveringen ut till att tala om läsförståelse utan att dela upp det mellom könen när skillnaderna förefaller vara så stora?

Är detta ett svart hål i forskningen? Många författar konstaterar problemet men få har en vetenskaplig förklaring till det eller strategier för att gå det till mötes.

Eller är det så att frågan är fel ställd? Bör man inte undersöka vad som skiljer pojkar från flickor och arbeita med dem på olika sätt?

Jag ställer alla dessa frågor utifrån min nyfikenhet och längtan att lära mig, inte för att kritisera din forskning! Du som varit så nära ämnet har sikkert langt mer interessante iakttagelser än jag.

/.../



Med stor tacksamhet om du skulle bemöda dig att besvara mina frågor!  
/Daniel Engelbrekt, Kristianstad

**Från: Monica Reichenberg (monica.reichenberg@ped.gu.se)**

**Ärende: Ang: Pojkars läsförståelse**

**Till: Daniel Engelbrekt (daniel.ottosson0001@stud.hkr.se)**

**26 november 2008 18:27:09**

Hej!

Tack för ditt mail. Vad kul att du intresserar dig för pojkars läsförståelse. Det tyder på att du är en aktiv läsare. Jag har själv funderat mycket kring pojkars läsförståelse och det är en komplex fråga.

Följaktligen finns det många faktorer som bidrar till att de får sämre resultat i en viss ålder än flickor . I gymnasiet brukar pojkar hinna ikapp. Själv har jag mest studerat de kognitiva aspekterna av fläsförståelse men det finns givetvis fler. Det är förenat med vissa svårigheter att rent generellt säga vad de beror på. Jag har nyss skickat in en artikel som jag hoppas få antagen där jag gjort en djupstudie av 16 lässvaga pojkars interaktion i strukturerade textsamtal.

Lycka till med din studie. Skulle vara mycket tacksam att få ett ex av den.

Vänliga hälsningar

Monica

## ***Bilaga 2***

### ***Intervjuguide***

1. Hur tolkar du begreppet *läsförståelse*?
2. PISA-studierna som gjorts 2000, 2003 och 2006 fick till följd att det har talats mycket i medier om att svenska elever har allt sämre läsförståelse. Stämmer detta in på dina elever? Hur märker du det?
3. På vilket sätt arbetar du med läsförståelse?
4. Hur reagerar eleverna på det?
5. Studien hävdar att skillnaden mellan pojkar och flickor ökar i Sverige. Upplever du också det? Anser du det allvarligt?
6. Kan du se någon anledning till att det är så?
7. Har du något konkret exempel där du märkt skillnad mellan pojkar och flickors läsförståelse?
8. Hur bemötte du detta?
9. Gav det ett önskvärt resultat?
10. Skulle du göra om det?
11. Tänker du olika om pojkar och flickor när du förbereder dina lektioner?
12. På vilket sätt följer du upp enskilda individer och ser vilka som har problem med läsförståelsen?
13. Känner du till någon modern forskning på läsförståelseområdet, vidareutbildning, författare etc.?
14. Är du bekant med uttrycket literacy? Hur skulle du definiera det?