



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Vad är det jag ska förstå när jag läser?

Inferenser i Lgr11 och i Nationella provet i svenska,
årskurs 3

Tina Klavborn

Självständigt arbete: L3XA1A

Examinator: Marie Ståhl

Rapportnummer: HT18-2930-038-L3XA1A

Sammanfattning

Titel: Vad är det jag ska förstå när jag läser? Inferenser i Lgr11 och i det Nationella provet i svenska, årskurs 3

What am I supposed to understand when I read? Inferences in Lgr11 and in the National test in Swedish, grade 3

Författare: Tina Klavborn

Typ av arbete: Examensarbete på avancerad nivå (15 hp)

Examinator: Marie Ståhl

Rapportnummer: HT18-2930-038-L3XA1A

Nyckelord: Lässtrategier, inferenser, Nationella provet i svenska, årskurs 3

Syftet med detta examensarbete är att kartlägga vilka typer av inferenser eleverna förväntas kunna göra inför Nationella provet i svenska, delprov B - läsa, i årskurs 3.

Med hjälp av 30 elevsvar från Nationella provet i svenska, årskurs 3 från 2015 har jag utgått från en jämförande kvantitativ analys mellan de två olika typer av frågor som förekommer på provet. Vidare har jag använt mig av textanalys som en kvalitativ metod för att analysera läsbarheten i texten och synliggöra vilka typer av inferenser eleverna behöver behärska.

Resultatet visar att eleverna i större grad svarar fel på frågor som kräver att de själva tolkar informationen i texten, gör inferenser eller, som det även benämns, ”läser mellan raderna”. Analysen visar att både nödvändiga och elaborativa inferenser förekommer på provet även om eleverna inte nödvändigtvis fått undervisning kring dessa. Resultatet synliggör en diskrepans mellan Lgr11 och det Nationella provet då undervisning kring förmågan ”att läsa mellan raderna” tydliggörs först i målen för årskurs 4-6 men förmåga mäts redan i provet i årskurs 3. Lässtrategier ska, enligt Lgr11, ingå som en del i undervisningen i årskurs 1-3 men vilka strategier detta innefattar framgår inte.

Innehållsförteckning

1. INLEDNING	1
1.1 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING	1
1.2 BEGREPPSORDLISTA	2
2. BAKGRUND	3
2.1 LÄROPLAN FÖR GRUNDSKOLAN, FÖRSKOLEKLASSEN OCH FRITIDSHEMMET, LGR11	3
2.2 NATIONELLA PROV.....	4
2.2.1 Genomförande av Nationella provet, delprov B, 2015.....	5
3. TIDIGARE FORSKNING	6
3.1 LÄSFÖRSTÅELSE OCH LÄSSTRATEGIER.....	6
3.2.1 Narrativ förståelse	7
3.2.2 En förmåga som utvecklas.....	7
3.2.3 Ordförråd.....	8
3.2.4 Bristande läsförståelse	8
4. TEORETISKA PERSPEKTIV OCH BEGREPP	9
4.1 YTNIVÅ, TEXTBAS OCH SITUATIONSMODELL.....	9
4.2 TVÅ SPECIFIKA TYPER AV INFERENSER.....	9
4.2.1 Nödvändiga inferenser	9
4.2.2 Elaborativa inferenser.....	10
5. MATERIAL OCH METOD	11
5.1 MATERIAL.....	11
5.2 METOD	11
5.3 ETISKA ÖVERVÄGANDEN.....	12
6. RESULTAT OCH ANALYS	13
6.1 JÄMFÖRELSE L-FRÅGOR OCH TI-FRÅGOR	13
6.1.1 L-frågor – Lokalisering av information	14
6.1.2 TI-frågor – Tolka och integrera information	14
6.1.3 Sammanfattning	14
6.2 LÄSBARHETEN I TEXTEN - ELEVEN EGEN LÄSNING OCH SVARSHÄFTET	14
6.3 FRÅGORNA PÅ NATIONELLA PROVET	16
6.3.1 Fråga 3	16
6.3.2 Fråga 7	17
6.3.3 Fråga 8	17
6.3.4 Fråga 14.....	18
6.3.5 Fråga 17.....	18
6.3.5 Fråga 18.....	19
7. DISKUSSION	20
7.1 METODDISKUSSION.....	20
7.2 RESULTATDISKUSSION	21
7.3 REFLEKTION OCH VIDARE FORSKNING.....	22
8. REFERENSER	24
9. BILAGOR	27
BILAGA 1: DELPROV B, LÄSHÄFTE, EN GÅNG OM ÅRET	27
BILAGA 2: DELPROV B, ELEVEN SVARSHÄFTE, EN GÅNG OM ÅRET	29
BILAGA 3: SEKRETESSBLANKETT	33

1. Inledning

Ett av skolans viktigaste uppdrag är att alla elever ska kunna läsa vilket är en av de grundläggande förutsättningarna i ett demokratiskt samhälle. Inte bara behöver de kunna läsa, avkoda ord, utan även förstå vad det är som läses och kunna värdera den information som finns i texten med hjälp av olika strategier. För att uppnå läsförståelse behöver eleverna, bland annat, kunna göra inferenser, ”läsa mellan raderna”, vilket inte sällan orsakar svårigheter för eleverna. Inför Nationella proven i årskurs 3 förväntas eleverna behärska denna strategi bland andra, vilket betyder att läraren ska undervisa kring förmågan att göra inferenser. Vilka typer av inferenser ska eleverna kunna? Styrdokumentet (Skolverket, 2017a) ger inte mycket stöd för en grundlärare F-3, då lässtrategin ”att läsa mellan raderna” inte explicit nämns förrän i årskurs 4-6. Därtill finns en komplexitet i uttrycket inferenser, då det innefattar många olika typer av strategier.

Genom att i detta examensarbete studera 2015-års Nationella prov för årskurs 3, delprov B - läsa, vill jag bringa klarhet i vad elever förväntas behärska när det kommer till förmågan att kunna göra inferenser. Det är viktigt att det som prövas på provet också är en del av undervisning i skolan. Läraren ska, genom rätt undervisning, kunna ge eleverna en möjlighet att lyckas, inte bara på provet, utan genom hela skolan och vidare i livet.

1.1 Syfte och frågeställning

Syftet med detta examensarbete är att kartlägga vilka typer av inferenser som eleverna förväntas kunna göra inför Nationella provet i svenska, delprov B - läsa, i årskurs 3.

Mina frågeställningar blir härmed:

- Vilka typer av inferenser förväntas eleverna behärska för att klara det Nationella provet?
- I vilken utsträckning skiljer sig andelen felsvar åt mellan de två olika typer av frågor, L-frågor (Lokalisering av information) och TI-frågor (Tolkning och/eller integrering av information) som förekommer på Nationella provet?

1.2 Begreppsordlista

Här följer en kort beskrivning av centrala begrepp, kopplade till inferenser, som förekommer i examensarbetet:

Anaforiska inferenser – Anaforisk inferens är textbaserade och utgår från det som står uttalat i texten och används för att skapa en ”röd tråd” i texten, till exempel att koppla samman att ”Håkan” och ”han” syftar till samma person.

Elaborativa inferenser – Elaborativa inferenser är inte textbaserad utan används för att skapa förståelse och sammanhang inför det som inte står uttalat i texten. Detta kan till exempel göras med hjälp av läsarens tidigare erfarenheter och bakgrundskunskaper.

Inferenser – Att göra inferenser innebär att tolka och väva samman det som står och inte står uttalat i texten för att skapa förståelse. Inferenser benämns ofta i textrelaterade sammanhang som ”att läsa mellan raderna”.

Kausalitet – Relationen mellan olika händelser som ses som orsak och verkan. Förstås som att något händer (verkan) som en följd av något annat (orsak).

Logiska inferenser – En logisk inferens är textbaserad och utgår från det som står uttalat i texten. Används för att skapa sammanhang och förståelse med hjälp av orsak och verkan d.v.s. kausalitet.

Läsförståelse – För att uppnå läsförståelse behöver man dels behärska avkodning, att sätta samman bokstäver till ord, dels förstå det man läser, språkförståelse.

Lässtrategier – Lässtrategier är olika typer av strategier som används av läsaren för att skapa förståelse i en text där inferenser är ett exempel.

Nödvändiga inferenser – Nödvändiga inferenser är textbaserade och utgår från det som står uttalat i texten. Nödvändiga inferenser innefattar anaforiska och logiska inferenser.

Situationsmodell – När en text förstås med hjälp av tidigare erfarenheter eller situationer som läsaren känner. Bakgrundskunskapen används för att skapa djupare nivå av förståelse i texten.

Textbas – När en text förstås med hjälp av att orden sätts samman till en enhet. Hur orden förhåller sig till varandra skapar förståelse på textbasnivå.

Ytnivå – När en text förstås med hjälp av själva avkodningen. Själva textens bokstavliga betydelse skapar förståelse på en ytnivå.

2. Bakgrund

Som en bakgrund beskrivs här styrdokumenterna som behandlar begreppen läsförståelse, lässtrategier och inferenser där avsaknaden av tydlighet kring innebörden i begreppen belyses. Nedan beskrivs även det Nationella provet och genomförandet av detta.

2.1 Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr11

Grunden för en nationell likvärdig skola bör finnas i den läroplan som vi alla inom skolan är ålagda att följa. För att eleverna ska få den undervisning de har rätt till kan man som lärare söka stöd i vårt styrdokument, Läroplan för grundskola, förskoleklassen och fritidshemmet, även kallad Lgr11 (Skolverket, 2017a). Om stöd söks i Lgr11 för att finna ett klargörande gällande begreppet lässtrategier i allmänhet och inferenser eller ”att läsa mellan raderna” i synnerhet, kan vissa svårigheter uppstå. Enligt det centrala innehållet för kursplanen i ämnet svenska (Skolverket, 2017a) är det först i årskurs 4-6 som lässtrategin, ”att läsa mellan raderna”, synliggörs. Fokus ligger i årskurs 1-3 på att ”förstå och tolka text” men hur det ska ske tydliggörs inte (ibid.). I Skolverkets kommentarmaterial (2017b, s. 10) står det att läsa: ”Med lässtrategier menas i kursplanen de konkreta sätt som en läsare använder för att angripa en text. Lässtrategier handlar alltså om något som läsaren gör med texten.” Inte heller här bringas någon tydlighet kring vad som faktiskt avses med lässtrategier.

Följande står att läsa i Lgr11 (2017a, s. 258), kunskapskrav för godtagbara kunskaper i slutet av årskurs 3:

Eleven kan läsa bekanta och elevnära texter med flyt genom att använda lässtrategier på ett i huvudsak fungerande sätt. Genom att kommentera och återge några för eleven viktiga delar av innehållet på ett enkelt sätt visar eleven grundläggande läsförståelse. Dessutom kan eleven föra enkla resonemang om tydligt framträdande budskap i texterna och relatera detta till egna erfarenheter.

En jämförelse kan göras med motsvarande del för kunskapskrav för betyg E i slutet av årskurs 6 (Lgr11, 2017a, s. 259):

Eleven kan läsa skönlitteratur och sakprosatexter för barn och ungdomar med flyt genom att använda lässtrategier på ett i huvudsak fungerande sätt. Genom att göra enkla, kronologiska sammanfattningar av olika texters innehåll och kommentera centrala delar med viss koppling till sammanhanget visar eleven grundläggande läsförståelse. Dessutom kan eleven, utifrån egna erfarenheter, tolka och föra enkla och till viss del underbyggda resonemang om tydligt framträdande budskap i olika verk samt på ett enkelt sätt beskriva sin upplevelse av läsningen.

Styrdokumentet förklarar att undervisning kring läsförståelse och lässtrategier ska göras, men beskriver inte vad som innefattas i begreppet vilket ger lärarna tolkningsutrymme kring innehållet i undervisningen.

Att undervisning kring inferenser inte förekommer i de tidiga åldrarna i skolan, skulle kunna förklaras med stöd av en stadiemodell som enligt Chall (1983) beskriver barns läsutveckling. Modellen bygger på 4 olika stadier som visar på att det är först i stadie 3, när eleverna är 9-11 år, som eleverna är redo att själva utveckla läsförståelsen. Små barn, 0-6 år (stadie 0), startar

sin utveckling genom att bli medvetna om ords betydelse och syntax för att därefter som 6-7-åringar, vilket utgör stadie 1, vidareutvecklas genom att lära sig avkodning vilket automatiseras i nästa stadie, stadie 2, (7-8 år). Chall menar att när eleverna når stadie 3 och är mellan 9-11 år är läsningen mer eller mindre automatiserad vilket leder till att eleverna klarar att läsa för att inhämta ny kunskap och inte bara för att lära sig läsa (ibid.). Även forskning som uttrycker vikten av att läsförståelse bör undervisas redan i tidig ålder uppvisar ett likande resultat som tyder på att vissa inferensförmågor kräver en kognitiv mognad som uppstår först när eleverna blir äldre (Cain & Oakhill, 1999).

2.2 Nationella prov

Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet har sedan 2007 haft uppdraget från Skolverket att utveckla och konstruera Nationella prov i svenska och svenska som andraspråk för årskurs 3. Proven utgår från kunskapskraven i Lgr11 (Skolverket, 2017a) och det är elevens lägsta godtagbara kunskapsnivå för årskurs 3 som prövas. Provet är ett stöd för lärarna i bedömningen kring uppfyllelse av kunskapskraven och ger även en indikation om skolans fortsatta kvalitetsarbete. Utformningen av provet bygger bland annat på forskning kring elevers skriv- och läsutveckling och även på det internationella provet PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) vilket mäter elevers läsförmåga över tid (Hagberg Persson, 2015). Läsförmågan i PIRLS mäts hos elever i årskurs 4 och Sverige har deltagit 2001, 2006, 2011 och 2016. 2016 var första gången ePIRLS genomfördes vilket undersökte elevernas förmåga till läsning av digitala texter. Under åren har flera alarmerande rapporter belyst de svenska elevernas bristande resultat men den senaste mätningen visade att fjärdeklassarnas läsförmåga förbättrats och nu ligger på samma nivå som 2001, vilket var det år Sverige uppvisade bäst resultat (Skolverket, 2018).

Det prov som ligger till grund för detta examensarbete är delprov B, från 2015, som ingår som ett av fyra delprov inom avsnittet läsa. Det mäter elevens läsförmåga i årskurs 3 utifrån kunskapskravet att eleven ska kunna läsa bekanta och elevnära texter och visa på grundläggande läsförståelse (Skolverket, 2017a). I bedömningsanvisningarna (Skolverket, 2015a) står det att, texten i delprov B, läshäftet (Bilaga 1) är en berättande text som inleds med lärarens högläsning och fortsätter med elevens individuella läsning. Till texten finns elevens svarshäfte (Bilaga 2). Svarshäftet inleds med 3 frågor, A-C, som besvaras gemensamt i klassen. Därefter följer 18 stycken frågor där 17 av frågorna har fyra färdiga svarsalternativ där eleven markerar rätt alternativ och en fråga har fyra meningar som ska sorteras i rätt ordning. Rätt svar ger 1 poäng vilket ger 18 poäng som maximalt antal. 13 poäng är lägsta nivå för godtagbar kravnivå. Frågorna är uppdelade i två olika typer av frågor: L-frågor och TI-frågor:

L-fråga (Lokalisering av information) = Läsförståelse där svaret, med viss omformulering, kan hämtas direkt ur texten. L-frågor motsvarar 50 procent av poängsumman.

TI-fråga (Tolkning och/eller integrering av information) = Läsförståelse där svaret finns inbyggt i textens sammanhang och där informationen måste tolkas och/eller integreras. TI-frågor motsvarar 50 procent av poängsumman.
(Skolverket, 2015a, s. 7)

Denna uppdelning av frågor svarar även mot PIRLS-studien där förmågan att svara på frågor,

hämtade direkt från texten och frågor som kräver att information hämtas från olika delar av texten för på så sätt kunna göra slutsatser, återfinns (Hagberg Persson, 2015).

2.2.1 Genomförande av Nationella provet, delprov B, 2015

De obligatoriska ämnesproven i svenska genomfördes 2015 under vecka 11-20 och temat för det aktuella provet var "Tiden". Texten för delprov B heter "En gång om året" vilket är ett utdrag ur den skönlitterära boken "Håkan bråkans tokbok" som handlar om Håkan som ska gå på sin syster Annas dansavslutning. Eleverna har tillgång till läshäftet och svarshäftet under hela provet. Inför själva genomförandet har läraren stöd av Lärarhandledningen (Skolverket, 2015b). Inledningsvis förklarar läraren upplägget för eleverna och har även en genomgång av förutbestämda ord och uttryck (vilka är angivna i handledningen) som förekommer i texten. Detta för att skapa förståelse och knyta an texten till elevernas egna erfarenheter kring uppvisningar och avslutningar. Läraren läser högt en del av texten (Bilaga 1: Lärarens högläsning) och efter högläsningen svarar man gemensamt på frågor (Bilaga 2: Gemensamma uppgifter A–C) som följer samma struktur som de som eleven själv sedan svarar på. Därefter följer elevens individuella läsning (Bilaga 1: Elevens läsning) och ifyllning av elevens svarshäfte (Bilaga 2: Individuella uppgifter 1–18). Under tiden eleven arbetar individuellt får läraren enskilt förklara ytterligare ord och uttryck som eleven inte förstår som förekommer i texten.

3. Tidigare forskning

I denna del redovisas en del av den tidigare forskningen inom inferenser och om barns tidiga läsförståelse – var för sig och tillsammans.

3.1 Läsförståelse och lässtrategier

Avkodning x Språkförståelse = Läsförståelse (Hoover & Gough, 1990) är en vedertagen modell vilken synliggör de två komponenterna som utgör läsförståelse. Modellen visar att båda delarna, avkodning och språkförståelse, måste finnas med för att skapa läsförståelse. Westlund (2009) menar att läsförståelse som process bland annat innefattar olika strategier och tidigare kunskaper vilka används för att skapa mening i texten. Vidare menar Westlund dock att man inte per automatik får en god läsförståelse för att man har förmågan att avkoda. Även Oakhill, Cain och Bryants (2003) studie visade att avkodning och förståelse skiljer sig åt, utvecklas olika och dessutom bygger på olika typer av förmågor. Deras studie som är utförd på 7-8-åringar visar även den, att enbart undervisning i avkodning inte leder till ökad läsförståelse. Elever som har brister kring läsförståelse vet inte när eller hur det är lämpligt att göra inferenser genom att t.ex. använda sig av tidigare kunskap. Genom specifik undervisning kring användandet av implicit och explicit information i texten skapas mål och mening med läsningen för dessa elever (Cain & Oakhill, 1999).

Lässtrategier kopplas gärna till ämnet svenska men alla lärare, oavsett ämne, bör undervisa om lässtrategier, menar Reichenberg (2000), för att medvetengöra eleverna om vilka strategier de själva använder för att skapa förståelse och därmed även synliggöra sitt eget lärande. Vilka tankeprocesser använder eleven när de förstår eller inte förstår en text, vilka kritiska frågor bör man ställa sig under tiden man läser och hur kopplas det till tidigare kunskaper (ibid.)? I svenska skolan tolkas läsförståelse ofta som en produkt av att läsa mycket och inte som en process som utvecklas parallellt mellan läsning och förståelse (Eckeskog, 2013; Westlund, 2013). I en jämförande fallstudie (Westlund, 2013) mellan fem svenska och fem kanadensiska lärare menar de svenska lärarna att läsförståelsen är ett resultat av att kunna läsa flytande medan lärarna i Kanada ser läsförståelse som en medveten, ständigt pågående process eller dialog (ibid.). Studien visade även en skillnad i undervisningen mellan länderna där de kanadensiska lärarna använde sig av och tydliggjorde begrepp som lässtrategier och inferenser i undervisningen. I den regelbundna undervisningen i läsförståelse gavs eleverna stegvisa strategier att använda när de läser och eleverna uppmuntras att använda dessa strategier vid problem med en text. Ett gemensamt språk används kring läsförståelse vilket även gynnar lärandet mellan eleverna. Denna explicita undervisning förekom sällan bland de svenska lärarna i undersökningen. Westlund (ibid.) menar att de svenska lärarna har en uppfattning om att tyst läsning skapar goda läsare och att hög kvantitet av läsning utvecklar god läsförståelse.

Eleverna behöver bli strategiska och reflekterande läsare vilket inte utvecklas genom en isolerad procedur. Explicit lärarledd undervisning ger eleverna möjlighet att tillsammans ställa frågor till texten och tillvarata bakgrundkunskap för att skapa förståelse (Eckeskog, 2013). Den explicita undervisningen bör inte vara för teoretisk utan den ska ge eleverna strategier som blir användbara verktyg som fördjupar elevernas läsförståelse. Undervisningen kan vila på en deduktiv eller induktiv grund vilket beskrivs av Schmidt och Jönsson (2017) som två olika utgångspunkter. Den deduktiva ansatsen tydliggör en specifik strategi som eleverna sedan får öva på. Utifrån den induktiva utgångspunkten användes strategier utan att namnge

eller specificera den. Lärare och elever utforskar en text tillsammans för att tydliggöra vad som kan skapa läsförståelse. För att skapa aktiva, reflekterande läsare behövs en undervisning som utgår från båda utgångspunkterna där syftet uppfylls genom att uppmärksamma vad eleverna behöver för att fördjupa sin förståelse (ibid.).

3.2 Läsförståelse och inferenser

Inferenser, att inferera är en förmåga att kunna tolka och väva samman det som står och inte står explicit uttalat i texten för att skapa förståelse. Inferenser benämns ofta som ”att läsa mellan raderna” i textrelaterade sammanhang. Sammanfatta, textkoppling och tolka och koppla text till egen erfarenhet är exempel på förmågor som används för att kunna göra inferenser (Westlund, 2013).

Nedan följer en beskrivning av några olika textrelaterade sammanhang där inferensförmågan, som en del, skapar förståelse.

3.2.1 Narrativ förståelse

Eleverna kommer inte som tomma blad till skolan när det kommer till förmågan att göra inferenser. Narrativ förståelse, att förstå hur en berättelse är uppbyggd, finns med hos barnen tidigt. Redan innan barnet läser själv, används inferenser för att förstå den berättelse barnet lyssnar till, inte bara vid högläsning utan även via olika medier som dator, tv och surfplattor. Vid 4-års ålder uppvisas förmågan till inferensprocesser som liknar de som äldre barn och vuxna utför när de själva läser, dock inte lika effektivt (Kendeou, Bohn-Gettler, White & van den Broek, 2008). Då yngre barn tidigt nås av berättelser skapas en förståelse för den narrativa uppbyggnaden vilket gynnar utvecklandet av läsförståelse och inferensförmågan. Berättelsen bildar ett omfattande nätverk av kausala kopplingar mellan olika händelser inom en episod eller mellan olika episoder. Dessa kopplingar är inte alltid explicit uttryckta utan kräver inferenser för att skapa förståelse. För att kunna integrera explicit och implicit information i en berättelse krävs enligt Lynch, van den Broek, Kremer, Kendeou, White, Lorch, (2008) att barnet innehar relevant bakgrundskunskap och narrativ förståelse och denna förmåga fortsätter utvecklas när de blir äldre.

3.2.2 En förmåga som utvecklas

Inferenser är både ett komplext begrepp och en komplex process och även om elever behöver träning i förmågan kan barn utföra olika typer av inferenser redan innan skolstart. Elever i åldern 4-8 år, visade i en studie av Kendeou et al. (2008) att de utförde flera olika typer av inferenser rörande t.ex. syftet, händelser och kausalitet i en text. Resultatet visade också ett tydligt utvecklingsmönster där inferensförmågan utvecklades över tid. Redan i 4-årsåldern bidrog inferenser kring syftet i texten till förståelse vilket fortsatte vara starkt bidragande för barnen även i 6- och 8-årsåldern. I 6-årsåldern såg man att kausala inferenser bidrog och vid 8 års ålder användes inferenser för att koppla samman karaktärernas handlande och vilka känslor det kan leda till (ibid.).

Allt eftersom eleverna automatiserar avkodningen i sin läsning kan de koncentrera sig mer på själva läsförståelsen vilket vidare leder till utvecklandet av förmågan att göra inferenser (Cain & Oakhill, 1999). Utvecklandet av olika typer av inferenser kan även påverkas av att de äldre

eleverna har ett mer utvecklat arbetsminne och mer omfattande bakgrundskunskap (Lynch et al., 2008). Detta ger en högre kvantitativ förmåga till inferenser vilket i sin tur leder till kvalitativa förändringar som att kunna förstå tema eller den röda tråden i en berättelse.

3.2.3 Ordförråd

Det räcker inte för eleverna att kunna läsa genom att avkoda orden. För att kunna förstå alla de ord vi möter varje dag krävs ett omfattande ordförråd. Enbart ett stort ordförråd genererar inte förståelse utan det krävs även en förmåga att förstå relationen mellan orden i meningarna och episoder som sker mellan och inom texten (Lynch et al., 2008). Förmågan att göra inferenser är starkt kopplat till ordförrådet och för att förstå det explicita i en text är det nödvändigt att förstå innebörden av orden. En elev med stor ordkunskap kan associera till andra ord och begrepp vilket ökar förståelsen vilket i sin tur leder till ökande inferensförmåga (Silva & Cain, 2015).

3.2.4 Bristande läsförståelse

I en studie av Cain och Oakhill (1999) undersöktes relationen mellan bristande läsförståelse och inferensförmågan där en jämförelse gjordes mellan 7-8-åringar med god och bristande läsförståelse. Studien visade att de elever som behövde fokusera på själva avkodningen när de läste uppvisade svårigheter med läsförståelsen då den blev en sekundär process vilket vidare även försvårade inferensförmågan. Man tittade på två olika typer av inferenser: text-connection, sammanlänkning av explicit information i texten och gap-filling, sammanlänka implicit information i texten. Resultatet visade att störst svårigheter för samtliga var att utföra gap-filling (ibid.). Efter att eleverna läst texten fick de svara på båda typerna av inferensfrågor, utan att ha texten framför sig, vilket gruppen med god läsförståelse var bättre på. När de fick ha texten framför sig uppvisades samma förmåga till inferenser hos båda grupperna. Resultatet av denna studie indikerar att bristande förståelse resulterar i en sämre förmåga att göra inferenser men de drar samtidigt slutsatsen att förmågan att göra inferenser inte är ett resultat av god läsförståelse utan snarare en förklaring till den.

4. Teoretiska perspektiv och begrepp

För att kunna tydliggöra vilka typer av inferenser eleverna förväntas kunna i årskurs 3 på det Nationella provet, kommer jag nedan tydliggöra de teoretiska begrepp och perspektiv jag utgår ifrån i denna studie.

4.1 Ytnivå, textbas och situationsmodell

Fröjd (2016) utgår från Kintschs KI-Modell – Construction Integration Modell, för att beskriva de tredelade nivåerna som leder till läsförståelsen: ytnivå, textbas och situationsmodell. Ytnivå innefattar själva avkodningen, alltså den process som krävs för att utföra läsningen vilket skapar förståelse på en mikronivå, textens bokstavliga betydelse.

Nästa nivå utgörs av textbas. När avkodningen är gjord ska orden bli till en sammansatt enhet, förhållandet mellan orden är det som utgör textbasen. Dessa två nivåer integreras och leder till den tredje nivån, situationsmodellen med hjälp av t.ex. integrering av bakgrundkunskap. Här skapas en djupare förståelse med hjälp av textens inre kontext och dess relation till omvärlden (Levlin, 2014). En text förstås med hjälp av inferenser som är kopplade till tidigare erfarenheter eller situationer. Denna bakgrundkunskap finns lagrad i långtidsminnet, i ett så kallat schema (Fröjd, 2016).

De tre olika nivåerna återfinns även i Franzéns forskning (1997) där de beskrivs som olika strategier för eleverna. Strategier för de tre olika nivåerna: Precis där, Tänk efter och leta och På egen hand ska hjälpa eleverna att reflektera över var svaret på frågorna kan finnas. Precis där-svaren finns uttalat i texten i en och samma mening medan Tänk efter och leta-svaren kan innebära att eleven måste sammanlänka information från flera meningar eller avsnitt även om svaret fortfarande är uttalat i texten. På egen hand används för att hitta de svar som inte uttrycks i texten, eleven får gå till sig själv och sin egen omvärldskunskap, för att hitta ett svar.

4.2 Två specifika typer av inferenser

Inferenser för att skapa förståelse utförs på två olika sätt: Läsaren drar antingen slutsatser om hur textens delar hänger ihop eller använder och integrerar sin tidigare kunskap (Fröjd 2016). Fröjd (2005), bland andra, beskriver olika typer av inferenser och gör en uppdelning mellan nödvändiga inferenser och elaborativa inferenser vilka på olika sätt skapar förståelse i en text. Nedan följer en beskrivning av dessa.

4.2.1 Nödvändiga inferenser

Nödvändiga inferenser är textbaserade och Fröjd (2005) gör ytterligare en uppdelning här: Anaforiska inferenser och logiska inferenser. För att skapa betydelsebindningar eller en ”röd tråd” i en text gör läsaren anaforiska inferenser vilket i den aktuella texten på Nationella provet t.ex. skulle kunna innebära att läsaren förstår att ”Håkan” och ”han”, syftar till samma person. En inferens eller slutsats är gjord att dessa båda uttryck hör ihop. Logiska inferenser används för att skapa kausala nätverk där orsak och verkan skapar sammanhang som baseras på det som står i själva texten, textbasen. Ju närmare orsaken och verkan befinner sig i texten,

desto enklare är det för läsaren att göra inferenser och de underlättar även om orsaken kommer före verkan. Olika ord och fraser används som markörer för att visa på kausal relation, så som: eftersom, så, därför och på grund av. För att nyttja dessa markörer krävs viss textkunskap vilket kan betyda att yngre och svagare läsare har svårt att använda sig av dem (Fröjd, 2016). Denna typ av nödvändig inferens, som innebär att sammanlänka information som uttrycks explicit i texten, benämns även som text-connection (Cain & Oakhill, 1999).

4.2.2 Elaborativa inferenser

Elaborativa inferenser (Fröjd, 2005) eller gap-filling (Cain & Oakhill, 1999) är inte textbaserade och möjliggör en djupare läsförståelse av texten. Här ligger läsarens omvärldskunskap till grund när inferenser ska användas för att skapa implicita relationer eller bindningar i kontexten. Det är kausala inferenser som görs för att skapa koherens, sammanhang, med information som är utanför det som står i texten. Det finns fyra faktorer som påverkar läsarens förmåga att använda de elaborativa inferenserna för att skapa koherens. För det första, textens innehåll, eller snarare vad den inte innehåller. För det andra, läsarens bakgrundskunskap, som gärna ska överensstämma med den kunskap som återfinns i texten. För det tredje, läsarens kognitiva resurser då det underlättar om de olika delarna i texten som ska skapa koherens är nära. Till slut påverkas även förmågan av läsarens mål med läsningen (Fröjd, 2005). Koherens med hjälp av elaborativa inferenser kräver att läsaren under läsningens gång skapar mentala representationer för att på så sätt sammanlänka olika bitar av information i texten. Det är en krävande kognitiv process där viss information ska hållas kvar i minnet medan annan ska sållas bort. Detta menar Fröjd (ibid.) gör det mycket svårare att sammanfatta en text än att t.ex. identifiera ett uttryck.

5. Material och metod

Nedan följer en beskrivning av de material och metoder som använts i studien och även vilka etiska överväganden som är gjorda.

5.1 Material

I denna studie ligger det Nationella provet i svenska från 2015, delprov: B – läsa, till grund. Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet utför varje år insamling av cirka 500 elevlösningar som registreras och arkiveras (Hagberg, Persson, 2015). Texten som ingår i provet är en berättande text som heter ”En gång om året” och till denna hör ett frågeformulär med 18 stycken frågor.

Inför detta examensarbete har jag tagit del av 30 svarshäften med elevlösningar vilket utgör underlag för studien. Elevsvaren har slumpvis valts ut av en forskningsassistent vid Institutionen för nordiskt språk, Uppsala universitet där också en begränsning av antal elevsvar gjordes. Det är en geografisk spridning bland eleverna. 17 av svaren är skrivna av pojkar och 13 av flickor, av dessa 30 har 16 nått kravgränsen för godkänt och 14 har inte nått kravgränsen.

5.2 Metod

Studien utgår från en kvantitativ metod (Bryman, 2011) där en sammanställning av antal felsvar på varje fråga gjorts. Då frågorna redan är uppdelade i två teman, L-frågor och TI-frågor, utgår även sammanställningen utifrån dessa två teman. De 30 svarshäftena med elevsvar gicks igenom och antal felsvar räknades på varje fråga och antalet sammanställdes. Antalet överfördes till en tabell som sedan omarbetades till ett diagram.

Vid genomläsning av läshäftet och svarshäftet upplevde jag svarshäftets innehåll som mer svårläst än texten, vilket väckte frågan kring läsbarheten. I studien användes därför en LIX-räknare, som finns på internet www.lix.se för att på så sätt kunna mäta läsbarheten (Hellspong, 2001) i den text som eleven själv läser och svarshäftet. På hemsidan står att läsa att Läsbarhetsindex (LIX) ger en uppfattning om hur lätt- eller svårläst en text är utifrån ett i procent uttryckt medeltal baserat på längden på meningar och andelen långa ord, fler än 6 bokstäver. De olika texterna kopierades in i LIX-räknaren som beräknade läsbarheten.

Utifrån resultatet av denna kvantitativa sammanställning har valet gjorts att fördjupa analysen genom att använda de frågor som avviker mest inom temat TI-frågor då det är frågetypen som berör inferenser. Metoden utgår då ifrån en mer kvalitativ textanalys (Hellspong & Ledin, 1997) för att kunna belysa vilka typer av inferenser eleven behöver behärska för att klara det Nationella provet. Som utgångspunkt i textanalys är det vanligt att använda teman (ibid.) och i min analys valde jag att utgå från Fröjds (2005) definiering av olika typer av inferenser: nödvändiga inferenser som anaforiska och logiska inferenser och elaborativa inferenser. Dessa teman innefattar inferenser som är både textbaserade och inte textbaserade vilket svarar mot syftet i denna studie. Frågorna och texten närlästes för att få en tydligare bild kring det faktiska innehållet och som stöd användes post-it lappar med frågorna på som sorterades in under de valda temana. Detta underlag användes sedan som grund för analysen.

5.3 Etiska överväganden

I studien har hänsyn tagits i enlighet med Vetenskapsrådets riktlinjer och de fyra huvudkraven: sekretess, tystnadsplikt, anonymitet, integritet och konfidentialitet för att upprätthålla en god forskningskvalitet (Vetenskapsrådet, 2018).

Institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet ansvarar för de nationella proven i svenska och svenska som andraspråk, som är ett sekretessbelagt material. 2015-års Nationella prov omfattades av sekretess fram till 2018-06-30. Med tillåtelse från Uppsala universitet bifogas läs- och svarshäftet i denna studie. För att få tillgång till elevsvaren som använts i studien krävdes en underskrift av en sekretessblankett (Bilaga 3) där jag intygar att elevsvaren inte kommer, i sin helhet, visas varken i tryck eller på nätet, samt att alla svar är avidentifierade.

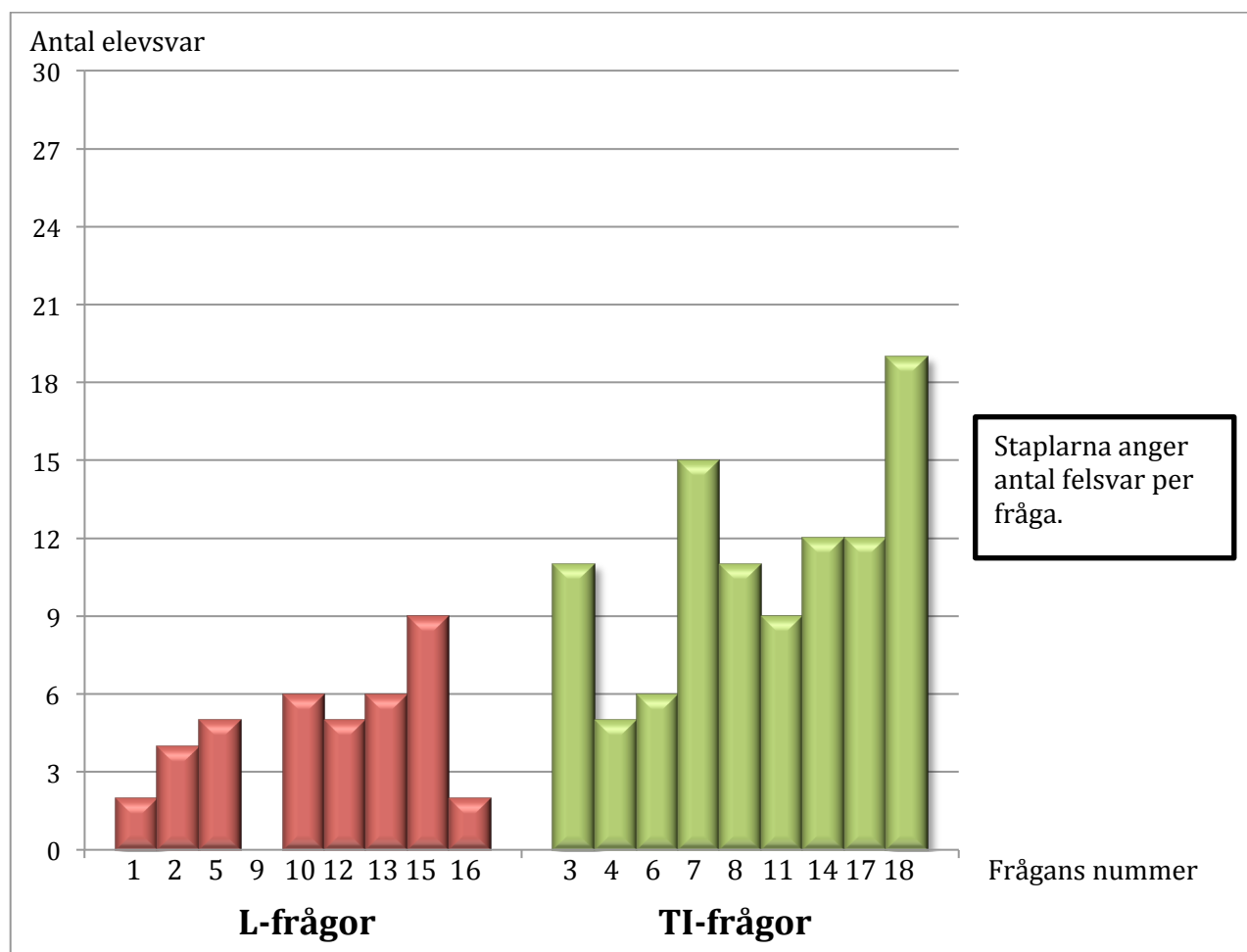
6. Resultat och analys

I denna del redovisas resultat och analys där inledningsvis en jämförelse är gjord mellan L-frågor och TI-frågor gällande antal felsvar. Därefter belyses läsbarheten i texten och svarshäftet och avslutningsvis ligger fokus på själva inferenserna som förekommer på det Nationella provet.

6.1 Jämförelse L-frågor och TI-frågor

Nedan presenteras resultatet av sammanställningen av 30 styck elevsvar fördelade utifrån de två teman som frågorna är uppdelade i: L-frågor (Lokalisering av information) och TI-frågor (Tolka och/eller integrering av information).

Nedan diagram visar fördelningen av felaktiga elevsvar på de totalt 30 stycken elevsvar som ingår i studien, knutna till varje fråga indelade i 9 stycken L-frågor och 9 stycken TI-frågor, totalt 18 frågor. Notera att en av L-frågorna har blivit korrekt besvarad av samtliga elever, därav 0 resultat här.



Figur 1: Sammanställning av elevernas totala antal felsvar.

6.1.1 L-frågor – Lokalisering av information

Av nio frågor totalt har fråga 15 den högsta felsvarsfrekvensen om 9 (30%) stycken felsvar och här återfinns även fråga 9 där ingen elev (0%) har svarat fel. Frågorna 10 och 13 har båda 6 (20%) felsvar vardera och de övriga frågorna; 1, 2, 5, 12 och 16 ligger mellan 2 (7%) och 5 (17%) antal felsvar.

6.1.2 TI-frågor – Tolka och integrera information

Även detta tema innehåller 9 stycken frågor. Fråga nummer 18 har den absolut högsta felsvarsfrekvensen av samtliga frågor där 19 (63%) felsvar uppmättes. Här ses en signifikant skillnad mellan temana då endast två frågor, nummer 4 och 6 har 5 (17%) respektive 6 (20%) felsvar medan alla övriga frågor; 3, 7, 8, 11, 14 och 17 uppmäter felsvar mellan 9 (30%) och 15 (50%).

6.1.3 Sammanfattning

Utifrån denna sammanställning kan slutsatsen dras att eleverna, som utförde Nationella provet 2015, delprov B: Läsa, uppvisade större svårigheter med att besvara TI-frågorna än L-frågorna.

6.2 Läsbarheten i texten - elevens egen läsning och svarshäftet

Det är svårt att belysa läsförståelse utan att lyfta vikten av textens betydelse. När vi läser har vi olika mål beroende på vad vi läser och varför. För eleverna som gör Nationella provet syftar läsningen till att kunna svara på frågorna i svarshäftet med hjälp av olika lässtrategier. Enligt Hellspång (2001) bestämmer textens läsbarhet hur god syftesuppfyllelsen blir utifrån läsmålet och även läsaren och dennes läsvana och förkunskaper. Ju högre krav en text ställer på lässkicklighet och ämneskunskaper desto svårare blir den att läsa. Textens innehåll med ordval och meningsbyggnad påverkar naturligtvis också svårighetsgraden och att det finns ett flyt i och mellan delarna är avgörande menar Hellspång. Genom att analysera texternas ytnivå (Fröjd, 2016) skapas en uppfattning om läsbarheten.

För att mäta läsbarheten i texterna används LIX-räknaren på www.lix.se, LIX-räknaren utges inte för att på något sätt vara en exakt vetenskap utan används för att ge en indikation kring den nivå texten ligger på. Nedan visar hur läsbarhetsindexet tolkas:

Tabell 1: Tolkning av läsbarhetsindex

Tolkning	
< 30	Mycket lättläst, barnböcker
30 - 40	Lättläst, skönlitteratur, populärtidningar
40 - 50	Medelsvår, normal tidningstext
50 - 60	Svår, normalt värde för officiella texter
> 60	Mycket svår, byråkratsvenska

Enligt LIX-räknaren har texten för elevens egen läsning läsbarhetsindex: **24**, vilket innebär att texten klassificeras som mycket lättläst. Nedan visas beräkning av texten som eleven själv läser:

Tabell 2: Läsbarhetsindex elevens egen läsning, läshäftet.

Beräkning
Antal meningar (M): 54
Antal ord (O): 463
Antal ord med fler än 6 tecken (L): 71
Genomsnittlig meningslängd ($L_m = O / M$): 8,57
Andel långa ord ($L_o = L / O * 100$): 15,33 %
Läsbarhetsindex ($LIX = L_m + L_o$): 24

Elevens svarshäfte visar på ett högre läsbarhetsindex: **44**. Klassificeringen blir medelsvår, normal tidningstext. Nedan visas beräkning av texten i svarshäftet:

Tabell 3: Läsbarhetsindex elevens svarshäfte med frågor.

Beräkning
Antal meningar (M): 93
Antal ord (O): 870
Antal ord med fler än 6 tecken (L): 300
Genomsnittlig meningslängd ($L_m = O / M$): 9,35
Andel långa ord ($L_o = L / O * 100$): 34,48 %
Läsbarhetsindex ($LIX = L_m + L_o$): 44

Det är inte helt rättvist att jämföra läsbarhetsindexen mellan dessa texter då det är två helt olika typer av texter som är uppbyggda på två helt olika sätt, men det ger ändå en indikation på att det är skillnad på läsbarheten i de olika texterna. Det jag vill belysa här är diskrepansen i förekomsten av långa ord, d.v.s. de ord som är längre än 6 tecken (enligt LIX). För att underlätta ordförståelsen för eleven förklaras vissa ord och uttryck före provet av läraren och av de 20 ord eller uttryck som ska förklaras, består hälften av ord som innehåller fler än 6 tecken. Förekomsten av långa ord som kan uppfattas som krångliga och svåra att avläsa ställer högre krav på språkbehärskning (Hellspong, 2001). Detta skulle kunna betyda att eleven får problem

med avkodning och förståelsen, inte vid själva läsningen av elevtexten, utan när de ska läsa frågeformuläret, elevens svarshäfte. Reichenberg (2000) menar att det är en utmaning att konstruera frågor som mäter läsförståelse. Frågorna får varken vara för svåra eller för lätta och det är nödvändigt att eleverna förstår frågorna. Vidare kan en text som på ytnivå konstrueras för att vara lättläst, skapa svårigheter för läsaren då koherensen, sammanhanget, riskerar att gå förlorad genom förenklingen. Ju mer explicit information en text packas med, desto lättare är det för läsaren att göra textbaserade inferenser men avsaknaden av tillfällen att göra elaborativa inferenser ger då heller ingen djupare förståelse av det lästa (Fröjd, 2005).

6.3 Frågorna på Nationella provet

För att tydliggöra vilka typer av inferenser eleverna förväntas kunna utföra på det Nationella provet följer nedan en redovisning samt analys av de 6 TI-frågor som fått högst andel felsvar. Benämningen och betydelsen lutar sig mot Fröjds (2005) klassificering av olika typer av inferenser: nödvändiga inferenser som anaforiska och logiska inferenser och elaborativa inferenser (se 4.2). Texterna i sin helhet återfinns i läshäftet (Bilaga 1) och i elevens svarshäfte (Bilaga 2.)

6.3.1 Fråga 3

Antal felsvar: 11 (37%)

Varför står Håkan som förstenad?

- A Han hör att det ska hända konstiga saker på scenen. Korrekt svarsalternativ
B Han hör att pappa Rudolf ropar och letar efter honom.
C Han hör att Anna inte vill vara med på scenen längre.
D Han hör att det är några personer som vill slå honom.

I texten: ... Han hör några prata bakom en dörr. De pratar om något mystiskt.

- Då slår jag av den där, säger en röst.
- Ja gör det. Och så drar jag ner de där två.
- Det blir bra.

Håkan står som förstenad. Några ska förstöra för dem på scenen. Den ena ska slå. Och den andra ska dra ner två.

Stycket i texten kräver en logisk inferens för att kunna se ett kausalt samband. Svårigheten för eleven här kan även vara att koppla den textbaserade logiska inferensen till de olika alternativen i svaren. Detta kräver att eleven med hjälp av elaborativa inferenser sammankopplar och drar slutsatsen att det som står i texten ”Den ena ska slå. Och den andra ska dra ner två” kan innebära samma sak som ”Han hör att det ska hända konstiga saker på scenen”. Eventuellt att ordet ”mystiskt” ska kunna ses som en synonym till ordet ”konstigt” som, om den inferensen görs, skulle kunna underlätta förståelsen.

6.3.2 Fråga 7

Antal felsvar: 15 (50%)

Varför är Håkan kvar på scenen?

- A Han vill vara kvar på scenen.
- B Han kan inte gå av scenen.
- C Han får inte gå av scenen.
- D Han tycker det är kul på scenen.

Korrekt svarsalternativ

I texten: ... Håkan smyger fram till scenen. Han hör några tjejer och killar som viskar till varandra där bakom. Plötsligt hör han en tant ropa att det är trettio sekunder kvar till att dansuppvisningen ska börja. Håkan vet inte riktigt vad det betyder, men han förstår att det inte alls är så bra att han är där han är just nu. Han försöker gå förbi alla barn, men han lyckas inte.

I texten uttalas inte att Håkan faktiskt är på scenen, det måste eleven i allra högsta grad ”läsa mellan raderna” - en elaborativ inferens, vilket kan ses som en avsaknad av referensbindning som försvårar kausaliteten. Nödvändiga textbaserade inferenser krävs av eleven här. Dels behövs en anaforisk inferens göras mellan ”Håkan” och ”han” och dels krävs att tolkning sker av synonymen ”lyckas inte” och ”kan inte”. Svarsalternativen har små skillnader i svaren: ”vill, får och kan”.

6.3.3 Fråga 8

Antal felsvar: 11 (37%)

Hur vet man att dansuppvisningen börjar?

- A Draperiet hissas upp och de utklädda barnen står på scenen. Korrekt svarsalternativ
- B Draperiet hissas ner och publiken jublar och applåderar.
- C Draperiet hissas ner och Anna berättar om dansuppvisningen.
- D Draperiet hissas upp och de utklädda barnen går av scenen.

I texten: ... Det är det stora röda draperiet som långsamt hissas upp mot taket. Håkan stirrar. Utan att han förstår hur det går till står han mitt på scenen bland en massa barn som är utklädda till djur.

Själva utformningen av frågan gör att eleven behöver integrera, sammanföra information från olika delar av texten (se fråga 7) för en logisk inferens som skapar ett kausalt nätverk. Eleven behöver läsa alla svarsalternativ som består av flera långa ord, om än återkommande, för att få en uppfattning om rätt svar. Här ses ett tydligt exempel på att en elaborativ inferens hjälper eleven att svara på frågan genom att integrera tidigare erfarenheter. Har eleven varit på uppvisning eller teater tidigare och har förmågan att koppla den erfarenheten till svarsalternativen är det enklare att svara rätt.

6.3.4 Fråga 14

Antal felsvar: 12 (40%)

Vad berättar ledaren?

- A Att det var syster Annas röst Håkan hade hört.
- B Att det var pappa Rudolfs röst Håkan hade hört.
- C Att det var teknikernas röster Håkan hade hört.
- D Att det var ledarnas röster Håkan hade hört.

Korrekt svarsalternativ

I texten: ... – Jaha, säger ledaren. Då förstår jag. Men det du hörde var bara teknikerna som gick igenom vilken musik som skulle dras ner och vilken lampa som skulle slås av.

Denna fråga syftar tillbaka till fråga 3 vilket gör att det är ett långt mellanrum mellan de händelser som ska kopplas samman i texten för att skapa en logisk inferens, vilket kan försvåra förståelsen. I början av texten nämns ”röster” men inte ”tekniker” och här nämns ”tekniker” men inte ”röster” vilket ytterligare försvårar möjligheten till referensbindning. Det är inte självklart att dra slutsatsen att ”teknikerna som gick igenom vilken musik...” är en anaforisk referens till ”teknikernas röster”.

6.3.5 Fråga 17

Antal felsvar: 12 (40%)

17) Vad handlar berättelsen En gång om året om?

- A Den handlar om när Håkan spelar in ett samtal.
- B Den handlar om när Håkan härmar ett samtal.
- C Den handlar om när Håkan är med i ett samtal.
- D Den handlar om när Håkan missförstår ett samtal.

Korrekt svarsalternativ

Eleverna behöver här göra en anaforisk referensbindning mellan frågan och svarsalternativen, där ”den” syftar till berättelsen. Ordförståelsen ställer högre krav här också. Missförstå är (enligt LIX) ett långt ord som inte ingår i de ord som läraren förklarar innan vilket kan påverka förståelsen. Begreppen ”spelar in” och ”härma” förklaras inte närmare vilket gör att bakgrundskunskap behöver integreras för att kunna avfärda dessa alternativ som felaktigt. För att svara korrekt på denna fråga krävs en form av sammanställning av texten.

6.3.5 Fråga 18

Antal felsvar: 19 (63%)

18) Numrera meningarna i rätt ordning.

- | | | |
|------------|---|---|
| A ___ | Han står som förstenad. Några ska förstöra för dem på scenen. | 2 |
| B <u>1</u> | Håkan hör att den ena ska slå och att den andra ska dra ner två. | 1 |
| C ___ | När musiken tar slut ser Håkan sin chans att berätta vad han vet. | 4 |
| D ___ | Han smyger fram till scenen för att varna Anna och hennes kompisar. | 3 |

Fråga 17 och 18 bygger båda på att eleven ska göra en sammanställning av hela texten. Fråga 18 kräver dessutom att händelserna sorteras allt eftersom de förekom i texten. Att över hälften av eleverna (63%) uppvisar svårighet med detta stämmer väl överens med både Reichenbergs (2000) och Fröjds (2005) tidigare forskning. Läsaren har ett mål med läsningen, att svara på frågorna på ett prov, vilket innebär att många koncentrerar sig mest på själva läsningen vilket gör det svårt att få en överblick. För att kunna sammanställa texten behöver eleven inte bara integrera textens olika delar, utan även ha tillgång till ett mer övergripande perspektiv av texten för att tydliggöra helhetsbilden.

7. Diskussion

Nedan följer metod- och resultatdiskussion som även belyser de val jag gjort i samband med studien. Avslutningsvis följer en reflektion kring didaktiska val och förslag på vidare forskning.

7.1 Metoddiskussion

Den kvantitativa sammanställningen utgör ett underlag för denna studie för att tydliggöra i vilken utsträckning svarsfrekvensen skiljer sig åt när det kommer till antal felsvar på de två olika typer av frågor som förekom på det Nationella provet. Även om det slumpmässiga urvalet måste antas vara representativt för eleverna i åk 3, 2015, är inte 30 stycken svar ett stort nog underlag för att kunna dra slutsatser på en generell nivå. För att få ett mer reliabelt resultat kring elevers svårigheter med L-frågor och TI-frågor hade ett större underlag krävts. Det är heller inte möjligt här att jämföra detta Nationella prov över tid för att se om skillnaden är en genomgående trend, eller specifikt för år 2015.

Studien fokuserar på Nationella provet med svarshäfte som är skapat av experter inom området. Provet förväntas mäta elevens förmåga att använda sig av olika lässtrategier, ytvaliditeten kan ses som hög. Vad som inte blir synligt i denna typ av mätning skulle kunna vara den samtida validiteten, t.ex. hur eleven påverkas och upplever situationen kring ett prov och om eleven där och då ges möjlighet att visa sina faktiska kunskaper kring lässtrategier och inferensförmågor. Eftersom svaren består av färdiga svarsalternativ är det svårt att säkerställa vilken grad av läsförståelse eleven faktiskt uppvisar, då det finns en möjlighet att eleven gissar sig till svaret. Det går inte heller jämföra lärarens uppfattning och undervisning kring inferenser med elevens förmåga till att utföra dessa. Intervjuer av elever och lärare hade varit ett sätt, att på ett djupare plan, tydliggöra hur de tänker kring inferenser och inferensförmåga.

I denna studie har jag valt att tolka begreppet inferenser och begreppets innebörd med stöd av viss tidig forskning. Inferenser är ett komplext begrepp med en bredd och ett djup som inte framgår här. Jag har även valt att enbart analysera de frågor som hade högst frekvens av felsvar. De urval och begränsningar som gjorts står i relation till studiens syfte. Avvägningen att enbart använda nödvändiga- och elaborativa inferenser i analysen av själva frågorna gjorde jag, då dessa två huvudtyper var nog för att tydliggöra att eleverna behöver ganska omfattande kunskaper kring inferenser inför det Nationella provet. Jag är medveten om att interbedömarreliabiliteten skulle kunna ses som låg i studien kring frågorna, då det enbart är min tolkning som synliggörs. Om fler frågor analyserats och även jämförts med varandra hade det utgjort ett bredare perspektiv och därmed ökat tillförlitligheten i mina slutsatser.

7.2 Resultatdiskussion

Syftet med detta examensarbete var att kartlägga vilka typer av inferenser som eleverna förväntas kunna göra inför Nationella provet i svenska, delprov B - Läsa, i årskurs 3.

Mina frågeställningar var:

- Vilka typer av inferenser förväntas eleverna behärska för att klara det Nationella provet?
- I vilken utsträckning skiljer sig andelen felsvar åt mellan de två olika typer av frågor, L-frågor (Lokalisering av information) och TI-frågor (Tolkning och/eller integrering av information) som förekommer på Nationella provet?

Resultatet av denna analys av Nationella provet i svenska, delprov B – läsa, uppvisar att det skiljer sig mellan antal felsvar på L-frågorna och TI-frågorna. Eleverna svarar i högre grad fel på TI-frågorna vilket även bekräftar tidigare forskning som visar på att förmågan att tolka och integrera information, göra inferenser, är komplex, där många olika delar ska samordnas för att skapa förståelse. Texten ska förstås på olika nivåer, ytnivå, textbas och situationsmodell (Fröjd, 2016) där koherens ska skapas med hjälp av både explicit och implicit information. Läsbarheten hos texten och frågorna på det Nationella provet är avgörande för att ge eleverna möjlighet att avkoda och förstå det som läses samtidigt som syftet med provet, att mäta läsförståelsen, ska uppnås, vilket är en utmaning att konstruera (Reichenberg, 2000). För att skapa förståelse för den explicita informationen måste eleverna förstå innebörden av orden i texten och även relationen mellan dessa (Lynch et al., 2008). Läraren förklarar 20 stycken ord och uttryck innan provet men det går inte säkerställa att eleverna därmed förstått de orden eller att det inte förekommer andra ord och uttryck som eleverna inte förstår. Det handlar inte bara om ordförståelse i texten som eleverna läser utan även förståelse av de ord som förekommer i svarshäftet.

En elev i årskurs 3 ska enligt Lgr11 (Skolverket, 2017a) kunna föra enkla resonemang när ett budskap är tydligt uttalat samt koppla detta till egen erfarenhet. ”Tydligt uttalat” kan tolkas som att det avser undervisning kring det som står explicit i texten vilket förstärks av att förmågan ”att läsa mellan raderna” är inskrivet i Lgr11 först i årskurs 4. Oavsett om upplägget i Lgr11 finner stöd eller inte i Challs (1983) stadiemodell gällande barns förmåga till inferenser, så kvarstår faktum att Nationella provet i årskurs 3 mäter just denna förmåga. Både nödvändiga textbaserade inferenser som analoga och logiska inferenser och elaborativa inferenser förekommer på provet vilket framgår i analysen. Fråga 3, 7, 8, och 14 förutsätter att eleven kan använda sig av de olika typerna av inferenser för att antingen dra textbaserade slutsatser om hur delarna hänger ihop eller använda och integrera sin bakgrundskunskap (Fröjd, 2016). Följaktligen behöver eleverna undervisning kring hur och när man utför olika typer av inferenser för att bli strategiska och reflekterande läsare (Eckeskog, 2013; Schmidt & Jönsson, 2017).

I fråga 17 och framförallt fråga 18 har eleverna svårigheter med att sortera och sammanfatta texten. Detta stämmer överens med tidigare forskning om olika faktorer som påverkar förmågan till att göra inferenser för att skapa läsförståelse som t.ex. målet eleverna har med läsningen. För att svara på frågor utifrån en text läser man mer på detaljnivån. Eleverna koncentrerar sig på att hitta rätt svar vilket leder till svårigheter med att skapa en helhetsuppfattning

av texten och därmed kunna utföra nödvändiga inferenser för att skapa en sammanfattning (Fröjd, 2005; Reichenberg 2000). Ytterligare en faktor som skulle kunna påverka svårigheten att sammanställa en text för eleverna i årskurs 3 är att undervisningen kring just detta moment återfinns först i årskurs 6:s kunskapskrav i kursplanen för svenska (Skolverket, 2017a). Utifrån resultatet i detta examensarbete dras slutsatsen att färdigheterna som testas på det Nationella provet och undervisningsinnehållet i Lgr11 inte stämmer överens. Mellan innehållet i Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr11 och det Nationella provet 2015, delprov B – Läsa, finns alltså en diskrepans.

Eleven behöver veta när och hur inferenser ska göras vilket tydliggör en annan typ av komplexitet då vissa förmågor bemästras redan av små barn medan andra kräver kognitiv mognad och undervisning. Yngre elever har förmågan att göra vissa typer av inferenser och det är en förmåga som utvecklas när de blir äldre och därmed mer textvana. Uppdelningen i Lgr11, där undervisning kring inferenser tydliggörs först i årskurs 4-6, finner stöd i Challs (1983) stadiemodell där läsförståelse ses som en mognadsprocess och förmågan att göra inferenser kommer först efter att läsningen är mer eller mindre automatiserad. Cain och Oakhill (1999) stöder detta till viss del men de drar samtidigt slutsatsen att förmågan att göra inferenser inte är ett resultat av god läsförståelse utan snarare en förklaring till den vilket innebär att de två processerna kan undervisas parallellt.

Avsaknaden av ett gemensamt språk kring lässtrategier och läsförståelse, är precis som Westlund (2013) påpekat, en svårighet i den svenska skolan. Detta skapar ett glapp som behöver överbryggas. Det finns en otydlighet i Lgr11 kring vad som faktiskt avses med begreppet lässtrategier och framförallt när förmågan att göra inferenser ska synliggöras i undervisningen. Skolverket (2017a) belyser i Lgr11 och i kommentarmaterialet i svenska (2017b) att eleverna ska undervisas kring lässtrategier, men inte någonstans tydliggörs vad som menas vilka strategier ingår i begreppet lässtrategier. En gemensam begreppskarta för att klargöra vad som faktiskt avses med t.ex. att "läsa mellan raderna" och hur det förväntas undervisas om, skulle kunna vara ett sätt att tydliggöra kursplanen på (Westlund, *ibid*).

7.3 Reflektion och vidare forskning

Elever i årskurs 3 ska kunna utföra inferenser på det Nationella provet och läraren behöver se till att de har fått möjlighet att utveckla den förmågan. Hur det ska gå till har inte detta examensarbete bringat någon klarhet kring, men att förmågan mäts i Nationella provet står klart. Mina didaktiska val jag gör i framtiden som lärare ska finna grund i läroplanen men för att säkerställa elevernas möjligheter att lyckas i sin framtida skolgång behöver även det Nationella provet och vad som mäts där, ligga till grund.

En fördjupning av kopplingarna och samstämmigheten mellan läroplanen, Nationella proven och bedömningsmaterialen i den svenska skolan vore högst intressant att fortsätta forska kring. Finns det en röd tråd i den svenska skolan mellan vad som undervisas enligt Lgr11, vad som mäts på de nationella proven och vad som används för att bedöma elevernas kunskaper med hjälp av de obligatoriska bedömningsmaterialen? Vidare forskning kring läsförståelsens påverkan i det Nationella provet i andra ämnen, speciellt matematik vore också intressant. I vilken grad förväntas eleverna kunna utföra inferenser för att skapa läsförståelse när det kommer till t.ex. matematikens olika delprov? Överlag saknas denna typ av forskning kring

Nationella provet avseende de tidigare skolåldrarna. Befintlig forskning verkar företrädesvis koncentrera sig mer mot de högre åldrarna i skolan.

8. Referenser

- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber.
- Cain, K., & Oakhill, J. V. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing, 11*(5-6), 489-503.
Hämtad 2018-11-28 från:
https://search-proquestcom.ezproxy.ub.gu.se/docview/85518104?rfr_id=info%3Axi%2Fsid%3Aprimo
- Chall, J.S. (1984[1983]). *Stages of reading development*. (3. pr.) New York: McGraw-Hill
- Eckeskog, Helena (2013). *Varför knackar han inte bara på? en studie om arbete med läsförståelse i åk 1-2*. Umeå: Umeå universitet. Hämtad 2018-11-26 från:
<http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:629481/FULLTEXT01.pdf>
- Franzén, L. (1997) *Läsförståelse. Att göra inferenser – teori och träningsprogram*. Solna: Ekelunds Förlag AB.
- Fröjd, P. (2005) *Att läsa och förstå svenska*. Göteborg: Intuitionen för svenska språket, Göteborgs universitet. Hämtad 2018-11-22 från:
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/16622/5/gupea_2077_16622_5.pdf
- Fröjd, P. (2016) *Ytnivå Textbas Situationsmodell: en studie av läsförståelsens villkor utifrån hur några läroböcker i historia för mellanstadiet skildrar vikingatiden och medeltiden*. Göteborg: Intuitionen för svenska språket, Göteborgs universitet. Hämtad 2018-11-20 från:
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/44305/4/gupea_2077_44305_4.pdf
- Kendeou, P., Bohn-Gettler, C., White, M. J., & van, d. B. (2008). Children's inference generation across different media. *Journal of Research in Reading, 31*(3), 259-272.
Hämtad 2018-11-26 från:
<https://search-proquest-com.ezproxy.ub.gu.se/docview/85677010?accountid=11162>
- Levlin, M. (2014) *Läsvårigheter, språklig förmåga och skolresultat i tidiga skolår*. Umeå: Intuitionen för språkstudier, Umeås universitet. Hämtad 218-11-20 från: <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:763839/FULLTEXT01.pdf>
- Lynch, J. S., van d. Broek, P, Kremer, K. E., Kendeou, P., White, M. J., & Lorch, E. P. (2008). The development of narrative comprehension and its relation to other early reading skills. *Reading Psychology, 29*(4), 327-365. Hämtad 2018-11-23 från:
<https://search-proquest-com.ezproxy.ub.gu.se/docview/85681257?accountid=11162>
- Oakhill, J. V., Cain, K., & Bryant, P. E. (2003). The Dissociation of Word Reading and Text Comprehension: Evidence from Component Skills. *Language and Cognitive Processes, 18*(4), 443-68. Hämtad 2018-11-19 från:
<http://www-tandfonline-com.ezproxy.ub.gu.se/doi/abs/10.1080/01690960344000008>

- Hagberg Persson, B (2015). *Nationellt prov i årskurs 3 – en redovisning av ämnesprovet i svenska och svenska som andraspråk* (Svenska i utveckling nr. 33). Uppsala universitet, Uppsala. Hämtad 2018-11-19 från:
https://www.natprov.nordiska.uu.se/digitalAssets/557/c_557840-1_3-k_svenskaiutvecklingnr33.pdf
- Hellspång, L. (2001). *Metoder för brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Hellspång, L. & Ledin, P. (1997). *Vägar genom texten: handbok i brukstextanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Hoover, W., & Gough, A. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127-160. Hämtad 2018-11-19 från:
<https://link-springer-com.ezproxy.ub.gu.se/article/10.1007/BF00401799>
- Reichenberg, M. (2000). *Röst och kausalitet i lärobokstexter: en studie av elevers förståelse av olika textversioner*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
 Hämtad 2018-11-15 från: file:///Downloads/gupea_2077_13747_1.pdf
- Schmidt, C. & Jönsson, K. (2017) *Läsförståelse*. Skolverket: Stockholm.
 Hämtad 2018-12-13 från: https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/F%C3%B6rskoleklass/002-Lasa-o-skriva/del_04/Material/Flik/Del_04_MomentA/Artiklar/M2_F-3_04A_01_forsta.docx
- Silva, M., & Cain, K. (2015). The relations between lower and higher level comprehension skills and their role in prediction of early reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 321-331. Hämtad 2018-11-26 från:
https://search-proquest-com.ezproxy.ub.gu.se/docview/1685921646?rfr_id=info%3Axri%2Fsid%3Aprimo
- Skolverket (2015a). *Ämnesprov 2014/2015. Svenska och svenska som andraspråk, årskurs 3. Bedömningshänvisningar, Tiden*.
- Skolverket (2015b). *Ämnesprov 2014/2015. Svenska och svenska som andraspråk, årskurs 3. Lärarinformation, Tiden*.
- Skolverket (2017a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 reviderad 2017*. Stockholm: Skolverket. Hämtad 2018-10-03 från:
https://www.skolverket.se/sitevision/proxy/publikationer/svid12_5dfce44715d35a5cdfa2899/55935574/wtpub/ws/skolbok/wpubext/trycksak/Blob/pdf3975.pdf?k=3975
- Skolverket (2017b). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska, (Rev. 2017)*. Stockholm: Skolverket. Hämtad 2018-11-21 från:
https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_url_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf3808.pdf%3Fk%3D3808

- Skolverket (2018). *PIRLS: en studie om läsförmåga*. Stockholm: Skolverket.
Hämtad 2018-12-03 från:
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/internationella-jamforande-studier-pa-utbildningsområdet/pirls-internationell-studie-om-lasformaga-hos-elever-i-arskurs-4>
- Vetenskapsrådet (2018). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2018-11-20 från: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Westlund, B. (2009). *Att undervisa i läsförståelse: lässtrategier och studieteknik för de första skolåren*. Stockholm: Natur & kultur.
- Westlund, B. (2013). *Att bedöma elevers läsförståelse: en jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellanår*. (1. utg.) Diss. Stockholm : Stockholms universitet, 2013. Stockholm.

9. Bilagor

Bilaga 1: Delprov B, Läshäfte, En gång om året

(Bilderna från texten är inte infogade)

Text: Anders Jacobsson och Sören Olsson

Lärarens högläsning

Idag ska hela familjen följa med storsyster Anna som har dansavslutning. Hon tränar dans flera gånger i veckan. En gång om året är det dansuppvisning för alla föräldrar och syskon. Håkan har inte alls lust att sitta och titta på fåniga danser på en scen. Han vill hellre vara hemma och leka med sina kompisar.

– Ja, du får stanna hemma om du vill, säger mamma. Du kan ju se till så att inga spöken tar något från kylskåpet.

Håkan blir blek i ansiktet.

– Jag vill inte vara ensam hemma med alla spöken!

– Men då så, säger mamma glatt. Då åker vi!

När familjen kommer fram till den stora teaterlokalen där Anna och hennes danskompisar ska ha uppvisningen så försvinner Anna in bakom scenen. Håkan, Sune, Isabelle, mamma och pappa sätter sig ner på sina platser.

Håkan ser sig omkring. Överallt ser han tråkiga människor som stirrar rakt fram på en tråkig, tom scen. Håkan suckar. Det känns som ett fängelse att behöva sitta där alldeles stilla. Pappa ser vad som håller på att hända.

– Håkan, säger pappa Rudolf. Har du lust att gå och köpa fika med mig?

Håkan studsar upp från sin plats.

– Självklart! Mamma ger pappa en tacksam blick. Håkan och pappa Rudolf går till bordet där de säljer fika. Det är ganska lång kö och man får stå och vänta hur länge som helst. Håkan suckar.

– Jag går runt och tittar lite.

– Gör det du, säger pappa. Men gör inget dumt.

– Nä, självklart inte. Varför skulle jag göra det?

Elevens läsning

Håkan går omkring en stund innan han stannar tvärt. Han hör några som pratar bakom en dörr. De pratar om något mystiskt.

– Då slår jag av den där, säger en röst.

– Ja, gör det. Och så drar jag ner de där två.

– Det blir bra.

Håkan står som förstened. Några ska förstöra för dem på scenen. Den ena ska slå. Och den andra ska dra ner två. Han måste varna Anna och hennes kompisar. Håkan smyger sig fram till scenen. Han hör några tjejer och killar som viskar till varandra där bakom.

Plötsligt hör han en tant ropa att det är trettio sekunder kvar till att dansuppvisningen ska börja. Håkan vet inte riktigt vad det betyder, men han förstår att det inte alls är så bra att han är där han är just nu. Han försöker gå förbi alla barn, men han lyckas inte. Alla barnen som är utklädda till djur går nämligen åt andra hållet. Håkan kommer ingenstans. Han hör någonting prassla bakom ryggen.

Det är det stora röda draperiet som långsamt hissas upp mot taket. Håkan stirrar. Utan att han förstår hur det går till står han mitt på scenen bland en massa barn som är utklädda till djur. Håkan står längst fram. Alla i publiken kan se honom.

Han ska precis springa därifrån när ett lejon tar tag i armen på honom. Musiken startar och alla djurbarn börjar dansa omkring på scenen. Håkan förstår ingenting. Han ska ju inte vara med på scenen. Han ska ju varna Anna.

Publiken skrattar och applåderar. Håkan ser inte mamma eller pappa, men han vet att de är därute någonstans. Lejonet släpper taget om Håkans arm och en krokodil tar tag i hans andra arm. Håkan flyger med i dansen. När musiken tar slut ser Håkan sin chans.

– Jag vill bara berätta att jag hörde när två personer bakom den där dörren pratade om att de skulle slå en och ta ner två andra. Jag tror att de planerar att förstöra hela uppvisningen. Nu vet ni det allihop.

Håkan kliver av scenen. Där står en ledare och några barn och ser arga ut. Anna kommer rusande.

– Håkan! Vad håller du på med?

– Jag försöker varna dig och dina kompisar så att ni inte ska bli slagna och nerdragna från scenen av de där elaka bakom dörren.

– Jaha, säger ledaren. Då förstår jag. Men det du hörde var bara teknikerna som gick igenom vilken musik som skulle dras ner och vilken lampa som skulle slås av.

Håkan stirrar förvånat på ledaren. Håkan skäms. Han har förstört den fina uppvisningen. Han känner hur tårarna börjar rinna nedför kinderna. Ledaren sätter sig ner på knä framför honom och tröstar:

– Det är ingen fara. Jag tycker att du var modig som ville hjälpa din syster.

Bilaga 2: Delprov B, Elevens svarshäfte, En gång om året

En gång om året: Gemensamma uppgifter A–C

A) Varför vill Håkan inte följa med på dansavslutningen?

- A Han vill vara hemma och titta på en bra film på teve.
- B Han vill vara hemma och göra klart sina läxor.
- C Han vill vara hemma och leka med sina kompisar.
- D Han vill vara hemma och lägga sig tidigt.

B) Hur känner sig Håkan när han kommer till teaterlokalen?

- A Han känner sig förväntansfull.
- B Han känner sig uttråkad.
- C Han känner sig glad.
- D Han känner sig ensam.

C) Numrera meningarna i rätt ordning.

- A 1 – Håkan, säger pappa. Har du lust att köpa fika med mig?
 - B Det är ganska lång kö och man får stå och vänta länge.
 - C Håkan och pappa går till bordet där de säljer fika.
 - D Håkan studsar upp från sin plats. – Självklart!
-

En gång om året: Individuella uppgifter 1–18

1) Varför stannar Håkan tvärt?

- A Han hör några som pratar bakom ett draperi.
- B Han hör några som pratar bakom en dörr.
- C Han hör några som pratar bakom en vägg.
- D Han hör några som pratar bakom en garderob.

2) Vad hör Håkan?

- A Han hör några som pratar om något roligt.
- B Han hör några som bråkar med varandra.
- C Han hör några som skrattar tillsammans.
- D Han hör några som pratar om något mystiskt.

3) Varför står Håkan som förstenad?

- A Han hör att det ska hända konstiga saker på scenen.
- B Han hör att pappa Rudolf ropar och letar efter honom.
- C Han hör att Anna inte vill vara med på scenen längre.
- D Han hör att det är några personer som vill slå honom.

4) Varför måste Håkan varna Anna och hennes kompisar?

- A Han tror att dansuppvisningen ska bli inställd.
- B Han tror att dansuppvisningen blir för kort.
- C Han tror att dansuppvisningen blir för lång.
- D Han tror att dansuppvisningen ska förstöras.

5) Om hur lång tid ska dansuppvisningen börja?

- A Den ska börja om trettio timmar.
- B Den ska börja om trettio minuter.
- C Den ska börja om trettio sekunder.
- D Den ska börja om trettio dagar.

6) Vad känner Håkan när han är på scenen?

- A Han känner att han är nyfiken.
- B Han känner att han är mycket glad.
- C Han känner att han är på fel ställe.
- D Han känner att han är på rätt ställe.

7) Varför är Håkan kvar på scenen?

- A Han vill vara kvar på scenen.
- B Han kan inte gå av scenen.
- C Han får inte gå av scenen.
- D Han tycker det är kul på scenen.

8) Hur vet man att dansuppvisningen börjar?

- A Draperiet hissas upp och de utklädda barnen står på scenen.
- B Draperiet hissas ner och publiken jublar och applåderar.
- C Draperiet hissas ner och Anna berättar om dansuppvisningen.
- D Draperiet hissas upp och de utklädda barnen går av scenen.

9) Vad är barnen utklädda till?

- A De är utklädda till blommor.
- B De är utklädda till robotar.
- C De är utklädda till spöken.
- D De är utklädda till djur.

10) Var står Håkan när dansuppvisningen börjar?

- A Han står mitt på scenen längst bak.
- B Han står bakom scenen längst fram.
- C Han står framför scenen längst bak.
- D Han står mitt på scenen längst fram.

11) Varför tänker Håkan springa av scenen?

- A Han är rädd för barnen på dansuppvisningen.
- B Han ska inte vara med på dansuppvisningen.
- C Han blir jagad av barnen på dansuppvisningen.
- D Han får inte leka med barnen på dansuppvisningen.

12) Vad händer när lejonet släpper taget om Håkans arm?

- A Då tar en krokodil tag i hans andra arm.
- B Då tar ett lejon tag i hans andra arm.
- C Då tar hans syster Anna tag i hans andra arm.
- D Då tar hans pappa Rudolf tag i hans andra arm.

13) Vad händer när musiken tar slut?

- A Håkan säger att några vill filma uppvisningen.
- B Håkan säger att några vill ställa in uppvisningen.
- C Håkan säger att några vill förstöra uppvisningen.
- D Håkan säger att några vill spela in uppvisningen.

14) Vad berättar ledaren?

- A Att det var syster Annas röst Håkan hade hört.
- B Att det var pappa Rudolfs röst Håkan hade hört.
- C Att det var teknikernas röster Håkan hade hört.
- D Att det var ledarnas röster Håkan hade hört.

15) Varför skäms Håkan?

- A Han tycker att han har dansat för lite på uppvisningen.
- B Han tycker att han har förstört den fina uppvisningen.
- C Han tycker att han har fel kläder på sig på uppvisningen.
- D Han tycker att han har dansat för mycket på uppvisningen.

16) Vad säger ledaren när han tröstar Håkan?

- A Han säger att han tycker att Håkan var modig.
- B Han säger att han tycker att Håkan var barnslig.
- C Han säger att han tycker att Håkan var snäll.
- D Han säger att han tycker att Håkan var påhittig.

17) Vad handlar berättelsen En gång om året om?

- A Den handlar om när Håkan spelar in ett samtal.
- B Den handlar om när Håkan härmar ett samtal.
- C Den handlar om när Håkan är med i ett samtal.
- D Den handlar om när Håkan missförstår ett samtal.

18) Numrera meningarna i rätt ordning.

- A ___ Han står som förstenad. Några ska förstöra för dem på scenen.
- B _1_ Håkan hör att den ena ska slå och att den andra ska dra ner två.
- C ___ När musiken tar slut ser Håkan sin chans att berätta vad han vet.
- D ___ Han smyger fram till scenen för att varna Anna och hennes kompisar.

Bilaga 3: Sekretessblankett

UPPSALA UNIVERSITET Institutionen för nordiska språk Nationella prov i svenska och svenska som andraspråk

Kopiering eller användning av material (frisläppta läsprov, grundskolan) från provgruppens arkiv

Material som kopieras eller används: ___Åk 3 vt 2015, delprov B, 30st _____

Materialet ska användas till: Examensarbete Grundskolläraryrket F-3, Göteborgs Universitet _____

Vid användning av materialet förbinder jag mig att:

- aidentifiera elevlösningarna vid användning
- ej visa hela elevlösningar i tryck eller på nätet; detta gäller även i din uppsats
- lämna ett exemplar till provgruppen av den uppsats eller artikel till vilken provmaterialet utgjort underlag
- inte använda materialet till något annat än det jag angivit ovan

Underskrift: _____

Namnförtydligande: _____

För provgruppens arkiv: _____