

Med fokus på elevsvar

Analys av svar som inte ger poäng i PIRLS 2011

Båda dinosaurierna har en svar och en långt taggigt band längs kroppen. Den var stor och hade horn och den hade en tjock ma Svalde maten hel så deras tänd slits inte ned. Han såg orolig och ledsen. När hans pappa åt fiendekakan. Vännen ville be att han hade rätt. Massor av vatten så att inte man blir törst. Mat energigodis eller matsäck

Publikationen finns att ladda ner som
kostnadsfri PDF från Skolverkets
webbplats:skolverket.se/publikationer

ISSN: 1652-2508

ISBN: 978-91-7559-039-4

Grafisk produktion: AB Typoform
Stockholm 2013

Med fokus på elevsvar

Analys av svar som inte ger poäng i PIRLS 2011

Förord

PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) är en internationell jämförande studie där läsförmågan hos elever som går i årskurs 4 undersöks. Det lästest och de enkäter som ingår i PIRLS ger information om elevers läsförmåga, läsintressen och läsvanor. Även föräldrar, lärare och skolledare besvarar enkäter med frågor om läsvanor, skolan eleverna går i och undervisningen de deltar i.

PIRLS har genomförts tre gånger; år 2001, 2006 och 2011. År 2001 presterade de svenska eleverna bättre än samtliga deltagande länder, men i efterföljande studier har resultaten sjunkit. De svenska eleverna presterar fortfarande över genomsnittet för de EU- och OECD-länder som deltar i studien men resultaten i PIRLS 2011 pekar på en ytterligare försämrad läsförmåga bland de svenska eleverna, framför allt vad gäller läsning av sakprosa. Resultaten presenterades i rapporten *PIRLS 2011 – Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv* (Rapport 381, Skolverket, 2012).

För att ge en djupare förståelse av resultaten genomförs i föreliggande rapport en analys av de elevsvar som inte givits poäng på lästestet i PIRLS 2011. Syftet är att beskriva elevernas svarsmönster och därmed ge en fördjupad förståelse för hur elevernas läsförmåga ser ut. I rapporten besvaras bland annat följande frågor: Är det så att eleverna inte svarar alls, eller är det så att de svarar men på ett sätt som inte kan accepteras enligt bedömningsguiden och i så fall; varför kan inte svaret accepteras? Vilka typer av svar som inte accepteras är vanligast bland elever i Sverige?

Rapporten är skriven av Jenny Wiksten Folkeryd, Åsa af Geijerstam och Caroline Liberg, vid Uppsala Universitet.

Stockholm, juni 2013

Staffan Lundh
Avdelningschef

Agnes Tongur
Projektledare

Innehåll

Förord	3
Sammanfattning	6
1. Inledning	9
Syfte och metod	11
Disposition	12
2. Texter och frågor i PIRLS	13
Offentliggjorda texter och textfrågor	14
Nollpoängssvar – en översikt	16
Texternas utformning	18
Frågornas utformning	19
3. Analys av nollsvår	21
Svarstyper	23
Svar som är osjälvständiga eller ofullständiga	24
Svar som fokuserar alternativa delar i frågan eller texten	27
Svar som inte möter efterfrågad grad av generalisering	34
Svar som fokuserar erfarenheter utanför texten	40
Flervalsfrågor	42
Relationen mellan möjlig förståelse och möjligt missförstånd	44
4. Diskussion och pedagogiska implikationer	45
Läsförståelse och normer	46
Pedagogiska implikationer	48
Referenser	52
Bilaga 1	54
Bilaga 2	62
Bilaga 3	70

Sammanfattning

PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) är en internationell jämförande studie där läsförmågan bland elever som går i årskurs 4 undersöks. I PIRLS 2011 deltog totalt 49 länder, och i Sverige deltog 4 622 elever. Resultatet i PIRLS 2011 pekar mot att läsförmågan hos svenska elever har försämrats. I föreliggande fördjupningsstudie analyseras de svenska elevsvar som inte fått något poäng i PIRLS 2011. Syftet med undersökningen är att finna mönster i svaren som kan ge en fördjupad förståelse för vilken typ av läsning som finns i de svar som accepteras respektive inte accepteras i provet. Analysen är av särskilt intresse i ljuset av de resultat från studien som pekar mot att läsförmågan hos svenska elever försämras.

Genom den analys som görs av texter, frågor, elevsvar och bedömningsguide målas en mer nyanserad bild upp av de elevsvar som, enligt provets riktlinjer för bedömning, inte uppvisar någon förståelse. Sammantaget utgör nollsvaren drygt en tredjedel av alla elevsvar på provet. Dessa svar har sammanförts i ett antal svarstyper;

- A. Svar som är osjälvständiga eller ofullständiga:
 - A1. osjälvständiga svar
 - A2. ofullständiga svar

- B. Svar som fokuserar alternativa delar i frågan eller texten:
 - B1. alternativ tolkning av frågan
 - B2. alternativ tolkning av textens innehåll (fel del av texten)
 - B3. alternativ tolkning av textens innehåll (rätt del av texten, men fel aspekt av innehållet)

- C. Svar som inte möter efterfrågad grad av generalisering genom att vara:
 - C1. alltför generaliserade eller vaga
 - C2. alltför specificerade

- D. Svar som fokuserar erfarenheter utanför texten

Den vanligaste typen av nollsvar är sådana där eleven tolkat frågan på ett alternativt sätt, hämtat svaret från en alternativ del av texten eller gett uttryck för en alternativ tolkning av texten (B1–B3). Sammantaget utgör svarstyp B ungefär hälften av alla nollsvar. En stor del svar, ungefär en tredjedel, utgörs också av svar som inte uttrycker rätt grad av generalisering, dvs. som är alltför generella, vaga eller specifika i förhållande till det svar som efterfrågas i bedömningsguiden (C1 och C2). Övriga typer av nollsvar är inte lika vanliga men dock av största intresse eftersom de på olika sätt ger uttryck för hur eleven förhållit sig till texten och frågorna. Svarstyp C handlar om att inte fullt ut ta till sig innehållet i fråga

eller text, dvs. svar som är alltför osjälvständiga eller ofullständiga. Ett exempel på detta är när eleverna lämnar texten helt och hållet genom att hämta svaren i erfarenhetsvärldar utanför textens.

I föreliggande studie presenteras också vad som krävs av de svar som betraktas som tecken på läsförståelse enligt PIRLS 2011. Att skriva svar som visar på läsförståelse i PIRLS inkluderar till exempel:

- att skriva utförliga svar och använda rätt nyckelord från texten
- att tolka frågan på det sätt som förväntas
- att hämta svaret från rätt del av texten
- att förstå hur generellt eller specifikt ett svar förväntas vara
- att hämta svaret från texten och inte från den egna erfarenheten

I studien blir det tydligt att det framför allt är de textbaserade svaren som ges poäng i PIRLS. Med en bredare syn på läsförståelse och hur läsförståelse uttrycks skulle fler av elevernas svar kunna betraktas som uttryck för förståelse av textens innehåll.

Studiens resultat visar på pedagogiska implikationer i relation till sådant som skolrelaterad användning av språket, normer för läsande och läsförståelse samt relationen till de nationella ämnesproven. Exempelvis framträder vikten av att i skolan på olika sätt fördjupa arbetet med texter av olika svårighetsgrad, längd och innehåll. Att tidigt introducera sakprosans språk och struktur i skolgången är av stor relevans. Genom ett sådant aktivt läsande av sakprosatexter kan en brygga skapas mellan vardagsspråk och skolspråk, där eleverna successivt lär sig att bygga upp mer komplexa tankevärldar.

1. INLEDNING

Båda dinosaurierna har en svans och en lång
aggigt band längs kroppen. Den var stor och
hade ett horn och den hade en tjock mage. Sv
maten hel så deras tänder slits inte ned. Han
rolig och ledsen. När hans pappa åt fiendek
vännen ville bevisa att han hade rätt. Masse
vatten så att inte man blir törstig. Mat ener

1. Inledning

PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) är en internationell jämförande studie där läsförmågan hos elever som går i årskurs 4 undersöks. I PIRLS 2011 deltog totalt 49 länder, och i Sverige deltog 4 622 elever. Lästestet ger information om elevers förmåga att förstå, tolka och värdera texter och såväl läsande av skönlitteratur som sakprosa testas. Utöver lästestet ställs också frågor i enkäter om elevers och föräldrars läsintressen och läsvanor. Elever och föräldrar, såväl som lärare och skolledare, får också frågor om skolan eleverna går på och undervisningen de deltar i. Sverige har deltagit tre gånger i PIRLS; år 2001, 2006 och 2011. Det innebär att det går att jämföra de svenska resultaten över tid och med andra länders resultat. År 2001 presterade eleverna i Sverige allra bäst bland de då deltagande länderna. Även om elever i Sverige fortfarande får goda resultat, och presterar högre än genomsnittet för de EU- och OECD-länder som deltog, har läsförmågan försämrats under det senaste decenniet. Resultaten försämrades mellan 2001 och 2006, och denna trend har hållit i sig i PIRLS 2011. Resultaten för deltagande länder beskrivs bland annat genom att använda fyra olika riktmärken, så kallade *läsfärdighetsnivåer*. Läsfärdighetsnivåer är ett mått baserat på hur väl elever som deltar i PIRLS klarat olika uppgifter i läsprovet. Nivåerna är kopplade till uppgifter med ökande svårighetsgrad och ställer olika krav på elevernas läsförmåga. Läsfärdighetsnivåerna beskrivs nedan:

Elementär nivå (minst 400 poäng): Elever på denna nivå kan hitta enstaka sakuppgifter och detaljer som är tydligt uttalade i texten.

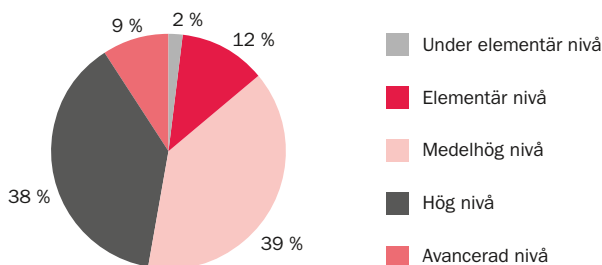
Medelgod nivå (minst 475 poäng): Elever på denna nivå kan, förutom att hitta enstaka detaljer, också dra enkla slutsatser och ge enkla förklaringar. Eleverna visar även en begynnande förmåga att känna igen språkliga drag och stil samt använda rubriker, faktarutor och illustrationer för att hitta i texten.

Hög nivå (minst 550 poäng): Elever på denna nivå kan leta fram central och relevant information som inte alltid är tydligt uttalad. Vidare kan uppgifterna kräva att eleverna kan koppla samman en eller flera sakuppgifter, händelser eller handlingar som inte ligger helt nära varandra i texten samt dra slutsatser och generalisera.

Avancerad nivå (minst 625 poäng): Elever på denna nivå kan skilja ut och föra samman idéer och information från olika delar av texten för att exempelvis tolka händelser och karaktärers handlingar eller finna övergripande teman i texten. Läsuppgifterna kan också innebära att eleverna kan värdera visuell och textuell information för att förklara deras funktion (Skolverket, 2012b, s. 32).

Ett sätt att åskådliggöra svenska elevers resultat är att se hur stor andel av eleverna som hamnar inom respektive läsfärdighetsnivå. I figur 1 ges en överblick över resultaten i Sverige i relation till läsfärdighetsnivåer.

Figur 1. Andel elever i Sverige på olika läsfärdighetsnivåer i PIRLS 2011



I PIRLS 2011 ligger 9 procent av de svenska eleverna på den avancerade nivån, 38 procent på den höga nivån, 39 procent på medelhög nivå och 12 procent på den elementära nivån. Endast två procent av eleverna i Sverige ligger under den elementära nivån (se figur 1). Nästan hälften av eleverna i Sverige når således den höga nivån eller högre år 2011, medan det var närmare 60 procent för 10 år sedan. PIRLS 2011 visade också skillnader i resultatet för läsning av skönlitteratur och sakprosa. Mellan åren 2001 och 2006 sjönk resultatet för både skönlitteratur och sakprosa i Sverige, medan det var resultatet för sakprosa som försämrades mellan 2006 och 2011. Resultatet för skönlitteratur låg på samma nivå 2006 och 2011 (för en närmare redovisning av resultaten, se Skolverket, 2012b).

Syfte och metod

Syftet med föreliggande fördjupningsstudie är att finna mönster i elevernas svar som kan ge en fördjupad förståelse för vilken typ av läsning som finns i de svar som accepteras respektive inte accepteras i provet. Frågor som ställs i studien gäller hur elevernas svarsmönster ser ut på provet, med fokus på de mönster som kan iaktas i de svar som fått noll poäng. Är det så att eleverna inte svarar alls, eller är det så att de svarar men på ett sätt som inte kan accepteras och i så fall; varför kan inte svaret accepteras? Genom att kvantifiera elevernas svarsmönster kan vi också se vilka typer av nollsvar som är vanligast bland elever i Sverige och på så sätt få en djupare förståelse för hur elevernas läsförmåga ser ut.

Det analyserade materialet består av elevsvar i Sverige som fått noll poäng i PIRLS 2011. Poängsättningen av elevernas svar görs med hjälp av en bedömningsguide där det framgår vad som krävs av ett svar för att det ska få full poäng,

samt vad som krävs för delpoäng i de fall svaret kan ge mer än ett poäng. Till varje fråga finns också ett antal exempelsvar som hjälp i bedömningen. Samma bedömningsguide används i alla de länder som deltar i PIRLS. Utöver elevsvaren har även testets texter, frågor samt bedömningsguide analyserats för att närmare kunna diskutera varför svaret fått noll poäng i bedömningen.

Analyserna i studien utgår från de svenska resultaten i PIRLS 2011. Några jämförelser över tid eller mellan länder görs därför inte. Föreliggande studie kan därmed ge fördjupad förståelse för elevers svarsmönster då de får noll poäng på en fråga men inte bidra till att förklara varför resultatet försämrats för elever i Sverige.

De svarstyper som presenteras i kapitel 3 har utvecklats inom ramen för ett större forskningsprojekt, *Testet under lupp. Konstruktion av läsförståelse i internationella undersökningar* (Folkeryd et al, kommande).¹ Svarstyperna har tagits fram i interaktion med data, samt i relation till forskning om läsande och läsförståelse (Folkeryd et al, kommande). Svarstyperna har tagits fram med en så kallad abduktiv ansats (se t ex Alvesson och Sköldberg 1994). Svarstyperna har vidare i ett tidigt skede diskuterats med forskarkollegor på seminarier och konferenser, och efter detta justerats. Utifrån svarstyperna analyserades nollsvaren i PIRLS 2011 och varje svar kategoriserades i relation till dessa. Under analysens gång medbedömdes också ett antal nollsvar mellan de tre forskare som genomförde studien för att säkerställa att tolkningen av svarstyperna gjordes på ett liknande sätt.

Disposition

I kapitel 2 beskrivs kortfattat innehållet i de fyra offentliggjorda texter i vilka elevernas nollsvar har analyserats. Vidare ges en översikt av resultaten för samtliga texter. Därefter beskrivs i kapitel 3 mer ingående nollsvaren i de offentliggjorda texterna. Resultaten av analysen av nollsvaren leder sedan vidare till en diskussion om tänkbara pedagogiska implikationer i det sista kapitlet, kapitel 4.

1 Projektet har finansierats av Vetenskapsrådet

2. TEXTER OCH FRÅGOR I PIRLS

Båda dinosaurierna har en svans och en lång
aggigt band längs kroppen. Den var stor och
hade ett horn och den hade en tjock mage. Sv
maten hel så deras tänder slits inte ned. Han
rolig och ledsen. När hans pappa åt fiendek
vännen ville bevisa att han hade rätt. Masse
vatten så att inte man blir törstig. Mat ener

2. Texter och frågor i PIRLS

I PIRLS 2011 ingick totalt tio texter, varav fem skönlitterära och fem sakprosa. I huvudfokus för undersökningen, som presenteras i denna rapport, står nollpoängssvaren till uppgifter på de fyra texter som offentliggjordes 2011. För att kunna jämföra resultaten i PIRLS mellan de olika åren återanvänds alltid ett antal texter. På så sätt kvalitetssäkras de trender som PIRLS avser mäta. De texter som återanvänds är sekretessbelagda, medan de som inte kommer att återanvändas offentliggörs. Två av de offentliggjorda texterna från PIRLS 2011 (*Fiendekakan* och *Mysteriet med jättetanden*) användes för första gången 2011, medan de två andra använts i tidigare omgångar av PIRLS (*Flyg, örn, flyg!* och *Upptäck lusten att dagsvandra*). Ytterligare sex texter ingick i PIRLS 2011 men dessa är fortfarande sekretessbelagda. Av den anledningen ges endast en mer översiktlig beskrivning av dem. Två av de texter som inte offentliggjorts har använts sedan 2001, två sedan 2006 och två är från 2011.

I det här kapitlet beskrivs i korthet de fyra offentliggjorda texterna. Därefter ges en översikt av resultaten för alla tio texter med avseende på hur många nollpoängssvar som finns för respektive text. För de fyra offentliggjorda texterna förs sedan en mer ingående diskussion om några tänkbara förklaringar till likheter och skillnader i andelen nollpoängssvar mellan texterna. I bilaga 1 finns tabeller över de resultat som behandlas i det här kapitlet.

Offentliggjorda texter och textfrågor

Två skönlitterära texter och två sakprosatexter offentliggjordes och publicerades i den internationella rapporten från PIRLS 2011 (Mullis m fl 2012).

Den första skönlitterära texten har rubriken *Flyg, örn, flyg*. Det är en berättelse från Afrika om en bonde som, under sitt letande efter en bortsprungen kalv, finner en övergiven örnunge. Den tar han med sig hem och låter den vara tillsammans med hönorna och kycklingarna på bondgården. Så småningom beter örnungen sig som en kyckling bland alla andra. En dag kommer en god vän på besök och ifrågasätter hela detta företag. Han tar med sig både örnen och bonden upp till bergen och intalar örnen att den inte är en kyckling utan en örn. När örnen så får vind under sina vingar flyger den sin väg.

Den andra skönlitterära texten heter *Fiendekakan* och handlar om en pojke som heter Tom. Toms nyinflyttade granne Jeremy har haft kalas men Tom blev inte bjuden, vilket han är ledsen över. Tom pratar med sin pappa om detta problem och pappan har en lösning. Han ska baka en fiendekaka som de sedan ska bjuda Jeremy på. Receptet är hemligt, så Tom fantiserar om alla möjliga otäcka saker som kan stoppas i en sådan fiendekaka. Han blir emellertid mycket förvånad när han sedan känner en mycket god doft komma från den färdigbakade

kakan. För att kakan ska fungera måste dock Tom, enligt pappan, först leka hela dagen med sin fiende. Det gör Tom och blir riktigt god vän med Jeremy. När de väl ska äta kakan blir Tom mycket orolig. Tänk om hans nyvunne vän ska bli dålig av kakan! Så blir det nu inte och Tom har funnit en god vän.

Den första sakprosatexten är en broschyr som har rubriken *Upptäck lusten att dagsvandra*. Den handlar om vad som går att göra på en vandringsutflykt, vad man ska ta med sig och vad man bör tänka på för att exempelvis hjälpa varandra, inte gå vilse och liknande saker. Vidare finns en karta över ett område med olika utflykter inprickade. Till denna karta finns också en översikt i form av en tabell där det går att läsa hur långa och svåra utflykterna är och vad som går att se på de olika vandringsleden.

Den andra faktatexten heter *Mysteriet med jättetanden*. Den handlar om två olika upptäckter av fossiler. Den första fossilupptäckten som beskrivs gjordes för flera hundra år sedan. Personen som gjorde upptäckten framförde sådana teorier om sina fynd som gjorde att han blev fängslad. Den andra fossilupptäckten som beskrivs i texten gjordes på 1800-talet av en fossilexpert vid namn Mantell. Han försökte med hjälp av olika ledtrådar att ta reda på vilket utdött djur den upphittade fossilen kom ifrån. Under arbetet har han många olika teorier om detta, han gör en del misstag men bidrar också med viktig ny kunskap.

Till varje text ställs ungefär 14 frågor. I bilaga 1 redovisas alla frågor till de offentliggjorda texterna. Ungefär hälften av dem är flervalsfrågor (förkortas "FV" i bilaga 1) och den andra hälften är öppna frågor där eleverna själva ska konstruera och skriva ner sina svar (dessa benämns också öppna konstruktionsfrågor och förkortas "ÖK" i bilaga 1). I föreliggande studie diskuteras såväl öppna frågor som flervalsfrågor. Analysen av dessa skiljer sig åt eftersom eleverna inte har möjlighet att formulera sig fritt i flervalsfrågorna, utan väljer bland givna alternativ.

Frågorna i PIRLS ställs så att olika förståelseprocesser i läsande kan fångas. Varje fråga representerar således en av de fyra förståelseprocesser som i PIRLS ramverk beskrivs som centrala sätt att fånga läsförståelse. Förståelseprocesserna beskrivs på följande sätt i PIRLS (Skolverket, 2012 s. 17):

Uppmärksamma och återge explicit uttryckt information

I denna process hittar och återger läsaren information som är tydligt uttryckt i texten. Läsuppgifter som exemplifierar denna process i testet kan vara att läsaren letar efter definitioner av ett ord eller identifierar tid och plats för en berättelse (benämns i bilaga 1 som nr 1).

Dra enkla slutsatser

I denna process går läsaren bortom den enskilda meningen i texten, och gör vissa inferenser i sitt läsande. Läsuppgifter som exemplifierar denna process i testet kan vara att läsaren anger vilken händelse som ledde till en annan händelse

eller beskriver relationen mellan två karaktärer i en berättelse (benämns i bilaga 1 som nr 2).

Tolka och integrera idéer och information

I denna tolkande process skapar läsaren en helhetsförståelse av texten genom att integrera personliga kunskaper och erfarenheter med sådant som står i texten. Läsuppgifter som exemplifierar denna process i testet kan vara att läsaren jämför och kontrasterar information i texter eller överväger alternativa handlingar för karaktärerna i texten (benämns i bilaga 1 som nr 3).

Granska och värdera innehåll, språk och textelement

I denna process använder läsaren sina kunskaper om språkanvändning och text. Läsuppgifter som exemplifierar denna process i testet kan vara att läsaren bedömer en texts tydlighet eller avgör författarens åsikt om något centralt ämne (benämns i bilaga 1 som nr 4).

I PIRLS används såväl begreppet *läsfärdighetsnivåer* som begreppet *förståelseprocesser*. Läsfärdighetsnivåerna bestäms efter att testet genomförts, som ett resultat av hur eleverna klarat av att svara på olika frågor. Här används de fyra läsfärdighetsnivåerna för att ange frågans svårighetsgrad: avancerad nivå, hög nivå, mellannivå och elementär nivå som presenterades i inledningskapitlet. Frågorna får således sin klassning i svårighetsgrad först efter att provet är genomfört. Först då går det att se hur elever med olika resultat på provet klarat av att svara på respektive fråga. Förståelseprocesserna är istället givna från början, och frågorna formuleras för att fånga olika förståelseprocesser. Det finns således inte ett självklart samband mellan den läsprocess som en fråga ska testa och den läsfärdighetsnivå som sedan fastställs för denna fråga.²

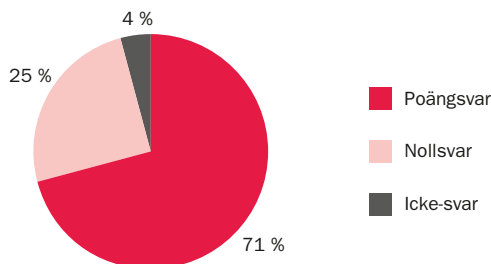
Nollpoängssvar – en översikt

Med nollpoängssvar avses i denna rapport såväl att eleverna svarat något men fått noll poäng (detta kallas fortsättningsvis *nollsvar*), som att de inte svarat alls och därför fått noll poäng. Ungefär fem procent av alla elevsvar som inte fått poäng är svar där eleverna inte skrivit något svar. För ett par av texterna är det däremot en högre andel, runt tio procent. Detta gäller exempelvis texten *Mysteriet med jättetanden*. Bland nollpoängssvaren är det således betydligt vanligare att eleverna har svarat på frågorna, utan att få poäng, än att de inte svarat alls. Här kan det variera mellan texterna från 20 procent nollsvar på en text till över en tredjedel på ett par andra texter (för en översikt över variationen av nollsvar mellan de olika texterna, se bilaga 1).

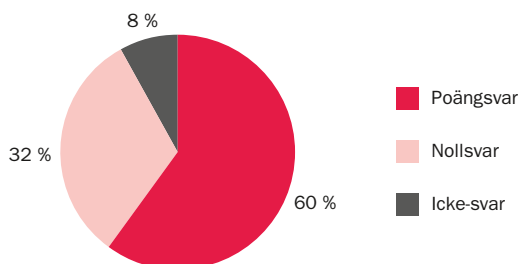
2 I bilaga 1 redovisas frågorna i de fyra offentliggjorda texterna.

Sett till den totala andelen nollpoängssvar i relation till svar som fått poäng framträder en viss skillnad mellan skönlitterära texter och sakprosatexter. Figur 2 och figur 3 visar denna fördelning.

Figur 2. Andel elevsvar som gett poäng (poängsvar), elevsvar som gett noll poäng (nollsvar) samt frågor som inte besvarats (icke-svar) för alla skönlitterära texter i PIRLS 2011



Figur 3. Andel elevsvar som gett poäng (poängsvar), elevsvar som gett noll poäng (nollsvar) samt frågor som inte besvarats (icke-svar) för alla sakprosatexter i PIRLS 2011



De skönlitterära texterna har i de allra flesta fall färre nollpoängssvar än sakprosatexterna. Som framgår av figur 2 och figur 3 utgör andelen nollpoängssvar 29 procent i de skönlitterära texterna, medan de i sakprosatexterna uppgår till 40 procent. Bland de skönlitterära texterna varierar andelen nollpoängssvar mellan dryga en femtedel och en tredjedel, medan de för sakprosatexterna varierar mellan en tredjedel och nästan hälften. Minst andel nollpoängssvar har de skönlitterära texterna ”Text F”³, ”Text M” och *Flyg, örn, flyg*. Störst andel nollpoängssvar har sakprosatexterna *Mysteriet med jättetanden*, ”Text W” och ”Text L”. Sverige, liksom övriga nordiska länder, har tidigare tillhört de länder där det inte varit någon nämnvärd skillnad i resultaten mellan skönlitterära texter och sakprosatexter. I de övriga nordiska länderna är det fortfarande så. I och med PIRLS 2011 har bilden i Sverige dock ändrats. Nu

3 De icke offentliggjorda texterna namnges endast med den bokstav som används i den internationella databasen.

tillhör Sverige i stället den betydligt större gruppen av länder där eleverna når bättre resultat när det gäller skönlitteratur än sakprosa.

Texternas utformning

Att elever i många länder når högre resultat på de skönlitterära texterna är inte förvånande. Detta kan diskuteras i relation till läsbarhet i olika texter. Tidigare forskning har pekat på ett antal dimensioner i texter vilka påverkar dess läsbarhet. Det handlar till exempel om textens innehållsliga teman, med andra ord vad texten handlar om. En text med ett tydligt huvudtema och underteman som knyts samman med detta är generellt sett lättare att läsa och förstå än en text med en mängd olika huvudteman och underteman som inte är lika tydligt sammanbundna. Vidare har forskning pekat på att en text med ett innehåll som ligger nära läsarens egen erfarenhet är lättare att ta till sig än en text som ligger långt bort från läsarens erfarenhetsvärld. Ordförrådet i texterna är också centralt för läsförståelsen, och ett vardagligt ordförråd ställer till mindre problem i läsförståelsen än ett mer ämnesspecifikt och specialiserat ordförråd (Liberg m.fl. 2010).

De skönlitterära texterna i PIRLS 2011 innehåller oftast en eller ett par huvudpersoner som läsaren får följa i ett ofta ganska enkelt händelseförlopp. Huvudpersonerna är oftast människor, men kan också vara djur. I några fall är också någon av huvudpersonerna i ungefär samma ålder som de elever som läser texten (exempelvis *Fiendekakan*). Tanken i sådana berättelser är att läsaren ska kunna identifiera sig med huvudaktören. Språket i de skönlitterära texterna håller en ganska vardaglig stil. Det är helt enkelt åldersanpassat. Med avseende på de olika aspekter av läsbarhet som diskuterades i stycket ovan framstår således de skönlitterära texterna som relativt enkla att läsa.

En av sakprosatexterna i testet är också skriven på ett liknande, förhållandevis enkelt sätt. I texten *Upptäck lusten att dagsvandra* finns ett tydligt huvudtema (att dagsvandra) som sedan ges olika utvikningar. Temat är också något som en hel del elever världen över kan identifiera sig med. Andelen nollpoängssvar bland elever i Sverige på sakprosatexten *Upptäck lusten att dagsvandra* skiljer sig inte heller från andelen nollpoängssvar för en del av de skönlitterära texterna. De sakprosatexter som eleverna i Sverige har betydligt större andel nollpoängssvar på är också mer komplexa till sitt innehåll. Detta gäller texterna *Mysteriet med jättetanden*, ”Text W” och ”Text L”. Dessa innehåller flera huvudteman, vilket innebär att de berör flera olika aspekter. Texterna innehåller inte heller någon enkel händelseutveckling över en begränsad tid, utan är mer komplexa. I *Mysteriet med jättetanden* rör sig händelseutvecklingen över ett längre tids-
spann, och samma sak gäller de övriga två texter där eleverna i Sverige har en högre andel nollpoängssvar. I alla dessa tre texter finns visserligen ett huvudtema, men det huvudtemat får konkurrens med andra tydligt framskrivna

teman. I *Mysteriet med jättetanden* konkurrerar huvudtemat med teman om de olika männen som upptäcker och utforskar tanden. Allt detta sker också vid olika historiska tidpunkter. Detta innebär att innehållet i texten är mer komplext eftersom de olika temana ska förstås i relation till varandra och i vissa fall jämföras och ställas mot varandra. Den inre föreställningsvärld en läsare behöver bygga för en sådan text är med andra ord mer komplex än för de skönlitterära texterna. Språket är i vissa fall också mer ämnesspecifikt och specialiserat. Det är alltså inte bara vardagliga ord och begrepp som används.

Sammanfattningsvis kan alltså konstateras att tre av fem sakprosatexter i PIRLS 2011 hade en komplex karaktär. Det var också de texter där ungefär en tredjedel av de svenska eleverna skrev svar som inte gav någon poäng och dessutom svarade ungefär en tiondel av eleverna inte alls på en del frågor.

Frågornas utformning

Det mönster vi kan se mellan olika texter och elevernas resultat gäller inte för frågorna. När det gäller frågorna i de offentligt gjorda texterna finns inga tydliga mönster i att vissa typer av frågor skulle ge fler nollpoängssvar än andra (en översikt över resultaten finns i bilaga 1). Om varje enskild text däremot studeras närmare kan några mindre tendenser skönjas. I *Flyg, örn, flyg* lämnar svenska elever oftare nollpoängssvar på frågor som ligger på de högre läsnivåerna än på frågor som ligger på de lägre nivåerna. Samma tendens finns hos elever i hela världen. Även i *Mysteriet med jättetanden* stämmer svenska elevers andel nollpoängssvar överens med tendensen i övriga deltagande länder. I denna text ligger dock nästan alla frågor på den höga eller avancerade läsnivån. Det innebär att de frågorna är svåra för det stora flertalet av eleverna i världen. Vi kan således se att de globala elevresultat som används för att fastställa frågornas läsfärdighetsnivå i testet som helhet verkar stämma överens med de resultat som elever i Sverige uppvisar.

I texterna *Mysteriet med jättetanden*, *Fiendekakan* och *Upptäck lusten att dagsvandra* blir det vidare tydligt att flervalsfrågorna är lättare för eleverna att svara rätt på än vad de öppna frågorna är. I ovanstående texter har eleverna minst antal nollpoängssvar på flervalsfrågorna. Frågorna utgör också de textbaserade förståelseprocesserna att *uppmärksamma och återge explicit uttryckt information* och *dra enkla slutsatser*. Med andra ord finns i enskilda texter tendenser till att frågor på högre läsfärdighetsnivåer och öppna frågor ger större andel nollpoängssvar för elever i Sverige, medan frågor på lägre läsfärdighetsnivåer, flervalsfrågor och textbaserade förståelseprocesser ger mindre andel nollpoängssvar.

I de offentligt gjorda texterna *Flyg, örn, flyg*, *Fiendekakan*, *Upptäck lusten att dagsvandra* och *Mysteriet med jättetanden* finns en stor variation i elevsvaren. I vissa av texterna har eleverna inte så stor andel nollpoängssvar och i andra har

de tvärtom en mycket stor andel. På så sätt kan dessa texter ses som goda representanter även för texter som inte är offentliggjorda. I följande kapitel presenteras en analys av elevernas nollsvär för de texter som är offentliggjorda, alltså de svar eleverna angivit men ändå inte fått några poäng för.

3. ANALYS AV NOLLSVAR

Båda dinosaurierna har en svans och en lång
aggigt band längs kroppen. Den var stor och
hade ett horn och den hade en tjock mage. Sv
maten hel så deras tänder slits inte ned. Han
rolig och ledsen. När hans pappa åt fiendek
vännen ville bevisa att han hade rätt. Masse
vatten så att inte man blir törstig. Mat ener

3. Analys av nollsvår

I det här kapitlet presenteras en analys av nollsvaren för de svenska eleverna i PIRLS 2011. I fokus står de offentliga texterna: *Flyg, örn, flyg*, *Fiendekakan*, *Upptäck lusten att dagsvandra* och *Mysteriet med jättetanden*. Med nollsvår menas, som tidigare nämnts, svar som eleverna angivit men inte fått några poäng för. Den större delen av analysen ägnas åt elevernas svar på de öppna frågorna. Analysen av nollsvaren till flervalsfrågorna är mer kortfattad, eftersom de redan är givna genom de alternativ som finns att välja mellan. Analysen av nollsvår till flervalsfrågorna redovisas i avsnitt 3.5. Nollsvaren till såväl de öppna frågorna som flervalsfrågorna har vidare analyserats med avseende på vad eleverna försökt göra genom sitt svar. I huvuddrag visar analysen att elever som fått noll poäng har:

- skrivit svar som inte är tillräckligt fullständiga eller självständiga
- skiftat fokus när det gäller tolkning av frågan eller textens innehåll
- skiftat fokus i graden av generalisering
- fokuserat erfarenheter utanför texten

Enligt bedömningsguiden ger dessa typer av svar inga poäng. Huvuddragen för vad eleverna visar i sina svar som inte fått poäng, har sammanförts under ett antal svarstyper som presenteras i närmare detalj nedan. Nollsvaren har sedan kategoriserats i relation till vilken svarstyp de representerar. Det skulle kunna hävdas att alla svar som får noll poäng beror på alternativa (eller felaktiga) tolkningar av den fråga som ska besvaras. En sådan analys blir dock inte särskilt givande, och säger inte så mycket om den variation av svar vi ser i PIRLS-materialet. Därför kommer denna rapport att diskutera alternativa eller felaktiga tolkningar av frågeformuleringen endast i de fall där svaret visar på en uppenbar alternativ tolkning som inte stämmer överens med den förväntade. Svar som snarare kan hänvisas till en alternativ tolkning av den lästa texten diskuteras i stället som sådana. På så sätt har vi möjlighet att diskutera variationer i elevers uttryckta läsförståelse på ett mer nyanserat sätt.

För var och en av de svarstyper som presenteras har också en analys gjorts om elevsvaren hade varit möjliga att tolka som förståelse av texten om bedömningsramen hade varit bredare än den ram som finns i PIRLS bedömningsguide eller om de uttrycker ett möjligt missförstånd av texten, alternativt är svåra att tolka som förståelse. I bilaga 2 och 3 finns tabeller över de resultat som behandlas i det här kapitlet.

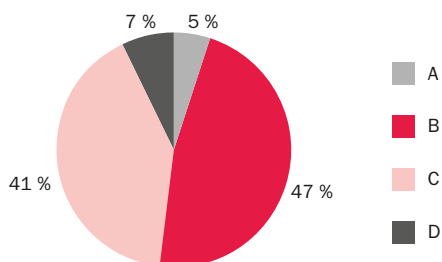
Svarstyper

Med den läsning och den analys som här gjorts av texter, frågor och elevsvar målas en mer nyanserad bild upp av de elevsvar som enligt bedömningsguiden benämns som "ingen förståelse". Svaren har sammanförts i ett antal svarstyper;

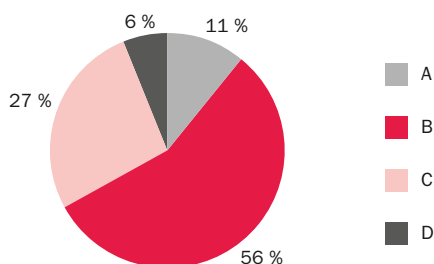
- A. Svar som är osjälvständiga eller ofullständiga:
 - A1. osjälvständiga svar
 - A2. ofullständiga svar
- B. Svar som fokuserar alternativa delar i frågan eller texten:
 - B1. alternativ tolkning av frågan
 - B2. alternativ tolkning av textens innehåll (fel del av texten)
 - B3. alternativ tolkning av textens innehåll (rätt del av texten, men fel aspekt av innehållet)
- C. Svar som inte möter efterfrågad grad av generalisering genom att vara:
 - C1. alltför generaliserade eller vaga
 - C2. alltför specificerade
- D. Svar som fokuserar erfarenheter utanför texten

I rapporten kommer ovanstående svarstyper att presenteras och exemplifieras vidare och frågor som ger upphov till särskilt många svar av en viss typ kommer att diskuteras. I figur 4 och 5 presenteras de olika svarstyperna och hur stor andel av nollsvaren som tillhör respektive svarstyp.

Figur 4. Andel nollsvarstyper A, B, C och D för öppna frågor i offentliggjorda skönlitterära texter i PIRLS 2011



Figur 5. Andel nollsvartyper A, B, C och D för öppna frågor i offentliggjorda sakprosatexter i PIRLS 2011



I analysen framkommer det att den vanligaste typen av nollsvår på öppna frågor är sådana där svaret fokuserar alternativa delar av frågan eller texten (svartyp B1, B2 och B3, se figur 4 och 5). Sammantaget utgör svar av den typen ungefär hälften av alla nollsvår. En stor del svar, ungefär en tredjedel, utgörs också av svar som inte uttrycker efterfrågad grad av generalisering, dvs. som är alltför generella, vaga eller specifika i förhållande till det svar som efterfrågas i bedömningsguiden (svartyp C1 och C2). Övriga typer av nollsvår är inte lika vanliga men dock av största intresse eftersom de på olika sätt ger uttryck för hur eleven förhållit sig till texten och frågorna. Svaren handlar både om att inte fullt ut vara förankrade i fråga eller text, dvs. svar som är alltför ofullständiga eller osjälvständiga och om att lämna texten helt och hållet genom att hämta svaren i erfarenhetsvärldar utanför textens.

Svar som är osjälvständiga eller ofullständiga⁴

Inom denna kategori har två olika typer av svar identifierats. För det första gäller det sådana svar som i stort sett bara är en återgivning av frågan (svartyp A1) och för det andra gäller det sådana svar som inte är tillräckligt fullständiga för att få poäng (svartyp A2).




Andelen svar som inte är tillräckligt utförliga eller självständiga enligt bedömningsguiden är inte så stor bland alla de nollsvår eleverna gett (se svartyp A1 och A2 i bilaga 2 och 3). De uppgår till knappt en tiondel av nollsvåren för de öppna frågorna. För flervalsfrågorna finns inga sådana otillräckliga nollsvår, eftersom det inte finns några distraktionsalternativ till flervalsfrågorna som är av den här karaktären.

⁴ Kategorin ”Svar som är ofullständiga eller osjälvständiga” anges som A1 och A2 i bilaga 2 och 3.

Osjälvständiga svar⁵

I färre än fem procent av nollsvaren återger eleverna frågan mer eller mindre ordagrant och är därmed inte tillräckligt självständiga enligt bedömningsguiden. Ett framträdande exempel på detta är fråga 13 i sakprosatexten *Mysteriet med jättetanden*:

13. Senare upptäckter visade att Gideon Mantell hade fel om hur *Iguanodon* såg ut. Fyll i de tomma rutorna i tabellen.

	Så här trodde Gideon Mantell <i>Iguanodon</i> såg ut	Så här tror forskare idag att <i>Iguanodon</i> ser ut
	<i>Iguanodon</i> gick på fyra ben.	Elevsvar: ” <i>den gick på fyra ben</i> ”
		<i>Iguanodon</i> hade en tagg på tummen.
	<i>Iguanodon</i> var 30 meter lång.	

Frågan lyder alltså ”Senare upptäckter visade att Gideon Mantell hade fel om hur *Iguanodon* såg ut. Fyll i de tomma rutorna i tabellen”. Eleverna ska fylla i de tomma rutorna angående Mantells respektive forskares kunskap idag om *Iguanodon*s ben, längd och tagg. Det finns redan ifyllt att Mantell trodde att den gick på fyra ben och eleverna förväntas själva fylla i att forskare idag tror att *Iguanodon* stod på två (bak)ben. De elever som då i stället svarat ”den gick på fyra ben” har bara återgivit det som ingick i en del av frågan, och inte svarat på hur forskare i dag tror att *Iguanodon* ser ut. I stort sett alla öppna frågor har en liten eller i några fall en större andel nollsvaret av det här slaget.

Ett annat exempel på en fråga som eleverna upprepar i sitt svar är fråga 7 i den skönlitterära texten *Flyg, örn, flyg* som lyder:

”Förklara vad bondens vän menade när han sa till örnen: ’Du hör inte till jorden utan till himmelen.’”

Det är en enkel metafor som kommer tillbaka flera gånger i texten och därmed förklaras på några olika sätt. Totalt sett är det inte så många nollsvaret på den

⁵ Kategori A1 (se bilaga 2 och 3).

frågan, endast sextio. Men nästan en fjärdedel av dessa innebär att eleverna svarat med delar av frågan och i några fall lagt till något mer. Ett vanligt förekommande svar där frågan i stort sett upprepas är ”för att örnen hör till luften inte till marken”. Eleverna har således använt huvuddelen av frågan i sitt svar, men kan ha bytt ut ”jorden” mot ”marken” och/eller ”himlen” mot ”luften”. Eleverna har använt samma formulering som frågan men bytt ut de viktiga orden till andra synonyma ord.

Ofullständiga svar⁶

Ofullständiga svar är för det första sådana svar som är så knapphändiga att det är svårt att förstå vad eleven avser. I fråga 4 i sakprosatexten *Mysteriet med jättetanden* finns ett sådant exempel, då eleven anger svaret ”fossiler” på frågan:

”Vilken var Bernard Palissys nya idé?”

Ett fullständigt svar som gett poäng hade kunnat vara ”Fossiler kan vara från utdöda djur”. Ofullständiga svar återkommer i större eller mindre utsträckning i de flesta av de öppna frågorna till alla texterna.

För det andra kan ofullständiga svar vara sådana där eleverna ska svara med två eller flera aspekter för att få poäng, men de svarar bara med någon av dessa och får då inget poäng. Ett framträdande exempel på frågor som leder till ofullständiga svar av den typen finns i sakprosatexten *Upptäck lusten att dagsvandra*:

”Ange två intressanta saker som du kan komma att se på en dagsvandring och som nämndes i broschyren.” (fråga 2).

I elevsvaret ”1. jag gillar att vandra 2. jag får se djur” är andra delen helt korrekt. Första delen svarar dock inte på frågan om vad man kan se, utan på vad eleven tycker om att vandra. I de ofullständiga svaren har eleverna således svarat med en del rätt och inget mer, eller som i det här exemplet på elevsvar med en del långt ifrån vad som kan anses som rätt.

Precis som nollsvaren som bara återger frågan i svaret (svarstyp A1) uppgår de ofullständiga svaren (svarstyp A2) till färre än fem procent av alla nollsvär.

Sammanfattning av svar som är osjälvständiga eller ofullständiga⁷

Andelen svar som inte är tillräckligt självständiga eller fullständiga enligt bedömningsguiden uppgår till knappt en tiondel av nollsvaren för de öppna frågorna.

6 Svarstyp A2 (se bilaga 2 och 3).

7 Kategori A1 och A2 (se bilaga 2 och 3).

Hälften av dem utgörs av osjälvständiga svar som i stort sett är en återgivning av frågan (svarstyp A1) och andra hälften av sådana som inte är fullständiga nog för att få poäng (svarstyp A2). Nollsvar av typen A1 kan innebära att eleven återgett frågan i stort sett ordagrant eller att svaret innehåller något tillägg eller någon omformulering som uttrycker en egen tolkning av någon del av frågan. Den andra huvudkategorin inom den svarstypen har benämnts som ofullständiga (A2). För det första är det sådana svar som är så knapphändiga att det är svårt att förstå vad eleven avser och för det andra är det sådana där eleverna ska svara med två eller flera aspekter för att få poäng, men de svarar bara med någon av dessa.

Svar som fokuserar alternativa delar i frågan eller texten⁸

I det analyserade materialet framgår att den vanligaste orsaken till att elevernas svar får noll poäng på öppna frågor är att svaren på olika sätt fokuserar en annan del av texten eller frågeformuleringen än den som förväntas enligt bedömningsguiden (svarstyp B). Det kan både handla om att svaret fokuserar en annan del i frågeformuleringen, vilket leder till ett icke-förväntat svar och att elevsvaret fokuserar alternativa delar av själva texten. I elevsvaren till de fyra analyserade texterna utgör svar som fokuserar alternativa delar i frågan eller texten drygt hälften av alla nollsvar på öppna frågor.

Bland denna typ av nollsvar finner vi dem som är lätta att enas om som ”fel”, eftersom de tydligt uttrycker möjliga missförstånd av en text eller en fråga. Här finns också exempel där svaret visar på en alternativ tolkning av en fråga.

Intressanta är också de svar som fokuserar en alternativ del av texten men ändå kan betraktas som möjlig förståelse, samt svar som befinner sig inom samma tema som det förväntade, men fokuserar på något annat än det förväntade. I detta avsnitt kommer de svarstyper som beskrivs ovan att exemplifieras och diskuteras närmare.

Alternativ tolkning av frågan⁹

Vissa svar som får noll poäng är sådana där det tydligt framgår att eleven tolkat frågan på ett annat sätt än det förväntade. Det kan till exempel handla om att hänsyn inte tas till hela frågan, utan att något ord eller någon grupp av ord hoppas över.

8 Svarstypen ”Svar som fokuserar alternativa delar i frågan eller texten” anges som B1, B2 och B3 i bilaga 2 och 3.

9 Svarstyp B1 (se bilaga 2 och 3).

Till texten *Fiendekakan* finns frågan:

”Vad gjorde Tom förvånad under dagen han tillbringade med Jeremy?” (fråga 9).

Nästan en tredjedel av alla elevsvar får noll poäng på frågan. Hälften av dessa nollsvar visar att eleverna tolkat själva frågan på ett annat sätt än det förväntade. De har svarat som om frågan löd ”Vad *gjorde* Tom under dagen han tillbringade med Jeremy?” (förf. kursivering). Detta ger då svar som till exempel;

”Tom cyklade med Jeremy, åt lunch med honom, åt midda med honom och åt mida med honom”

Elevsvaren av denna typ visar att eleverna har läst och endast tolkat ordet ”gjorde” och bortsett från ordet ”förvånad” i frågan. De svar som ges när frågan tolkas på detta sätt är hämtade ur den del av texten där det berättas vad Tom och Jeremy gjorde under sin lekdag. Här hade det varit intressant att se om en annan översättning av frågan lett till färre alternativa tolkningar, till exempel: ”Vad blev Tom förvånad över under dagen han tillbringade med Jeremy?”. Exemplet pekar på att frågeformuleringarna är centrala i denna typ av test. Det visar också på vikten av översättningar. I det engelska originalet från vilket översättningen gjorts står det ”What surprised Tom about the day he spent with Jeremy?”, vilket öppnar för flera andra översättningar än den som valts.

Alternativa tolkningar av frågorna handlar inte bara om direkta felläsningar, utan kan också handla om att eleven fokuserar en annan del av frågan än den förväntade. En av frågorna till texten *Upptäck lusten att dagsvandra* behandlar vad man enligt texten ska tänka på då man vandrar tillsammans i grupp. Frågan är formulerad:

”Vilka två saker bör du enligt broschyren hålla i minnet när du vandrar i **grupp**?” (*Upptäck lusten att dagsvandra*, fråga 3).

I frågan är ordet ”grupp” markerat med fetstil för att förtydliga att det är just gruppvandringen som är i centrum. För att få poäng på frågan ska svaret innehålla något om vad broschyren säger att man ska hålla i minnet specifikt för vandring i grupp, och inga poäng ges om svaret innehåller sådant som handlar om vandring i allmänhet. Mer än hälften av alla elevsvar får noll poäng på frågan. En fjärdedel av dessa nollsvar behandlar vad man ska tänka på vid vandringar i allmänhet och inte i grupp, som i följande exempel;¹⁰

10 Andra typer av nollsvar på samma fråga diskuteras under rubriken ”Alltför generaliserade eller vaga svar” nedan.

”1. Massor av vatten så att inte man blir törstig. 2. Mat energigodis eller matsäck”

Detta svar är ett rimligt svar om läsaren utesluter sista ledet i frågan, och svarar på vad man bör tänka på då man vandrar. Svaret är hämtat från texten, där detta innehåll finns med under rubriken ”packlista”, sådant man ska ta med sig vid vandring. Intressant i denna typ av svar är att de uttrycker ett möjligt missförstånd av frågan snarare än av texten.

Vissa frågor öppnar för alternativa tolkningar i sin formulering, vilket i flera fall också syns i elevsvaren. I texten *Mysteriet med jättetanden* finns en fråga där eleven förväntas ställa tidigare och nutida forskares uppfattningar om dinosaurien *Iguanodon* mot varandra. Frågan består av en tabell som ska fyllas i (se exempel nedan). För att få poäng på sina svar ska eleven fylla i korresponderande dåtida/nutida uppfattning till den uppfattning som redan är ifylld. Vilken uppfattning som helst ska således inte anges, även om den är korrekt och hämtad ur texten. Frågan lyder:

”Senare upptäckter visade att Gideon Mantell hade fel om hur *Iguanodon* såg ut. Fyll i de tomma rutorna i tabellen”.

Inget säger således uttryckligen att svaret ska handla om samma aspekt av djuret som det som anges på motstående sida i tabellen. Ett antal svar får noll poäng eftersom eleverna anger en uppfattning som inte behandlar samma aspekt av djuret som den som redan är angiven, som i nedanstående exempel;

13. Senare upptäckter visade att Gideon Mantell hade fel om hur *Iguanodon* såg ut. Fyll i de tomma rutorna i tabellen.

	Så här trodde Gideon Mantell <i>Iguanodon</i> såg ut	Så här tror forskare idag att <i>Iguanodon</i> ser ut
	<i>Iguanodon</i> gick på fyra ben.	Elevsvar: ”Nio meter lång”
	Elevsvar: ”En horn”	<i>Iguanodon</i> hade en tagg på tummen.
	<i>Iguanodon</i> var 30 meter lång.	Elevsvar: ”Den hade 2 bakben och två framben den stög up”



I svaret anger eleven i sitt första och tredje svar hur Gideon Mantell respektive forskare i dag trodde/tror att *Iguanodon* såg/ser ut. Elevens svar är placerade på fel plats i tabellen för att ge poäng i relation till vad som anges i bedömningsguiden ("nio meter lång" är korrekt svar för den sista rutan och "den hade 2 bakben och två framben den ståg up" är korrekt svar för den första rutan). Svaren är dock hämtade ur texten, och eleven uttrycker således en möjlig förståelse och hade med en bredare bedömningsnorm kunnat få poäng på denna fråga. Eleven har däremot tolkat frågan på ett annat sätt än det förväntade.

Intressant här är frågans struktur, och vilken vana av att tolka liknande frågestruktur som krävs för att eleverna ska besvara frågan på det sätt som är förväntat. För att få poäng på sina svar behöver eleven kunna tolka frågans uppställning. Det visar sig i analysen av elevernas svar att detta är svårt för många elever. Av de svar som får noll poäng på exempelvis det första ledet i denna fråga "*Iguanodon* gick på fyra ben" utgörs nästan en femtedel av elevsvar där eleven inte lyckats tolka frågan som förväntat.

En liknande fråga som öppnar för alternativa tolkningar lyder:

"Varför tog bondens vän med sig örnen till de höga bergen för att få honom att flyga? Ange **två** skäl." (*Flyg, örn, flyg*, fråga 9).

För att få poäng på denna fråga ska svaret innehålla skäl som är relaterade till att vännen valde just de höga bergen. Det kan vara sådant som att örnen skulle se solen stiga eller känna vindens kraft. Svar som endast anger skäl till varför vännen ville få örnen att flyga ger inga poäng. Ungefär 40 procent av elevsvaren får noll poäng på denna fråga, och av dessa fokuserar ungefär 10 procent på den andra delen av frågan "att få honom att flyga", snarare än att fokusera på delen om de höga bergen.¹¹ Svaren lyder då till exempel;

"vännen ville bevisa att han hade rätt"

Svaret uttrycker en möjlig förståelse för texten, men visar ett fokusskifte i hur frågan tolkats.

Alternativ tolkning av textens innehåll (fel del av texten)¹²

Svar som ger noll poäng handlar också om att eleverna fokuserar någon annan aspekt av den lästa texten än den förväntade. Det kan gälla svar som är förhållandevis lätta att tolka som möjliga missförstånd av texten, men också svar som uttrycker möjlig förståelse av texten, dock med visst fokusskifte i förhållande till det förväntade.

11 Andra typer av nollsvar på samma fråga diskuteras under rubriken "Alltför generaliserade eller vaga svar" nedan.

12 Kategori B2 (se bilaga 2 och 3).

Till texten *Fiendekakan* ställs frågan:

”Vad är Toms pappa för sorts person? Ge ett exempel på det han gjorde i berättelsen som visar detta.” (*Fiendekakan*, fråga 15).

Svaret kan ge två poäng. För att få en poäng ska svaret ange något om Toms pappas karaktär. För två poäng ska svaret även ange något han gör som visar på detta karaktärsdrag. En fjärdedel av elevsvaren får noll poäng på denna fråga. Vissa elever ger svar där kopplingen mellan text och fråga är svår att se, till exempel följande;

”Han såg orolig och ledsen”

Ingenting i texten talar om att Toms pappa är orolig eller ledsen, och inte heller på de bilder som finns av pappan ser han orolig eller ledsen ut. Möjligen kan man här tänka att eleven hänvisar till att Tom själv känner sig orolig eftersom han undrar vad som ska hända med Jeremy då han äter fiendekakan. Svaret ligger dock långt från det som efterfrågas i frågeformuleringen. Just denna fråga visar sig ge upphov till många svar som visar på möjliga missförstånd av texten, hälften av nollsvaren är av detta slag.

En annan typ av nollsvar som uttrycker möjliga missförstånd av texten är sådana där elevsvaret plockar ut någon information ur texten med endast vag koppling till något eller någon som nämns i frågan. I texten *Mysteriet med jättetanden* ställs frågan:

”Vilken var Bernard Palissys nya idé?” (*Mysteriet med jättetanden*, fråga 4).

För att få poäng på frågan ska svaret innehålla något om att Palissy förstod att vissa fossil kom från djur som var utdöda. Mer än hälften av elevsvaren på denna fråga får noll poäng. Flera svar är mycket kortfattade, av typen;

”krukor”

I texten framgår att Bernard Palissy var krukmakare, och att han hittade fossil i leran som han använde för att tillverka krukor. En viss koppling finns således mellan texten och elevens svar. Dock uttrycker svaret inte en förståelse för texten i relation till den fråga som ställts.

Det finns också exempel på hur elevernas svar fokuserar en annan del i texten än den som förväntas enligt riktlinjerna i bedömningsguiden, men ändå uttrycker en möjlig förståelse. Eleverna byter så att säga innehållstema, men svaren skulle kunna tolkas som en möjlig förståelse av texten. Till texten *Fiendekakan* ställs frågan:

”Vad gjorde Tom förvånad under dagen han tillbringade med Jeremy?” (*Fiendekakan*, fråga 9).

För att få poäng på frågan ska svaret fokusera det som hände under dagen då barnen lekte med varandra. Här får ungefär en tredjedel av svaren noll poäng. Flera elever ger svar som i stället för att fokusera lekdagen fokuserar det som händer då de ätit middag, och pappan smakar den fiendekaka som Tom dittills trott är giftig.

”när hans pappa åt fiendekakan”



Detta är en central del av själva berättelsen, det är då Tom inser att fiendekakan kanske inte är en kaka för fiender i alla fall. Svaret berör således ett centralt tema, men inte det som efterfrågas enligt bedömningsguiden. Elever som ger denna typ av svar uttrycker en möjlig förståelse för texten, men har fokuserat en annan aspekt av innehållet än vad som är förväntat. Bland de svar som fått noll poäng på ovanstående fråga är en tiondel av detta slag.

Alternativ tolkning av textens innehåll (rätt del av texten, men fel aspekt av innehållet)¹³

Exempel finns också på svar som befinner sig i rätt innehåll, men som lägger vikten vid en annan aspekt av innehållet än det förväntade och därmed uttrycker ett möjligt missförstånd av texten. I texten *Mysteriet med jättetanden* finns många sådana svar på fråga 8 som lyder: ”Gideon Mantell trodde att tanden kunde ha tillhört olika typer av djur. Fyll i tabellen för att visa vad som fick honom att tro det.”

Eleverna ska sedan fylla i en tabell med tre rader enligt nedan:

8. Gideon Mantell trodde att tanden kunde ha tillhört olika typer av djur. Fyll i tabellen för att visa vad som fick honom att tro det.

Typ av djur	Vad som fick honom att tro det
En växtätare	Tanden var platt med upphöjda kanter.
 Ett jättedjur	
 En reptil	

1

2

3

4

1

2

3

4

¹³ Kategori B3 (se bilaga 2 och 3).

Denna fråga visade sig vara en av de svåraste, och mer än hälften av elevsvaren på den andra delfrågan fick noll poäng. På denna delfråga, varför Gideon Mantell trodde att tanden tillhört en reptil, ska svaret för att få poäng visa antingen att den sten där man hittade tanden var samma slags sten där man också hittat fossil från reptiler eller så ska svaret visa att fossiltanden liknade en reptiltand. Dock svarar många elever sådant som handlar om att reptiler svalde maten hel eller att de var växtätare, som i följande svar:

”svalde maten hel så deras tänder slits inte ned”

I texten står angivet ”Reptiler svalde maten hel, så deras tänder slits inte ner”. Elevens svar är således hämtat ur texten. Dock står det på föregående sida i den lästa texten att den tand Gideon Mantell hittat faktiskt var nedsliten, och argumentet att reptiler svalde sin mat hel och inte hade nedslitna tänder är med andra ord inget som kan användas för att motivera varför han trodde att tanden var från en reptil. I svarstypen framkommer att eleven har läst frågan, hittat en del av texten som ligger nära frågan, men inte tolkat textens helhet på det sätt som förväntas. Typen av svar uttrycker ett möjligt missförstånd av texten. Svar av detta slag är den vanligaste orsaken till att ett svar får noll poäng på just denna fråga. Ungefär 40 procent av nollsvaren är av denna typ.

Intressanta är också de svar som, trots att de fokuserar en annan aspekt av innehållet än den förväntade, uttrycker en möjlig förståelse av texten, svar som således med en utökad bedömningsnorm hade kunnat få poäng. I texten *Mysteriet med jättetanden* finns två bilder på *Iguanodon*, en skiss som Gideon Mantell gjort, och en skiss av hur man i dag tror att djuret såg ut. Fråga 12 lyder:

”Titta på de två bilderna av *Iguanodon*. Vad hjälper de dig att förstå?”

För att få två poäng på frågan ska svaret uttrycka att bilderna visar förändringen i hur man föreställt sig *Iguanodon* genom tiderna. Ett tvåpoängssvar kan också innefatta något om att Gideon Mantell gjorde misstag i hur han föreställde sig dinosaurien. För att få en poäng räcker det att svaret uppvisar en förståelse för att djuren ser olika ut på de två bilderna. I bedömningsguiden anges också att noll poäng ges till svar som beskriver ett enskilt drag i någon av bilderna eller beskriver likheter mellan dem. Även denna fråga visade sig vara mycket svår för eleverna, mer än hälften av alla elevsvar fick noll poäng. Av dessa var ungefär 40 procent av följande slag;

”Båda dinosaurierna har en svans och en långt taggigt band längs kroppen.”

”Den var stor och hade ett horn och den hade en tjock mage”

Det första av detta svar anger likheter mellan de två bilderna. Eleven har tittat på bilderna, jämfört dem och anger det hon eller han uppfattar som likheter. Detta svar uttrycker en möjlig förståelse av texten, men får noll poäng eftersom svaret förväntas beskriva skillnader snarare än likheter. Det andra svaret beskriver den ena av de två bilderna. Eleven anger sin förståelse utifrån bilden och uttrycker en möjlig förståelse, men det är inte det förväntade svaret enligt bedömningsguiden.

Sammanfattning av svar som fokuserar alternativa delar i frågan eller texten¹⁴

Svar som på olika sätt fokuserar alternativa delar i frågan eller texten utgör ungefär hälften av alla de analyserade nollsvaren i materialet. Det är således den vanligaste orsaken till att ett svar uttrycker det som i bedömningsguiden kallas ”ingen förståelse”. Andelen nollsvar av detta slag ser emellertid olika ut för de olika texterna. I *Mysteriet med jättetanden* utgör nollsvar där eleverna fokuserar på en alternativ del i texten eller frågan drygt 60 procent av alla nollsvar, medan de i *Flyg, örn, flyg* endast utgör 30 procent av nollsvaren. Här är i stället svar som uttrycker ett fokusskifte gällande graden av generalisering vanligare. Texterna och frågorna utmanar således elevernas läsande på olika sätt.

Svar som inte möter efterfrågad grad av generalisering¹⁵

En stor grupp elevsvar innehåller formuleringar som antingen är alltför specifika eller alltför generaliserade eller vaga för att få poäng enligt bedömningsguiden (svarstyp C). De uttrycker helt enkelt fel grad av tydlighet enligt bedömningsguiden. Precis som när det gäller de andra typerna av nollsvar som beskrivs i rapporten så har svaren också analyserats utifrån om de, med en utökad norm för bedömning, skulle kunna tolkas som att de uttrycker förståelse för texten eller om en sådan tolkning är mindre möjlig att göra. Sammantaget är det ungefär en tredjedel av alla nollsvar på öppna frågor som utgör denna typ av fel. Det är med andra ord relativt vanligt att eleven inte lyckas uttrycka den grad av tydlighet som efterfrågas i bedömningsguiden.

Alltför generaliserade eller vaga svar¹⁶

Bland de svar som inte uttrycker rätt grad av tydlighet i förhållande till bedömningsguiden, finner vi olika typer. En typ av sådant svar är där ett efterfrågat,

¹⁴ Svarstyp B1, B2 och B3 (se bilaga 2 och 3).

¹⁵ Svarstyp C1 och C2 (se bilaga 2 och 3).

¹⁶ Svarstyp C1 (se bilaga 2 och 3).

centralt led, saknas och den efterfrågade informationen därmed är underförstådd i svaret. Sådana svar lämnar en viss tolkningsmån till läsaren. Exempel på sådana elevsvar finns bland annat som svar på frågan:

”Vilka två saker bör du enligt broschyren hålla i minnet när du vandrar **i grupp**?” (*Upptäck lusten att dagsvandra*, fråga 3).

För att få poäng enligt bedömningsguiden måste svaret innehålla att hänsyn ska tas till var och en när man väljer vandringsmål eller att man inte ska vandra fortare än den långsammaste deltagaren. I elevsvaret ”Att man ska ta hänsyn åt dem andra”, finns första ledet av svaret med, det vill säga att man ska ta hänsyn till var och en, men det finns däremot inte preciserat att detta gäller just när det gäller valet av vandringsmål. Svaret skulle dock kunna tolkas som att eleven generaliserat budskapet och därmed endast uttrycker ett centralt tema för svaret – att ta hänsyn. På samma fråga har andra elever svarat ”välja ut en rolig och intressant plats att vandra till”. Här finns just det led med som saknades i förra elevexemplet men däremot preciseras inte att hänsyn måste tas till alla i gruppen. På motsvarande sätt skulle det kunna tolkas som att eleven underförstår information som just i detta fall också uttrycks i frågan ”...när du vandrar *i grupp* (författarens kursivering)”. I båda fallen har svaren enligt bedömningsguiden bedömts som alltför otydliga för att ges poäng. De skulle däremot, med en vidare bedömningsram, kunna tolkas som att eleven har en förståelse av texten, i det första fallet eftersom huvudtemat finns med och i båda fallen eftersom frågan tillsammans med elevsvaret gör svaret tydligare. Just denna fråga ger inte bara upphov till att svaren hämtas från fel del av texten (se tidigare avsnitt om fokusskifte i förhållande till frågor och textens innehåll) utan också till att svaren enligt bedömningsguiden blir alltför otydliga.

I andra fall där ett efterfrågat led är underförstått i svaret, är det svårare att tolka elevsvaret som att det finns en förståelse för texten. I texten *Fiendekakan* ställs exempelvis frågan:

”Varför tyckte Tom att Jeremy var hans fiende i början av berättelsen?” (fråga 2).

För att få poäng måste eleven uttrycka att detta berodde på att Jeremy inte bjöd in Tom till kalas, att Jeremy bjöd Stanley men inte Tom eller att Tom var svartsjuk för att Jeremy flyttade in som granne till Stanley. I de fall där elever exempelvis svarat ”Han flyttade in brevid hans bästa vän”, impliceras ledet om svartsjuka och det krävs en hel del tolkning av läsaren för att förstå svaret som ett uttryck för denna känsla. Det finns dessutom en vaghet genom valet av pronomen (han och hans) där det inte helt tydligt framgår vem svaret hänvisar till. Till skillnad från de exempel vi såg tidigare är kopplingen till det budskap som efterfrågas därför alltför vagt för att ses som ett uttryck för förståelse av texten.

Liknande exempel där otydligheten enligt vår analys är alltför stor baserat på att ett led utelämnats eller uttryckts för vagt, finner vi som svar på frågan:

”Enligt artikeln trodde en del människor för länge sedan på jättar. Varför?” (*Mysteriet med jättetanden*, fråga 2).

För att få poäng på frågan måste eleven svara att människor trodde på jättar eftersom de hade hittat stora ben eller fossiler. En elev som svarat ”För dom var stora som jättar” får inget poäng eftersom det inte är möjligt att veta vad ”dom” syftar på. Svaret är alltså inte tillräckligt tydligt uttryckt.

En annan typ av elevsvar som inte är tillräckligt tydliga i förhållande till bedömningsguidens krav för poäng, är svar som behandlar rätt innehåll i texten men som generaliserar detta innehåll i alltför stor grad. Detta görs antingen genom att eleven sammanfattar budskapet i en del av texten eller genom att hela textens innehåll generaliseras. Tidigare nämndes vad som krävdes för att eleven skulle få poäng på frågan om varför Tom tyckte att Jeremy var hans fiende (*Fiendekakan*, fråga 2). Om svaret generaliserar de korrekta svaren att Tom inte var bjuden på Jeremys kalas och att Toms bästa vän blev bjuden men inte han, genom att svara ”För att Jeremy var taskig”, ges inget poäng. Här är det dock fullt möjligt att tolka elevens svar som en förståelse av textens budskap. En person som bjuder vissa men inte andra, skulle mycket väl kunna bedömas som taskig ur ett barns perspektiv.

Ytterligare exempel på när elevsvaren är för generella eller i vissa fall för vaga för att få poäng enligt guiden finns som svar på frågan:

”Man lär känna bondens vän genom de saker som han gjorde. Beskriv hur vännen var och ge ett exempel på vad han gjorde som visar att han var så.” (*Flyg, örn, flyg*, fråga 12).

Här krävs det att eleven anger ett tänkbart karaktärsdrag hos vännen (envis, smart etc.) och dessutom ger ett exempel på en händelse i texten som motiverar denna bedömning. Ett svar som ”han gjorde det som var bäst för örnen och bonden” får inte poäng eftersom ”det som var bäst” enligt guiden bedöms som en alltför otydlig generalisering av den mer specifika handlingen att ge örnen dess frihet. Ett svar som ”han ville hela tiden ha tillbaka han och han var snäll” får inte heller poäng eftersom det första ledet anses som alltför vagt för att uttrycka vännens envishet. I båda exemplen är det dock möjligt att tolka elevens svar som att det finns en förståelse för textens innehåll, bara inte uttryckt med den grad av tydlighet som krävs enligt bedömningsguiden.

Ett exempel på när hela textens budskap generaliserats ser vi i elevsvar på frågan:

”Vilken var Bernard Palissys nya idé?” (*Mysteriet med jättetanden*, fråga 4).

För att få poäng på frågan måste eleven nämna att den nya idén handlade om att vissa fossil tillhörde djur som inte längre levde på jorden, hade försvunnit fullständigt eller var utdöda. Ett svar som ”Att det hade funnits dinosaurier” får därför inga poäng. Svaret stämmer däremot väl med hela textens budskap och elevens svar ger, med en utvidgad bedömningsnorm, uttryck för en helhetsförståelse av texten.

Alla de exempel som beskrivits ovan representerar svar på frågor där just svar som behandlar rätt innehåll i texten men som generaliserar detta innehåll i alltför stor grad är vanliga. Det skapar naturligtvis funderingar kring frågeformuleringarna och om det är så att vissa sätt att ställa frågor i högre grad leder till svårigheter för eleven att avgöra hur detaljerat svaret ska formuleras för att leda till poäng. Analysen pekar mot ett par olika typer av likheter som finns mellan de frågor som ofta leder till just denna typ av nollsvar.

För det första ser vi frågor där ett visst led av frågan är särskilt centralt, men där eleverna tycks ha förbisett detta led i sin tolkning av frågan. Det gäller exempelvis frågan:

”Vilka två saker bör du enligt broschyren hålla i minnet när du vandrar i **grupp**?” (*Upptäck lusten att dagsvandra*, fråga 3).

För att få poäng måste eleven ha fokuserat att det handlar om när du vandrar i *grupp*. Många elever har istället skrivit svar som handlar om vad du i största allmänhet bör hålla i minnet när du vandrar, dvs. kommenterat just det innehåll som genomsyrar hela artikeln. Mer än hälften av svaren har fått noll poäng på denna fråga och 40 procent av dem har tolkats som alltför otydliga (se bilaga 1 och 2).

Ett liknande exempel utgörs av frågan:

”Varför tog bondens vän med sig örnen till de höga bergen för att få honom att flyga? Ange två skäl.” (*Flyg örn flyg*, fråga 9).

I detta fall är det centralt att svaret fokuserar *de höga bergen*. Många elever har dock istället svarat på varför bondens vän överhuvudtaget ville få örnen att flyga. Det är också det innehåll som genomsyrar större delen av texten. Ungefär 40 procent av svaren har i detta fall fått noll poäng och av dessa utgör två tredjedelar svar som ansetts alltför otydliga (se bilaga 1 och 2).

Ytterligare ett exempel på denna typ av fråga är:

”Vilken var Bernard Palissys nya idé?” (*Mysteriet med jättetanden*, fråga 4).

För att svaret ska ge poäng måste det fokusera just den *nya* idén. Här är det vanligt att eleverna istället skriver om andra idéer som Palissy har haft och som nämns i artikeln. Mer än hälften av svaren har fått noll poäng och ungefär en tiondel av dem utgörs av just otydliga svar (se bilaga 1 och 2).

Gemensamt för de tre frågekonstruktionerna ovan är att något led enligt bedömningsguiden är mer väsentligt än de andra, vilket inte alltid markeras i frågan (exempelvis med hjälp av fetstil).

Vi ser också att frågor som omfattar hela textens budskap och där eleven ska göra egna tolkningar, ofta leder till att svaren bedöms som otydliga. En sådan fråga är exempelvis ”Vad är Toms pappa för sorts person? Ge exempel på det han gjorde i berättelsen som visar detta.” eller ”Vad skulle man kunna lära sig av den här berättelsen?” (*Fiendekakan*, fråga 15 och 16). I båda dessa fall utgörs ungefär hälften av nollsvaren av svar som bedömts som alltför otydliga.

Alltför specifika svar¹⁷

En mindre del av nollsvaren på öppna frågor utgörs av svar som uttryckts alltför konkret eller detaljerat för att få poäng enligt bedömningsguiden (se bilaga 2). Trots att dessa svar inte är lika vanliga som de svar som beskrivits ovan är de av intresse eftersom de utgör den andra polen i det kontinuum som rör hur tydligt svaret ska vara för att betraktas som korrekt.

Denna typ av svar är vanliga som svar på frågor där flera saker ska räknas upp och där båda svaren måste vara korrekta för att få poäng. En sådan fråga är till exempel:

”Ange två intressanta saker som du kan komma att se på en dagsvandring och som nämndes i broschyren.” (*Upptäck lusten att dagsvandra*, fråga 2).

För att få poäng måste svaret innehålla två saker som nämns i broschyren och som listas i bedömningsguiden. Det kan vara sådant som grottor, vattenfall, vackra platser och något av utflyktsmålen (fortet, fågelreservatet, utkiksberget etc.). Vad eleven dock måste förstå är att olika utflyktsmål bara räknas som ett exempel. Trots att elevsvar som ”1. Utkikstornet, 2. Fortet” är innehållsligt korrekta ger de således inget poäng eftersom två *olika* saker som du kan få veta från broschyren inte räknas upp. Svaret är på så sätt alltför specifikt i förhållande till den generaliserade förståelse av utflyktsmål som krävs. Ungefär 40 procent

¹⁷ Kategori C2 (se bilaga 2 och 3).

av svaren bedöms som nollsvaret på denna fråga och ungefär 40 procent av dem utgör alltför specifika svar.

Andra svar som tillhör kategorin alltför specifika svar ger exempel som är alltför konkreta eller specifika för att få poäng enligt guiden. Sådana svar finns som svar på frågan:

”Man lär känna bondens vän genom de saker han gjorde. Beskriv hur vännen var och ge ett exempel på vad han gjorde som visar att han var så.” (*Flyg, örn, flyg*, fråga 12).

Ett godtagbart exempel enligt bedömningsguiden på vad vännen gjorde skulle kunna vara att han var snäll mot djur. Ett elevsvar som ”han gillade fåglar” ger dock inte poäng då det är ett alltför specifikt uttryck för att vara snäll mot djur. Inte heller ”han var snäll för att han blev inte sur när bonden gapskrattade” ger några poäng eftersom den händelse som beskrivs bedöms vara alltför specifik i förhållande till hela textens budskap som snarare handlar om hur vännen behandlade örnen än hur bonden blev behandlad. Båda exemplen skulle dock med andra bedömningskriterier kunna tänkas uttrycka en förståelse för textens innehåll. 16 procent av svaren på denna fråga är nollsvaret och 15 procent av dem utgör svar som bedömts som alltför specifika eller tydliga.

Ytterligare ett exempel på svar från samma text som bedömts som alltför specifika, ges till frågan:

”Varför tog bondens vän med sig örnen till de höga bergen för att få honom att flyga? Ange två skäl.” (*Flyg örn flyg*, fråga 9).

Ett accepterat svar här är att örnen skulle få vara där den hörde hemma. Ett elevsvar som ”den ska flyga hem till sin mamma” ges dock inte poäng eftersom det räknas som en alltför specifik aspekt av att vara hemma. Med tanke på att en mamma i barnets värld alldeles säkert kopplas ihop med att vara hemma skulle svaret kunna tolkas som ett uttryck för just den förståelse som efterfrågas i bedömningsguiden. Som tidigare nämnts är ungefär 40 procent av svaren till denna fråga nollsvaret och av dessa utgörs ungefär 10 procent av sådana svar som bedömts som alltför specifika.

Sammanfattningsvis är det inte tydligt vilka typer av frågor som leder till typen av nollsvaret som är alltför specifika. Det är dock märkbart att när eleven svarat alltför specifikt skulle det också i de allra flesta fall vara möjligt att tolka svaret som uttryck för en möjlig förståelse. Innehållsmässigt är eleven rätt ute, det som gör att poäng inte ges handlar snarare om hur gränsen för förväntad generalisering formuleras i bedömningsguiden.

Sammanfattning av svar som inte möter efterfrågad grad av generalisering¹⁸

De svar som på olika sätt uttrycker ett fokusskifte genom graden av generalisering utgör ungefär en tredjedel av alla de analyserade nollsvaren på öppna frågor i materialet. Det är den näst vanligaste orsaken till att ett svar, enligt bedömningsguiden, uttrycker ”ingen förståelse”. Precis som när det gäller svar som uttrycker ett fokusskifte i fråga eller innehåll, så ser dock andelen nollsvaret olika ut i olika typer av texter. Flest nollsvaret baserade på graden av generalisering finns i texten *Flyg, örn, flyg*, där nästan hälften av nollsvaren är av denna typ. Minst andel nollsvaret som inte uttrycker rätt grad av generalisering finns i texten *Mysteriet med jättetanden* (ca en femtedel). Resultaten pekar återigen mot att olika texter (och de frågor som ställs till texterna) utmanar eleverna på olika sätt.

Svar som fokuserar erfarenheter utanför texten¹⁹

Vissa elever använder erfarenheter hämtade utanför texten när de svarar på testets frågor. Sådana svar kan vara baserade i annat de läst, eller i vardagliga erfarenheter av olika slag. Denna typ av elevsvar är visserligen inte speciellt vanlig (se bilaga 2) men av intresse då de markerar gränsen mellan textens och barnens egen värld.

En fråga där sådana svar ofta dyker upp är:

”Skriv en ingrediens som Tom trodde att fiendekakan borde innehålla.” (*Fiendekakan*, fråga 3).

Det förväntade svaret är direkt uttryck i texten, dvs. maskar eller stenar. Många elever ger dock svar som ”socker, salt, nötter”, ”som i en vanlig typ kaka”, ”ägg” eller ”mjöl”. Det som eleven tagit fasta på är antagligen vad en kaka borde innehålla och använder sig då av sin egen erfarenhet när det gäller ingredienser som finns i kakor. Ungefär en femtedel av svaren är nollsvaret och två femtedelar utgörs av svar hämtade utanför texten (se bilaga 1 och 2).

En annan fråga där det är relativt vanligt med svar som hämtas utanför texten är:

”Varför är det viktigt att tala om för någon när du räknar med att vara tillbaka från din vandring?” (*Upptäck lusten att dagsvandra*, fråga 8).

18 Svarstyp C1 och C2 (se bilaga 2 och 3).

19 Svarstyp D1 (se bilaga 2 och 3).

Svaret ger poäng om det nämns att någon kan hjälpa dig ifall något händer och du inte återvänder i tid. Av speciell vikt för svaret är just en uttryckt förståelse av faran i situationen. Här får ett elevsvar som ”om du inte känner till området”, inte något poäng eftersom svaret inte bara är alltför vagt utan också hämtat från annan erfarenhet än den som ges genom texten. Ingenstans i texten nämns något om kännedom om området. Ungefär 30 procent av svaren på denna fråga är nollsvar och nästan 40 procent av dem är svar som hämtats utanför texten (se bilaga 1 och 2).

Samtliga svar inom svarstypen är således hämtade i erfarenheter utanför texten men de tar också i varierande grad avstamp i textens innehåll. I följande exempel är det tydligt att eleven utgått från temat för frågan:

”Förklara vad bondens vän menade när han sa till örnen: ”Du hör inte till jorden utan till himmelen.” (*Flyg, örn, flyg*, fråga 7).

Elevens motivering i svaret ”Jag tror att han inte vill ha en örn i sin by för att dom tror att örnen är farlig” kan dock inte vara hämtad från texten eftersom ingenting tyder på att örnen i berättelsen skulle vara farlig. Här är det snarare en personlig erfarenhet och uppfattning som kommer till uttryck.

Andra svar är inte lika tydligt kopplade till temat för frågan. Exempelvis visas ett sådant svar på frågan:

”Vilka två saker kan du få veta genom att studera kartförklaringen?” (*Upptäck lusten att dagsvandra*, fråga 11).

Här har eleven svarat ”man läser böcker om det och söker det på internet annars kan du göra prov gå skaouter”. Förmodligen har eleven tolkat frågan som att den handlar om hur man ska lära sig att läsa en karta och besvarar den sedan utifrån egna erfarenheter om var man kan tänkas lära sig om kartor, dvs. på internet eller i scouterna.

Inte heller när det gäller nollsvar hämtade utanför texten är det tydligt exakt vilka frågor som leder till denna typ av svar. Viss tendens finns dock till att det handlar om värderande frågor som riktas direkt till läsaren och som formuleras generellt snarare än tydligt kopplat till texten, exempelvis frågan:

”Varför är det viktigt att tala om för någon när du räknar med att vara tillbaka från din vandring?” (*Upptäck lusten att dagsvandra*, fråga 8).

Både när det gäller den frågan och frågan om vilken ingrediens som fiendekakan borde innehålla, handlar det om ämnen som barnen troligen har egna erfarenheter av.


Märkbart när det gäller denna typ av svar är att de flesta svaren inte kan tolkas som att de ger uttryck för en förståelse av texten. Det är också svårt att säga att eleven faktiskt har missförstått texten. Eftersom eleven endast tagit avstamp i någon aspekt av textens innehåll för att sedan fylla på med erfarenheter från den värld som ligger utanför textens, lämnas vi ovetande om detta.

Sammanfattning av svar som fokuserar erfarenheter utanför texten²⁰

De svar som på olika sätt hämtas utanför texten utgör fem procent av det totala antalet analyserade nollsvar. Även i detta fall leder ett par texter (och de frågor som ställts till texterna) i större utsträckning till denna typ av svar. I jämförelse med de andra texterna, uppvisar texten *Flyg, örn, flyg* och texten *Upptäck lusten att dagsvandra* dubbelt så många svar hämtade utanför texten (se bilaga 2).

Flervalsfrågor

Till varje text ställs ett antal flervalsfrågor. Till varje sådan flervalsfråga anges fyra svarsalternativ, där ett är korrekt och de övriga är så kallade ”distraktorer” som uttrycker olika alternativa tolkningar av texten. Svarsalternativen analyserades i enlighet med de olika nollsvartyper som presenterats ovan. Analysen visade att de flesta felaktiga svarsalternativen uttryckte svar där ett fokusskifte i texten uttrycktes, dvs. svaret hämtades från fel del av texten (B2). Till exempel finns till texten *Fiendekakan* frågan;

4. Hitta den del av berättelsen som finns bredvid kakbilden: .
Varför trodde Tom att det skulle kunna bli en jättebra sommar, trots allt?
- A Han gillade att leka utomhus.
 - B Han gillade pappas plan.
 - C Han fick en ny vän.
 - D Han ville smaka på fiendekakan.

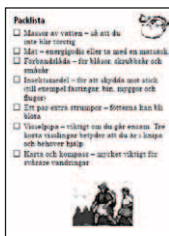
Det korrekta svarsalternativet här är B, att Tom gillade pappas plan. 54 procent av svaren på denna fråga får noll poäng. De felaktiga svarsalternativ som ges uttrycker alla på olika sätt fokusskifte i texten, och de eleverna ger uttryck för möjliga missförstånd av texten.

20 Svarstyp D (se bilaga 2 och 3).

I ett fåtal fall, och endast i texten *Upptäck lusten att dagsvandra*, finns svarsalternativ som uttrycker en alternativ grad av generalisering. Det syns till exempel i frågan nedan;

Titta på avsnittet *Packlista*. Använd det för att besvara frågorna 5 och 6.

5. Varför bör du ta med dig ett par extra strumpor på vandringen?
- (A) Fötterna kan bli blöta
 - (B) Det kan bli kallt
 - (C) Om du får blåsor
 - (D) För en kamrat



Det korrekta svaret här är alternativ A, och det är också det som ordagrant anges i texten. Under rubriken ”Packlista” står det; ”Ett par extra strumpor – fötterna kan bli blöta”. Alternativ B, ”det kan bli kallt” kan ses som ett svar som uttrycker en mer generaliserad tolkning av texten, men ändå uttrycker en möjlig förståelse. Elever som anger detta alternativ grundar sig troligen på en tolkning att fötter som blir blöta också blir kalla. Få svar (knappt en tiondel) var felaktiga till denna fråga, men bland dessa var det ungefär två tredjedelar som angav alternativ B.

I *Upptäck lusten att dagsvandra* finns svarsalternativ där fokus är utanför texten, dvs. svaret hämtas från egen erfarenhet. Ett exempel är svarsalternativen till fråga 6;

6. Vad bör du göra om du råkar i knipa under en vandring?
- (A) Äta energigodis
 - (B) Blåsa tre gånger i din visselpipa
 - (C) Sätta på mer insektsmedel
 - (D) Ropa på hjälp så högt du kan

Korrekt svarsalternativ är alternativ B, vilket anges i texten. Drygt 10 procent av svaren på denna fråga fick noll poäng, och drygt 80 procent av dem angav alternativ D, ”ropa så högt du kan”. Svarsalternativet kan sägas uttrycka ett fokus utanför texten, men fortfarande uttrycka en möjlig förståelse. I båda dessa fall blir det, för att lyckas välja rätt svarsalternativ, relevant att läsa hela instruktionen till frågorna. Inledningsvis står det ”Titta på avsnittet *Packlista*. Använd det för att besvara frågorna 5 och 6.” Elever som inte använder sig av texten ger då i stället svar som de anser vara rimliga utifrån att läsa frågorna och använda sin egen kunskap om att vandra i skogen. De hamnar då fel i relation till förväntat svar.

Relationen mellan möjlig förståelse och möjligt missförstånd

Som nämnts i rapportens inledning har vi i analysen skiljt mellan svar som med en vidgad norm för bedömning kan betraktas som att de uttrycker en möjlig förståelse och svar som uttrycker möjligt missförstånd, alternativt är svåra att tolka som förståelse. I diskussionen av de olika typerna av nollsvaret har vi skiljt mellan svarstyperna för att visa på bredden av och olikheterna mellan de svar som får noll poäng. Relevant blir också att se hur de två svarstyperna fördelar sig mellan de fyra undersökta texterna. Med utgångspunkt i frågorna där eleverna formulerar sina egna svar (dvs. utan hänsyn till flervalsfrågorna där ju alternativen är givna från början) framkommer att andelen svar som med en vidgad bedömningsnorm uttrycker en möjlig förståelse varierar kraftigt mellan texterna. Minst andel nollsvaret som uttrycker en möjlig förståelse finns i texten *Mysteriet med jättetanden*, där ungefär 20 procent uttrycker en möjlig förståelse. I *Fiendekakan* uttrycker ungefär 30 procent av nollsvaren en möjlig förståelse, medan nästan hälften av nollsvaren gör det i *Upptäck lusten att dagsvandra* och hela 60 procent av svaren i *Flyg, örn, flyg*. Detta handlar om svar av de olika typer som presenterats ovan, svar som till exempel tolkar frågan på ett annat sätt än förväntat, som fokuserar en annan aspekt av textens innehåll eller ger ett mer generaliserat svar än det förväntade. Detta förhållande, att en stor andel av nollsvaren skulle kunna betraktas som att de uttrycker läsförståelse med en utökad bedömningsnorm är naturligtvis intressant och relevant. Det kan diskuteras ur ett antal olika perspektiv, allt från villkoren för internationella test till normer för vad läsförståelse är och kan vara. I kommande diskussionsavsnitt tar vi avstamp i en diskussion om normer för bedömning av läsförståelse.

4. DISKUSSION OCH PEDAGOGISKA IMPLIKATIONER

Båda dinosaurierna har en svans och en lång
aggigt band längs kroppen. Den var stor och
hade ett horn och den hade en tjock mage. Sv
maten hel så deras tänder slits inte ned. Han
rolig och ledsen. När hans pappa åt fiendek
vännen ville bevisa att han hade rätt. Masse
vatten så att inte man blir törstig. Mat ener

4. Diskussion och pedagogiska implikationer

Läsförståelse och normer

Gränsen mellan vad som anses vara ”rätt” eller ”fel” i läsande och läsförståelse är naturligtvis svår att dra. För att kunna dra en sådan gräns behövs en norm för vad läsförståelse är och inte är. Normer för vad läsförståelse är skiljer sig åt mellan olika sammanhang där man läser, och ett internationellt lästest som PIRLS är ett mycket speciellt sådant sammanhang. I tioåringars liv finns en mängd olika sammanhang för läsande såväl inom som utanför skolan. Vissa innefattar att läsförståelse testas på olika sätt och andra att läsandet sker utan att någon alls testar vad man förstått eller inte förstått.

I den numera klassiska boken *Språkbruk och språkutveckling i skolan* diskuterar Anward (1983) normer som finns i klassrummet för att skapa en text eller ett samtal. Här konstateras att normerna i hög grad påverkar elevernas möjlighet att bidra till textskapandet. Anward skiljer på det han kallar ”den producerade texten” och ”den egentliga texten” där den producerade texten omfattar fler yttranden och elevbidrag än den egentliga texten. Den egentliga texten omfattar endast de yttranden och bidrag som är relevanta enligt gällande norm. Strikta normer för att bidra till samtalet i klassrummet kan till exempel handla om i vilken ordning olika aspekter av ett ämne ska diskuteras, eller vilken språklig form de ska ha för att accepteras. I en mer tillåtande norm accepteras fler av elevernas bidrag som del av den egentliga texten. I sådana fall utökas den egentliga texten så att den mer eller mindre överlappar med den producerade texten.

De svar som får noll poäng, men som ändå är grundade i den lästa texten kan sägas höra till det Anward kallar den producerade texten, medan den egentliga texten i PIRLS bedömningspraktik endast omfattar de svar som fått poäng. Med utgångspunkt i analysen av de elevsvar som fått noll poäng i PIRLS 2011 kan vi diskutera vad som krävs av de svar som betraktas som tecken på läsförståelse enligt PIRLS 2011, och alltså räknas till den egentliga texten. Att skriva svar som visar på läsförståelse i PIRLS inkluderar till exempel;

- att skriva utförliga svar och använda rätt nyckelord från texten
- att tolka frågan på det sätt som förväntas
- att hämta svaret från rätt del av texten
- att förstå hur generellt eller specifikt ett svar förväntas vara
- att hämta svaret från texten och inte från den egna erfarenheten

Svar som uppfyller punkterna ovan räknas således till den egentliga texten i PIRLS bedömningspraktik. Analysen visar dock att det finns en stor andel svar som med en vidgad norm för läsförståelse kan betraktas som att de uttrycker någon slags förståelse för den lästa texten. I texten *Flyg, örn, flyg* kan mer än hälften av alla nollsvar med en vidgad bedömningsnorm betraktas som att de uttrycker förståelse för texten, medan siffran är något lägre i de övriga analyserade texterna. Sådana icke accepterade svar hör till det Anward (1983) skulle kalla den producerade texten.

Resultaten från den studie som presenteras i föreliggande rapport kan också diskuteras i termer av vilken *textrörlighet* som eleverna förväntas visa för att få poäng på sina svar (se till exempel Folkeryd m.fl. 2006). De kvalitéer som svaren behöver ha för att få poäng (och som presenteras i listan ovan) handlar till exempel om att eleven ska kunna hitta och reproducera textinformation, generalisera innehållet och tolka frågan korrekt. Allt detta är olika aspekter av det som benämns *textbaserad rörlighet* – att som läsare hålla sig inom den lästa texten och ur texten dra ut huvudpunkter, generalisera eller på andra sätt resonera om textens innehåll. Att gå utanför texten och associera till egna erfarenheter (*utåtriktad textrörlighet*) eller fundera över textens funktion i ett större sammanhang (*interaktiv textrörlighet*) är inget som efterfrågas i frågorna eller premieras i bedömningsguiden. Vi kan således se att den norm för läsförståelse som finns i PIRLS är mycket textnära.

En bred repertoar av sätt att läsa och att närma sig texter, en repertoar som inte bara innefattar textnära läsning, är dock en central aspekt av läsförståelse. I svenska styrdokument skrivs läsförståelse fram i ett brett perspektiv. Såväl avkodning, olika aspekter av att ta till sig och förstå information i text, läsandets syfte och sammanhang som ett kritiskt förhållningssätt framkommer som centrala delar av läsandet i styrdokumentet. Även i det ramverk som publicerats i anslutning till PIRLS 2011 diskuteras alla dessa aspekter av läsande (för en diskussion om relationen mellan synen på läsande i svenska styrdokument, ämnesproven i svenska och PIRLS, se Skolverket, 2012a). Både analysen i denna rapport och även en tidigare rapport från Skolverket (2012a) visar att det framför allt är de textbaserade svaren som ges poäng i PIRLS. Här är villkoren för ett internationellt lästest som PIRLS en begränsande faktor, eftersom testet ska kunna användas i olika länder. Bedömningsguidens konkreta, textbaserade ramar för bedömning av elevsvaren begränsar således det som presenteras i ramverket.

Pedagogiska implikationer

Resultaten som framkommer i denna rapport ger upphov till ett antal olika slutsatser som är viktiga för skolan. Viktigt att komma ihåg är att dessa slutsatser inte i första hand handlar om hur undervisningen i den svenska skolan bör ske för att eleverna ska klara sig bättre på PIRLS läsförståelseprov. En sådan undervisning, direkt inriktad på att klara frågor i ett specifikt prov (genom att exempelvis träna på gamla prov), riskerar att smalna av arbetet med läsförståelse. Om undervisningen däremot stödjer de bredare läsfärdigheter som läsförståelseprovet är tänkt att testa så kan resultaten från och ramverket kring PIRLS användas på ett produktivt sätt i planeringen av undervisningen. Skolverket (2012a) har tidigare konstaterat att kursplanerna i svenska och PIRLS ramverk i hög grad stämmer överens med varandra. Dessutom finns en god överensstämmelse mellan ämnesproven i svenska i årskurs 3 och PIRLS-testet. De tankar om läsande och läsförståelse som formuleras i ramverket kan därmed mycket väl inspirera undervisningen i den svenska skolan, till exempel med avseende på hur man arbetar med läsande för att låta eleverna möta olika typer av texter, samt hur man arbetar för att läsa texter på olika sätt. Här kan exempelvis hjälp tas av PIRLS formulering av de fyra läsprocesserna.

En första slutsats som kan dras från resultatet av denna fördjupningsstudie gäller de höga krav som i PIRLS 2011 ställs på en skolrelaterad användning av språket, det som i forskningen brukar kallas ”skolspråk” eller ”specialiserat språk”. I analysen av elevernas nollsvår syns detta i de krav på en ofta ganska specifik språkanvändning som skrivs fram i bedömningsguiden. För att eleverna ska få poäng på sina svar behöver de ofta uttrycka sig tydligt och precist. En av de stora utmaningarna för elever i skolan är att ta sig in i ett sådant nytt och för många annorlunda sätt att använda språket. Tidigare forskning har diskuterat att eleverna måste lära sig att skilja mellan vardagsspråk och skolspråk (specialiserat språk). Det vardagliga språket och skolspråket skiljer sig åt på flera sätt och används också delvis för att uppfylla skilda funktioner. Där vardagsspråket i större utsträckning är muntligt, dialogiskt, icke-tekniskt och situationsberoende, är skolspråket snarare skriftligt baserat, monologiskt, tekniskt och situationsoberoende (Liberg et al, 2010). Det är också så att vardagsspråket i större utsträckning används för att fylla sociala funktioner som att uttrycka känslor, presentera sig och ge komplimanger medan skolspråket syftar till att uppfylla språkliga funktioner som att jämföra och kontrastera idéer, försvara en ståndpunkt och återge processer och procedurer (Lindberg, 2007, s.87).

För att kunna erövra det mer specialiserade språkbruket måste eleverna ges möjlighet att bygga upp en bred repertoar av nya sätt att använda språket i många olika sammanhang eller praktiker. Vi talar, läser och skriver helt enkelt på olika sätt beroende på om det exempelvis handlar om stödord till en muntlig

framställning, en labbrapport om ett experiment som utförts eller svar på ett läsförståelseprov. I den specifika praktik som PIRLS-provet utgör är det, till skillnad från i det vardagliga samtalet, inte möjligt att använda kroppsspråk, precisera, förtydliga eller omformulera svaren om det visar sig att mottagaren inte förstår. Det är inte heller möjligt för eleverna att själva ställa frågor om hur frågor eller text ska tolkas. Eleven måste på egen hand kunna tolka frågan och texten på det sätt som förväntas och sedan formulera ett svar hämtat ur texten och med rätt grad av generalisering. Svaret måste dessutom vara tillräckligt utförligt för att kunna vara självständigt. Med andra ord krävs det att eleven förstår de monologiska och situationsoberoende aspekter av skolspråkande som behövs för att med lyckat resultat delta i denna typ av praktik.

Dessa färdigheter, att tolka text och frågor utan att ställa muntliga följdfrågor eller be om förtydliganden, samt att formulera självständiga svar som kan tolkas även av någon som inte känner eleven eller var med då svaret skrevs, är något som är centralt i många situationer i skolan. Det behövs inte minst i samband med skriftliga prov av olika slag och i olika ämnen i skolan, och det är en viktig aspekt av att utveckla skolspråket. Eleverna som deltar i PIRLS-provet går i årskurs 4, och en relevant fråga blir då till vilken grad dessa elever under sin skolgång fått möta och arbeta med ett skriftspråk som – liksom i PIRLS – *inte* ackompanjeras av talspråk och samtal om texten. Vikten av textsamtal för en fördjupad förståelse av texters innehåll står fast. Samtal kan och bör föras för att stärka och utveckla skolspråket, men vi ser i analysen av nollsvaren att vi inte kan stanna vid att skriften alltid kan förtydligas med hjälp av samtal. Många elever i Sverige behöver därför arbeta mer med att formulera svar som kan tolkas även av någon som inte känner eleven eller var med då svaret skrevs. Med andra ord måste eleverna ges större möjligheter att lära sig hur syfte och mottagare för uppgiften påverkar textskapande i olika sammanhang.

En andra viktig slutsats av relevans för skolan handlar om relationen mellan sakprosatexter och skönlitterära texter. Vi har sett att språket i sakprosatexterna är mindre vardagligt än i de skönlitterära texterna och att strukturen i sakprosatexterna i vissa fall också är mer komplexa.

Resultaten från PIRLS 2011 visar att det framförallt är läsförståelsen av sakprosatexter som försämrats de senaste fem åren. Detta kan ha att göra med att texterna ligger längre ifrån vardagsspråket än vad de skönlitterära texterna i provet gör. I kapitel ett diskuterades att språket i de skönlitterära texterna (där eleverna också har färre nollsvaret) håller en ganska vardaglig stil. Det verkar således som att elever i Sverige har särskilt svårt för sakprosans språk och struktur, framför allt då ordvalet är icke-varldagligt och strukturen är komplex. Tidigare forskning på svensk mark har visat att ett medvetet arbete med sakprosa inte är så framträdande i den svenska skolan utan att läsande och läsförståelse framför allt har handlat om skönlitterära texter (Edling, 2006; Magnusson, 2008).

Arbetet med sakprosatexter i tidiga år handlar i första hand om att låta eleverna hitta information i texterna, vilket alltså kan motsvara de första två läsprocesserna i PIRLS (se till exempel Folkeryd & af Geijerstam, 2013). Läsande av sakprosatexter sker inte bara i svenskämnet, utan kanske framför allt i andra av skolans ämnen. Även här är dock läsandet av sakprosa främst inriktat på en ytlig förståelse av texterna (för en studie av detta i finlandssvenska klassrum, se Danielsson, 2010). Det resultat som syns i PIRLS 2011 är alltså inte förvånande i relation till den kunskap vi hittills har om hur textarbete med sakprosatexter ofta ser ut. Vi menar följaktligen att sakprosans språk och struktur måste introduceras tidigt i skolgången, gärna genom enklare texter där ämnet är lätt för eleven att identifiera sig med (liksom i texten *Upptäck lusten att dagsvandra*). På samma sätt som man redan i dag ofta arbetar med olika lässtrategier i läsandet av skönlitteratur behöver detta arbete också omfatta sakprosan. Att arbetet med lässtrategier är effektivt visas av en mängd olika studier. Studier där detta undersökts har framför allt skett i USA, och genom dessa finns i dag en relativt god kunskap om vad effektiv undervisning i lässtrategier bör innehålla (för en diskussion om interventionsstudier gällande läsande se till exempel Kendeou, van den Broek, Whute & Lynch, 2007). En sammanfattning i fem punkter av vad undervisning i lässtrategier bör innehålla för att lyckas (baserad på tidigare studier) presenteras av Anmarkrud och Bråten (2012, s.196ff);

1. Strategiundervisning bör vara direkt och explicit

Vissa enskilda elever kan klara av att tillägna sig effektiva lässtrategier utan tydlig undervisning, men för de allra flesta behövs modellering där läraren förebildar, verbalisering och olika former av stöd.

2. Undervisningen bör innefatta en repertoar av olika lässtrategier

Företrädesvis bör undervisningen innehålla ett antal olika så kallade ”djupläsningsstrategier”. Det kan handla om att skapa egna frågor till texten och besvara dem, att förutsäga textinnehållet eller att sätta ord på relevant bakgrundkunskap.

3. Läsande som social aktivitet

Olika former av samarbete gynnar arbetet med läsförståelse.

4. God strategiundervisning är långvarig

Det finns inga genvägar till att hjälpa eleverna att tillägna sig effektiva lässtrategier. Effektiva interventioner har visat sig hålla på i tre månader upp till ett helt läsår, och vara integrerade i ämnesundervisningen.

5. Effektiv undervisning i lässtrategier förutsätter hög lärarkompetens

Lärarkompetens har identifierats som en kritisk faktor i många studier. Att lärarna får tillräcklig tid att utveckla professionell kunskap om strategiundervisning är avgörande för ett gott resultat.

Genom att i ett tidigt skede börja arbeta med ett aktivt läsande av sakprosatexter skulle en brygga kunna skapas mellan vardagsspråk och skolspråk, där eleverna successivt lär sig att bygga upp mer komplexa tankevärldar.

Det ska påpekas att det i kursplanen för svenska tydliggörs att eleverna redan i de första skolåren ska arbeta med såväl skönlitteratur som sakprosa. Här finns även angivet att man ska arbeta med informationssökning och källkritik (Skolverket, 2011). De elever som genomförde PIRLS 2011 har dock inte hunnit omfattas av de förändringar i undervisning som de ändrade styrdokumenterna eventuellt leder till.

En tredje relevant slutsats handlar om vilka normer för läsande och läsförståelse som är gällande i PIRLS 2011 respektive i andra praktiker där elever läser. Vi har sett att normen för läsförståelse i PIRLS är textbaserad och relativt snäv. Detta är en direkt konsekvens av testets villkor. För att på ett likvärdigt sätt kunna bedöma elevsvar över hela världen behövs en tydlig och textbunden norm (som i PIRLS formuleras i bedömningsguiden). För att inte smalna av läsförståelsearbetet till den textbaserade normen behöver vi dock i den svenska skolan även arbeta med vidare normer för läsande och läsförståelse. I de enskilda klassrummen finns stora möjligheter att arbeta med en sådan vidare norm för läsande och läsförståelse. Olika typer av textsamtal bör här kunna få stort utrymme, och texter med olika svårighetsgrad, längd och innehåll kan läsas och diskuteras. Även i de nationella ämnesproven kan normerna för läsförståelse vara mindre snäva än de vi finner i PIRLS, eftersom vi här inte har att göra med ett femtiotal länder från hela världen och nästan lika många olika språk. Med en bred norm för läsande och läsförståelse kan en större andel av elevernas bidrag till den muntliga och skriftliga dialogen bli en del av det Anward (1983) kallar den egentliga texten.

Resonemanget som förts ovan, har utgått ifrån PIRLS-provet och de analyser som gjorts av elevers nollsvar. Syftet med diskussionen har dock inte varit att diskutera just den typ av läsning som krävs för att lyckas på provet. Snarare pekar resultaten mot hur olika praktiker ställer väldigt olika krav på vilken läsning och vilket språkbruk som sammanhanget kräver. Därmed pekar resultaten också mot vikten av att elever får möta och aktivt delta i många olika sammanhang där läsande och skrivande finns med som en central aspekt.

Referenser

Anmarkrud, Ø. & Bråten, I. (2012). God undervisning i lesestrategier – hva klasseromsforskningen har lært oss. I Synnøve Matre & Atle Skaftun (red.) *Skriv! Les! Artikler fra den første nordiske konferansen om skriving, lesing og literacy*. Trondheim: Akademika forlag.

Alvesson, M. & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*, Studentlitteratur, Lund.

Anward, J. (1983). *Språkbruk och språkutveckling i skolan*. Lund: Liber förlag.

Danielsson, K. (2010). Läsa kemi – textanvändning och textsamtal i ett finlandssvenskt kemiklassrum. I: Inger Eriksson (red) *Innehållet i fokus – kemiundervisning i finlandssvenska klassrum* Stockholm: Stockholms universitets förlag.

Edling, A. (2006). *Abstraction and authority in textbooks. The textual paths towards specialized language*. Doktorsavhandling, institutionen för lingvistik och filologi, Uppsala universitet.

Folkeryd, J. W. & af Geijerstam, Å. (2013). Ämnesinnehåll i en digital undervisningsvärld. Exemplet svenska i lektion.se. I Dagrun Skjelbred & Aslaug Veum (red.) *Literacy i læringskontekster*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Folkeryd, J. W., af Geijerstam, Å., Edling, A. (2006). Textrörlighet – hur elever talar om egna och andras texter. I: Bjar, Louise (red.) *Det hänger på språket! Lärande och språkutveckling i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur, s. 169–188.

Folkeryd, J.W., af Geijerstam, Å & Liberg, C. (kommande 2013). “Different kinds of wrong. Marginalization processes within a reading test” I Sangeeta Bagga Gupta (red.) *Marginalization Processes. (prel.titel)* Cambridge Scholars Publishing.

Kendeou, P, van den Brouk, P, White, M.J. & Lynch, J. (2007). Comprehension in preschool and early elementary children: Skill development and strategy interventions. I D.S. Mc Namara (red.) *reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (s. 27–48) New York: Erlbaum.

Liberg, C., af Geijerstam, Å. & Folkeryd, J. W. (2010). *Utforska, utmana, utveckla! Läs- och skrivprocessen i undervisningen*. Lund: Studentlitteratur.

Lindberg, I. (2007). Bedömning av skolrelaterat ordförråd. I Pettersson, A., Aronsson, L., Polias, J., Sjöqvist, L. & Lindberg I., *Symposium 2006, Bedömning, flerspråkighet och lärande*. Stockholm: HLS förslag, s. 83–107.

Magnusson, U. (2008). *Språk i ämnet*. Stockholm: Skolverket.

Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P., & Drucker, K.T. (2012). *PIRLS 2011 international results in reading*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2012a). *Med fokus på läsande. Analys av samstämmigheten mellan svenska styrdokument, ämnesprov i svenska och PIRLS 2011*. Skolverkets aktuella analyser 2012.

Skolverket (2012b). *PIRLS 2011. Läsförmågan hos elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Rapport nr 381.

Bilaga 1

Alla texter – tabeller över frekvensen nollpoängsvar och svar som fått poäng i texter använda i PIRLS 2011

Förklaring av förkortningar i tabellerna

I tabellrubrikerna anges textens rubrik, vad det är för typ av text samt året som texten användes för första gången i PIRLS. Frågorna är för varje text sorterade från de frågor som har minst andel nollsvar och inget svar, till dem som har mest. I tabellerna används förkortningarna nedan. I rapportens kapitel 2 beskrivs frågetyper, läsprocesser och läsnivåer närmare.

Frågetyp:

FV = Flervalsfråga

ÖK = Öppen konstruktionsfråga

Ordningsnr

Den ordning i vilken frågorna kommer i testhäftet

Läsprocess:

1 = Uppmärksamma och återge explicit uttryckt information

2 = Dra enkla slutsatser

3 = Tolka och integrera idéer och information

4 = Granska och värdera innehåll, språk och textelement

Läsnivå:

* = Låg nivå

** = Mellannivå

*** = Hög nivå

**** = Avancerad nivå

Flyg, örn, flyg (skönlitteratur) – 2006

Fråga	Frågetyp/ ordningsnr	Läsprocess /nivå	Nollsvär	1 poäng	2 poäng	3 poäng	Inget svar	Tot antal elevsvar
Antal och andel elevsvar inom respektive kategori			2 817 26%	6 026 55%	1 760 16%		357 3%	10 960
Vad gjorde bonden med örningen när han tagit hem den?	FV/4	1/**	6%	94%			0%	910
Vad gav sig bonden ut för att leta efter i början av berättelsen?	FV/1	1/*	6%	93%			1%	910
Förklara vad bondens vän menade när han sa till örnen: "Du hör inte till jorden utan till himmelen."	ÖK/7	3/**	9%	26%	62%		3%	918
Under vännens första besök uppförde sig örningen som en kyckling. Ge två exempel som visar det.	ÖK/5	1/**	11%	18%	66%		4%	918
Var hittade bonden örningen?	FV/2	1/**	20%	80%			1%	910
Hur försökte bondens vän få örnen att flyga när han träffade den första gången?	FV/6	2/**	22%	77%			1%	910
Man lär känna bondens vän genom de saker han gjorde. Beskriv hur vännen var och ge ett exempel på vad han gjorde som visar att han var så.	ÖK/12	3/**	16%	33%	39%		11%	918
Varför var den uppgående solen viktig för berättelsen?	FV/11	4/**	28%	70%			1%	910
Varför tog bondens vän med sig örnen till de höga bergen för att få honom att flyga? Ange två skäl.	ÖK/9	3/**	41%	31%	24%		4%	918
Varför gapskrattade bonden vid vännens första besök?	FV/8	3/**	46%	53%			1%	910
Leta reda på och skriv av ord som beskriver hur vacker himmelen var i gryningen.	ÖK/10	4/**	41%	48%			11%	918
Vad i berättelsen visar att bonden var rädd om örningen?	FV/3	2/**	62%	37%			1%	910

Fiendekakan (skönlitteratur) – 2011

Fråga	Frågetyp/ ordningsnr	Läsprocess /nivå	Nollsvar	1 poäng	2 poäng	3 poäng	Inget svar	Tot antal elevsvar
Antal och andel elevsvar inom respektive kategori			3 833	9 412	1 043		696	14 984
			26%	63%	7%		4%	
Varför började Tom tycka att han och hans pappa skulle strunta i fiendekakan vid middagen?	FV/10	2/**	11%	86%			3%	932
Titta på den här meningen från slutet av berättelsen: "När vi hade ätit upp efterrätten bjöd Jeremy hem mig till sig nästa morgon." Vad säger detta om pojkmarna?	FV/13	4/**	13%	84%			3%	932
Hur kände sig Tom när pappa gav Jeremy en bit av fiendekakan?	FV/11	2/***	14%	83%			3%	932
Varför gick Tom hem till Jeremy?	FV/8	2/**	16%	82%			2%	932
Vad trodde Tom skulle hända när hans fiende åt fiendekakan? Skriv en sak.	ÖK/6	1/**	14%	82%			4%	940
Varför tyckte Tom att Jeremy var hans fiende i början av berättelsen?	ÖK/2	2/**	15%	82%			3%	940
Skriv en ingrediens som Tom trodde att fiendekakan borde innehålla.	ÖK/3	1/**	17%	79%			4%	940
Vem berättar historien?	FV/1	4/***	32%	66%			2%	932
Vad var det pappa höll hemligt om fiendekakan?	FV/12	3/***	34%	63%			3%	932
Vad gjorde Tom förvånad under dagen han tillbringade med Jeremy?	ÖK/9	2/**	29%	62%			9%	940
Använd det du har läst för att förklara varför Toms pappa egentligen lagade fiendekakan.	ÖK/14	3/***	32%	61%			7%	940
Vad skulle man kunna lära sig av den här berättelsen?	ÖK/16	4/****	47%	46%			6%	940
Hitta den del av berättelsen som finns bredvid kakbilden: Varför trodde Tom att det skulle kunna bli en jättebra sommar, trots allt?	FV/4	3/****	54%	44%			2%	932
Vad är Toms pappa för sorts person? Ge ett exempel på det han gjorde i berättelsen som visar detta.	ÖK/15	3/***	26%	40%	23%		11%	940

Fråga	Frågetyp/ ordningsnr	Läsprocess /nivå	Nollsvär	1 poäng	2 poäng	3 poäng	Inget svar	Tot antal elevar
Vilka två saker sade pappa att Tom måste göra för att fiendekakan skulle fungera?	ÖK/7	1/**	18%	24%	51%		7%	940
Hur kände sig Tom när han kände lukten av fiendekakan? Förklara varför han kände sig så.	ÖK/5	2/***	36%	22%	37%		5%	940

Upptäck lusten att dagsvandra (sakprosa) – 2006

Fråga	Frågetyp/ ordningsnr	Läsprocess /nivå	Nollsvär	1 poäng	2 poäng	3 poäng	Inget svar	Tot antal elevar
Antal och andel elevar inom respektive kategori			3 144 29%	6 625 60%	783 7%		475 4%	11 027
Varför bör du ta med dig ett par extra strumpor på vandringen?	FV/5	1/**	7%	92%			1%	916
Vad bör du göra om du råkar i knipa under en vandring?	FV/6	1/**	13%	86%			1%	916
Vilket är broschyrens viktigaste budskap till dig om vandringar?	FV/1	2/**	16%	83%			2%	916
Vilken vandringsled skulle du välja om du ville ta den kortaste turen?	FV/9	2/**	17%	81%			2%	916
Vad bör du göra för att undvika att bli trött alltför snart?	FV/7	2/**	23%	75%			2%	916
Vilka två saker kan du få veta genom att studera kartförklaringen?	ÖK/11	4/**	20%	19%	49%		12%	923
Planera en vandring med hjälp av kartan över utliktsberget och kartförklaringen. Ta reda på vilken vandringsled du skulle välja.	ÖK/12	3/**	28%	35%	30%		7%	923
I vilken del av broschyren talas det om att du måste vara rätt klädd med tanke på vädret?	FV/4	1/**	35%	63%			2%	916
Varför är det viktigt att tala om för någon när du räknar med att vara tillbaka från din vandring?	ÖK/8	2/**	34%	60%			6%	923
Ange två intressanta saker som du kan komma att se på en dagsvandring och som nämndes i broschyren.	ÖK/2	1/**	37%	58%			5%	923
Vilken sorts människor tror du skulle vara mest lämpade att vandra leden upp till utliktskornet?	FV/10	2/**	51%	47%			2%	916
Vilka två saker bör du enligt broschyren hålla i minnet när du vandrar i grupp?	ÖK/3	3/**	61%	24%	6%		9%	923

Mysteriet med jättetanden (sakprosa) – 2011

Fråga	Frågetyp/ ordningsnr	Läsprocess /nivå	Nollsvår	1 poäng	2 poäng	3 poäng	Inget svar	Tot antal elevsvar
Antal och andel elevsvar inom respektive kategori			5 575	8 423	120		1 798	15 916
			35%	53%	1%		11%	
Vad är ett fossil?	FV/1	1/**	11%	89%			1%	932
Var hittade Bernard Palissy fossil?	FV/3	1/****	23%	75%			2%	932
Vem hittade fossiltanden i England?	FV/6	1/****	27%	72%			1%	932
Varför tog Gideon Mantell med sig tanden till ett museum?	FV/9	2/****	30%	68%			3%	932
Enligt artikeln trodde en del människor för länge sedan på jättar. Varför?	ÖK/2	2/****	27%	65%			8%	940
Senare upptäckter visade att Gideon Mantell hade fel om hur Iguanodon såg ut. Fyll i de tomma rutorna i tabellen. (benen)	ÖK/13	3/****	20%	64%			16%	940
Vad använde Gideon Mantell sig av för att ta reda på hur en Iguanodon förhöll sig?	FV/11	1/****	37%	60%			3%	932
Senare upptäckter visade att Gideon Mantell hade fel om hur Iguanodon såg ut. Fyll i de tomma rutorna i tabellen. (taggen)	ÖK/13	3/****	21%	60%			19%	940
Vilken upptäckt visade att Gideon hade fel om hur Iguanodon såg ut?	FV/14	2/****	34%	59%			7%	932
Vad visste Gideon Mantell om reptiler som gjorde fossiltanden så förbryllande?	FV/7	2/****	38%	59%			3%	932
Varför sattes Bernard Palissy i fångelse?	FV/5	2/****	40%	57%			3%	932
Senare upptäckter visade att Gideon Mantell hade fel om hur Iguanodon såg ut. Fyll i de tomma rutorna i tabellen. (längden)	ÖK/13	3/****	29%	51%			20%	940
Gideon Mantell trodde att tanden kunde ha tillhört olika typer av djur. Fyll i tabellen för att visa vad som fick honom att tro det. (ett jättedjur)	ÖK/8	3/****	34%	41%			24%	940
En vetenskapsman visade Gideon Mantell en tand från en Iguanodon. Varför var detta viktigt för Gideon Mantell?	ÖK/10	3/****	53%	33%			14%	940

Fråga	Frågetyp/ ordningsnr	Läsprocess /nivå	Nollsvar	1 poäng	2 poäng	3 poäng	Inget svar	Tot antal elevsvar
Vilken var Bernard Palissys nya idé?	ÖK/4	3/****	57%	23%			20%	940
Titta på de två bilderna av Iguanodon. Vad hjälper de dig att förstå?	ÖK/12	4/****	57%	17%	6%		21%	940
Gideon Mantell trodde att tanden kunde ha tillhört olika typer av djur. Fyll i tabellen för att visa vad som fick honom att tro det. (en reptil)	ÖK/8	3/****	59%	16%			25%	940

Ej offentliggjorda texter

Text	Texttyp	Nollsvär	1 poäng	2 poäng	3 poäng	Inget svar	Tot antal elevsvar
Text F – 2001	Skönlitteratur	2 455	7 902	1 314	85	401	12 157
		20%	65%	11%	1%	3%	
Text M – 2011	Skönlitteratur	4 173	12 039	168		803	17 183
		24%	70%	1%		5%	
Text Y – 2006	Skönlitteratur	3 800	6 750	1 672	150	466	12 838
		30%	53%	13%	1%	4%	
Text K – 2006	Sakprosa	2 953	5 737	1 289	301	634	10 914
		27%	53%	12%	3%	6%	
Text L – 2001	Sakprosa	3 324	6 226	463	45	802	10 860
		31%	57%	4%	0%	7%	
Text W – 2011	Sakprosa	5 000	6 812	896		1 290	13 998
		36%	49%	6%		9%	

Bilaga 2

Svarstyper för offentliggjorda texter

Förklaring av förkortningar i tabellerna

I tabellrubrikerna anges textens rubrik, vad det är för typ av text samt året som texten användes för första gången i PIRLS. I tabellerna används följande förkortningar.

Svarstyper och deras respektive undergrupper

A1 = Osjälvständiga svar

- 1 = inte tillräckligt svar och därmed inte möjligt att tolka som förståelse
- 2 = inte tillräckligt svar, men kan tolkas som förståelse

A2 = Ofullständiga svar

- 1 = inte tillräckligt svar och därmed inte möjligt att tolka som förståelse
- 2 = inte tillräckligt svar, men delvis korrekt och därmed möjligt att tolka som förståelse

B1 = Alternativ tolkning av frågan

- 1 = svaret uttrycker ett möjligt missförstånd av frågan
- 2 = svaret uttrycker en alternativ tolkning av frågan som ändå kan tolkas som en möjlig förståelse

B2 = Alternativ tolkning av textens innehåll (fel del av texten)

- 1 = svaret fokuserar en annan del av innehållet och texten, och kan inte tolkas som möjlig förståelse av texten
- 2 = svaret fokuserar en annan del av innehållet men kan tolkas som möjlig förståelse av texten

B3 = Alternativ tolkning av textens innehåll (rätt del av texten, men fel aspekt av innehållet.)

- 1 = svaret fokuserar rätt del av texten, men en alternativ aspekt av innehållet och kan inte tolkas som möjlig förståelse av texten
- 2 = svaret fokuserar rätt del av texten, men en alternativ aspekt av innehållet men kan tolkas som möjlig förståelse av texten

C1 = Alltför generaliserade eller vaga svar

- 1 = rätt tema fokuseras men är alltför otydligt uttryckt för att kunna tolkas som förståelse av texten
- 2 = rätt tema fokuseras vilket gör svaret möjligt att tolka som förståelse av texten

C2 = Alltför specifika svar

1 = en väldigt specifik aspekt av temat fokuseras vilket inte kan tolkas som förståelse av den större helhet som efterfrågas

2 = en specifik aspekt av temat fokuseras vilket kan ses som förståelse av det som efterfrågas

D1 = Svar som fokuserar erfarenheter utanför texten

1 = svaret hämtas så långt utanför texten att en koppling till textens innehåll är omöjlig att göra

2 = svaret hämtas utanför texten men kan ses som till viss mån grundat i texten och därmed som ett uttryck för förståelse

Antal elevsvar per svarstyp på frågor till texten *Flyg, örn, flyg* (skönlitteratur) – 2006

Fråga	*	A1	A2	B1	B2	B3	C1	C2	D1	Antal nollsvar
FV/1. Vad gav sig bonden ut för att leta efter i början av berättelsen?	1				100%					56
FV/ 2. Var hittade bonden örnungen?	1				61%	39%				180
FV/3. Vad i berättelsen visar att bonden var rädd om örnungen?	1				3%	92%			4%	561
FV/4. Vad gjorde bonden med örnungen när han tagit hem den?	1				84%				16%	55
FV/6. Hur försökte bondens vän få örnen att flyga när han träffade den första gången?	1								31%	201
	2				69%					
FV/8. Varför gapskrattade bonden vid vännens första besök?	1				100%					420
FV/11. Varför var den uppgående solen viktig för berättelsen?	1					68%			10%	259
	2					22%				
ÖK/5. Under vännens första besök uppförde sig örnungen som en kyckling. Ge två exempel som visar det.	1	1%	7%	6%	43%	4%	3%		13%	72
	2					1%	17%	3%	3%	
ÖK/7. Förklara vad bondens vän menade när han sa till örnen: "Du hör inte till jorden utan till himmelen."	1	18%			12%	12%		3%	15%	60
	2	8%	5%				18%	8%		
ÖK/9. Varför tog bondens vän med sig örnen till de höga bergen för att få honom att flyga? Ange två skäl.	1	6%	1%	1%	1%		17%		2%	274
	2	5%		9%			48%	9%	1%	
ÖK/10. Leta reda på och skriv av ord som beskriver hur vacker himmelen var i gryningen.	1	5%	1%		8%	3%	10%		5%	260
	2	4%			1%	30%	15%	5%	12%	
ÖK/12. Man lär känna bondens vän genom de saker han gjorde. Beskriv hur vännen var och ge ett exempel på vad han gjorde som visar att han var så.	1		1%		34%	1%	2%		18%	87
	2		1%		2%		18%	15%	6%	

* 1 = möjligt att tolka som förståelse, 2 = inte möjligt att tolka som förståelse

Antal elevsvar per svarstyp på frågor till texten *Fiendekakan* (skönlitteratur) – 2011

Fråga	*	A1	A2	B1	B2	B3	C1	C2	D1	Antal nollsvar
FV/1. Vem berättar historien?	1				100%					297
FV/4. Hitta den del av berättelsen som finns bredvid kakbilden: Varför trodde Tom att det skulle kunna bli en jättebra sommar, trots allt?	1				100%					506
FV/8. Varför gick Tom hem till Jeremy?	1				100%					147
FV/10. Varför började Tom tycka att han och hans pappa skulle strunta i fiendekakan vid middagen?	1				100%					103
FV/11. Hur kände sig Tom när pappa gav Jeremy en bit av fiendekakan?	1				100%					133
FV/12. Vad var det pappa höll hemligt om fiendekakan?	1				100%					318
FV/13. Titta på den här meningen från slutet av berättelsen: "När vi hade ätit upp efterrätten bjöd Jeremy hem mig till sig nästa morgon." Vad säger detta om pojkarna?	1				75%				25%	118
ÖK/2. Varför tyckte Tom att Jeremy var hans fiende i början av berättelsen?	1	8%	3%		30%	1%	45%		3%	114
	2					4%	7%			
ÖK/3. Skriv en ingrediens som Tom trodde att fiendekakan borde innehålla.	1	1%	1%		34%		3%		41%	119
	2				2%		18%			
ÖK/5. Hur kände sig Tom när han kände lukten av fiendekakan? Förklara varför han kände sig så.	1	0%	2%		52%	28%	10%		0%	250
	2						8%			
ÖK/6. Vad trodde Tom skulle hända när hans fiende åt fiendekakan? Skriv en sak.	1	2%	3%		70%		14%		6%	97
	2						3%	1%		

Fråga	*	A1	A2	B1	B2	B3	C1	C2	D1	Antal nollsva
ÖK/7. Vilka två saker sade pappa att Tom måste göra för att fiendekakan skulle fungera?	1		1%		36%	1%	13%		2%	123
	2				2%		44%	2%		
ÖK/9. Vad gjorde Tom förvånad under dagen han tillbringade med Jeremy?	1	2%	2%	48%	28%	0%	5%	1%		209
	2				11%	1%	0%			
ÖK/14. Använd det du har läst för att förklara varför Toms pappa egentligen lagade fiendekakan.	1		1%	2%	49%	7%	8%	7%	4%	227
	2						18%	3%		
ÖK/15. Vad är Toms pappa för sorts person? Ge ett exempel på det han gjorde i berättelsen som visar detta.	1				51%	2%	3%			89
	2						42%	2%		
ÖK/16. Vad skulle man kunna lära sig av den här berättelsen?	1	0%	1%		25%	0%	9%	5%	0%	329
	2					55%	5%			

* 1 = möjligt att tolka som förståelse, 2 = inte möjligt att tolka som förståelse

Antal elevsvar per svarstyp på frågor till texten Upptäck lusten att dagsvandra (sakprosa) – 2006

Fråga	*	A1	A2	B1	B2	B3	C1	C2	D1	Antal nollsvar
FV/1. Vilket är broschyrens viktigaste budskap till dig om vandringar?	1				27%			73%		144
FV/4. I vilken del av broschyren talas det om att du måste vara rätt klädd med tanke på vädret?	1				100%					321
FV/5. Varför bör du ta med dig ett par extra strumpor på vandringen?	1				20%				11%	65
	2						69%			
FV/6. Vad bör du göra om du råkar i knipa under en vandring?	1						17%			117
	2								83%	
FV/7. Vad bör du göra för att undvika att bli trött alltför snart?	1				88%		12%			208
FV/9. Vilken vandringsled skulle du välja om du ville ta den kortaste turen?	1				100%					158
FV/10. Vilken sorts människor tror du skulle vara mest lämpade att vandra leden upp till utkikstornet?	1				100%					464
ÖK/2. Ange två intressanta saker som du kan komma att se på en dagsvandring och som nämndes i broschyren.	1				22%		6%		3%	234
	2		23%				9%	37%		
ÖK/3. Vilka två saker bör du enligt broschyren hålla i minnet när du vandrar i grupp?	1		1%	25%	20%	6%	2%		2%	416
	2					6%	38%			
ÖK/8. Varför är det viktigt att tala om för någon när du räknar med att vara tillbaka från din vandring?	1	10%	0%		14%	13%	2%		12%	236
	2					14%	9%	1%	25%	
ÖK/11. Vilka två saker kan du få veta genom att studera kartförklaringen?	1		17%		47%		14%	2%	7%	125
	2				5%		7%	1%		
ÖK/12. Planera en vandring med hjälp av kartan över utkiksberget och kartförklaringen. Ta reda på vilken vandringsled du skulle välja.	1		16%	8%	27%		17%	1%	2%	169
	2			1%			27%	1%	1%	

* 1 = möjligt att tolka som förståelse, 2 = inte möjligt att tolka som förståelse

Antal elevsvar per svarstyp på frågor till texten Mysteriet med jättetanden (sakprosa) – 2011

Fråga	*	A1	A2	B1	B2	B3	C1	C2	D1	Antal nollsvar
FV/1. Vad är ett fossil?	1				47%	53%				98
FV/3. Var hittade Bernard Palissy fossil?	1				68%				32%	217
FV/5. Varför sattes Bernard Palissy i fängelse?	1				56%	44%				373
FV/6. Vem hittade fossiltanden i England?	1				39%	61%				248
FV/7. Vad visste Gideon Mantell om reptiler som gjorde fossiltanden så förbryllande?	1				100%					358
FV/9. Varför tog Gideon Mantell med sig tanden till ett museum?	1				94%				6%	275
FV/11. Vad använde Gideon Mantell sig av för att ta reda på hur en <i>Iguanodon</i> såg ut?	1				84%				16%	342
FV/14. Vilken upptäckt visade att Gideon hade fel om hur <i>Iguanodon</i> såg ut?	1				33%				67%	320
ÖK/2. Enligt artikeln trodde en del människor för länge sedan på jättar. Varför?	1	1%	1%		20%	10%	22%		11%	177
	2						36%			
ÖK/4. Vilken var Bernard Palissys nya idé?	1	1%	3%		74%	7%	4%		2%	377
	2						9%			
ÖK/8. Gideon Mantell trodde att tanden kunde ha tillhört olika typer av djur. Fyll i tabellen för att visa vad som fick honom att tro det. (ett jättedjur)	1	5%	13%	21%	37%	17%	1%		2%	216
	2						3%			
ÖK/8. Gideon Mantell trodde att tanden kunde ha tillhört olika typer av djur. Fyll i tabellen för att visa vad som fick honom att tro det. (en reptil)	1	2%	5%	3%	36%	41%	7%		2%	374
	2						5%			

Fråga	*	A1	A2	B1	B2	B3	C1	C2	D1	Antal nollsvär
ÖK/10. En vetenskapsman visade Gideon Mantell en tand från en leguan. Varför var detta viktigt för Gideon Mantell?	1	5%	2%		23%	7%	25%	1%	5%	366
	2				1%		31%	1%		
ÖK/12. Titta på de två bilderna av Iguanodon. Vad hjälper de dig att förstå?	1	1%	7%		11%	15%	6%	1%	3%	358
	2				1%	37%	17%	1%	1%	
ÖK/13. Senare upptäckter visade att Gideon Mantell hade fel om hur <i>Iguanodon</i> såg ut. Fyll i de tomma rutorna i tabellen. (benen)	1	24%	4%	11%	25%	9%	2%		6%	127
	2			16%			2%			
ÖK/13. Senare upptäckter visade att Gideon Mantell hade fel om hur <i>Iguanodon</i> såg ut. Fyll i de tomma rutorna i tabellen. (längden)	1	14%	2%	7%	29%	32%	1%		2%	187
	2			11%			2%			
ÖK/13. Senare upptäckter visade att Gideon Mantell hade fel om hur <i>Iguanodon</i> såg ut. Fyll i de tomma rutorna i tabellen. (taggen)	1	23%	8%	12%	20%	14%			3%	133
	2			5%		1%	13%			

* 1 = möjligt att tolka som förståelse, 2 = inte möjligt att tolka som förståelse

Bilaga 3

Översikt svarstyper för offentliggjorda texter

Antal elevsvar per svarstyp för öppna konstruktionsfrågor (ÖK)

Text	A1	A2	B1	B2	B2	C1	C3	D1	Antal nollsvär
<i>Flyg, örn, flyg</i>	70	16	33	97	96	288	58	95	753
<i>Fiendekakan</i>	18	22	105	643	100	535	62	72	1 557
<i>Upptäck lusten att dagsvandra</i>	23	108	121	278	113	324	98	115	1 180
<i>Mysteriet med jättetanden</i>	136	109	148	771	536	516	14	85	2 315
Totalt antal svar per nollsvärstyp	247	255	407	1 789	845	1 663	232	367	5 805*
Andel svar per nollsvärstyp	4%	4%	7%	31%	15%	29%	4%	6%	

* motsvarar 69% av alla nollsvär på öppna konstruktionsfrågor.

Antal elevsvar per svarstyp för flervalsfrågor (FV)

Text	A1	A2	B1	B2	B3	C1	C2	D1	Antal nollsvär
<i>Flyg, örn, flyg</i>				788	821			123	1 732
<i>Fiendekakan</i>				1 592				30	1 622
<i>Upptäck lusten att dagsvandra</i>				1 232		122	111	111	1 576
<i>Mysteriet med jättetanden</i>				1 252	366			355	1 973
Totalt antal svar per nollsvärstyp				4 864	1 187	122	111	619	6 903*
Andel svar per nollsvärstyp				70%	17%	2%	2%	9%	

* motsvarar 100% av alla nollsvär på flervalsfrågor.

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) är en internationell jämförande studie som genomfördes för tredje gången år 2011. I denna rapport görs en fördjupad analys av elevernas läsförståelse genom att de elevsvar som inte givits poäng i PIRLS 2011 studeras. Syftet är att finna mönster i elevernas svar och därmed ge en större förståelse för elevernas läsförmåga.

Båda dinosaurierna har en svan och en långt taggigt band längs kroppen. Den var stor och hade horn och den hade en tjock mag. Valde maten hel så deras tänder slits inte ned. Han såg orolig och ledsen. När hans pappa åt kändekakan. Vännen ville bev att han hade rätt. Massor av vatten så att inte man blir törst. Mat energigodis eller matsäck.