



RAPPORT 2026:8

Läsning på ojämlika villkor

En fördjupning av Pirls och inblick i skolors vardag

Publikationen finns att ladda ner som
kostnadsfri pdf från Skolverkets webbplats:

www.skolverket.se/publikationer

ISSN: 1103–2421

ISRN: SKOLV-R-2026:8-SE

Skolverket, Solna 2026

Förord

Läsning kan bidra till att utveckla elevers språk, empati och fantasi. God läsförståelse är även en förutsättning för att kunna ta till sig kunskap i andra skolämnen. Genom läsning kan förståelsen för både andra människor och oss själva fördjupas. Språkutvecklingen och de språkliga verktyg som läsningen ger hjälper oss att bygga meningsfulla relationer. Det är viktigt att *läskunniga* elever blir *läsare* eftersom lusten att läsa och lära hänger ihop, och läsning ger en inblick i världen bortom närmiljön. Pålästa medborgare är också viktiga för en välfungerande demokrati. Bildning möjliggör individers aktiva deltagande i ett demokratiskt samhälle.

I denna studie följer Skolverket upp hur möjligheterna att utveckla läsförmåga förändrats utifrån den internationella undersökningen Pirls (Progress in International Reading Literacy Study) 2001–2021 och en fallstudie på skolor med en hög andel elever med låg grad av hemresurser.

Vid publicering av denna rapport är arbetet med Pirls 2026 pågående med planerad publicering hösten 2027. Studien har genomförts av undervisningsråden Sepideh Westerberg, Renata Grelak, Linnéa Norrback och Christian Tallberg.

Skolverket vill sist men inte minst framföra ett stort tack till alla elever, vårdnadshavare, lärare och rektorer för den insats som möjliggjort denna studie, både de som deltagit i Pirls 2001–2021 och i fallstudien 2025.

Solna, 10 juni 2026

Tommy Lagergren
Vikarierande överdirektör

Sepideh Westerberg
Undervisningsråd

Innehåll

Sammanfattande slutsatser	5
1. Inledning.....	11
1.1 Studiens syfte och frågeställningar	13
1.2 Metod	14
2. Faktorer av betydelse för elevers läsförmåga – en fördjupad analys av Pirls	18
2.1 Skillnader i elevers läsförmåga mellan skolor med olika elevsammansättning.....	18
2.2 Vårdnadshavares och elevers läsvanor på fritiden	25
2.3 Inställning till läsning bland vårdnadshavare och elever	29
2.4 Förutsättningar för att utveckla läsförmågan.....	32
2.5 Strukturella förutsättningar i skolsystemet	37
3. Förutsättningar och läsfrämjandearbete på skolor i resurssvaga områden – en fallstudie	41
3.1 Områdenas och skolornas socioekonomiska förutsättningar.....	41
3.2 Faktorer i hemmiljö som är av betydelse för elevers läsutveckling	43
3.3 Undervisning och skolmiljö vid skolor i resurssvaga områden	50
3.4 Förskolans betydelse för elevers läsutveckling.....	56
3.5 Skolornas kompensatoriska arbete.....	61
4. Avslutande diskussion	69
Referenser	77
Metodbilaga	80
Fördjupad analys av Pirls-data	80
Fallstudie	81

Sammanfattande slutsatser

I denna rapport presenterar Skolverket hur elevers utveckling av läsförmåga samt förutsättningarna för denna utveckling och läsfrämjande faktorer skiljer sig mellan skolor med olika elevsammansättning.¹ Rapporten ger också fördjupad inblick i hur några skolor som har en hög andel elever med låg grad av hemresurser arbetar utifrån dessa förutsättningar. I rapporten framkommer bland annat att:

- Svenska elever ligger internationellt sett på en god nivå i läsförståelse. Men nästan var femte elev i årskurs 4 når inte upp till en nivå där eleven kan se helheten, följa olika händelseförlopp och urskilja de centrala poängerna i en text. Samt att i viss utsträckning kunna tolka, läsa mellan raderna och integrera idéer och information.
- Sverige har svårare socioekonomiska förutsättningar jämfört med övriga Norden. Eleverna med sämst förutsättningar är mer koncentrerade till samma skolor. Det innebär att lärare på dessa skolor har en mer komplex uppgift att arbeta med läsundervisningen.
- Elevers läsning på fritiden har gått ner på bred front över tid. Majoriteten av eleverna i årskurs 4 uppger att de läser mindre än 30 minuter på fritiden en vanlig skoldag.
- Tiden för läsning och läsrelaterade aktiviteter i skolan har minskat med en dryg timme per vecka mellan 2011 och 2021, enligt lärare. Det motsvarar en minskning på 25 procent.
- De läsfrämjande faktorerna har försämrats över tid, med färre böcker i hemmet, färre biblioteksbesök och mindre läsning bland vårdnadshavare. Samtidigt värderar svenska elever och vårdnadshavare läsning högt jämfört med övriga nordiska länder, särskilt vid skolor med lägre grad av hemresurser.
- Läsning är en prioriterad fråga och många reformer genomförs där fokus ligger på grundläggande färdigheter. Bilden som framkommer i denna rapport är bekymmersam och Skolverket vill understryka vikten av att läsningen ges en större plats i förskolan och skolan. Detta är i linje med inriktningen på flera reformer, till exempel nya läro- och kursplaner. Utvecklingen av elevers läsning behöver följas noggrant framöver.

Rapporten omfattar en fördjupad analys av data från den internationella undersökningen Pirls (Progress in International Reading Literacy Study) samt en fallstudie. Pirls mäter elevers kunskaper i läsförståelse i årskurs 4 samt deras attityder till läsning och har genomförts vart femte år sedan 2001. Med den senaste undersökningen från 2021 ges möjlighet att beskriva hur elevers läsförståelse och förutsättningar för läsning har förändrats under 20 år. Fallstudien

¹ I Pirls definieras en skolas elevsammansättning utifrån elevernas genomsnittliga grad av hemresurser.

genomfördes huvudsakligen under 2025 med särskilt fokus på hur skolor med svagare socioekonomisk elevsammansättning arbetar med läsning. Den här rapporten fokuserar inte på undervisningskvalitet utan tonvikten ligger på elevers förutsättningar för läs- och språkutveckling i skolan och i hemmet.

Nedan sammanfattas studiens viktigaste resultat och slutsatser.

Svenska skolors socioekonomiska förutsättningar är mer utmanande än i övriga Norden

Svenska fjärdeklassare uppnår i genomsnitt goda resultat i läsförmåga i Pirls 2021 i nordisk jämförelse. Samtidigt presterar 19 procent av eleverna på låg nivå eller under låg nivå, vilket är i paritet med de övriga nordiska länderna.

Resultatspridningen mellan skolor med olika socioekonomiska förutsättningar är dock större i Sverige än i våra grannländer. Skillnaderna mellan skolor med olika elevsammansättning har ökat och beror framför allt på en större spridning i elevernas läsförmåga inom de skolor som har en hög andel elever med låg grad av hemresurser. Vid tidigare mätningar, 2001 och 2011, presterade elever i dessa skolor bättre och skillnaderna mellan elevgrupper var mindre än i den senaste undersökningen 2021.

De nordiska länderna skiljer sig åt när det gäller skolors elevsammansättning. I Sverige är andelen elever med annat modersmål än svenska och från hem med svaga ekonomiska förhållanden högre, och dessa elever är i större utsträckning koncentrerade till samma skolor. Studiens resultat visar att denna segregation påverkar skolors olika förutsättningar för läsundervisning och elevers möjligheter att utveckla sin läsförmåga. Sverige har också haft en större invandring än övriga nordiska länder², vilket är en aspekt att ta hänsyn till då läsning och ordförståelse i hög utsträckning grundar sig i språkfärdigheter.

Vidare har elevsammansättningen i skolor med lägre grad av hemresurser förändrats över tid. Andelen elever med svagare socioekonomisk bakgrund har ökat under de studerade åren. Detta gör skolans kompensatoriska uppdrag än viktigare och mer utmanande. Skollagen anger att en strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen.³ Det finns därför ett fortsatt behov av kompensatoriska insatser och skolor där en relativt hög andel elever har svagare socioekonomisk bakgrund står inför en särskilt krävande uppgift.

Flera förutsättningar i hemmet och i skolan som är av betydelse för läsning har försämrats

Studien visar att elevers förutsättningar i hemmet vad gäller sådant som kan påverka möjligheten att utveckla elevers läsförmåga skiljer sig markant. Svenska elever i skolor med en stor andel elever med låg grad av hemresurser har sämre tillgång till böcker eller eget rum hemma. Därutöver visar den nordiska

² Nordiska Ministerrådet (2024).

³ 1 kap. 4 § skollagen (2010:800).

jämförelsen att Sverige har färre skoldagar än övriga nordiska länder, samt färre obligatoriska undervisningstimmar och lägre lärartäthet än Danmark och Norge.

Enligt Pirls enkät riktad till lärare har tiden som används till undervisning i läsning och läsaktiviteter under en vanlig skolvecka i årskurs 4 minskat med drygt 25 procent mellan 2011 och 2021 i Sverige. Nedgången motsvarar en dryg timme per vecka. På ett läsår handlar det om cirka 40 timmars mindre läsning i årskurs 4.

Förutsättningarna för läsning i hemmet ser olika ut. Pirls visar att elever i skolor med en hög andel elever med en låg grad av hemresurser har betydligt lägre tillgång till böcker hemma, jämfört med sina jämnåriga på skolor där elevsammansättningen är mer socioekonomiskt fördelaktig. Samtidigt förefaller skillnader i elevers tillgång till internet, dator eller surfplatta i hemmet vara små.

Mot bakgrund av de begränsade förutsättningar i hemmet som elever i skolor med lägre grad av hemresurser möter konstaterar Skolverket att skolans kompensatoriska uppdrag blir centralt. Att skolan erbjuder strukturerade och genomtänkta insatser för att främja läsning är av stor vikt för de elever som i lägre utsträckning möter läsande förebilder i hemmet. Tillgång till skolbibliotek, skolbibliotekarier och lärare med stark kompetens i läsundervisning blir därmed av avgörande betydelse. I detta sammanhang är lärarens roll som förmedlare av litteratur och som förebild i läsning också viktig.

Det kompensatoriska arbetet för att uppväga skillnader i elevers förutsättningar räcker inte alltid hela vägen

Studien visar att svenska elever och vårdnadshavare generellt sett har en mer positiv attityd till läsning, jämfört med våra nordiska grannländer. I Pirls 2021 är såväl elevernas som vårdnadshavares inställning till läsning generellt sett mer positiv i Sverige än i övriga Norden. Detta gäller särskilt på skolor med få hemresurser och dessa faktorer är viktiga i arbetet med att stärka elevers läsförmåga. I Skolverkets intervjuer med lärare och rektorer vid skolor i resurssvaga områden framgår att de aktivt samverkar med vårdnadshavare om deras roll som läsande förebilder i hemmet, om vikten av att samtala med sina barn om det de läser och om att uppmuntra till biblioteksbesök på fritiden.

I intervjuerna ger lärare och rektorer flera exempel på åtgärder som syftar till att uppväga skillnader i elevers förutsättningar och kan tjäna som förebild även för andra skolor, oavsett elevsammansättning. Det handlar bland annat om att göra skolbiblioteket till ett nav i skolans läsfrämjande arbete, likaså att aktivt använda elevernas tid på fritidshemmet till läsning. Vidare kan nämnas teater för att levandegöra läsningen, att läsmiljöer skapas som inbjuder till läsning både inomhus och utomhus eller att mer tid avsätts till läsaktiviteter. Flera lyfter även vikten av ett medvetet arbete med att rekrytera erfarna lärare.

I intervjuer framför rektorer att huvudmannens tillämpning av en resursfördelningsmodell som ger socioekonomiskt tillägg till skolor med svårare förutsättningar möjliggör kompensatoriska insatser. Men flera av de intervjuade lyfter också att ekonomiska resurser i sig inte fullt ut kan kompensera för begränsad tillgång till språkliga förebilder i förskole- och skolmiljö eller på

fritiden. Detta påverkar elevernas möjligheter att utveckla sitt svenska språk genom samtal och vardagliga interaktioner.

Givet förutsättningarna i Sverige indikerar elevers resultat i läsförståelse i Pirls att det finns styrkor i det läsfrämjande arbete som bedrivs. De kompensatoriska insatser som skolor med en hög andel elever från resurssvaga hem i fallstudien bedriver framstår som viktiga bidrag till elevers läs- och språkutveckling. Samtidigt står dessa skolor inför en utmanande uppgift att kompensera för de rådande förutsättningarna. Elevers prestationer behöver sättas i relation till skolornas olika förutsättningar. Skolverket kan konstatera att det kan vara svårt för dessa skolor att nå höga skolresultat även med ett aktivt kompensatoriskt och läsfrämjande arbete.

Skolor med en hög andel elever från resurssvaga hem har en mer komplex uppgift att arbeta med läsundervisning

I intervjuerna med lärare och rektorer framkommer att undervisningen ofta läggs på den nivå där majoriteten av eleverna i klassen befinner sig. I skolor där en hög andel elever har bristfälliga språkkunskaper i svenska kan det innebära att åldersadekvat och språkligt utmanande innehåll ibland väljs bort. Vissa anpassningar medför att läsningen ges mindre utrymme i undervisningen, till exempel är det vanligare på skolor där elever har svagare socioekonomisk bakgrund att lärare låter elever lyssna på ljudböcker. Flera lärare och rektorer uppger att de är medvetna om att den typen av anpassningar riskerar att hämma elevers läsutveckling. Men lärarna står samtidigt inför en svår uppgift att i undervisningen hålla ribban på den nivå som de skulle önska när elever i begränsad utsträckning möter en välutvecklad svenska i olika sammanhang och miljöer. Lärare och rektorer ger också uttryck för oron att kunskapsinhämtningen i andra ämnen påverkas negativt av elevers begränsade språk- och läsfärdigheter.

Skolverket bedömer att höga förväntningar, i kombination med tydlig språklig stöttning, är centrala för att möjliggöra arbete med åldersanpassade texter även i elevgrupper med begränsade språkkunskaper i svenska. Men när nästan alla elever i en klass saknar ett utvecklat språk i svenska sätter det i praktiken hårda ramar för lärarens möjligheter att möta elevernas behov av begriplighet och samtidigt upprätthålla en språkligt och kognitivt utmanande undervisning.

Undervisningen i förskolan har betydelse för elevers språkutveckling

Intervjuade rektorer och lärare i fallstudien som arbetar på skolor i resurssvaga områden ger en samstämmig bild av att många elever börjar förskoleklass med otillräckliga språkfärdigheter. Fallstudien pekar på att skillnader i barns språkliga förutsättningar etableras tidigt. Detta kopplas i intervjuerna till skillnader i förskolornas förutsättningar, såsom personalens utbildningsnivå och språklig kompetens i svenska, samt kvalitet såsom stimulerande samtal eller berättande och reflektion kring texter. Samtidigt är det av vikt att framhålla att resultaten grundar sig på utsagor från grundskolors lärare och rektorer samt relevant statistik och att intervjuer på förskolorna i de studerade områdena inte ingått i fallstudien.

Skolverket bedömer att vissa kompensatoriska insatser som huvudmän och skolor i fallstudien genomför även är relevanta för förskolan. Lärartäthet, personalens utbildning och behörighet samt deras kunskaper i svenska är exempel på viktiga förutsättningar som kan stärkas. Detta för att främja alla barns utveckling och lärande samt lägga en god grund för fortsatt utveckling.

Alla skolor behöver fortsatt arbeta aktivt med läsning

Sammantaget visar studien att alla skolor, oavsett elevsammansättning, behöver bedriva ett aktivt läsfrämjande arbete. Den utveckling som framkommer i den här rapporten är bekymmersam. Läsningen bland elever i årskurs 4 har enligt Pirls gått ner på bred front. Även i skolor där en hög andel elever kommer från resursstarka hem har flera förutsättningar för läsning försvagats över tid. På sikt kan detta påverka elevernas läsutveckling samt deras förmåga till ett kritiskt förhållningssätt eller att förstå och orientera sig i samhällsfrågor.

Även om resultaten i Pirls 2021 visar att svenska elever läser mer på fritiden jämfört med 2016 ligger elevernas och vårdnadshavarnas läsvanor lägre jämfört med 2011. Studien visar att fler elever läser mindre än 30 minuter om dagen på fritiden och att läsning av dagstidningar har minskat kraftigt över tid. Därutöver har tiden för läsning i skolan minskat med drygt en timme per vecka mellan 2011 och 2021. Tid för läsaktiviteter i skolan är viktigt både eftersom resultat och mängdträning hänger tätt samman, men också för att *läskunniga* elever ska bli *läsare*. Mellanstadiet är en formativ period för läsningen då barn ska kunna läsa längre kapitelböcker och känna läslust, åldern 9–12 brukar benämnas ”bokslukaråldern”. Det finns senare mätningar än Pirls 2021 som visar att trenden med minskad daglig läsning av böcker och tidningar bland 9 - 11 åringar har avstannat.⁴ Även om frågorna är annorlunda formulerade i de olika undersökningarna är utvecklingen av elevers dagliga läsning relevant att uppmärksamma och följa framöver.

Studien visar att tillgång till skolbibliotek inte är självklar för alla elever. Samtidigt är skolbibliotek med utbildade bibliotekarier en viktig resurs i skolan och är sedan 2025 ett lagkrav. Parallellt visar studien att läsfrämjande faktorer i hemmet har försvagats, med färre böcker, minskade biblioteksbesök och mindre läsning bland vårdnadshavare.

För att skapa bättre förutsättningar för läsning behövs ett helhetsgrepp med stimulerande miljöer som inbjuder till läsning, fokus på läsning i alla skolans ämnen och att hela skoldagen utnyttjas. Lärare och elever behöver ha förutsättningar för läsning som utmanar och utvecklar alla elevers potential. Faktorer som tillgång till ett varierat litteraturutbud, hur mycket tid som läggs på läsning och utrymme att samtala om det lästa påverkar också elevers möjlighet att utveckla läsförmågan. Att läsa skönlitteratur och leva sig in i en annan människas liv är en annan typ av läsning än att ta till sig fakta i ett läromedel eller att förstå hur en text i sociala medier vill påverka dig.

⁴ Mediemyndigheten (2025).

De senaste åren har flera reformer genomförts i syfte att stärka elevers läsning och språkutveckling i tidig ålder och för att stärka skolbibliotek.⁵ Skolverket har också genom åren arbetat med stödjande insatser för att främja läsning och språkutveckling. Även förskolans roll för språkutveckling och skolbibliotekets och fritidshemmets potential för läsfrämjande insatser har uppmärksammats, tillsammans med elevers rätt till bemannade skolbibliotek och tillgång till skönlitteratur och läromedel. I det reformpaket som kommer att implementeras de närmaste åren finns ett tydligare fokus på tidig läsutveckling och vikten av att öka intresset och motivationen för läsning. Läsning är och behöver fortsatt vara en prioriterad fråga i samhället och utvecklingen behöver följas noga framöver.

⁵ Se bland annat förordning (SKOLFS 2025:23) om ändring i förordning (SKOLFS 2018:50) om läroplan för förskolan, se avsnittet "Språk, kommunikation och skapande" [Ladda ned publikation - Skolverket](#), Se även [Skolbibliotek - Skolverket](#), [Läslistor - Skolverket](#) Se även regeringens lässtrategi: [Sverige – Ett läsande land - Regeringen.se](#)

1. Inledning

Läsförmåga utgör en av de mest grundläggande kompetenserna som har avgörande betydelse för barns och ungas kunskapsutveckling i samtliga skolämnen. Vidare är läsförmåga en central förutsättning för fortsatt lärande, etablering i arbetslivet, delaktighet i samhället och möjligheter till individuell utveckling. Förmågan att läsa, förstå, tolka samt samtala om och kritiskt granska texter är därmed inte enbart en förutsättning för att nå framgång i utbildningen, utan också för ett aktivt deltagande i ett demokratiskt samhälle. Läsning i tidiga åldrar kan hjälpa barn att utveckla både fantasi- och empatiförmågan. Genom att leva oss in i berättelser lär vi oss förstå andras känslor, vilket i sin tur rustar oss till att bättre navigera i sociala situationer, lösa konflikter och bygga meningsfulla relationer.⁶ Elevers läsförmåga följs därför noggrant både nationellt och internationellt, bland annat genom de återkommande studierna Pisa (Programme for International Student Assessment)⁷ och Pirls (Progress in International Reading Literacy Study).

Pirls mäter elevers kunskaper i läsförståelse i årskurs 4 samt deras attityder till läsning. Studien har genomförts vart femte år sedan 2001, vilket innebär att med den senaste Pirls från 2021 finns möjlighet att beskriva hur elevers läsförståelse har förändrats under 20 år.

De senaste resultaten från både Pirls 2021 och Pisa 2022 visar att Sverige i ett internationellt perspektiv placerar sig relativt högt när det gäller elevers läsförmåga. Svenska elevers resultat ligger över eller i nivå med genomsnittet i jämförbara länder, och resultaten indikerar att många elever utvecklar de grundläggande färdigheter som krävs för att tillgodogöra sig olika typer av texter.

Samtidigt visar resultaten att trots en i grunden god internationell placering har svenska elevers läsförmåga försämrats över tid. När Pirls genomfördes första gången 2001 uppvisade svenska fjärdeklassare de högsta resultaten av samtliga 35 deltagande länder.⁸ I Pirls 2021 placerade sig Sverige på sjunde plats av totalt 42 deltagande länder. Nedgången 2021 är inte unik för Sverige utan kan observeras i flera andra länder.

Resultaten i de internationella kunskapsmätningarna som genomfördes under åren 2021 och 2022 (Pirls 2021, Pisa 2022) visar att covid-19-pandemin har haft påverkan på elevers prestationer i många länder. I dessa studier utgör pandemin en delförklaring till nedgången i resultat, även om omfattningen varierar mellan länder och de områden som mätningarna avser. Inget deltagande land från EU/OECD höjde sina resultat i Pirls 2021 jämfört med 2016.⁹ Studierna pekar också på att pandemin i flera fall har förstärkt redan befintliga skillnader mellan elevgrupper, samtidigt som vissa utbildningssystem uppvisat större motståndskraft med mer stabila resultat. I Sverige ses även en kraftig ökning av

⁶ Delblanc, Å. (2025).

⁷ Pisa är en internationell studie som undersöker kunskaper inom läsförståelse, matematik och naturvetenskap hos 15-åriga elever.

⁸ Skolverket (2011).

⁹ Skolverket (2021).

andelen relativt nyinvandrade elever 2021 jämfört med 2016, vilket var en ytterligare - och inte jämnt fördelad - utmaning för skolor att möta.¹⁰

Vissa mönster som framträder i den svenska kontexten är särskilt relevanta att lyfta ur ett likvärdighetsperspektiv. Både Pirls 2021 och Pisa 2022 följer resultatutvecklingen i läsförståelse mellan olika elevgrupper över tid. När det gäller skillnader i läsförmåga mellan flickor och pojkar har dessa minskat sedan Pirls 2001, även om flickor genomgående presterar bättre. Samtidigt har spridningen i resultat ökat. Skillnaden mellan de högst och de lägst presterande eleverna har ökat, och för Sverige är denna skillnad den största sedan Pirls startade 2001. Andelen elever som inte når de lägsta kunskapsnivåerna har nästan fördubblats sedan 2001, medan andelen som presterar på den högsta kunskapsnivån är oförändrad. Sverige placerades både i topp på totalen i Pirls 2001 och hade mindre resultatskillnader mellan högst och lägst presterande eleverna.¹¹

I Sverige upprätthåller elever med hög grad av hemresurser¹² sina resultat i Pirls 2021. Däremot uppvisar elever med begränsade hemresurser en tydligare nedgång i läsförmågan. Det visar på en bristande likvärdighet i det svenska skolsystemet och en otillräcklig kapacitet att i enlighet med skolans uppdrag enligt skollagen uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen.¹³ Uppföljningar av pandemins påverkan på det svenska skolsystemet indikerar också att elever i socioekonomiskt svagare förhållanden har drabbats hårdare.¹⁴

Skillnaderna framträder också på skolnivå. De senaste internationella undersökningarna visar att skillnaderna i läsförmåga har ökat mellan skolor med olika socioekonomisk elevsammansättning i Sverige. Enligt Pisa 2022 är betydelsen av elevers socioekonomiska bakgrund för resultaten i läsförståelse bland 15-åringar större i Sverige än OECD-genomsnittet. Resultatskillnaderna mellan elever med mest gynnsam respektive minst gynnsam socioekonomisk bakgrund har ökat mellan 2018 och 2022, även när endast elever med svensk bakgrund analyseras.¹⁵ Den genomsnittliga resultatskillnaden mellan skolor med olika socioekonomisk elevsammansättning är också större i Sverige än i övriga Norden.¹⁶

Pirls 2021 visar på en liknande utveckling. Sedan 2016 har skillnaderna i resultat mellan skolor med olika elevsammansättning ökat och är nu större än genomsnittet i EU/OECD samt större än i övriga nordiska länder. I skolor med en elevsammansättning med lägre grad av hemresurser har resultaten försämrats, medan i skolor med en elevsammansättning med högre grad av hemresurser ligger resultaten kvar på samma nivå som 2016. Det innebär att elever som går i skolor med en elevsammansättning som främst utgörs av elever från resursstarka hem i

¹⁰ Skolverket (2025c).

¹¹ Skolverket (2021).

¹² Hemresurser används i Pirls som ett mått på elevens socioekonomiska bakgrund.

¹³ 1 kap. 9 § samt 1 kap. 4 § skollagen.

¹⁴ Skolverket (2022a).

¹⁵ Skolverket (2022b).

¹⁶ Skolverket (2022b).

genomsnitt inte har försämrat sina resultat överhuvudtaget. Däremot har elevers genomsnittliga resultat försämrats på skolor där en relativt stor andel elever kommer från resurssvaga hem. Detta oavsett om eleverna själva har en relativt hög eller låg grad av hemresurser. Skolans elevsammansättning tycks spela större roll för elevers resultat i Pirls 2021 jämfört med 2016, både för elever från hem med lägre respektive högre grad av hemresurser. I Pirls 2021 konstateras att mönstret är det samma, det vill säga att det är fördelaktigt att gå i en skola med en elevsammansättning som främst utgörs av elever från resursstarka hem, oavsett om eleven själv tillhör gruppen med hög eller låg grad av hemresurser.¹⁷ Detta är en bekymmersam utveckling eftersom brister i läsförmåga i unga år riskerar att få långsiktiga konsekvenser, både för individen och samhället i stort.

Sammantaget pekar resultaten från de senaste internationella undersökningarna på en tudelad bild av de svenska elevernas läsutveckling. Å ena sidan når många elever goda resultat i läsförståelse i ett internationellt perspektiv. Å andra sidan synliggörs en negativ trend över tid, där försämringen är särskilt tydlig bland elever och skolor med lägre grad av hemresurser. Föreliggande fördjupade analys av Pirls visar att 32 procent av eleverna på skolorna med lägre grad av hemresurser endast når upp till ”låg nivå” eller ”under låg nivå” i Pirls.¹⁸ Denna utveckling aktualiserar centrala frågor om likvärdighet, resursfördelning och skolans kompensatoriska uppdrag. Mot denna bakgrund har vi valt att studera skolor med skilda socioekonomiska förutsättningar, med särskilt fokus på skolor där en relativt hög andel elever kommer från resurssvaga hem.

1.1 Studiens syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet med denna studie är att undersöka förutsättningar för att arbeta med läsning vid skolor med olika socioekonomisk elevsammansättning. Studien syftar även till att ge en fördjupad inblick i hur några skolor med hög andel elever med svagare socioekonomisk bakgrund arbetar utifrån dessa förutsättningar.

Den övergripande frågeställningen som besvaras genom den fördjupande analysen av Pirls samt fallstudien är:

- *Vad kännetecknar elevers förutsättningar att utveckla läsförmåga på skolor med olika socioekonomisk elevsammansättning?*

Därutöver besvarar fallstudien följande frågeställningar:

- *Hur beskrivs undervisningens genomförande och faktorer i skolmiljö vid skolor i resurssvaga områden?*
- *Vilka kompensatoriska åtgärder genomförs vid skolor i resurssvaga områden?*

¹⁷ Skolverket (2021).

¹⁸ Pirls omfattar fyra kunskapsnivåer i läsförståelse: låg nivå (400–475 poäng), mellannivå (475–550 poäng), hög nivå (550–625 poäng) och avancerad nivå (minst 625 poäng). Den lägsta nivån innebär att eleven kan uppmärksamma och återge explicit uttryckt information i texterna samt dra enkla slutsatser. På mellannivå ska eleven även kunna se helheten, följa olika händelseförlopp och urskilja de centrala poängerna i texten samt i viss utsträckning kunna tolka, läsa mellan raderna och integrera idéer och information. För de två högre nivåerna krävs det att eleven ska kunna granska och värdera innehåll, text- och språkelement. Eleven ska också kunna använda sina kunskaper inom språkanvändning, textstruktur och källkritik.

- *Vilken betydelse har förskolan för elevers läsutveckling vid skolor i resurssvaga områden, utifrån skolpersonalens uppfattningar och statistik?*

Nedan beskrivs studiens metod och genomförande. En mer utförlig beskrivning av metod, urval och genomförande återfinns i metodbilagan.

1.2 Metod

Studien baseras på två typer av datakällor. Befintliga nationellt representativa data från Pirls används för att analysera hur olika förutsättningar och faktorer av betydelse för elevers läsförmåga skiljer sig mellan skolor med olika elevsammansättning. Analyserna omfattar även jämförelser över tid samt med övriga nordiska länder.

En fallstudie av skolor¹⁹ i två storstadskommuner med stor boende- och skolsegregation bidrar med fördjupad kunskap om hur olika förutsättningar kan påverka arbetet med elevers läsutveckling. Fokus ligger särskilt på skolor som är belägna i resurssvaga områden och som har en relativt hög andel elever med svagare socioekonomisk bakgrund. Fallstudien ger inte en generaliserbar bild av liknande skolor i Sverige, men belyser hur skolans kompensatoriska uppdrag kan bedrivas under dessa förutsättningar samt identifierar utmaningar och lärande exempel.

Fördjupad analys av Pirls

Analyserna omfattar resultat från Pirls som mäter elevers läsförståelse i årskurs 4 samt deras attityder till läsning. Pirls har genomförts vart femte år sedan 2001 och den senaste undersökningen är från 2021. Den fördjupande analysen av Pirls som presenteras i denna rapport utgår från standardiserade enkäter som besvarats av elever i årskurs 4 samt deras vårdnadshavare, lärare och rektorer i anslutning till kunskapsmätningarna.

De analyserade frågorna rör bland annat:

- läsvanor
- inställning till läsning
- förutsättningar för att utveckla läsförmågan
- tid för läsundervisning

Resultat från enkäterna jämförs mellan skolor med olika socioekonomisk elevsammansättning, uppdelade utifrån indexet hemresurser som är ett mått på elevers socioekonomiska bakgrund.²⁰ Skolorna har delats in i fyra lika stora grupper (kvartiler), där den nedre kvartilen omfattar de 25 procent av skolor vars elever har lägst genomsnittlig grad av hemresurser och den övre kvartilen de 25 procent skolor som har högst genomsnittlig grad av hemresurser. Jämförelser görs mellan dessa grupper av skolor, samt över tid och i relation till övriga nordiska

¹⁹ I rapporten skriver vi genomgående "skolor" avseende "skolenheter".

²⁰ Indexet hemresurser baseras på fem frågor: 1) Antal böcker i hemmet och 2) Antal hemresurser för studiestöd, båda enligt elevernas svar i elevenkäten, 3) Antal barnböcker i hemmet, 4) föräldrarnas högsta utbildningsnivå samt 5) föräldrarnas yrkesstatus. De tre sista baseras på föräldrarnas uppgifter i hemenkäten.

länder. Indelningen av skolor i kvartiler görs relativt inom varje land. Det innebär att skolor i samma kvartil i olika länder kan ha olika socioekonomisk elevsammansättning, med även att skolor i samma kvartil i ett land kan ha olika förutsättningar olika år som undersökningen genomförs.

Utöver Pirls-data har statistik från OECD använts för de nordiska länderna avseende *primary education*. Detta motsvarar i huvudsak den svenska grundskolan, med fokus på mellanstadiet, vilket är relevant då Pirls avser elever i årskurs 4.

Tolkning och begränsningar

Resultaten från Pirls bygger på urvalsundersökningar och omfattar därmed statistisk osäkerhet. Redovisade skillnader avser genomgående statistiskt säkerställda resultat om inget annat anges.²¹ I förekommande fall skriver vi ut när skillnader i tabeller och figurer inte är signifikanta.

I de fall det är möjligt och relevant redovisas förändringar i Sverige mellan 2001, 2011 och 2021. I vissa fall har jämförelser över tid inte varit möjliga på grund av förändringar i enkätfrågorna eller svarsalternativen över tid. De nordiska länderna påbörjade sitt deltagande olika år, vilket innebär att det saknas data för vissa länder under vissa år och möjligheterna till jämförelser över tid är därmed begränsade. Sverige har deltagit i Pirls sedan 2001. Övriga nordiska länders deltagande ser olika ut. Danmark har deltagit sedan 2006, Finland sedan 2011 och Norge sedan 2016. Island deltog endast 2001 och 2006 och ingår därför inte i jämförelserna.

Enkätdata i Pirls baseras till stor del på självskattningar, vilket innebär att svaren kan påverkas av sociala och kulturella sammanhang. Jämförelser med andra nordiska länder, som har liknande utbildningssystem, bedöms dock minska denna problematik. Vidare behöver viss försiktighet iakttas vid jämförelser mellan länderna när det gäller statistik från OECD. Även om alla nordiska länder har skolstart vid sex års ålder, skiljer sig skolsystem, styrning och finansiering åt.

Svarsfrekvensen i vårdnadshavarenkäten i Pirls 2021 var relativt låg i Sverige. Bortfallet är delvis systematiskt och högre bland vårdnadshavare till elever med lägre grad av hemresurser. I denna rapport används uppgifterna främst för att analysera skillnader mellan skolor med olika socioekonomisk elevsammansättning, vilket bedöms minska påverkan på resultaten. Med andra ord minskar problematiken med bortfallet då vi analyserar den fjärdedel av skolorna med högst respektive lägst grad av hemresurser. De bortfallsanalyser som gjorts samt andra metodologiska överväganden förklaras närmare i metodbilagan.

Fallstudie av skolor

Analyserna omfattar en fallstudie av skolor och belyser förutsättningar för samt arbete med elevers läsutveckling, med särskilt fokus på skolor i resurssvaga

²¹ Genomgående används 5 procent som signifikansnivå.

områden med en relativt hög andel elever med svagare socioekonomisk bakgrund. Datainsamlingen genomfördes under 2025.

Fallstudien omfattar 19 grundskolor med årskurs 4 i två storstadskommuner med stor socioekonomisk segregation. Skolorna har valts ut från områden med olika socioekonomiska förutsättningar enligt RegSO-klassificering²². Urvalet har därefter kontrollerats med registerdata på skolnivå för att säkerställa tydliga skillnader i socioekonomisk elevsammansättning, exempelvis avseende andel elever med utländsk bakgrund och vårdnadshavares utbildningsnivå. I fallstudien används begreppen skolor i resurssvaga respektive resursstarka områden. På skolorna i resurssvaga områden har en högre andel elever svagare socioekonomisk bakgrund, medan skolorna i resursstarka områden har en högre andel elever med starkare socioekonomisk bakgrund.

Analyserna i fallstudien baseras på en kombination av följande datakällor:

- enkäter till elever, lärare, rektorer och vårdnadshavare
- semistrukturerade intervjuer med skolledare och lärare
- kompletterande statistik från bland annat Skolverket och SCB

Enkäterna genomfördes på samtliga 19 skolor och består av utvalda frågor från Pirls. De ger underlag för att beskriva läsvanor, inställning till läsning samt skolornas förutsättningar för att utveckla elevers läsförmåga.

Intervjuerna genomfördes på nio skolor i resurssvaga områden. Totalt intervjuades nio skolledare och nio lärare, huvudsakligen i enskilda intervjuer på plats i skolorna. Syftet var att fånga rektorers och lärares perspektiv på skolans arbete med elevers läsutveckling samt vilka åtgärder som bedöms vara betydelsefulla för elever med svagare socioekonomisk bakgrund.²³

Statistik från bland annat Skolverket och SCB har använts för att beskriva områdenas, skolornas och förskolornas förutsättningar, till exempel gällande elevers socioekonomiska bakgrund, personalens utbildning, med mera.

Sammantaget används de olika datakällorna för att belysa:

- skolornas socioekonomiska förutsättningar
- förutsättningar i hemmiljö för elevers läsutveckling
- undervisningens genomförande och skolornas lärmiljö
- skolornas kompensatoriska arbete

Jämförelser görs mellan utvalda skolor i resurssvaga och resursstarka områden. Indelningen baseras på registerdata och skiljer sig därmed från den som används i analyserna av Pirls, där ett socioekonomiskt index baserat på enkätdata tillämpas. Trots metodskillnader är avsikten i både den fördjupande analysen av Pirls och i fallstudien att fånga skolor med olika socioekonomisk elevsammansättning. I

²² RegSO är en rikstäckande indelning på låg regional nivå som kan aggregeras till kommuner och län, <https://www.scb.se/hitta-statistik/regional-statistik-och-kartor/regionala-indelningar/regionala-statistikomraden-regso/>

²³ I de fall då citat från intervjuerna förekommer i rapporten återges intervjupersonernas utsagor, bortsett från mindre språkliga justeringar, ordagrant. Smärre justeringar av texten har gjorts för att säkerställa läsbarheten.

Pirls sker detta genom ett index och kvartilindelning, medan fallstudien bygger på registerdata och ett urval av skolor med tydliga skillnader i elevsammansättning.

Tolkning och begränsningar

Fallstudien är inte statistiskt generaliserbar till samtliga skolor i Sverige med elever i årskurs 4 och en relativt hög andel elever med svagare socioekonomisk bakgrund. Den ger dock fördjupad kunskap om hur olika förutsättningar kan påverka skolors arbete med elevers läsutveckling. Resultaten ska därför tolkas som illustrativa exempel.

Svarsfrekvensen i Skolverkets enkäter i fallstudien varierar mellan respondentgrupper, och är särskilt låg för vårdnadshavare. Underlaget har därför främst används i syfte att ge exempel på företeelser. Dessa resultat tolkas därför med försiktighet och i relation till övrigt underlag.

2. Faktorer av betydelse för elevers läsförmåga – en fördjupad analys av Pirls

I detta kapitel presenteras en fördjupad analys av data från Pirls (Progress in International Reading Literacy Study). Studien bygger på deskriptiva analyser och syftar till att undersöka skillnader i förutsättningar och faktorer som är betydelsefulla för elevers läsförmåga. Analyserna fokuserar på skolor med olika socioekonomisk elevsammansättning, samt på jämförelser över tid och med övriga nordiska länder.

Inledningsvis presenteras i avsnitt 2.1 hur de ökade skillnaderna i svenska elevers läsförmåga kan relateras till skolsegregation och skolors elevsammansättning. Avsnittet belyser även hur den svenska skolans förutsättningar särskiljer sig från övriga nordiska länders.

I de efterföljande avsnitten presenteras resultat av utvalda enkätfrågor från Pirls. I avsnitt 2.2. redogörs för vårdnadshavares och elevers läsvanor, vårdnadshavares och elevers inställning till läsning i avsnitt 2.3 och skolans och hemmets förutsättningar för att utveckla läsförmågan i avsnitt 2.4.

Strukturella förutsättningar i skolsystemet behandlas i avsnitt 2.5 som, utöver enkätdata från Pirls, även kompletteras med statistik från OECD.

2.1 Skillnader i elevers läsförmåga mellan skolor med olika elevsammansättning

I detta avsnitt presenteras en jämförelse av svenska elevers resultat i läsförståelse i Pirls med elevers resultat i övriga nordiska länder. Vidare presenteras resultat i relation till skolans elevsammansättning utifrån elevernas genomsnittliga grad av hemresurser.

Skolor med en låg genomsnittlig grad av hemresurser har högst andel elever som inte når upp till mellannivå i läsförståelse

Andelen elever som inte når upp till ”mellannivå”²⁴ utan ligger på ”låg nivå” eller ”under låg nivå” i läsförståelse i Pirls har nästan fördubblats under den studerade perioden, från 10 procent 2001 till 19 procent 2021.²⁵ Av **Tabell 1** framgår hur andelen elever på olika kunskapsnivåer i Pirls 2021 fördelar sig mellan skolor med olika socioekonomisk elevsammansättning.

²⁴ Som tidigare nämnt omfattar Pirls fyra kunskapsnivåer i läsförståelse där den lägsta nivån innebär att eleven kan uppmärksamma och återge explicit uttryckt information i texterna samt dra enkla slutsatser.

²⁵ Skolverket (2021).

Tabell 1 Andel elever (procent) på olika kunskapsnivåer i läsförståelse uppdelat på skolor med olika elevsammansättning utifrån grad av hemresurser (kvartiler), Sverige, Pirls 2021.

Skolans socioekonomiska elevsammansättning (SES)	Andel elever i procent på olika kunskapsnivåer i läsförståelse			
	Under låg nivå och låg nivå	Mellannivå	Hög nivå och avancerad nivå	Totalt
SES: nedre kvartil	32 %	35 %	33 %	100 %
SES: mellan nedre och övre kvartil	21 %	33 %	46 %	100 %
SES: övre kvartil	7 %	25 %	68 %	100 %

Pirls definierar följande nivåer: Under låg nivå (under 400 poäng), Låg nivå (400–475 poäng), Mellannivå (475–550 poäng), Hög nivå (550–625 poäng) och Avancerad nivå (över 625 poäng).

Av **Tabell 1** framgår att skolor med en elevsammansättning med lägre grad av hemresurser (nedre kvartil) har den högsta andelen elever som presterar på låg eller under låg nivå (32 procent) i Pirls 2021. I kontrast återfinns de starkaste resultaten i skolor med en hög grad av hemresurser (övre kvartil), där enbart 7 procent av eleverna inte når upp till mellannivå i läsförståelse och där en majoritet av eleverna (68 procent) presterar på hög eller avancerad nivå. I skolor med lägre grad av hemresurser är andelen elever som når de olika kunskapsnivåerna däremot mer jämnt fördelad.

Sammantaget visar resultaten att de 19 procent av eleverna i Sverige som i Pirls 2021 inte når upp till mellannivå återfinns bland skolor med olika socioekonomisk elevsammansättning, men att andelen är högre på skolor med en elevsammansättning präglad av socioekonomiska utmaningar.

Resultat i läsförståelse har över tid försämrats vid skolor med en elevsammansättning med lägre grad av hemresurser

I **Tabell 2** presenteras Sveriges genomsnittliga provresultat i läsförståelse i Pirls 2001, Pirls 2011 samt Pirls 2021 utifrån skolornas socioekonomiska elevsammansättning.

Tabell 2 Genomsnittligt provresultat i läsförståelse, medelpoäng, på totalen samt på skolor med olika elevsammansättning utifrån grad av hemresurser (nedre och övre kvartil), Sverige, Pirls 2001, 2011 och 2021.

Skolans socioekonomiska elevsammansättning (SES)	År		
	2001	2011	2021
SES: nedre kvartil	531	517	508
SES: övre kvartil	578	571	578
Total	561	542	544

Pirls definierar följande nivåer: Under låg nivå (under 400 poäng), Låg nivå (400–475 poäng), Mellannivå (475–550 poäng), Hög nivå (550–625 poäng), Avancerad nivå (över 625 poäng).

Av **Tabell 2** framgår att medan Sveriges resultat i läsförståelse över tid har sjunkit på skolor vars elever har lägst genomsnittlig grad av hemresurser (nedre kvartil), har den varit relativt oförändrad på hög nivå på skolor med en högst genomsnittlig grad av hemresurser (övre kvartil).

Sverige har störst spridning i provresultat bland de nordiska länderna

Sverige har den största spridningen i resultat bland de nordiska länderna. Detta framgår av **Tabell 3** som visar genomsnittligt provresultat i läsförståelse i Pirls 2021 utifrån skolornas socioekonomiska elevsammansättning i Sverige, Danmark, Finland och Norge.

Tabell 3 Genomsnittligt provresultat i läsförståelse, medelpoäng, på totalen samt på skolor med olika elevsammansättning utifrån grad av hemresurser (nedre och övre kvartil), i nordiska länder, Pirls 2021.

	Länder			
Skolans socioekonomiska elevsammansättning (SES)	Sverige	Danmark	Finland	Norge
SES: nedre kvartil	508	517	527	521
SES: övre kvartil	578	558	564	560
Skillnad i medelpoäng mellan SES: övre och nedre kvartil	70	41	37	39
Total	544	539	549	539

Under låg nivå (under 400 poäng), Låg nivå (400–475 poäng), Mellannivå (475–550 poäng), Hög nivå (550–625 poäng), Avancerad nivå (över 625 poäng).

Av **Tabell 3** framgår att Sveriges genomsnittliga resultat i läsförmåga är 544 poäng, vilket är samma nivå²⁶ som i de övriga nordiska länderna. Den fjärdedel av skolor i Sverige som har en elevsammansättning med högre grad av hemresurser presterar i genomsnitt på hög nivå i läsförståelse. Jämfört med övriga Norden når den gruppen av skolor högre genomsnittligt resultat. Samtidigt uppvisar Sveriges skolor vars elever har lägst genomsnittlig grad av hemresurser (nedre kvartil) lägre provresultat än motsvarande kategori av skolor i Finland och Norge.²⁷ Spridningen i resultat på läsförståelseprovet mellan skolor med olika socioekonomiska elevsammansättning är därmed större i Sverige än i de övriga nordiska länderna.

Sveriges större spridning i provresultat jämfört med övriga nordiska länder beror framför allt på en större resultatspridning bland elever i skolor med lägre grad av hemresurser. Det indikerar att svenska skolor med en relativt hög andel elever från resurssvaga hem har en mer komplex uppgift: i samma klassrum finns elever som ligger på väldigt olika nivåer i läsförmåga samt en större andel som ligger på en låg nivå.

²⁶ När vi skriver att länder presterar på samma nivå menar vi att deras resultat inte skiljer sig signifikant åt.

²⁷ Sveriges provresultat på den fjärdedelen av skolor med hög andel elever med låg grad av hemresurser skiljer sig inte signifikant från Danmarks.

Det är även viktigt att betona att skolor inom samma kvartil kan ha olika socioekonomiska förutsättningar beroende på det land de verkar i. Detta behöver beaktas vid jämförelser mellan länder. Samtidigt behöver respektive land förhålla sig till de rådande förutsättningarna i sitt kompensatoriska uppdrag.

Pandemin slog olika hårt mot olika elevgrupper

Nedgången i de genomsnittliga resultaten i läsförståelsen 2021 kan delvis förklaras av den globala covid-19-pandemin. I Sverige ligger resultaten på skolor med en elevsammansättning med högre grad av hemresurser kvar på ungefär samma nivå som före pandemin. I det avseendet särskiljer sig Sverige inte enbart från de nordiska grannländerna, utan även från genomsnittet i EU/OECD, där en nedgång har skett även i denna elevgrupp.²⁸

Det är i stället på skolor med en elevsammansättning med lägre grad av hemresurser som resultaten i Sverige har försämrats ytterligare under 2021. Detta indikerar att pandemin hårdare har drabbat elevgrupper och skolor med redan stora utmaningar. Dessa resultat är i linje med Skolverkets uppföljningar av pandemins påverkan på skolväsendet som visar att elever från svagare socioekonomiska bakgrunder drabbades särskilt hårt. Lärarledd undervisning som sker fysiskt på plats är än viktigare för elever i större behov av stöd och att distansundervisning kräver bättre studievana.²⁹ Sverige hade jämfört med andra länder en mycket låg andel dagar då skolorna i årskurs 4 var stängda även om pandemin innebar ökad sjukfrånvaro för elever och lärare.³⁰ Det kan vara en trolig förklaring till att skolstängningar hade en mindre effekt på Sveriges genomsnittliga läsresultat i internationell jämförelse.

Forskning visar även att pandemin slog olika hårt mot olika elevgrupper i de deltagande länderna i Timss-undersökningen.³¹ Forskare har genom analyser av Timss data studerat skolstängningars påverkan på elevers kunskapsförluster till följd av covid-19-pandemin. Flickor och elever med andra modersmål hade oproportionerligt större kunskapsförluster, lågpresterande elever backade mest medan högpresterare i hög utsträckning var opåverkade. Betydelsen av hemresurser; tillgång till digitala enheter, internet, ett lugnt rum, föräldrar med tid och kapacitet att ge stöd på studiespråket blev viktigare. Det framkommer vidare att kunskapsstapp i elevers resultat blev större i länder som hade längre skolstängningar. Likaså att äldre elever av de studerade årskurserna stack ut mer, elever i årskurs 8 var mer drabbade än i årskurs 4.³²

Eleverna på Sveriges skolor har mer heterogen språklig bakgrund

I Pirls-enkäten ombads rektorer att uppskatta hur stor andel av eleverna på deras skolenheter som har testspråket som modersmål. **Figur 1** visar fördelningen av

²⁸ Skolverket (2021).

²⁹ Skolverket (2022c).

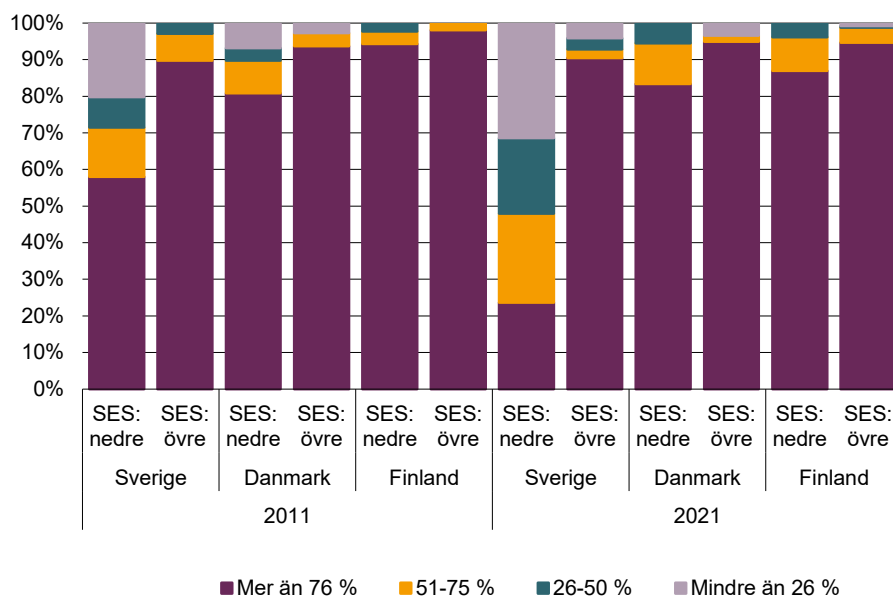
³⁰ Skolverket (2022b).

³¹ Timss är en internationell studie som undersöker kunskaper i och attityder till matematik och naturvetenskap hos elever i årskurs 4 och årskurs 8.

³² Gajderowicz, T. m.fl. (2026).

andelen elever som har ett annat modersmål än det språk som de skriver provet på i Sverige, Danmark och Finland.

Figur 1. Andel elever (procent) med testspråket som modersmål (rektorens uppskattning) uppdelat efter skolans socioekonomiska elevsammansättning (SES: nedre och övre kvartil), nordiska länder, Pirls 2011 och 2021.



Fråga: Ungefär hur stor andel av eleverna på din skolenhet har svenska/testspråket som modersmål?

Av **Figur 1** framgår att bland skolor med en elevsammansättning med lägst genomsnittlig grad av hemresurser (nedre kvartil) har Sverige högst andel elever med ett annat modersmål än svenska jämfört med Danmark och Finland. Den andelen har dessutom ökat mest i Sverige under perioden mellan 2011 och 2021. På skolor med en elevsammansättning med högst genomsnittlig grad av hemresurser ser vi inte samma skillnader i andelar mellan länderna. Resultaten innebär att skolsegregationen avseende elevernas språkliga bakgrund har ökat i Sveriges skolor med lägre grad av hemresurser mellan 2011 och 2021. Med andra ord är elever med annat modersmål än landets huvudspråk i högre utsträckning koncentrerade till samma skolor i Sverige jämfört med våra grannländer.

Resultaten i Danmark visar en motsatt trend där skolsegregationen avseende språklig bakgrund har minskat mellan 2011 och 2021 bland skolorna med en elevsammansättning med lägst grad av hemresurser (nedre kvartil). Medan 7 procent av rektorer vid dessa skolor 2011 uppgav att andelen elever på skolan med danska som modersmål var lägre än 26 procent, var det ingen rektor som uppgav detta vid mätningen 2021. Vidare visar Pirls 2021 att det i Danmark endast är 6 procent av skolorna med en låg grad av hemresurser, där minst hälften av eleverna har ett annat modersmål än landets huvudspråk. Detta kan jämföras med Sverige där motsvarande siffra är 52 procent.

Skolorna med lägre grad av hemresurser i Sverige särskiljer sig tydligt från övriga nordiska länder genom att en hög andel av skolorna har en annan elevsammansättning än befolkningen i stort. I Pirls 2021 framgår att andelen

elever i årskurs 4 med utländsk bakgrund³³ har ökat år 2021 jämfört med 2016, från 21 till 26 procent. Andelen utrikesfödda elever har ökat från 10 till 12 procent och andelen inrikesfödda elever med två utrikesfödda föräldrar har ökat från 11 till 14 procent.³⁴ Även om dessa kategorier inte sammanfaller fullt ut, finns det troligen en betydande överlappning mellan elever med annat modersmål och elever som är utrikesfödda eller inrikesfödda med två utrikesfödda föräldrar. Svenska skolor, i både övre och nedre kvartil, har också en mer homogen elevsammansättning med avseende på modersmål. Skillnaderna mellan kvartilerna i Sverige är större än i Danmark och Finland.

I Pirls tillfrågades eleverna om i vilken utsträckning de talar det språk hemma som de skriver Pirls-provet på. Andelen elever som alltid talar svenska i hemmet 2021 har sjunkit med 15 procentenheter, från 68 till 53 procent mellan 2016 och 2021. Andelen som alltid talar testspråket i hemmet har även sjunkit i Norge, Danmark och EU/OECD i genomsnitt men inte i samma utsträckning som i Sverige. Minskningen i andelen som alltid talar svenska i hemmet på 15 procentenheter är dock oproportionerligt stor i jämförelse med att andelen med någon form av utländsk bakgrund ökat med 5 procentenheter mellan 2016 och 2021. Utöver den demografiska utvecklingen uppges ändrade språkvanor i hemmet, också för elever som inte har utländsk bakgrund, vara en trolig förklaring som ges i Pirls-rapporten.³⁵ Analyser visar att skillnader i resultat mellan elever som alltid pratar svenska hemma och de som aldrig gör det ökade från 30 poängs skillnad till 60 poängs skillnad mellan 2016 och 2021.³⁶ Den grupp elever som tappade flest poäng 2021 i jämförelse med 2016 var de som aldrig pratade svenska i hemmet.

Fler elever från ogynnsamma ekonomiska förhållanden i Sverige

I Pirls-enkäten ombads rektorer även att uppskatta hur stor andel av eleverna på deras skolenheter som kommer från hem med ogynnsamma ekonomiska förhållanden. **Figur 2** visar fördelningen av andelen elever som kommer från hem med ogynnsamma ekonomiska förhållanden i Pirls 2021.

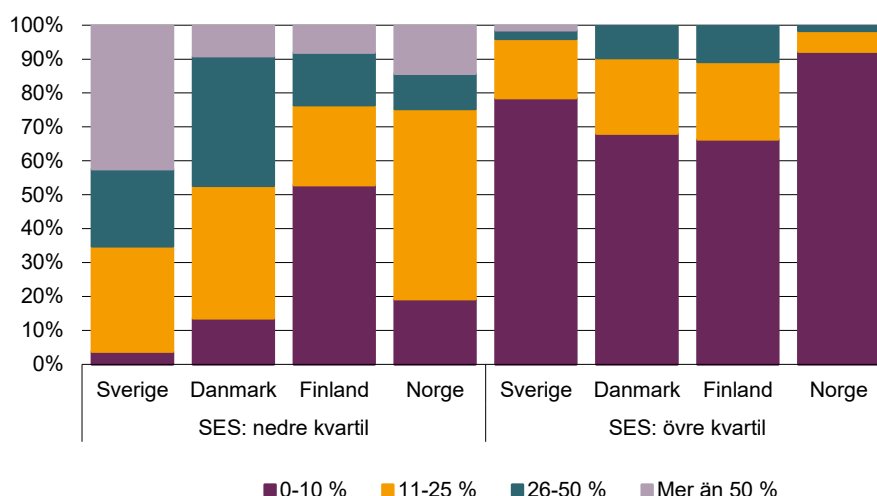
³³ Med utländsk bakgrund menas att eleven själv är utrikesfödd eller är inrikesfödd med två utrikesfödda föräldrar.

³⁴ Skolverket (2021).

³⁵ Skolverket (2021).

³⁶ I elevenkäten gavs eleven fyra olika svarsalternativ om hur ofta de talade svenska/testspråket i hemmet: 1) Jag pratar alltid svenska hemma. 2) Jag pratar nästan alltid svenska hemma. 3) Ibland pratar jag svenska och ibland pratar jag ett annat språk hemma. 4) Jag pratar aldrig svenska hemma. För att förenkla redovisningen och analysen har alternativ 2–3 slagits ihop så att vi skiljer på elever som alltid eller aldrig talar svenska/testspråket i hemmet.

Figur 2. Andel elever (procent) från hem med ogynnsamma ekonomiska förhållanden (rektorernas uppskattning) uppdelat efter skolors socioekonomiska elevsammansättning (nedre och övre kvartil), nordiska länder, Pirls 2021.



Fråga: Ungefär hur stor andel av eleverna på din skolenhet har följande bakgrund? Kommer från hem med ogynnsamma ekonomiska förhållanden

Figur 2 visar att andelen rektorer som uppskattar att mer än hälften av eleverna kommer från ogynnsamma ekonomiska förhållanden är betydligt högre vid skolor med en elevsammansättning med lägre grad av hemresurser (42 procent), jämfört med motsvarande skolor i övriga nordiska länder (omkring 8–14 procent).

I Sverige uppger drygt 40 procent av rektorer vid skolor med lägre grad av hemresurser att över hälften av eleverna kommer från hem med ogynnsamma ekonomiska förhållanden. Motsvarande andel i Norge, för skolor i den nedre kvartilen, är 14 procent. Det innebär att andelen rektorer som uppger detta är ungefär tre gånger så hög i Sverige som i Norge. I Danmark och i Finland är andelen rektorer som valt detta svarsalternativ ännu lägre än i Norge.

I Finland valde 53 procent av rektorerna i skolor där en relativt hög andel elever kommer från resurssvaga hem det lägsta svarsalternativet om hur stor andel av skolans elever som kommer från hem med ogynnsamma ekonomiska förhållanden. Motsvarande siffra för Sverige är 4 procent.

Sammanfattningsvis utmärks skolor med lägre grad av hemresurser i Sverige av att elevers socioekonomiska bakgrund ser annorlunda ut jämfört med motsvarande skolor i övriga nordiska länder. Andelen elever från hem med ogynnsamma ekonomiska förhållanden, liksom andelen elever med annat modersmål, är avsevärt högre i dessa skolor i Sverige. Elever i dessa skolor möter därmed i lägre utsträckning jämnåriga från mer resursstarka hem eller med svenska som modersmål. Dessa skillnader är viktiga att beakta vid nordiska jämförelser mellan skolor.

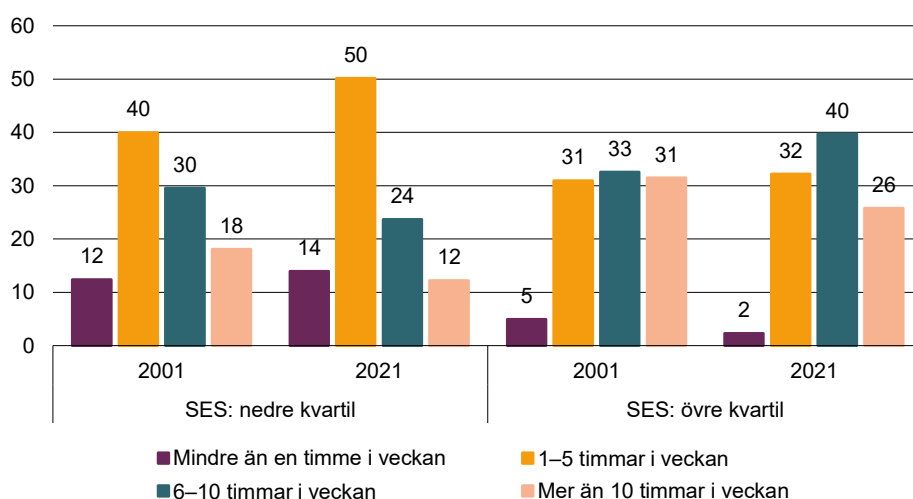
2.2 Vårdnadshavares och elevers läsvanor på fritiden

I detta avsnitt presenteras resultat från Pirls-enkäterna om vårdnadshavarnas läsvanor och elevernas läsvanor på fritiden. De aspekter som frågorna om läsvanor fångar är av vikt för elevernas utveckling av läsförmågan. Analysen omfattar förändringar över tid i enkätresultat för skolor med olika socioekonomisk elevsammansättning samt jämförelser med övriga nordiska länder.

Vårdnadshavare läser själva mindre

En viktig parameter för en rik språkmiljö i hemmet är vårdnadshavarnas egna läsvanor. **Figur 3** beskriver förändringen i läsvanor bland vårdnadshavare i Sverige mellan 2001 och 2021 fördelat på de 25 procent av skolorna vars elever har lägst genomsnittlig grad av hemresurser (nedre kvartil) och de 25 procent av skolorna med elever som har högst genomsnittlig grad av hemresurser (övre kvartil).

Figur 3. Andel elever vars vårdnadshavare (procent) läser olika mycket hemma per vecka uppdelat efter skolors socioekonomiska elevsammansättning (nedre och övre kvartil), Sverige, Pirls 2001 och 2021.



Fråga: Hur mycket brukar du själv läsa hemma under en vanlig vecka? Det kan vara böcker, tidskrifter, tidningar och arbetsrelaterat material (i tryckt form eller digitalt)?

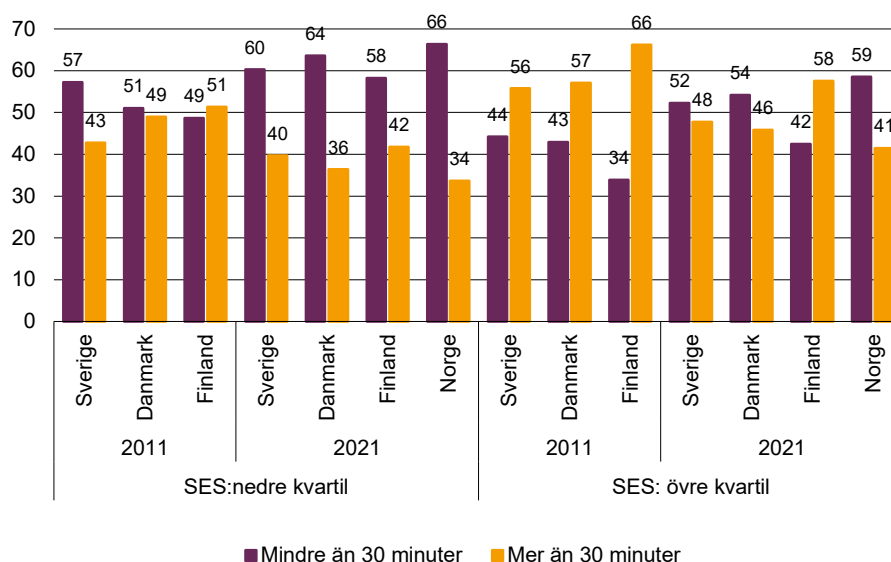
Av **Figur 3** framgår att andelen elevers vars vårdnadshavare läser mer än sex timmar i veckan har minskat mellan 2001 och 2021 bland skolor med lägst grad av hemresurser (nedre kvartil). Likaså har det skett förändringar i skolor med högst grad av hemresurser (övre kvartil) där de som anger att de läser mer än tio timmar i veckan har minskat.

De svenska elevernas vårdnadshavare uppger på frågor om sin egen läsning att den har minskat under tjugoförårsperioden. Nedgången är särskilt tydlig i skolor med en elevsammansättning med lägre grad av hemresurser, där andelen elever vars vårdnadshavare uppger att de läser mer än sex timmar i veckan har minskat från 48 procent 2001 till 36 procent 2021.

Elever i Sverige läser allt mindre på fritiden

För att undersöka elevers möjlighet till mängdträning och läslust inkluderar Pirls elevenkätfrågan: ”Hur mycket läser du på fritiden en vanlig skoldag?”. Resultaten framgår i **Figur 4**.

Figur 4. Andel elever (procent) med olika läsvanor (minuter läsning på fritiden en vanlig skoldag) uppdelat efter skolans socioekonomiska elevsammansättning (nedre och övre kvartil), nordiska länder, Pirls 2011 och 2021.



Fråga: Hur mycket läser du på fritiden en vanlig skoldag?

Resultaten som presenteras i **Figur 4** visar överlag en nedåtgående trend över tioårsperioden när det gäller elevernas tid för läsning på fritiden. Vid en jämförelse mellan 2011 och 2021 har andelen elever som uppger att de läser mindre än 30 minuter per dag ökat i de nordiska länderna,³⁷ med undantag för svenska skolor med lägst grad av hemresurser (nedre kvartil) där förändringen inte är statistiskt signifikant. På motsvarande sätt har andelen elever som uppger att de läser mer än 30 minuter per dag minskat, med undantag för skolor med lägst grad av hemresurser i Sverige och Danmark.

Pirls 2021 visar att majoriteten av eleverna i Sverige uppger att de läser mindre än 30 minuter om dagen på fritiden. På skolor där en relativt hög andel elever kommer från resurssvaga hem är det 60 procent av eleverna som svarar att de läser ”mindre än 30 minuter” på fritiden en vanlig skoldag. Motsvarande andel på skolor med högre grad av hemresurser är 52 procent.

Mindre dagstidningsläsning bland elever över tid

En annan fråga om läsvanor i elevenkäten handlar om hur ofta de läser dagstidningar.³⁸ Dagstidningsläsande kan, utöver vanan att ta till sig av tidningstext och omvärldskunskaper, även öka färdigheter i källkritik. I Sverige 2021 svarar majoriteten av eleverna, 63 procent, att de ”aldrig eller nästan aldrig”

³⁷ Norge deltog inte 2011.

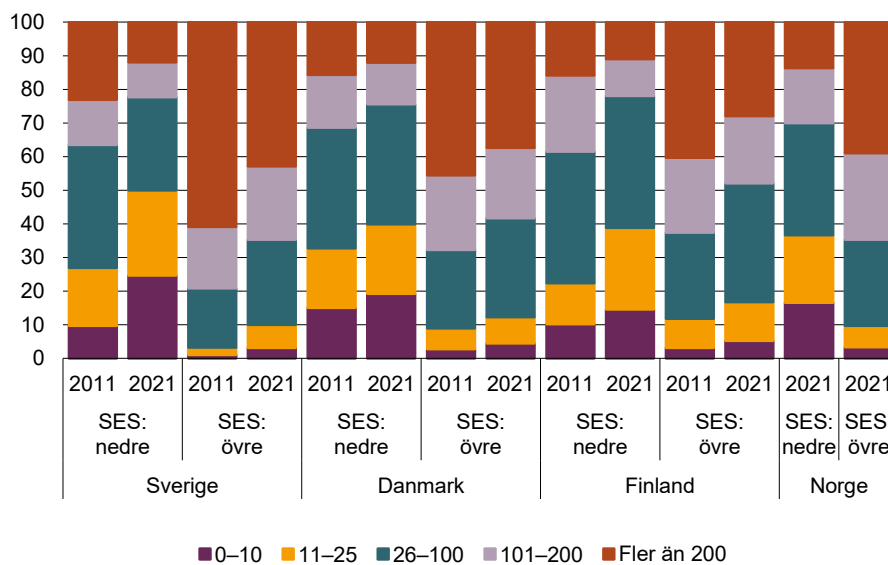
³⁸ Fråga: ”Hur ofta läser du följande på fritiden?” – ”Dagstidningar”, 2021

läser dagstidningar. I Pirls 2001 var motsvarande andel 37 procent. Ingen skillnad framgår 2021 utifrån skolornas socioekonomiska elevsammansättning, båda kvartilerna ligger runt 62 procent. Omvänt är det 38 procent i Pirls 2021 som uppger att de läser dagstidningar regelbundet.³⁹ Dock syns det en skillnad i svaren för de elever som svarar att de ”varje dag eller nästan varje dag” läser dagstidningar, 11 procent har valt det svarsalternativet på skolor med lägre grad av hemresurser jämfört med 6 procent på skolor med högre grad av hemresurser.

Hälften av eleverna vid skolor med en elevsammansättning med lägre grad av hemresurser uppges ha högst 25 böcker i hemmet

En faktor för att utveckla läsförmågan och främja läsmotivationen är läsvanor i hemmet och att det finns en inbjudande läsmiljö samt tillgång till böcker och tidningar eller tidskrifter. I Pirls ställs därför frågor till vårdnadshavarna om antalet böcker i hemmet.⁴⁰ I **Figur 5** framgår antalet böcker som vårdnadshavare uppger att de har i hemmet samt utvecklingen över tid ur ett nordiskt perspektiv.

Figur 5. Andel elever vars vårdnadshavare (procent) uppgett antal böcker de har i hemmet uppdelat efter skolans socioekonomiska elevsammansättning (nedre och övre kvartil), nordiska länder, Pirls 2011 och 2021.



Fråga: Ungefär hur många böcker har ni hemma? (Räkna inte med e-böcker, tidskrifter, tidningar eller barnböcker.)

Av **Figur 5** framgår att elever i Sverige generellt sett har färre böcker i hemmet 2021 jämfört med 2011, enligt svaren från elevernas vårdnadshavare. Antalet böcker i hemmet har gått ner i både skolor med högre och lägre grad av hemresurser. Skillnaderna mellan dessa grupper av skolor ökade mellan 2011 och 2021 och så mycket som hälften av de elever som går på skolor med en elevsammansättning med lägre grad av hemresurser har 2021 högst 25 böcker i hemmet.

³⁹ Svarsalternativen ”Varje dag eller nästan varje dag” eller ”En eller två gånger i veckan” eller ”En eller två gånger i månaden”.

⁴⁰ Fråga: ” Ungefär hur många böcker har ni hemma? (Räkna inte med e-böcker, tidskrifter, tidningar eller barnböcker.)”.

Sverige utmärker sig bland de nordiska länderna i att ha störst skillnad 2021 mellan övre och nedre kvartilen när vi studerar de två högsta respektive de två lägsta svarsalternativen (de som har över 101 böcker i hemmet och de som har under 25 böcker i hemmet). I skolorna där elever har lägst grad av hemresurser (nedre kvartil) i Sverige är det högre andelar elever än i övriga nordiska länder vars vårdnadshavare 2021 svarar att de har under 25 böcker i hemmet (50 procent i Sverige, 40 procent i Danmark, 39 procent i Finland och 37 procent i Norge).

Motsvarande mönster framträder i en annan enkätfråga till vårdnadshavarna om antal barnböcker i hemmet.⁴¹ Att det finns skillnader avseende antalet böcker i hemmet är förväntat då det ingår i det index som ligger till grund för analysen. Men ovanstående skillnader som framkommit ger en bild av hur stora skillnaderna är mellan de studerade grupperna av skolor.

Vårdnadshavare besöker alltmer sällan biblioteket med sina barn

En annan fråga som indikerar tillgång till böcker är hur ofta man besöker och lånar böcker på biblioteket. I Pirls ställs därför en fråga till vårdnadshavarna om hur ofta de eller någon annan i hemmet besöker biblioteket med deras barn. I **Tabell 4** redovisas andel vårdnadshavare som uppger att de (eller någon annan i hemmet) besöker biblioteket minst en gång i månaden med deras barn uppdelat på skolor med lägst respektive högst grad av hemresurser.

Tabell 4 Andel elever vars vårdnadshavare (procent) som minst en gång i veckan eller en till två gånger i månaden besöker bibliotek med sitt barn, uppdelat efter skolors socioekonomiska elevsammansättning (nedre och övre kvartil), Sverige, Pirls 2001 och 2021.

Skolans socioekonomiska elevsammansättning (SES)	År	
	2001	2021
SES: nedre kvartil	63 %	47 %
SES: övre kvartil	66 %	28 %

Fråga: Hur ofta brukade/brukar du eller någon annan i ditt hem besöka biblioteket med ditt barn? (Under åk 1–4)

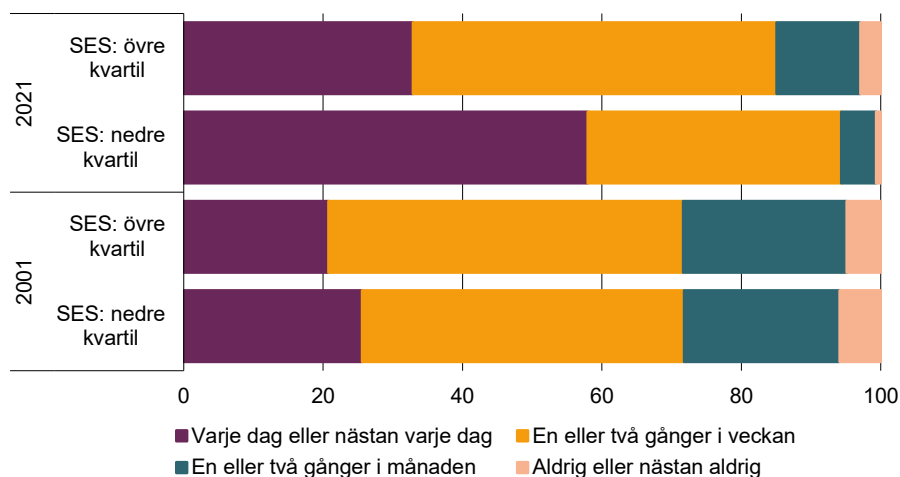
Enligt enkätsvaren för 2021 är det en högre andel elever på skolor med lägre grad av hemresurser vars vårdnadshavare uppger att de besöker ett bibliotek med sina barn minst en gång i månaden än andelen elever på skolor med högre grad av hemresurser. Samtidigt visar enkätsvaren att andelen elever vars vårdnadshavare uppger att de besöker bibliotek med sina barn har minskat mellan 2001 och 2021 i båda grupperna. Minskningen är kraftigare på skolorna där elever har högre grad av hemresurser.

⁴¹ Fråga: "Ungefär hur många barnböcker har ni hemma? (Räkna inte med e-böcker för barn, barntidningar eller skolböcker.)" 2021

Vårdnadshavare pratar oftare om vad barnet läser – störst ökning vid skolor med lägre grad av hemresurser

Samtal om böcker och det man läser är viktigt för att utveckla den språkliga förmågan.⁴² I enkäten till vårdnadshavare finns en fråga om hur ofta de pratar med barnet om vad han/hon läser. Svaren visas i **Figur 6** nedan.

Figur 6. Andel elever vars vårdnadshavare (procent) svarar hur ofta de pratar med sitt barn om vad barnet läser uppdelat efter skolors socioekonomiska elevsammansättning (nedre och övre kvartil), Sverige, Pirls 2001 och 2021.



Fråga: Hur ofta gör du eller någon annan i ditt hem följande tillsammans med ditt barn? Pratar med ditt barn om vad han/hon läser

Av **Figur 6** framgår att andelen elever vars vårdnadshavare svarar att de pratar med sitt barn om vad barnet läser är högre 2021 än 2001. Ökningen är störst på skolor med elever som har lägst genomsnittlig grad av hemresurser (nedre kvartil). Där har andelen elever vars vårdnadshavare svarar att de ”varje dag eller nästan varje dag” pratar med sina barn om vad barnet läser mer än fördubblats. Ökningen är mindre vid skolor med en elevsammansättning med högst grad av hemresurser (övre kvartil).

2.3 Inställning till läsning bland vårdnadshavare och elever

I detta avsnitt presenteras resultat från Pirls enkäter till vårdnadshavare och elever om deras inställning till läsning. Förändringar i svarsalternativ i vissa enkätfrågor mellan de olika Pirls-undersökningarna har begränsat möjligheten att göra jämförelser över tid.

Mer positiv inställning till vikten av läsning hos svenska vårdnadshavare än i övriga Norden

I Pirls 2021 instämmer majoriteten av vårdnadshavare vid såväl skolor med lägre (84 procent) som skolor med högre grad av hemresurser (86 procent) i påståendet att läsning är viktigt hemma hos dem.⁴³

⁴² Bruce, J. (2025).

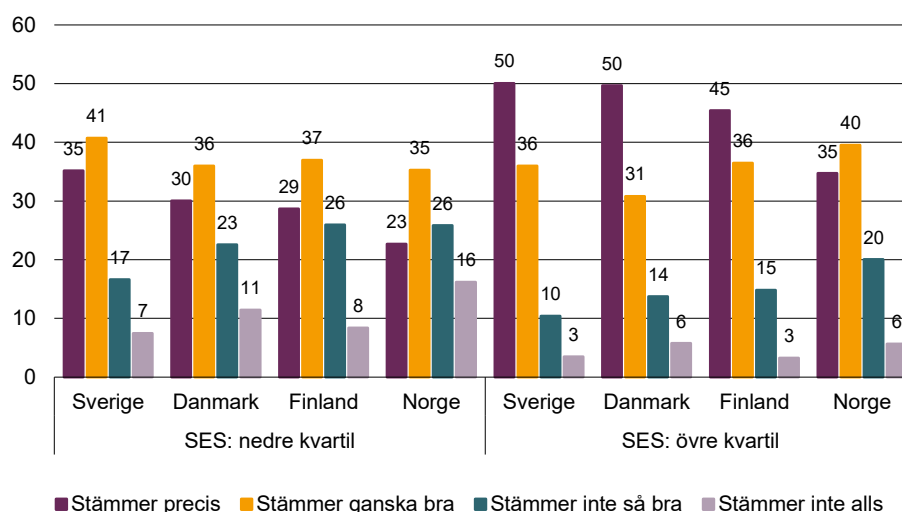
⁴³ Svarsalternativen ”stämmer precis” och ”stämmer ganska bra” på följande fråga: ”Hur väl stämmer de här påståendena om läsning på dig? Att läsa är viktigt hemma hos oss”.

Svenska vårdnadshavare uppger generellt i större utsträckning att de värderar läsning högt jämfört med vårdnadshavare i övriga nordiska länder. För år 2021 visar en jämförelse att de instämmande svaren i Sverige (84 procent) vid skolor med lägre grad av hemresurser står i tydlig kontrast till Finland (59 procent) samt Danmark och Norge (båda 68 procent). Även vid skolor med högre grad av hemresurser ligger Sverige högt med 86 procent, följt av Danmark (82 procent), Norge (77 procent) och Finland (71 procent).

Svenska vårdnadshavare tycker mer om fritidsläsning än övriga Norden, särskilt vid skolor med lägre grad av hemresurser

I enkäten fick vårdnadshavarna svara på hur väl de instämmer i påståendet ”Jag tycker om att läsa på fritiden”. **Figur 7** nedan visar elevernas vårdnadshavares svar 2021 uppdelat på skolor med lägst och högst grad av hemresurser i en nordisk jämförelse.

Figur 7. Andel elever vars vårdnadshavare (procent) i olika grad instämmer i att de tycker om att läsa på fritiden, uppdelat efter skolans socioekonomiska elevsammansättning (nedre och övre kvartil), nordiska länder, Pirls 2021.



Fråga: Hur väl stämmer de här påståendena om läsning på dig? Jag tycker om att läsa på fritiden.

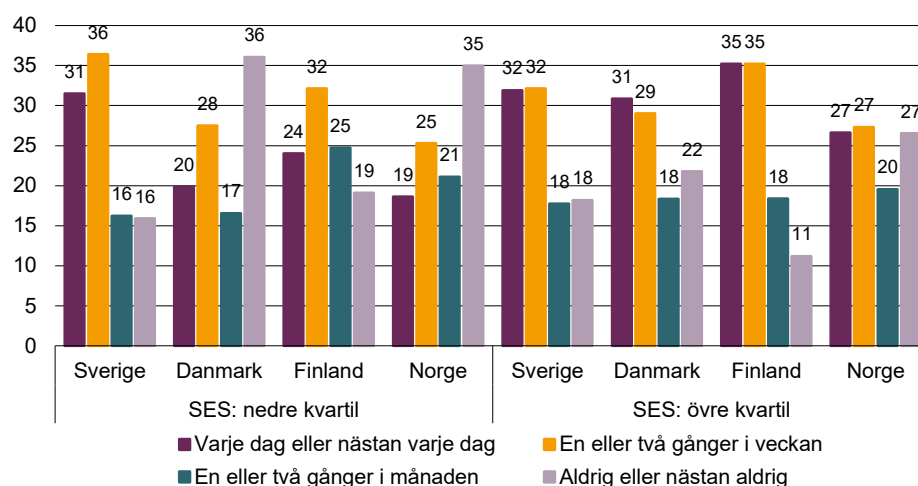
Figur 7 visar att de svenska elevernas vårdnadshavare generellt sett svarar mer positivt på påståendet ”Jag tycker om att läsa på fritiden” jämfört med övriga nordiska länder. Detta gäller särskilt vid skolor med lägre grad av hemresurser, där en högre andel i Sverige instämmer med påståendet än i Danmark, Norge eller Finland.

Samtidigt syns skillnader inom Sverige beroende på skolornas socioekonomiska elevsammansättning. Andelen elever vars vårdnadshavare instämmer i påståendet är högre vid skolor med högst grad av hemresurser (övre kvartil), jämfört med skolor med lägst grad av hemresurser (nedre kvartil).

Elever i skolor med lägre grad av hemresurser i Sverige läser mer för nöjes skull än övriga Norden

I **Figur 8** presenteras elevernas svar på frågan om hur ofta de läser på fritiden för att det är roligt.

Figur 8. Andel elever som läser för att det är roligt på fritiden uppdelat efter skolans socioekonomiska elevsammansättning (nedre och övre kvartil), nordiska länder, Pirls 2021.



Fråga: Hur ofta gör du de här sakerna på fritiden? Jag läser för att det är roligt.

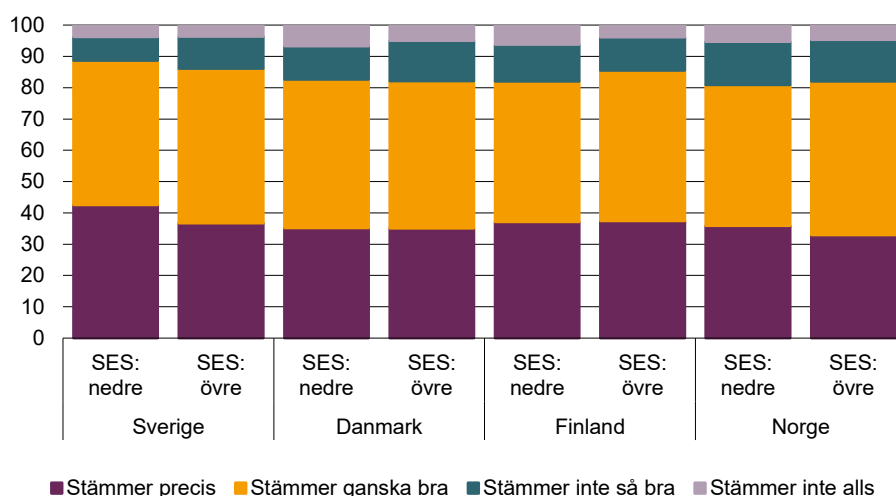
Figur 8 visar att omkring 30 procent av svenska elever 2021 uppger att de läser ”Varje dag eller nästan varje dag” på fritiden för att det är roligt oavsett skolans socioekonomiska elevsammansättning. Skillnaderna mellan svenska skolor med olika socioekonomisk elevsammansättning är små 2021. Andelen i den övre kvartilen har dock minskat med 16 procentenheter jämfört med 2011. Vid Pirls-mätningen 2011 var andelen elever som uppgav att de är frekventa läsare på skolorna med starkare hemförhållanden högre än på skolor med svagare hemförhållanden.

I Sverige har skolor med lägst genomsnittlig grad av hemresurser en högre andel elever som läser för att det är roligt, jämfört med de övriga nordiska länderna. År 2021 svarade 67 procent av eleverna i Sveriges skolor med lägst grad av hemresurser att de läser ”Varje dag eller nästan varje dag” eller ”En eller två gånger i veckan”. Det är en styrka att en högre andel elever på skolor med lägst grad av hemresurser, trots svårare socioekonomiska förutsättningar jämfört med grannländerna, läser för att det är roligt.

Svenska elever vid skolor med lägre grad av hemresurser tycker om det de läser i skolan

I Pirls ställs frågor som syftar till att fånga elevernas inställning till läsning i skolan, bland annat påståendet ”Jag tycker om det jag läser i skolan”. Av **Figur 9** framgår elevernas svar i Pirls 2021 uppdelade på skolor med lägst respektive högst grad av hemresurser (nedre respektive övre kvartil) inom de nordiska länderna.

Figur 9. Andel elever (procent) som i olika grad instämmer i påståendet "Jag tycker om det jag läser i skolan", uppdelat efter skolors socioekonomiska elevsammansättning (nedre och övre kvartil), nordiska länder, Pirls 2021.



Fråga: Fundera på det du läser i skolan. Markera hur väl varje påstående stämmer in på ditt läsande i skolan. Jag tycker om det jag läser i skolan

I **Figur 9** framgår att svenska elever vid skolor med en elevsammansättning med lägst grad av hemresurser har något mer positiv inställning till det de läser i skolan än elever vid motsvarande skolor i övriga nordiska länder. Vid dessa skolor är andelen elever som instämmer i påståendet att de tycker om det de läser i skolan 89 procent i Sverige, jämfört med ca 82 procent i Danmark och Finland samt 81 procent i Norge.⁴⁴

2.4 Förutsättningar för att utveckla läsförmågan

I detta avsnitt presenteras resultat från Pirls-enkäterna som rör centrala förutsättningar för skolornas arbete med att utveckla elevernas läsförmåga. Dels handlar det om förutsättningar i skolan, dels om förutsättningar i hemmet, som kan underlätta och stödja utvecklingen av läsförmågan.

2.4.1 Förutsättningar i skolan

I syfte att undersöka skolans förutsättningar till att utveckla elevers läsförmåga inkluderar Pirls enkäter riktade till rektorer och lärare frågor om klasstorlek samt tillgång till resurser som påverkar undervisningen. Nedan presenteras resultat från dessa enkäter med jämförelser över tid samt i en nordisk kontext.

Sverige har större klasser än Finland

I Pirls-enkäten ställdes frågan till lärare om antalet elever i deras klass vilket är en viktig förutsättning för lärarens möjligheter att kunna se och stödja varje enskild elev. I **Tabell 5** framgår genomsnittliga antalet elever per klass för de nordiska länderna och år då respektive land deltog i Pirls.

⁴⁴ Avser de som har valt svarsalternativen "stämmer precis" eller "stämmer ganska bra".

Tabell 5 Det genomsnittliga antalet elever per klass i årskurs 4 enligt lärarna, nordiska länder, Pirls 2001, 2011 och 2021.

	Länder			
År	Sverige	Danmark	Finland	Norge
2001	24,3	-	-	-
2011	22,6	21,3	20,7	-
2021	24,4	22,8	20,9	25,0

Fråga: "Hur många elever går i den här klassen?"

Av tabellen framgår att de svenska eleverna i årskurs 4 går i klasser med i genomsnitt 24 elever för 2021. Både 2011 och 2021 har Sverige i genomsnitt större klasstorlek i årskurs 4 än Finland där den genomsnittliga klassen består av drygt 20 elever vid båda mätningarna. År 2021 är det 3,5 fler elever per klass i Sverige i jämförelse med Finland. Däremot är inte skillnaderna i klasstorlek signifikanta jämfört med Danmark och Norge, varken för 2011 eller för 2021. Av de svenska eleverna är det 43 procent som går på skolor där läraren upplever att det är för många elever i klasserna.⁴⁵

Rektorerna vid skolor med lägre grad av hemresurser anser i större utsträckning att undervisningen påverkas av resursbrister

Pirls undersöker även rektorernas uppfattningar av hur undervisningen på deras skolenhet påverkas av brist på olika materiella och personella resurser. I **Tabell 6** presenteras svaren från rektorerna vid skolor med en elevsammansättning med lägst grad av hemresurser (nedre kvartil) i jämförelse med samtliga skolor.

Tabell 6 Andel rektorer (procent) som anser att undervisningen påverkas av resursbrist i olika grad, redovisat för nedre kvartil utifrån skolornas socioekonomiska elevsammansättning (SES) samt för totalen, Sverige, Pirls 2021.

Resurser	SES: nedre kvartil	Totalen
Undervisningsmaterial	31 %	27 %
Lärare med särskild kompetens i läsinläring	48 %	41 %
Biblioteksresurser (böcker, e-böcker, tidskrifter m.m.)	61 %	51 %
Läromedel för läsning (t.ex. bokserier, läromedel)	44 %	39 %
Lärare med behörighet i svenska	25 %	19 %
Lärare med behörighet i svenska som andraspråk	70 %	67 %

Fråga: "Hur mycket påverkas undervisningen på din skolenhet av brist på (eller brister hos) följande?"

⁴⁵ Lärarna bads även svara på påståendet "Det är för många elever i klasserna". Siffran 43 procent är en sammanslagning av svarskategorierna *Stämmer precis* och *Stämmer ganska bra* på påståendet "Det är för många elever i klasserna". 20 procent av eleverna har lärare som svarar *Stämmer precis*.

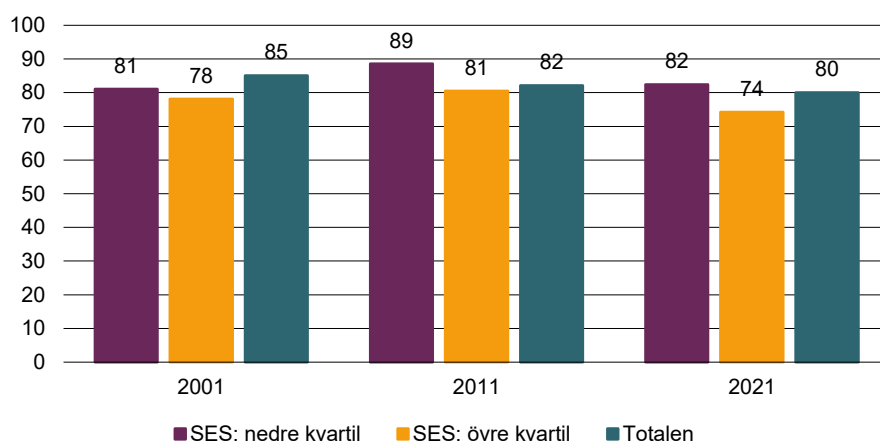
Av **Tabell 6** framgår att andelen rektorer som uppger att undervisningen påverkas av brist på olika resurser är högre på skolor med lägre grad av hemresurser än genomsnittet för samtliga skolor. Bland dessa skolor framgår till exempel att 48 procent av rektorerna uppger att undervisningen i olika utsträckning påverkas av brist på lärare med särskild kompetens i läsinlärning. Motsvarande andel är 61 procent när det gäller brist på biblioteksresurser och 70 procent när det gäller brist på lärare med behörighet i svenska som andraspråk.

Sammantaget visar resultaten att rektorer upplevde att tillgången till resurser för undervisningen är begränsad är något högre på skolor med lägst grad av hemresurser än i genomsnittet för landet, men skillnaderna är relativt små.

Var femte skola saknar skolbibliotek

En annan aspekt av skolans materiella förutsättningar är om skolan har ett eget skolbibliotek, något som rektorer tillfrågades om i Pirls-enkäterna, deras svar presenteras i **Figur 10**. Det bör dock tilläggas att frågan ställdes innan lagkravet om tillgång till skolbibliotek på den egna skolenheten infördes 2025.⁴⁶

Figur 10. Andelen rektorer som uppger att deras skola har ett bibliotek, uppdelat efter skolans socioekonomiska elevsammansättning (nedre och övre kvartil) samt för totalen, Sverige, Pirls 2001, 2011 och 2021.



Fråga: Har din skola ett bibliotek?

Enligt **Figur 10** saknar var femte skola i Sverige bibliotek 2021. I skolor med högst grad av hemresurser (övre kvartil) saknas bibliotek i var fjärde skola och i skolor med lägst grad av hemresurser (nedre kvartil) mer än var sjätte skola.

Det är svårt att slå fast någon trend då skillnaderna mellan åren inte är signifikanta. Men tillgången till böcker i skolan är en viktig fråga, inte minst i skolor med lägre grad av hemresurser där hälften av eleverna enligt Pirls 2021 uppges ha högst 25 böcker i hemmet. Även i skolor med högre grad av hemresurser har antalet böcker i hemmet minskat.

Enligt Kungliga bibliotekets officiella statistik för 2024 har 80 procent av grundskolorna ett skolbibliotek, och ytterligare 7 procent har ett integrerat folk-

⁴⁶ 2 kap. 24 a § skollagen.

och skolbibliotek på skolan.⁴⁷ Även om dessa uppgifter inte är direkt jämförbara med Pirls 2021⁴⁸ tyder de på att tillgången till bibliotek på den egna skolenheten är något högre år 2024. Samtidigt är det fortfarande inte självklart att alla skolor har ett bibliotek på plats som de kan använda för läsning och utveckling av elevers läsförmåga. Det bör också beaktas att det fram till 1 juli 2025 saknades en lagstadgad definition av skolbibliotek.⁴⁹ Detta innebar ett betydande tolkningsutrymme för rektorer och huvudmän när det gäller vad som kunde räknas som ett skolbibliotek. I praktiken har det inneburit stora variationer – från välutrustade och bemannade skolbibliotek till några bokhyllor eller en mindre boksamling.⁵⁰ Lagförändringen 2025 innebar utöver definition på skolbibliotek att det ställs krav på att skolor ska erbjuda ett skolbibliotek på den egna skolenheten.

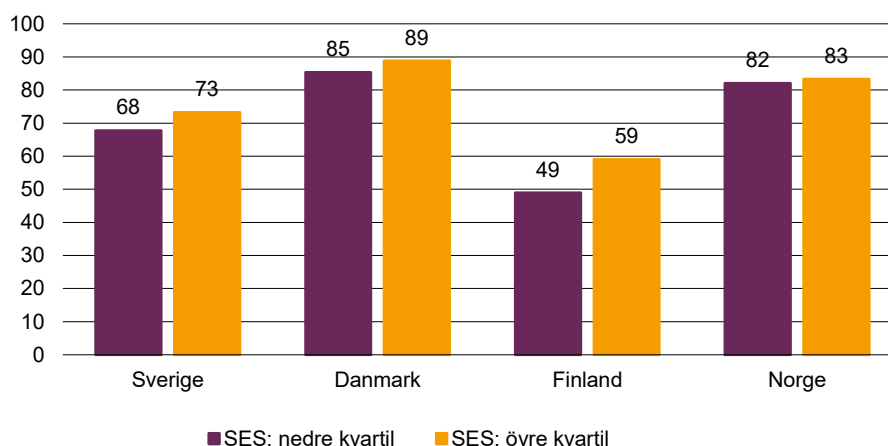
2.4.2 Förutsättningar i hemmet

I Pirls ställs ett antal frågor till eleverna om förutsättningar i hemmet som kan möjliggöra skolarbete och studiero. Nedan presenteras analysen av enkätsvar med förändringar över tid för skolor med olika socioekonomisk elevsammansättning samt jämförelser med övriga nordiska länder.

Gapet är litet mellan elevgrupper avseende egen dator eller surfplatta

I **Figur 11** redovisas elevernas svar på frågan om de har tillgång till en egen dator eller surfplatta i hemmet. Detta redovisas i **Figur 11**.⁵¹

Figur 11. Andelen elever (procent) i de nordiska länderna som har en egen dator eller surfplatta hemma, uppdelat efter skolans socioekonomiska elevsammansättning (nedre och övre kvartil), nordiska länder, Pirls 2021.



Fråga: Har ni någon av de här sakerna hemma hos dig? Din egen dator eller surfplatta.

⁴⁷ Kungliga bibliotekets skolbiblioteksstatistik (2024). [Officiellstatistikhuvudmannaenkät_2024.xlsx](#), se tabell 2a

⁴⁸ Detta beror bland annat på att Pirls och den officiella statistiken avser olika år, bygger på delvis olika frågor och skiljer sig i urval. I Pirls besvaras frågan "Har din skola ett bibliotek" av rektorer. Sveriges officiella statistik bygger istället på uppgifter som rapporteras in av huvudmän. De andelar som redovisas i denna rapport har beräknats genom att summera huvudmännens uppgifter för sina grundskoleenheter avseende dels om skolbiblioteket finns på skolenheten, dels om skolbiblioteket finns på skolan i form av ett integrerat folk- och skolbibliotek. Vidare baseras den officiella statistiken inte på ett urval, utan frågorna har ställts till samtliga huvudmän. Pirls omfattar ett representativt urval av skolor med elever i årskurs 4.

⁴⁹ 2 kap. 24 a § skollagen.

⁵⁰ SOU 2021:3.

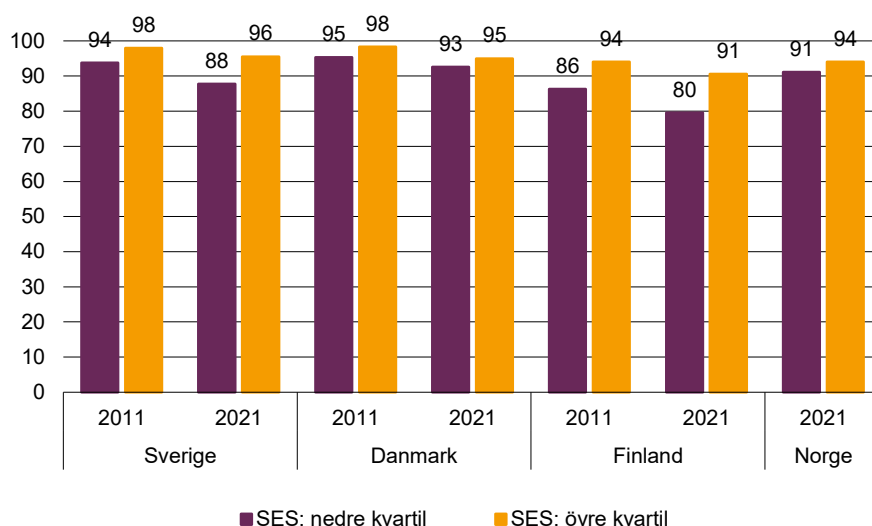
⁵¹ Denna fråga var ny 2021 så det går till skillnad från de två följande tabellerna inte att se en trend för (jmf med 2011).

Av **Figur 11** framgår att majoriteten av eleverna i Sverige oavsett skolans socioekonomiska elevsammansättning har tillgång till en egen dator eller surfplatta i hemmet. Skillnaderna mellan skolor med hög och låg grad av hemresurser är cirka 5 procentenheter. Tillgången till en egen dator eller surfplatta i hemmet är lägre i Sverige än för Danmark och Norge men högre än Finland som utmärker sig i jämförelse med övriga länder med lägre tillgång.

Var tionde elev på skolor med lägre grad av hemresurser saknar ett skrivbord eller bord i hemmet

En annan viktig materiell förutsättning i hemmet är tillgången till en arbetsyta i form av ett skrivbord eller bord i hemmet som eleven kan använda till studier. Detta redovisas i **Figur 12**.

Figur 12. Andel elever (procent) som har ett skrivbord/bord hemma som de kan använda, uppdelat efter skolans socioekonomiska elevsammansättning (nedre och övre kvartil), nordiska länder, Pirls 2011 och 2021.



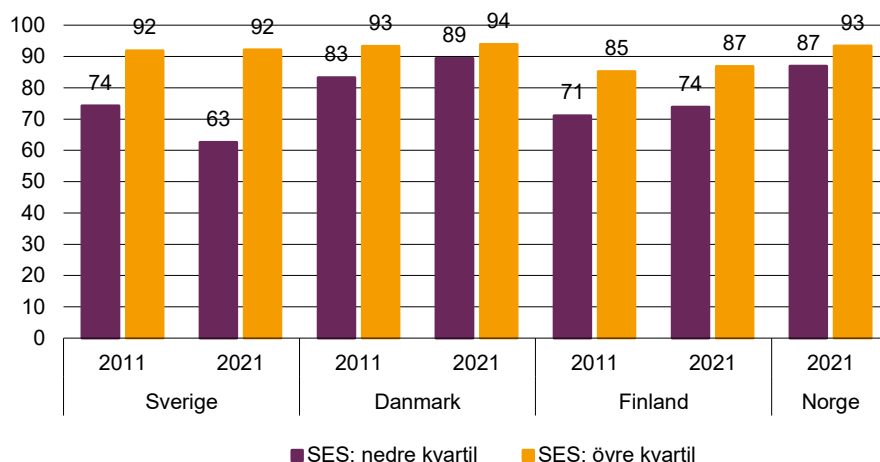
Fråga: Har ni någon av de här sakerna hemma hos dig? Ett skrivbord/bord som du kan använda.

Av **Figur 12** framgår att skillnaderna i Sverige mellan skolor med lägre och högre grad av hemresurser har ökat mellan 2011 och 2021 när det gäller elevers tillgång till ett skrivbord eller bord som de kan använda hemma. Var tionde elev i Sveriges i skolor med en elevsammansättning med lägst grad av hemresurser (nedre kvartil) 2021 saknar tillgång till ett skrivbord eller bord i hemmet. I dessa skolor är andelen elever i Sverige som har tillgång till ett skrivbord eller bord i hemmet lägre än motsvarande andel i Danmark och Norge men högre än i Finland 2021.

Var tredje elev på skolor med lägre grad av hemresurser saknar ett eget rum

I syfte att undersöka elevers materiella förutsättningar till studiero hemma inkluderar Pirls enkät riktad till eleverna frågor om elevernas tillgång till ett eget rum hemma. Resultaten framgår av **Figur 13**.

Figur 13. Andel elever (procent) som har ett eget rum hemma, uppdelat efter skolors socioekonomiska elevsammansättning (nedre och övre kvartil), nordiska länder, Pirls 2011 och 2021.



Fråga: Har ni någon av de här sakerna hemma hos dig? Ett eget rum.

Av **Figur 13** framgår att i skolor med en elevsammansättning med låg grad av hemresurser (nedre kvartil) är Sveriges andel som har tillgång till ett eget rum lägst i Norden 2021. Likaså är skillnaden i andelar mellan skolor med lägre och högre grad av hemresurser störst för Sverige 2021 med nästan 30 procentenheters skillnad. I motsats till Danmark och Finland har andelen elever som uppger att de har tillgång till eget rum i skolor med lägre grad av hemresurser (nedre kvartil) sjunkit mellan 2011 och 2021.

Sammanfattningsvis ser elevers förutsättningar för läsning i hemmet olika ut för de olika aspekter som Pirls mäter. På skolor med olika elevsammansättning finns 2021 liten skillnad avseende tillgången till egen dator eller surfplatta. Däremot är skillnaderna större gällande frågan ”Ett skrivbord/bord som du kan använda”, och särskilt frågan ”Ett eget rum”. För den sistnämnda är skillnaden i andelar mellan skolor beroende på elevers genomsnittliga grad av hemresurser störst för Sverige. Eleverna på skolor med lägre grad av hemresurser i Sverige uppger att de har tillgång till eget rum i lägre utsträckning än motsvarande grupp i Norden.

2.5 Strukturella förutsättningar i skolsystemet

Detta avsnitt berör vissa strukturella förutsättningar i skolsystemet, inklusive tid som specifikt avsätts för läsning i skolan enligt Pirls. Utöver Pirls-data används även andra källor som OECD:s statistik om förutsättningar i skolan. Dessa uppgifter behöver tolkas med viss försiktighet, och bör snarare ses som storleksordningar och grund för jämförelse inom ramen för undersökningen, än som exakta mått.

Svenska elever läser i skolan drygt en timme mindre per vecka jämfört med 2011

En fråga från lärarenkäten (lärare inom svenskämnen) handlar om tid för läsning och läsaktivitet i skolan. I **Tabell 7** visas antal timmar per vanlig skolvecka som

lärare uppgett att de ägnar åt undervisning i läsning och/eller läsaktiviteter i de nordiska länderna och för de år uppgifter finns tillgängliga (2001, 2011 och 2021). För Sveriges del redovisar vi även uppgifter för 2016.

Tabell 7 Antal timmar lärare uppgett för undervisning i läsning och/eller läsaktiviteter under en vanlig skolvecka, uppdelat efter skolors socioekonomiska elevsammansättning (nedre och övre kvartil) samt totalen, nordiska länder, Pirls 2001, 2011 och 2021. Även omräknat i minuter (inom parentes) för totalen.

Kvartiler	Sverige				Danmark		Finland		Norge
	2001	2011	2016	2021	2011	2021	2011	2021	2021
SES: nedre kvartil	4,22	4,45	2,69	3,36	2,65	3,49	2,85	2,85	4,14
SES: övre kvartil	4,10	3,80	2,92	3,30	2,73	2,79	2,48	2,71	3,41
Totalen	4,20 (252 min)	4,20 (252 min)	2,85 (171 min)	3,12 (187 min)	2,70 (162 min)	3,30 (198 min)	2,60 (156 min)	2,80 (168 min)	3,70 (222 min)

Fråga: Oavsett om du har schemalagd tid för läsundervisning eller inte, hur mycket tid använder du för undervisning i läsning och/eller läsaktiviteter under en vanlig skolvecka?

Av **Tabell 7** framgår att tid för läsning och läsaktivitet minskat över tid i Sverige. I 2021 års undersökning var den genomsnittliga tiden för ”undervisning i läsning och/eller läsaktiviteter under en vanlig skolvecka” lägre än vid både 2001 och 2011 års mätningar. Framför allt skedde ett stort tapp 2016 i Sverige, tiden för läsning och läsaktiviteten minskade enligt lärarnas svar med 81 minuter mellan 2011 och 2016. Minskningen är signifikant på totalen men skillnaderna över tid är inte signifikanta uppdelat på kvartiler utifrån skolors socioekonomiska elevsammansättning på grund av färre observationer. Likaså går det inte att 2021 se signifikanta skillnader mellan Sverige och övriga Norden, enda skillnaden är mellan Finland och Norge.

Av lärarnas svar framgår att tiden de uppger att de ägnar åt läsning eller läsaktiviteter en vanlig skolvecka minskat med drygt en timme per vecka 2021 jämfört med tidigare mätningar. På totalen uppger lärare i Sverige att de ägnar 65 minuter mindre per vecka åt läsrelaterade aktiviteter i skolan 2021 jämfört med 2011. Det innebär att tiden som används till undervisning i läsning och läsaktiviteter under en vanlig skolvecka har minskat med drygt 25 procent mellan 2011 och 2021.

En dryg timmes mindre läsning per vecka innebär att den sammanlagda tiden för läsning i skolan blir betydligt mindre över ett läsår eller en elevs hela grundskoletid. Samtidigt har läsningen även gått ner på fritiden vilket beskrivs i avsnittet *Vårdnadshavares och elevers läsvanor på fritiden*. Dessa resultat indikerar en generell minskning av tid för läsning men olika elevgrupper påverkas på skilda sätt av utebliven mängdträning. Som framgår av **Tabell 7** har Sverige minst skillnad mellan skolorna med högre och lägre grad av hemresurser. Men så har det inte varit tidigare, den svenska skolan kompenserade i högre utsträckning

2011 i jämförelse med 2021 då skolorna med lägre grad av hemresurser i Sverige hade mer läsning och läsaktivitet i skolan än skolorna med högre grad av hemresurser. Samtidigt har socioekonomiska förutsättningar på skolorna vars elever har en låg grad av hemresurser blivit än svårare mellan dessa år.

Utvecklingen i denna fråga kommer att vara intressant att följa upp i kommande Pirls-studie (Pirls 2026 som publiceras 2027). De nedåtgående resultaten i tid för läsning syns redan i Pirls 2016, vilket tyder på att tappet inte kan förklaras av pandemin. I dagsläget finns inte någon tydlig förklaring till denna utveckling. Tiden för läsning och läsaktiviteter har minskat trots att garanterat antal timmar inom svenskämnen inte minskat.⁵² Några möjliga påverkande faktorer kan vara ökad digitalisering och att elever i högre grad ges möjlighet att lyssna på text ("lyssneläsning") eller minskat fokus på skönlitterärt läsande och lustfyllda läsoplevelser under skoltiden. En annan omständighet att vara medveten om är att läroplanen ändrades, vilket innebär att 2016 gällde en annan läroplan än under våren 2011 då Pirls genomfördes.⁵³

Sverige har fler lediga dagar än skoldagar per år, färre undervisningstimmar och lägre lärartäthet

Som ett komplement till Pirls-data har vi även använt statistik för OECD för att belysa några förutsättningar kopplade till tid för läsning under skoltiden. I **Tabell 8** presenteras uppgifter om antal skoldagar, obligatorisk undervisningstid, andelen av obligatoriska undervisningstimmar som är inom läsning, skrivande och litteratur (svenskämnen/språk) samt lärartäthet. Samtliga uppgifter gäller mellanstadiet och redovisas för de nordiska länderna och OECD.

Tabell 8 Jämförelse mellan de nordiska länderna och OECD.

Jämförelsevariabel	Sverige	Danmark	Finland	Norge	OECD
Skoldagar per år för mellanstadiet (Primary Education), 2022 ⁵⁴	178	200	187	190	186
Genomsnittliga obligatoriska undervisningstimmar per år för mellanstadiet (Primary Education), 2023 ⁵⁵	714	1000	660	753	805
Procentandel av de obligatoriska undervisningstimmar som är inom läsning, skrivande och litteratur (svenskämnen/språk) för mellanstadiet (Primary Education), 2022 ⁵⁶	28	22	23	26	25
Genomsnittlig lärartäthet per elev för mellanstadiet (Primary Education), 2022 ⁵⁷	12,89	11,98	12,83	9,93	13,96

Av **Tabell 8** framgår att Sverige är det enda land i den nordiska jämförelsen där eleverna har fler lediga dagar per år än de har skoldagar. I Sverige är det 178

⁵² Mellan de studerade åren 2001 – 2021 var timplanen under hela grundskolan 1490 timmar inom svenskämnen, dock skedde två viktiga reformer läsåret 2018/2019. Dels blev förskoleklassen obligatorisk, dels infördes en stadiindelning inom varje skolämne som tillämpades fullt ut läsåret 2021/2022. Timplaner införs genom en successiv anpassning för de elever som redan läste efter den tidigare timplanen.

⁵³ Förordning (SKOLFS 2010:37) om läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet trädde i kraft under 2011 och ersatte Förordning (SKOLFS 1994:1) om läroplan för det obligatoriska skolväsendet.

⁵⁴ [OECD Data Explorer • Organisation of compulsory general education](#)

⁵⁵ OECD (2023).

⁵⁶ [OECD Data Explorer • Instruction time per subject by level of education](#)

⁵⁷ [OECD Data Explorer • Ratio of students to teaching staff by type of institution](#)

skoldagar per år.⁵⁸ Det är 9 skoldagar färre än Finland, 12 skoldagar färre än i Norge och 22 skoldagar färre än i Danmark. Detta innebär att eleverna i Finland går en dryg vecka längre, de norska två veckor längre och de danska går drygt fyra veckor längre i skolan varje år.

Sverige hade med 714 timmar näst lägst genomsnittliga obligatoriska undervisningstimmar per år för mellanstadiet 2023 efter Finland som låg långt efter övriga länder med 660 timmar. Men det skiljer sig mot Norges 753 och Danmarks 1 000 genomsnittliga obligatoriska undervisningstimmar per år för mellanstadiet 2023. Med andra ord hade de svenska mellanstadieeleverna i genomsnitt cirka 29 procent färre obligatoriska undervisningstimmar än de danska mellanstadieeleverna och cirka 5 procent färre än de norska mellanstadieeleverna.

Sverige har störst procentandel av de nordiska länderna, 28 procent, av de obligatoriska undervisningstimmarerna som är inom läsning, skrivande och litteratur (i landets huvudspråk, i Sveriges fall inom ämnena svenska och svenska som andraspråk) för mellanstadiet 2022. De andra nordiska länderna har mellan 22–26 procent av de obligatoriska undervisningstimmarerna som är inom läsning, skrivande och litteratur (språkämnets i landets huvudspråk).

Av **Tabell 8** framgår att Sverige har lägre genomsnittlig lärartäthet (fler elever per lärare) än de övriga nordiska länderna; 12,89 elever per lärare i mellanstadiet 2021. Utifrån det tabellen visar går det i genomsnitt nästan en till elev per lärare i Sverige jämfört med Danmarks 11,98 elever/lärare och nästan tre elever till per lärare jämfört med Norge där det går 9,93 elever/lärare. Skillnaderna mellan länderna bör dock tolkas med viss försiktighet då det inte framgår om de är signifikanta av OECD:s statistik.

⁵⁸ Enligt 3 kap. 2 § skolförordningen (2011:185) ska läsåret ha minst 178 skoldagar.

3. Förutsättningar och läsfrämjandearbete på skolor i resurssvaga områden – en fallstudie

Vi har tidigare redovisat att Pirls 2021 visar att elevers läsförmåga har försämrats över tid, särskilt vid skolor där en hög andel elever har svagare socioekonomisk bakgrund. I detta kapitel redovisas en fallstudie av skolor med olika socioekonomisk elevsammansättning i två storstadskommuner. Syftet är att ge en fördjupad bild av förutsättningar och arbete med läsutveckling, med särskilt fokus på skolor där en hög andel elever har svagare socioekonomisk bakgrund.

Fallstudien belyser faktorer som kan påverka arbetet med elevers läsutveckling samt hur skolans undervisning och kompensatoriska arbete kan bedrivas under dessa förutsättningar. Resultaten ger dock inte en generaliserbar bild av situationen på svenska skolor, vare sig i skolor med låg eller hög andel elever med svagare socioekonomisk bakgrund.

Inledningsvis beskrivs i avsnitt 3.1 de områden och skolor som ingår i fallstudien, med avseende på deras socioekonomiska förutsättningar. Därefter analyseras i avsnitt 3.2 hur olika faktorer i hemmiljön, som är av betydelse för elevernas läsutveckling, varierar mellan studerade skolor med olika socioekonomisk elevsammansättning.

Avsnitt 3.3 behandlar undervisning och skolmiljö vid skolor i resurssvaga områden där en hög andel elever har svagare socioekonomisk bakgrund. Förskolans betydelse för elevers läsutveckling beskrivs i avsnitt 3.4, följt av skolornas kompensatoriska arbete i avsnitt 3.5.

Kapitlet bygger huvudsakligen på intervjuer med lärare och rektorer vid skolor i resurssvaga områden. Enkätresultaten och relevant statistik används också som ett komplement till intervjuerna.

3.1 Områdenas och skolornas socioekonomiska förutsättningar

I detta avsnitt beskriver vi vad som kännetecknar de skolor som ingår i fallstudien, samt de områden där dessa skolor är belägna.

Avsnittet bygger dels på statistik från Segregationsbarometern (Boverket) och Boendebarmetern (Uppsala universitet), dels på Skolverkets statistik.

Nästan dubbla eller trefaldiga inkomstskillnader

I fallstudien studerar vi skolor i två storstadskommuner, kommun A och kommun B, som har en relativt hög andel elever med svagare respektive starkare socioekonomisk bakgrund. De skolor där elever har en svagare socioekonomisk bakgrund är belägna i områden med stora socioekonomiska utmaningar, medan skolorna vars elever har starkare socioekonomisk elevsammansättning ligger i områden med goda eller mycket goda socioekonomiska förutsättningar.⁵⁹ Dessa två områdestyper, som fortsättningsvis benämns som resurssvaga respektive resursstarka områden, skiljer sig tydligt åt vad gäller ett flertal variabler som används som mått på socioekonomisk status. Avseende den genomsnittliga årsinkomsten är skillnaden mellan resurssvaga och resursstarka områden i kommun A nästan trefaldig och nästan dubbel i kommun B.⁶⁰

Skillnaden syns även i andelen invånare med ekonomiskt bistånd. I kommun A:s resurssvaga områden är andelen med ekonomiskt bistånd 9,23 procent, jämfört med resursstarka områden där andelen med ekonomiskt bistånd är 0,3 procent. Motsvarande andel med ekonomiskt bistånd är 19,8 procent i kommun B:s resurssvaga områden respektive 1,47 procent i resursstarka områden.

Vidare skiljer sig områdena åt avseende andelen personer som endast har förgymnasial utbildning, där denna andel är högre i de resurssvaga områdena jämfört med de resursstarka områdena.⁶¹

Tydliga skillnader i skolornas socioekonomiska förutsättningar

De skolor från resursstarka respektive resurssvaga områden som ingår i fallstudien uppvisar tydliga skillnader vad gäller elevers socioekonomiska bakgrund och deras resultat i svenska och svenska som andraspråk i årskurs 6. Detta framgår av **Tabell 9**.

⁵⁹ I texten används härfter begreppet resurssvaga områden för områden med stora socioekonomiska utmaningar och resursstarka områden för områden med goda eller mycket goda socioekonomiska förutsättningar.

⁶⁰ Boendebarmetern <https://boendebarmetern.uu.se/>. Med årsinkomst avses här genomsnittlig disponibel årsinkomst i tusentals kronor för individer mellan 20–64 år, efter skatt och transfereringar. I kommun A handlade det i genomsnittligt belopp för årsinkomst 211 333 kr i resurssvaga områden jämfört med 596 667 kr i resursstarka områden och i kommun B 201 000 kr i resurssvaga områden jämfört med 394 000 kr i resursstarka områden.

⁶¹ Boverkets Segregationsbarometer (2026b).

Tabell 9 Jämförelse mellan skolor i resursstarka respektive resurssvaga områden i fallstudien, andelar elever (procent).

	Studerade skolor i resursstarka områden	Studerade skolor i resurssvaga områden
Andel elever med föräldrar med eftergymnasial utb., årskurs 1–9*	88 %	35 %
Andel elever med utländsk bakgrund, årskurs 1–9*	17 %	86 %
Andel elever som läser ämnet svenska, årskurs 6	92 %	14 %
Andel elever som läser ämnet svenska som andraspråk, årskurs 6	8 %	86 %
Andel med betyget A-E, i ämnet svenska, årskurs 6	97 %	91 %
Andel med betyget A-E, i ämnet svenska som andraspråk, årskurs 6	81 %	73 %

Bearbetning av Skolverkets statistik för läsåret 24/25.

* Andel elever avser de årskurser som finns på de berörda skolorna i fallstudien.

På de studerande skolorna i resursstarka områden är andelen elever med föräldrar som har eftergymnasial utbildning 2,5 gånger högre än på skolor i fallstudien från resurssvaga områden. På de sistnämnda skolorna är andelen elever med utländsk bakgrund tydligt högre. Sammantaget innebär detta att elevsammansättningen vid de två grupperna av skolor som ingår i fallstudien är relativt homogen utifrån elevers socioekonomiska bakgrund. På skolor i resursstarka områden utgör elever med svensk bakgrund och föräldrar som har eftergymnasial utbildning en tydlig majoritet. Omvänt har majoriteten av eleverna på skolor i resurssvaga områden utländsk bakgrund och föräldrar utan eftergymnasial utbildning.

En övervägande majoritet av eleverna på skolor i resursstarka områden läser ämnet svenska i årskurs 6. Medan de flesta eleverna på skolor i resurssvaga områden läser ämnet svenska som andraspråk. Andelen elever med godkänt betyg i årskurs 6 är högre vid skolor i resursstarka områden i både svenska (97 procent jämfört med 91 procent) och svenska som andraspråk (81 procent jämfört med 73 procent).

3.2 Faktorer i hemmiljö som är av betydelse för elevers läsutveckling

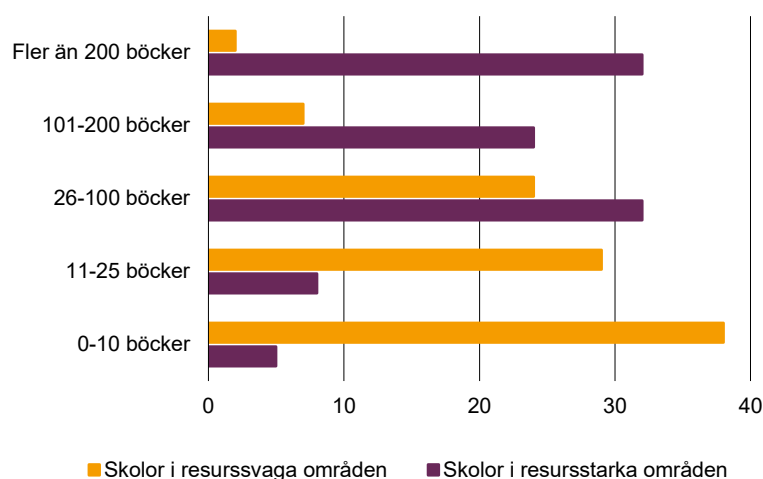
I detta avsnitt beskriver vi hur olika faktorer i hemmiljö, som har betydelse för elevers utveckling av läsförmågan, kan se ut på skolor där elevsammansättning tydligt skiljer sig åt avseende den socioekonomiska bakgrunden.

Avsnittet tar sin utgångspunkt i resultat från den enkätundersökning som genomfördes inom ramen för fallstudien på skolor i resursstarka respektive resurssvaga områden. Enkätresultaten fördjupas och nyanseras genom rektorers och lärares utsagor från intervjuer vid skolor från resurssvaga områden. I viss mån används även uppgifter från Skolverkets nationella statistik.

Begränsade läsvanor i hemmiljö

I enkäten till vårdnadshavare har vi ställt frågor om läsmiljö, läsande förebilder och läsvanor i hemmet. Enkätsvaren som framgår av **Figur 14** indikerar att elever på skolor i resurssvaga områden har en mer begränsad tillgång till böcker hemma än elever på skolor i resursstarka områden. Liknande mönster framgår på skolor med motsvarande elevsammansättning på nationell nivå i Pirls-enkäten.

Figur 14. Andel vårdnadshavare (procent) i fallstudien som angett antal böcker de har i hemmet, på skolor i resursstarka respektive resurssvaga områden.



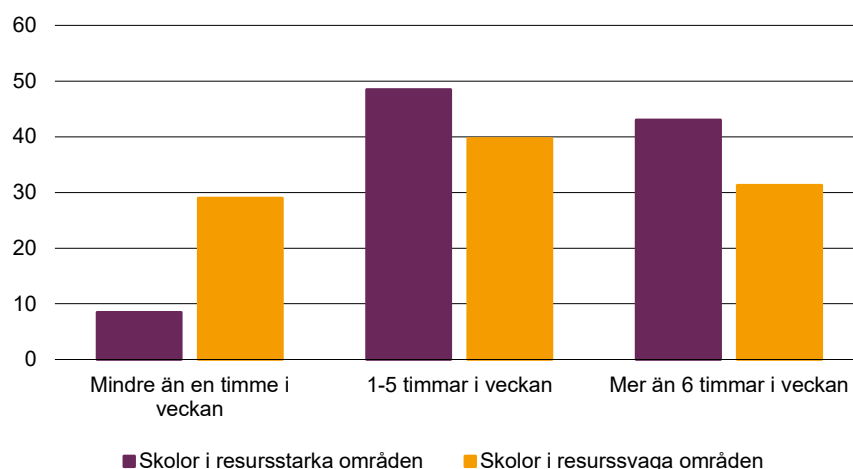
Fråga: Ungefär hur många böcker har ni hemma? (Räkna inte med e-böcker, tidskrifter, tidningar eller barnböcker.)

Bland de svarande vårdnadshavarna vid skolor i resurssvaga områden är det vanligaste svaret att de har mellan 0–10 böcker hemma. Samtidigt uppger vårdnadshavarna på skolorna i resursstarka områden i betydligt högre utsträckning att de har fler än 200 böcker hemma. Motsvarande mönster ser vi i svaren på en annan fråga i enkäten om tillgång till barnböcker.

I **Figur 15** presenterar vi vårdnadshavarnas svar på en fråga i enkäten om hur mycket de själva brukar läsa hemma under en vanlig vecka.⁶²

⁶² Fråga: Hur mycket brukar du själv läsa hemma under en vanlig vecka? Det kan vara böcker, tidskrifter, tidningar och arbetsrelaterat material (i tryckt form eller digitalt).

Figur 15. Andel vårdnadshavare (procent) i fallstudien som läser olika mycket hemma per vecka, på skolor i resursstarka respektive resurssvaga områden.



Fråga: Hur mycket brukar du själv läsa hemma under en vanlig vecka? Det kan vara böcker, tidskrifter, tidningar och arbetsrelaterat material (i tryckt form eller digitalt).

Enkätsvaren indikerar att vårdnadshavare vid skolor i resurssvaga områden, där elever har svagare socioekonomisk bakgrund, i större utsträckning själva läser mindre hemma jämfört med vårdnadshavare vid skolor i resursstarka områden.

Av intervjuer med rektorer och lärare framgår uppfattningar att elever vid skolor i resurssvaga områden i många fall kommer från hemmiljöer med begränsade läsvanor. En lärare säger så här:

Min uppfattning generellt är att många möter eller ser inte andra vuxna som läser. (...) jag tror inte det är många (...) elever här där böcker och läsning är någonting som man ser hemma, som man möter på andra ställen än i skolan. Det tror jag inte faktiskt.

I **Tabell 10** nedan framgår elevsvar om tid för läsning en vanlig skoldag på fritiden.

Tabell 10 Andel elever (procent) i fallstudien som uppger hur mycket tid de lägger på läsning på fritiden, på skolor i resursstarka respektive resurssvaga områden.

	Studerade skolor i resursstarka områden	Studerade skolor i resurssvaga områden
Mindre än 30 minuter	40 %	48 %
Mellan 30 minuter och en timme	48 %	41 %
Mellan 1 timme och 2 timmar	9 %	7 %
2 timmar eller mer	4 %	4 %

Fråga: Hur mycket läser du på fritiden en vanlig skoldag?

Resultaten visar att andelen elever som läser över en timme per dag på fritiden är nästan lika stor i båda skoltyperna, men andelen elever som läser mindre än 30 minuter per dag är högre på skolor i resurssvaga områden. Samtidigt är det en stor andel av eleverna i bägge skoltyperna som svarar att de läser mindre än 30 minuter per dag på fritiden.

Föräldrarnas engagemang betonas

Rektorer och lärare vid skolor i resurssvaga områden betonar i intervjuer föräldrarnas engagemang för sina barn, samtidigt som de ger uttryck för att studievana och förmåga att hjälpa barnen i läsningen är begränsad:

(...) vi har ju också föräldrar som är analfabeter, deras förmåga att stötta sina barn i att läsa kan ju vara så här. Sätt dig och läs! För det har skolan sagt. Men här ser det också väldigt olika ut, det vill jag vara tydlig med. Vi har också föräldrar som är högutbildade. Och vi har också föräldrar som har inte gått en minut i skolan men som har fattat att här finns det otroliga möjligheter för mitt barn att tack vare skolan att skapa möjligheter där jag faktiskt kan välja vad jag vill syssla med. Man kan ju hoppa ganska stora hopp över en generation här.

(...) vi ska inte rädda dem utan vi ska utbilda dem. Många av våra barn mår utmärkt. De har jättefina föräldrar. Men det är kanske deras förmåga att hjälpa dem. De är otroligt kärleksfulla. Föräldrarna är väldigt måna om dem.

(...) många av våra föräldrar är väldigt välvilligt inställda till skolan och har väldigt högt förtroende till skolan som institution och är många gånger väldigt välvilliga i att hjälpa till. Men, det är ju det här i att faktiskt kan du säga visst, ett barn kan läsa en text rent mekaniskt. Bra för avkodningen, men att prata om texten. Alltså de här lite följdfrågorna. (...) Där man egentligen inte har ett gemensamt språk. Föräldrarna kan ingen svenska.

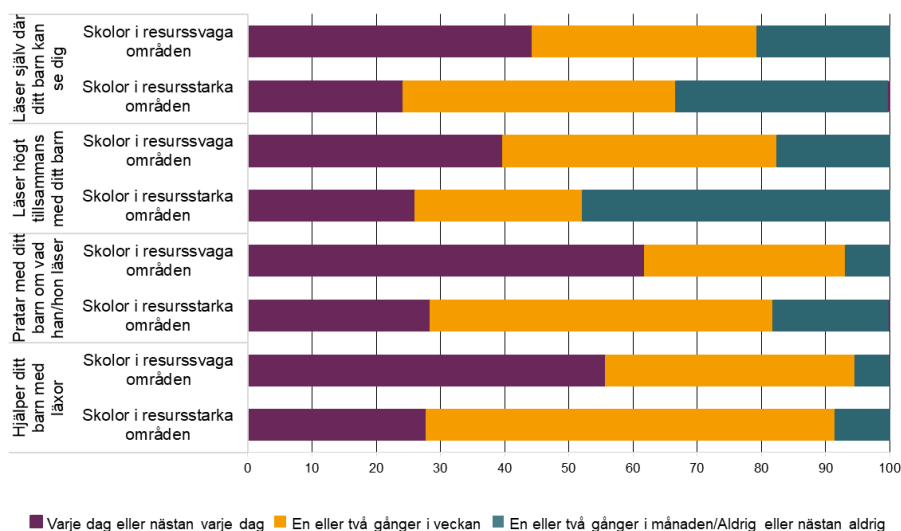
Av rektorsenkäten framgår att rektorerna gör olika bedömningar av föräldrars stöd för elevers studieresultat.⁶³ Fyra av fem rektorer i skolorna där eleverna har starkare socioekonomisk bakgrund skattar föräldrars stöd för elevernas resultat som ”hög”. I skolorna med socioekonomiskt svagare förutsättningar svarar nio av tretton rektorer ”låg” eller ”mycket låg”. Samtidigt lyfter de intervjuade rektorerna att deras skolor bedriver ett aktivt normarbete med att få vårdnadshavarna att sitta bredvid sina barn när de gör läxan och ställa frågor om texten eller få dem att vara läsande förebilder.

Vårdnadshavares svar på en enkätfråga om hur ofta de hjälper sina barn med läxor eller genomför olika aktiviteter som kan stödja barnens läsning ger också en indikation på deras engagemang.⁶⁴ Resultaten framgår av **Figur 16**.

⁶³ Fråga: ”Hur skulle du skatta följande på din skolenhet: Föräldrars stöd för elevers studieresultat?”

⁶⁴ Fråga: ”Hur ofta gör du eller någon annan i ditt hem följande tillsammans med ditt barn? Hjälper ditt barn med läxor, Pratar med ditt barn om vad han/hon läser, Läser högt tillsammans med ditt barn, Läser själv där ditt barn kan se dig.”

Figur 16. Andel vårdnadshavare (procent) i fallstudien som uppger hur de hjälper sina barn med läsning, på skolor i resursstarka respektive resurssvaga områden.



Fråga: Hur ofta gör du eller någon annan i ditt hem följande tillsammans med ditt barn?

Enkätresultaten i **Figur 16** visar att de svarande vårdnadshavare vid skolor i resurssvaga områden i högre utsträckning uppger att de stödjer sina barn dagligen, medan vårdnadshavare vid skolor i resursstarka områden gör det i lägre utsträckning.

Skillnaderna är särskilt tydliga när det gäller samtal om läsning och hjälp med läxor, där daglig involvering från vårdnadshavare framstår som vanligare vid de studerade skolorna i resurssvaga områden. Resultaten indikerar att vårdnadshavare vid dessa skolor i hög grad engagerar sig i sina barns skolgång och läsning, vilket kan spegla ett större behov av stöd i hemmet. Samtidigt kan en möjlig tolkning av resultaten vara att elever som går på skolor i resursstarka områden, och som har en starkare socioekonomisk bakgrund, i högre grad arbetar självständigt eller att vårdnadshavare där upplever ett mindre behov av daglig stöttning.

Skolor uppmuntrar till språkligt utbyte i hemmet

En övervägande majoritet av eleverna på de studerade skolorna i resurssvaga områden har utländsk bakgrund. 59 procent av de elever som har utländsk bakgrund är födda i Sverige. Lärare och rektorer nämner ofta i intervjuer ”språksvagheter i hemmet” vilket kan handla om att eleverna inte använder det svenska språket i sin hemmiljö. Men det kan också handla om att lärare och rektorer upplever att en del elever saknar ett välutvecklat modersmål. I flera intervjuer lyfts att skolan uppmuntrar vårdnadshavarna att läsa för barnen på sitt modersmål och få tillägna sig ett starkt språk i modersmålet.

Enligt de intervjuade gynnas elever som i hemmet möter ett rikt och nyanserat modersmål. Detta eftersom det även gynnar språkutvecklingen och underlättar ordförrädsbygget i svenska. Flera lärare och rektorer vi möter lyfter att nyanlända elever som gått i skolan i sitt hemland har ett rikt språk i sitt modersmål och ofta

blir hjälpta av studiehandledning. De beskrivs på flera sätt ha en kortare startsträcka i att lära sig svenska än barn som är födda i Sverige och kommer från en hemmiljö där modersmålet troligen inte är lika rikt och varierat. En lärare beskriver att elever som har ett mer utvecklat svenskt språk ofta också har ett mer utvecklat modersmål, medan elever med svagare svenska ofta har ett svagare modersmål:

De eleverna som jag tycker har svårt med svenskan, läsande eller skrivande, de säger modersmålläraren samma sak om. Och de eleverna som är jätteduktiga på svenska, det funkar bra för dem även på modersmålet.

Ytterligare ett perspektiv som lyfts i intervjuer är att avsaknaden av ett gemensamt starkt språk i hemmet riskerar att begränsa det språkliga utbytet mellan vårdnadshavare och barn. En rektor beskriver detta så här:

Men jag kan ge ett exempel (...) vi har en familj (...) där föräldrarna har väldigt svag svenska och barnet i sin tur pratar helt okej och bra svenska. Men när vi pratar om hur de pratar med varandra så har inte de ett gemensamt språk. För barnet är väldigt svagt på föräldrarnas språk. Så det språkliga utbytet sinsemellan hemma är torftigt. Föräldrarna är starka på sitt modersmål men barnet har svårt att förstå sina föräldrar på modersmålet. Så de har egentligen inget starkt språk att enas om hemma.

Tillgång till skärmar uppges hämma läsutvecklingen

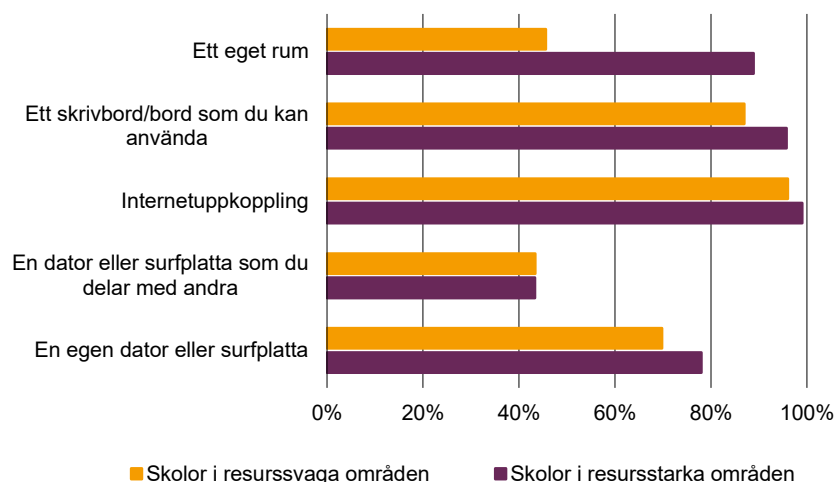
Uppfattningar om att digitaliseringen kan ha negativa effekter på läsutvecklingen, särskilt i hemmiljöer som har svagare läsvanor och färre böcker i hemmet, har lyfts i intervjuer. En rektor med lång yrkeserfarenhet från skolor med olika socioekonomiska förutsättningar ger uttryck för att digitaliseringen hämmar läsningen för elever med olika socioekonomiska bakgrund. Enligt rektorn är denna påverkan desto mer tydlig i hem där det inte finns samma tradition av att samtala om det man läst, sett eller hört:

(...) dels är det ju naturligtvis litteraciteten, hur akademiskt är hemmet? Och många gånger i vårt område (...) så är ju inte hemmet speciellt akademiskt heller på modersmålet. Så det betyder ju att de kanske inte är vana vid att läsa böcker, samtala om böcker, samtala överhuvudtaget. Och där måste man ju säga att (...) hela den här digitaliserade omdaning av vår samtid hämmar ju också det här arbetet för eleverna. För det blir ju att de ägnar sig åt väldigt mycket Ipads och mobiler. Där man tidigare kanske satt och bläddrade i böcker och tittade i böcker.

Rektorn resonerar vidare att tillgången till skärmar inte enbart är en ekonomisk fråga, utan kan även hänga samman med hemmets läsvanor, att den digitala omdaning påverkar på olika sätt.

Rektorns resonemang om digitalisering som en fråga om vårdnadshavarnas läsvanor kan sättas i relation till elevernas svar i enkäten. **Figur 17** visar att skillnaderna i tillgången till internet och dator eller surfplatta är mindre mellan skolor med olika elevsammansättning, men större framför allt när det gäller tillgång till eget rum.

Figur 17. Andel elever (procent) i fallstudien som uppger om de har tillgång till materiella resurser för lärande, på skolor i resursstarka respektive resurssvaga områden.



Fråga: Har du någon eller några av de här sakerna hemma hos dig? (Om du bor på olika ställen, välj ett där du bor mycket)

I enkätsvaren är skillnaderna påtagliga avseende tillgången till ett eget rum där 89 procent av eleverna på de studerade skolorna i resursstarka områden svarade ”ja” jämfört med 46 procent på skolorna i resurssvaga områden. Svarsskillnaden var med andra ord 43 procentenheter i en fråga som är en indikator som kan mäta trångboddhet och studiero i hemmet.

Hög tillit till skolan bland vårdnadshavare vid skolor i resurssvaga områden

En positiv faktor kopplat till hemmiljö som har lyfts i intervjuer på skolor där en relativt hög andel elever har svagare socioekonomisk bakgrund är en stor vilja att samverka och stark tillit till skolan och dess personal från vårdnadshavarna. Flera av rektorerna som har erfarenhet av att arbeta i olika områden beskriver att det finns en stark vilja bland vårdnadshavare i resurssvaga områden att samarbeta. En rektor berättar:

(...) man kan tycka att då är det roligare att jobba i områden där man känner att vi samarbetar. Det är liksom så här att skolan ändå har mandat att sätta agendan, vilket jag önskar att kanske även resursstarka föräldrar kunde låta skolan göra. Och missförstå mig inte här nu, utan jag tycker det är positivt att föräldrar vill vara delaktiga. Men delaktigheten i skolan handlar om samarbete och samverkan. Inte att man går in och tror att man ska konsumera en undervisning och ställa krav.

Vidare ger flera av de intervjuade på skolor där en hög andel elever har svagare socioekonomisk bakgrund uttryck för en mycket stark tillit till skolan. En rektor beskriver:

Tilliten till skolan här ute är stor. Man litar på skolan. (...) Man litar på lärarna. I mångt och mycket för att man vet att man inte själv kan hjälpa sina barn, man måste lita på lärarna. Så där finns en tillit som är jätteviktig.

Rektorerna och lärarna har lagt mycket tid på att bygga och vårda relationerna till föräldrar vilket de också upplever har burit frukt:

(...) vi har legat på lite grann från skolans sida de tillfällen vi har träffar som vi kallade föräldraforum (...) Då pratar vi om de här sakerna - vad är viktigt och vad önskar vi av er vårdnadshavare? (...) Tidigare fick man kanske höra att vad gör skolan? Nu får vi höra vad kan vi göra tillsammans? Eller vad kan vi som vårdnadshavare göra för att underlätta? Så det tycker jag har blivit en stor förändring.

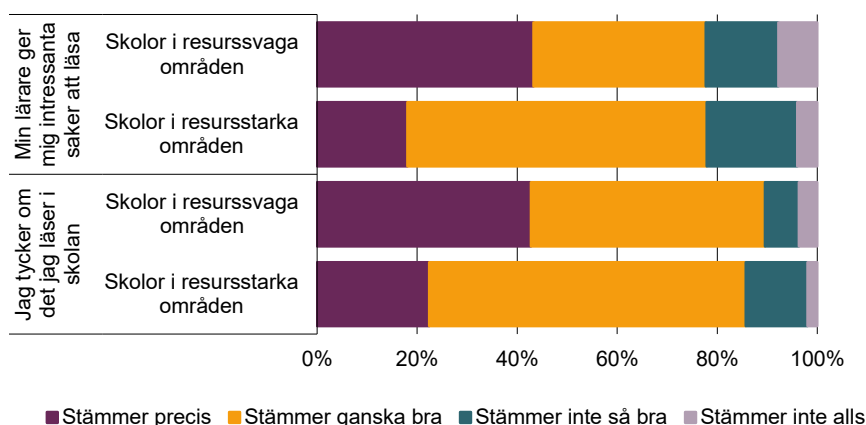
3.3 Undervisning och skolmiljö vid skolor i resurssvaga områden

Detta avsnitt ger inblick i hur undervisningen bedrivs vid skolor där en majoritet av eleverna har svagare socioekonomisk bakgrund, och belyser hur den homogena elevsammansättningen kan påverka undervisningens genomförande och skolmiljön.

Anpassningar av undervisningen – att hitta balans mellan stöd och språklig utmaning

I flera intervjuer lyfter rektorer och lärare att undervisningen anpassas utifrån elevernas språkkunskaper. Resultat från elevenkäten tyder på att undervisningen är anpassad för att engagera eleverna i läsning. Elever på skolor i resurssvaga områden uppger generellt att de tycker om det de läser i skolan, och att läraren ger dem intressanta uppgifter i läsning, i större utsträckning än elever på skolor i resursstarka områden. Detta framgår av **Figur 18**.

Figur 18. Andel elever (procent) i fallstudien som uppger vad de tycker om läsning i skolan, på skolor i resursstarka respektive resurssvaga områden.



Fråga: Fundera på det du läser i skolan. (Tänk på all slags läsning i skolan, både skolböcker och berättelser. När det står "min lärare", tänk på din lärare i svenska.)

Elevernas svar i enkäten visar att lärare på skolor i resurssvaga områden lyckas väcka elevernas intresse för läsning, vilket kan handla om engagemang och skicklighet. Resultaten kan också tyda på att lärare vid skolor med större behov prioriterar läsning och språkutveckling som centrala inslag i undervisningen.

De intervjuade rektorerna och lärarna ger samtidigt uttryck för att undervisningen på olika sätt begränsas av elevernas bristande språkkunskaper. En aspekt som tas

upp handlar om utmaningar kopplade till val av litteratur. I vissa intervjuer beskriver lärare att bokvalet behöver anpassas i hög grad och att åldersadekvata böcker inte alltid fungerar när elever inte har ett åldersadekvat språk. En lärare berättar exempelvis att åldersanpassade böcker som hen använt i undervisningen på en tidigare skola inte fungerar på grund av elevernas bristande språkkunskaper.

Samtidigt framträder förhållningssätt i intervjuerna som betonar vikten av att inte sänka nivån på undervisningen. En lärare berättar att det är viktigt att fortsätta arbeta med språkligt utmanande innehåll i kombination med tydlig stöttning. Läraren uttrycker detta på följande sätt:

(...) Man får inte förenkla för mycket för då får de inte med sig det nya språket. Men jag måste hela tiden dubbelprata på något sätt när jag läser så att de fattar den röda tråden och hänger med i berättelsen.

Av enkätsvar från lärarna framgår att skillnader mellan de två olika grupperna av skolor är stora när det gäller hur självständigt eleverna kan arbeta med läsning. I lärarnas svar från de studerade skolorna i resursstarka områden framgår att eleverna oftare får läsa längre böcker med kapitel (skönlitteratur) och att eleverna får tid att läsa tyst för sig själva. Vid skolor i resurssvaga områden visar lärarnas enkätsvar att det oftare förekommer att de undervisar elever i hur man avkodar ljud och ord och att de låter elever arbeta med ordkunskap.

I intervjuer ger rektorer och lärare uttryck för att anpassningarna ofta innebär att undervisningen läggs på den nivå där majoriteten av eleverna i klassen befinner sig. En rektor jämför den egna skolan med andra skolor där eleverna kommit längre i sin språkutveckling och beskriver att undervisningen behöver läggas upp på ett annat sätt för att fungera:

(...) våra lärare tvingas anpassa sin undervisning efter förutsättningarna. Men om du tänker då en annan skola i ett annat område så har ju lärarna en tanke utifrån läroplan och läromedel att här någonstans kan vi sätta igång. Men här får man backa då som sagt ett eller ett par år i språkutveckling för att det ska funka.

När nästan hela klassen har omfattande behov av stöd i att utveckla det svenska språket minskar möjligheterna att ge extra fokus och tid till de elever som behöver mest stöd. Lärare jämför i intervjuer med andra skolor där det går att fokusera mer på ett fåtal elever som behöver extra stöd. Flera lärare uttrycker att det också drabbar de högpresterande eleverna som inte får tillräcklig stimulans när nivån på undervisningen anpassas efter majoriteten av eleverna i klassen.

Sammantaget visar intervjuerna att undervisningen anpassas för att nå eleverna, men att anpassningar som innebär att åldersadekvat och språkligt utmanande innehåll väljs bort riskerar att begränsa elevernas språkliga utveckling. När en stor andel av eleverna i en klass saknar ett utvecklat svenskt språk sätts hårda ramar för lärarens möjligheter att möta elevernas behov av begriplighet och att upprätthålla en språkligt och kognitivt utmanande undervisning på en åldersadekvat nivå.

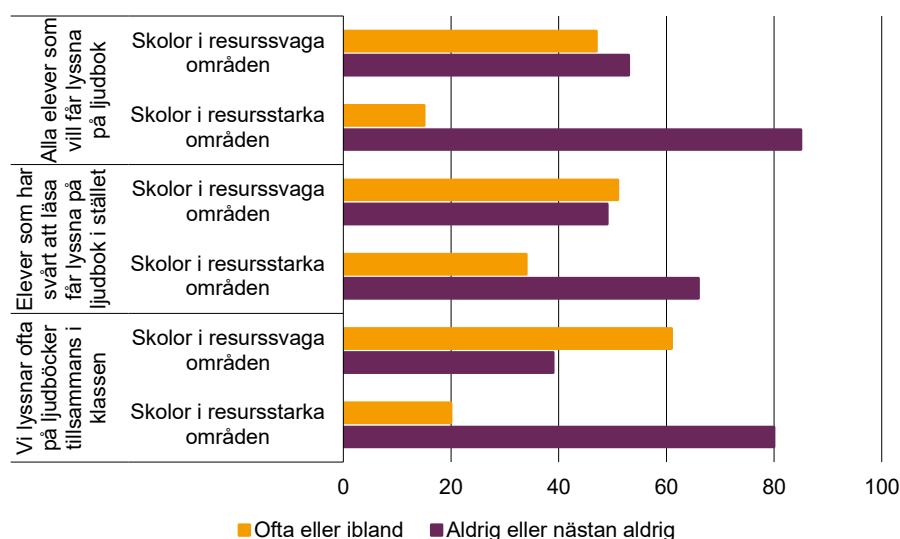
Risk att läsningen inte ges tillräckligt stort utrymme i undervisningen

Av intervjuer vid skolor i resurssvaga områden framgår att vissa anpassningar innebär att läsningen ges mindre utrymme i undervisningen, något som kan missgynna utvecklingen av läsförmågan. En rektor reflekterar i en intervju över hur välmenade anpassningar kan leda till att läsningen väljs bort:

(...) läsandet ska ingå i alla ämnen. Därför att det är ju väldigt lätt när man jobbar i språkssvaga områden, att man kanske anpassar bort läsningen av välvilja. Att man tänker att vi ska anpassa undervisningen så att ni förstår men då minimerar man läsningen och det är det som har hindrat i kunskapsutvecklingen. Tänker man så blir det lätt väldigt många filmer, tutorials, powerpoints. Förenklat.

I enkäten har eleverna fått svara på frågor om hur ofta de använder ljudböcker i undervisningen. Elevsvaren framgår av **Figur 19**.

Figur 19. Andel elever (procent) i fallstudien som uppger hur ofta de använder ljudböcker i undervisningen, på skolor i resursstarka respektive resurssvaga områden.



Fråga: Fundera på hur ni läser på dina lektioner i svenska.

Figur 19 visar att användningen av ljudböcker är vanligare på skolor i resurssvaga områden, medan det motsatta gäller på skolor i resursstarka områden. I skolor med en relativt hög andel elever som har svagare socioekonomisk bakgrund är det vanligare att elever uppger att de ofta eller ibland lyssnar på ljudböcker – både gemensamt i klassen, som alternativ för elever som har svårt att läsa och för alla elever som vill. I skolor där elever har en starkare socioekonomisk bakgrund är det i stället vanligare att eleverna svarar ”aldrig eller nästan aldrig” på dessa frågor.

För att undvika att språksvårigheter hindrar elevernas lärande i andra ämnen, kan läraren göra anpassningar som att låta eleverna titta på bildstöd eller film eller lyssna på ljudböcker. En lärare beskriver detta på följande sätt:

Det är enklare för dem att lyssna än att läsa. Men jag är också den läraren som gillar att ha en fysisk bok och att de ska lära sig att hålla i en bok, känna i en bok, veta hur det ser ut, framsidan, baksidan och så. Men jag gör anpassningar för de elever som kanske inte når målen.

I intervjuer framkommer det att olika anpassningar görs som bland annat innebär att lärare ibland använder bildstöd, förenklade presentationer eller låter elever lyssna på ljudböcker i stället för att läsa texter. Skolverket bedömer att det kan finnas en risk att elevers läsförmåga och språkkunskaper inte utvecklas i samma utsträckning om läsning i alltför hög grad ersätts med den typen av anpassningar. Lästräning är en viktig del av språkutvecklingen eftersom elever behöver regelbunden övning för att bli bättre på att läsa och förstå skriven text. Utan den övningen blir det svårt för dem att förbättra sin läsförståelse och bygga ett starkt ordförråd.

Lärare lägger tid på att förklara begrepp och ge tydliga instruktioner

En aspekt som beskrivs av flera intervjuade är att det tar längre tid i undervisningen när olika moment kräver mycket mer förklaringar och tydliga instruktioner. Vissa språkliga uttryck är svårare att förstå för eleverna på grund av att de inte fått möta en svensk kontext utanför skolan som läraren nedan förklarar:

Uttryck, typ som 'stark som en ox', alltså sådana där saker som vi kanske bara säger till våra barn och de får med sig under uppväxten. (...) Sådant får ju inte de med sig alls om man inte har föräldrar som kan det svenska språket. Då blir det jättesvårt i berättande texter också. Vad menade de här? Det här med att läsa mellan raderna, vad betyder det? Det fastnar vi ofta i när vi ska förstå berättelser vi läser tillsammans. Jag kommer ihåg när vi läste en bok om drakar, där det stod 'björnbärssaften sipprade ut ur mungipan'. De undrade bara, 'björnbär' vad är det? 'Sippa', vad betyder det? Det var nästan att vi fastnade på vartannat ord för att det var så mycket liksom. Så även om man kan ljuda ordet så är det inte alltid att du förstår innebörden för att du saknar ordförråd.

Utmaningen är att det tar lite längre tid att gå igenom en text för att jag får förklara lite mer. Lite mer fokus på ordförståelse.

Flertalet lärare tar upp att mycket tid går åt att ge instruktioner. En lärare jämför med sin tidigare skola:

Skillnaden är ju den språkliga förmågan. På (tidigare skola, vår anm.) förstod eleverna vad jag menade, även SVA-eleverna, för att de hade mer språk och ett större ordförråd. Här blir det att du kan ta om instruktioner som är väldigt enkla, (...) tills de förstår.

Oro att kunskapsinhämtningen i andra ämnen påverkas negativt

I intervjuerna ger lärare uttryck för att det bristande ordförrådet får konsekvenser för kunskapsinhämtningen i andra ämnen. Lärare berättar att de stöttar eleverna för att utveckla deras ordförråd, men att en sådan stöttning också kan ta tid från ämnesinnehållet. En lärare beskriver det så här:

(eleverna, vår anm.) har inte den svenska kontexten (...) jag vet någon gång det har varit något nationellt prov de skrev så pratade de om skärgården. Det vet de flesta svenska barn vad det är för något. (...) för våra barn så är det ett ord. Det ska skapas bilder kring det och sen ska det hittas lite krokar att hänga upp det på. (...) Då har man ju inte den erfarenhetsbasen som barn har i ett annat skolområde. Alltså med andra förutsättningar. Så det gör ju att vi behöver jobba ännu mer med ett och samma, mer och längre med ett område för att få skapat de här krokarna så att de nästa gång kan kroka fast i någonting. Och det tar ju tid och det blir ju det på bekostnad av någonting annat. Och då med det här digra innehållet som är både i svenska och alla andra ämnen så känner man ibland att vi måste vidare, vi måste vidare.

En annan lärare beskriver att det är svårt för eleverna att ta till sig ny kunskap i andra ämnen:

Det är svårt att läsa böcker som man ska läsa på mellanstadiet. Eller alla de här ämnesböckerna, NO och SO-böckerna, de är jättesvåra för våra barn och det blir en utmaning sen på högstadiet.

En rektor berättar hur elevernas bristande språkkunskaper gått ut över deras resultat i matematik:

Vi märkte ju nu när vi satt igår och analyserade väldigt dåliga resultat, nationella proven i matematik. Och så tittade vi, men var någonstans brast det? Jo, uppgifterna där de behövde kunna läsa för att förstå uppgifterna. Där sprack det.

Samma rektor beskriver hur lärarna behöver arbeta både med att utveckla språket och att fokusera på övriga ämnen:

Du måste kunna för att ta till dig teori, alltså lära dig ämnen. Så vi måste jobba både med språket och ämnen. I den socioekonomiskt starka skolan jag var på behövde du inte jobba med språket, du kunde bara fokusera på ämnen. Här måste man göra båda.

I intervjuerna ges exempel på att lärare i svenska som andraspråk arbetar med att stötta eleverna i andra ämnen. En lärare i svenska som andraspråk beskriver en undervisningssituation då eleverna behövde förstå ordet ”rymmer” (i betydelsen ”innehåller”, vår anm.) och att en stor del av lektionen gick åt att förklara den här sortens begrepp. Detta gjorde att de inte kom särskilt djupt med det ämnesinnehåll som lektionen egentligen skulle handla om.

En annan lärare menade tvärtom att det inte går ut över tiden för andra ämnen som SO och NO. Det beror på att lärarna i dessa ämnen arbetar med ett språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt, SKUA:

Nej, men det tar inte tid från SO och NO-ämnena, men i och med att vi har haft SKUA-projektet så behöver SO och NO-lärarna jobba utifrån ett språkutvecklande arbetssätt. Det behöver de ha. Så när de läser i böckerna så behöver de tänka språkutvecklande.

Begränsade positiva kamrateffekter i elevgrupper med mindre utvecklade språkfärdigheter

Lärare och rektorer på skolor där majoriteten av eleverna har svagare socioekonomisk bakgrund uttrycker att frånvaron av kamrater med mer utvecklade språkfärdigheter påverkar möjligheten att bedriva undervisning på högre och mer varierad nivå. Som rektorn nedan:

Jag tror att du skulle kunna jobba med ett större ordförråd, alltså lägga undervisning på en högre nivå. Jag vet själv när jag jobbade som lärare så försökte man lägga undervisningen på en nivå strax över det eleverna faktiskt hade. (...) Så att du inte behöver hela tiden sänka nivån för att alla ska hänga med. Då kunde du utmana dem på ett annat sätt, men då hade jag elever i klassen som mer aktivt (...). Nu får du en jämn, ja men någon slags jämnlag nivå tyvärr. I stället för en nivå som är varierad i klassen. Så jag tror kanske att om du har en klass på 25, se till att ha i alla fall att 7–8 elever i klassen har svenska som du och jag pratar, det tror jag skulle nog göra stor skillnad för hela klassen generellt.

En rektor berättar om sin tidigare skola där majoriteten av eleverna hade socioekonomiskt starkare bakgrund:

Jag fick elever i tvåan och trean som varken kunde ett ord engelska eller svenska. Men det tog inte speciellt lång tid förrän de hade lärt sig det svenska språket. Och det var inte av lärare de lärde sig prata svenska det var av sina klasskamrater de lärde sig, så vi skulle få jättemycket draghjälp av det. Ja, för de kunde få språket på raster, de skulle hänga med efter skolan kanske till och med, eller så lockas de med på fritidsaktiviteter som att spela fotboll, handboll, basket (...)

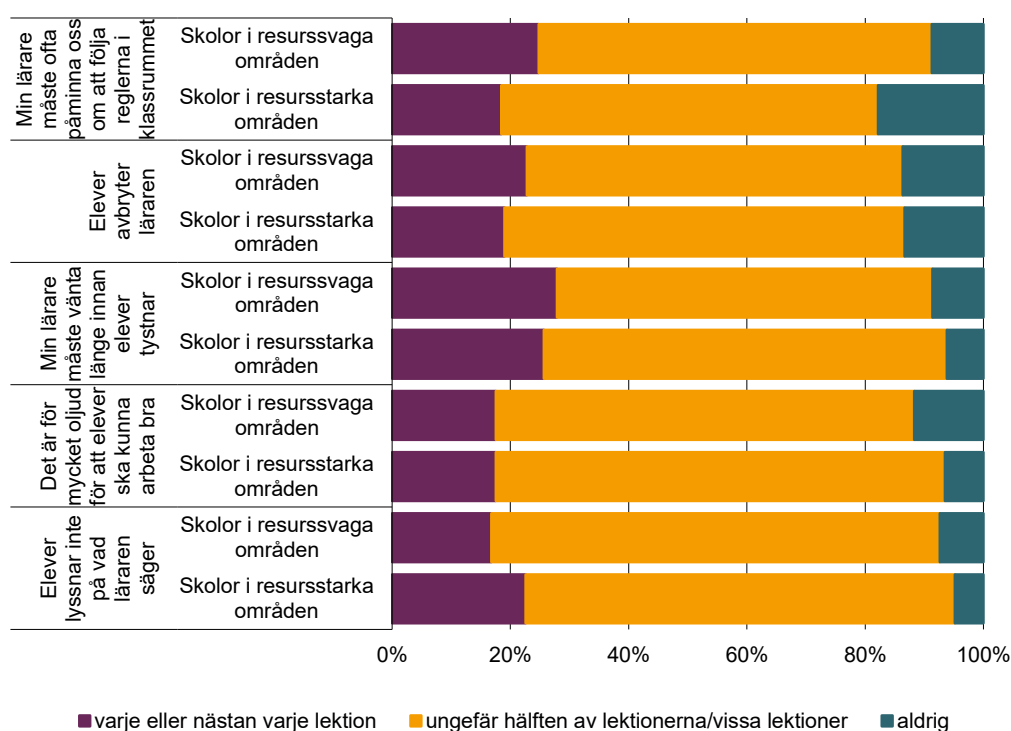
En lärare beskriver att en elev i klassen kan fungera som en draghjälp för andra elever i undervisningen:

(...) han är väldigt duktig den där killen (...) om jag har några sådana här i klassen så kan de göra jobbet åt mig på ett lite lättare sätt ibland. (...) de ger lite skjuts till de andra eleverna också, drar med dem lite grann.

Varierande studiero på skolor i resurssvaga områden

Elever har i enkäten svarat på ett antal frågor som indikerar hur studiero på lektioner i svenska ser ut på skolorna i fallstudien. Resultaten presenteras i **Figur 20**.

Figur 20. Andel elever (procent) i fallstudien som svarar på olika frågor om studiero på lektioner i svenska, på skolor i resursstarka respektive resurssvaga områden.



Fråga: Hur ofta händer det här på dina lektioner i svenska?

Av **Figur 20** framgår att det generellt sett inte är några större skillnader mellan hur eleverna på skolor med olika elevsammansättning svarar på frågorna om studiero på svensklektioner. Oavsett skolans elevsammansättning är det nästan var femte elev som uppger att det varje eller nästan varje lektion händer att elever avbryter läraren eller att det är för mycket oljud för att elever ska kunna arbeta

bra. Vidare är det var fjärde elev som uppger att svenskläraren varje eller nästan varje lektion måste vänta länge innan elever tystnar.

Lärare och rektorer betonar återkommande under intervjuerna att det generellt finns god studiero i klasserna och på skolan:

Studiero finns, det är inga problem. Ibland kan det vara från år till år enstaka elever som inte klarar av att vara i stora klasser. Så det här med att de sitter och jobbar och lyssnar på läraren, det är inte ett jättestort problem. (...) Det är status att vara duktig nu. Det är positivt. Det är ingen som utsätts för att de är duktiga.

Samtidigt vittnar flera av de intervjuade rektorerna om en tuff omkringliggande miljö utifrån olika avseenden och om ekonomisk utsatthet samt att många elever inte ofta lämnar sina områden:

Det är polis, socialtjänst (...). Vi har ju också den här exponeringen för extremism, gängkriminalitet och hela den biten.

En rektor resonerar kring hur begränsade kunskaper i svenska språket kan påverka elevernas förmåga att leka på liknande fantasifulla sätt som jämnåriga elever på den resursstarka skolan där rektorn tidigare arbetade. Enligt rektorn leder det till fler konflikter och ett grövre språk jämfört med hur det var på den tidigare skolan vilket rektorn uttrycker beror på att eleverna inte har tillräckligt utvecklat språk för att lösa konflikterna:

(...) de leker kanske lite mer enklare lekar, inte att det byggs upp stora fantasivärldar...sen så tycker jag att vi har varit väldigt duktiga på att skapa världar i lågstadiet F-3. Både ute och inne för att stimulera för att hjälpa på traven i det här kreativa lekanet. (...) Men det vi också märker är att när du inte har språket utan det är begränsat då kan du inte berätta och förklara dina känslor och det blir väldigt svårt i konflikthantering. (...) När jag började här och jag då kom från en annan skolkontext, var att det var väldigt bråkigare, skrikigare, mer konfliktfyllt. För eleverna kan inte kommunicera och reda ut bråk och man missförstår varandra därför att det är mycket mer bråk här. (...) fula ord på ett helt annat sätt.

Det som framkommer i fallstudien om studiero avviker från den nationella bilden av liknande skolor. Skolverket har i tidigare studier sett att elever med mindre gynnsam socioekonomisk bakgrund också har en mindre gynnsam skolmiljö med att exempelvis i större utsträckning utsättas för mobbning och ordningsproblem i klassrummet.⁶⁵

3.4 Förskolans betydelse för elevers läsutveckling

Detta avsnitt belyser förskolans betydelse för elevers språkutveckling i grundskolan med fokus på skolor där en relativt hög andel elever har svagare socioekonomisk bakgrund.

Avsnittet utgår från skolpersonalens perspektiv på elevers språkfärdigheter vid skolstart, som framkommit i intervjuer med rektorer och lärare vid de studerade skolorna i resurssvaga områden. För att komplettera intervjuerna används även statistik från Skolverket och SCB över förskolorna i de resurssvaga områden som

⁶⁵ Skolverket (2025d). Se även Pirls (2021).

omfattas av fallstudien samt den enkätundersökning som genomfördes på skolor med olika socioekonomiska förutsättningar.

Bristande kvalitet i förskolan uppges ge konsekvenser för skolgången

Enligt skollagen ska förskolan främja allsidiga kontakter och social gemenskap och förbereda barnen för fortsatt utbildning.⁶⁶ Även av läroplanen framgår att förskolan ska främja alla barns utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Barnen ska erbjudas stimulerande läsmiljöer som skapar intresse och nyfikenhet för såväl skönlitteratur som sakprosa och andra texter. De ska få lyssna till högläsning och ges möjlighet till delaktighet genom att samtala om texter och bilder. Förskolan ska uppmuntra och ta tillvara barns nyfikenhet och intresse för att kommunicera på olika sätt. Barnen ska få utveckla ett nyanserat talspråk och ordförråd samt få möjlighet att leka med ord.⁶⁷

Rektorer och lärare på skolor i resurssvaga områden nämner genomgående i intervjuer att många elever börjar förskoleklass utan tillräckligt utvecklade språkfärdigheter i svenska. De flesta intervjuade ger uttryck för att detta kan hänga samman med bristande kvalitet i förskolan. De intervjuade beskriver konsekvenser för skolans arbete när barn inte har med sig ett åldersadekvat språk från förskolan, eller inte i tillräcklig utsträckning har tränats i att reflektera kring eller återge det viktiga i berättelser.

En rektor beskriver att eleverna har fått med sig olika förkunskaper från sina förskolor:

(...) våra elever kommer ju främst ifrån icke-svensk språkmiljö. (...) Vi märker att fler och fler barn går i förskolan och att de kommer från förskolorna in till förskoleklass. (...) om man tittar ännu längre tillbaka i tiden så har det ju varit kanske fler barn som har kommit från hemmet in till förskoleklassen men nu så är det ju barn som kommer från förskolorna in till förskoleklassen. Men de kommer från flera olika förskolor. Så utifrån de olika förskolorna så kommer eleverna med olika förkunskaper (...) de har ju arbetat med språk och läsutvecklande arbetssätt i förskolorna men även där är det ju olika i intensitet och kvalitet, kanske också många gånger i utvecklingsarbetet. Vi märker det när vi får elever från flera olika förskolor. (...) jag tror att man brukar säga att (...) en sexåring som börjar förskoleklassen från en svensk språkkontext ligger på 10 000 ord tror jag. Medan våra elever kanske ligger mellan 3000–5000 ord.

En rektor med erfarenhet från skolor i både resursstarka och resurssvaga områden beskriver skillnaden i elevernas språkutveckling:

Det som var väldigt utmärkande var att när förskoleklass eleverna kom till (resursstarka skolans namn) så kunde kanske uppåt 90 procent, nästan 100 procent kunde ju bokstäverna, väldigt många hade redan knäckt läskoden, var välmotiverade. Det var väldigt medvetna föräldrar som var med och hämtade/lämnade, frågade hur dagen varit. Den stora skillnaden sen som jag märkte när jag kom till (resurssvag skola) var att det var oerhört få som kunde någon bokstav, ingen hade knäckt läskoden. Det var svårt att få kontakt med föräldrar. De lämnades och hämtades av syskon eller gick själv till/från skolan. Det skiljde säkert två, tre år eller kanske mer än så i utvecklingen. Det var kanske först när barnen kom upp i årskurs

⁶⁶ 8 kap. 2 § skollagen.

⁶⁷ Förordning (SKOLFS 2018:50) om läroplan för förskolan [Ladda ned publikation - Skolverket](#).

två på (resurssvaga skolan) som dom låg på samma nivå som förskoleklass eleverna låg på i (resursstarka skolan).

Rektorerna har i enkäten ombetts uppskatta andelen elever som har baskunskaper i litteracitet vid skolstart i årskurs 1.⁶⁸ Vid skolor i resursstarka områden uppskattar fyra av fem rektorer att fler än 75 procent av eleverna har baskunskaper i litteracitet. Vid skolor i resurssvaga områden anger däremot 11 av 13 rektorer att färre än hälften av eleverna har motsvarande baskunskaper. Av det som framkommer av rektorernas beskrivningar i intervjuerna, hinner inte förskoleklassen i tillräcklig utsträckning kompensera för elevernas bristande språkfärdigheter. Det försvårar för kommande skolgång där kraven succesivt blir högre.

Lägre inskrivningsgrad på förskolan i resurssvaga områden

Under intervjuer på skolor i resurssvaga områden nämns ofta hur viktigt det är för barnens språkutveckling att de är inskrivna på förskolan. Av **Tabell 11** framgår andel barn som är inskrivna i förskolan i de resurssvaga områden som berörs i fallstudien samt i kommunerna i stort.

Tabell 11 Andel barn (procent) i fallstudien inskrivna i förskolan i fallstudiens områden med stora socioekonomiska utmaningar jämfört med kommunens genomsnitt, 2023.

	Kommun A – resurssvaga områden	Kommun A – kommunens genomsnitt	Kommun B – resurssvaga områden	Kommun B – kommunens genomsnitt
Andel barn i åldern 1–5 år som går i förskola i kommunen	69,4 %	85,8 %	79,6 %	84,7 %

Specialbeställning från SCB samt Skolverkets statistikdatabas, Underlag för analys för förskola (kommunal huvudman) efter mått, huvudman och läsår 2024.

Tabell 11 visar att inskrivningsgraden är lägre i de områden med stora socioekonomiska utmaningar som berörs av fallstudien än i kommunens genomsnitt, särskilt i kommun A. Eftersom det saknas nationell statistik över vistelsetiderna så vet vi inte hur många timmar varje vecka som de barn som är inskrivna på förskolan är där.

Hög andel barn och personal med utländsk bakgrund på förskolor i resurssvaga områden

I intervjuer beskrivs att homogena miljöer på förskolorna i områden med stora socioekonomiska utmaningar gör att barnen inte får samma möjlighet att utveckla varken det svenska språket eller andra kunskaper, till exempel om svensk kultur.

En rektor resonerar återkommande i intervjun kring avsaknaden av svenska jämnåriga kamrater och vuxna i förskolan och skolan:

⁶⁸ Fråga: ”Ungefär hur många av eleverna på din skolenhet har baskunskaper i litteracitet (till exempel kan skriva bokstäver i alfabetet, skriva meningar) när de börjar årskurs 1 i grundskolan?”.

Språkliga förebilder är ju det som saknas här ute. Överallt, vart du än vänder dig så saknar du språket och du har inga språkliga förebilder. Och det är det som jag tror skulle göra den allra största skillnaden.

Även en annan rektor vi intervjuar lyfter förskolepersonalens språkkunskaper:

Vi märker absolut skillnad på de som har gått och inte gått (på förskolan, vår anm.).
Definitivt. Sen kan ju vi märka skillnad mellan förskolor. Så är det. Och sen är det ju känsligt att börja prata om vad andra gjort före en. Språkstyrkan på förskolornas personal tror jag definitivt är en bidragande faktor.

I **Tabell 12** visas sammansättning av barn och personal på förskolan i de områden med stora socioekonomiska utmaningar som ingår i fallstudien (skolornas upptagningsområden) samt i kommunen i stort.

Tabell 12 Andel barn och personal (procent) i fallstudien med utländsk bakgrund på förskolor i fallstudiens resurssvaga områden samt i kommunens genomsnitt, 2024.

	Kommun A – resurssvaga områden	Kommun A – kommunens genomsnitt	Kommun B – resurssvaga områden	Kommun B – kommunens genomsnitt
Andel barn med utländsk bakgrund ⁶⁹	86 %	24 %	80 %	42 %
Andel personal per heltidstjänster med utländsk bakgrund	90 %	51 %	76 %	56 %

Specialbeställning från SCB samt Skolverkets statistikdatabas 2024.

Av **Tabell 12** framgår att 86 respektive 80 procent av barnen som går på förskolan i de studerade områdena med stora socioekonomiska utmaningar har utländsk bakgrund. I kommun A är genomsnittet för andel barn med utländsk bakgrund 24 procent för hela kommunen och i kommun B är motsvarande andel 42 procent. Tabellen visar att sammansättningen med avseende på barnens och personalens bakgrund är homogen i resurssvaga områdena där fallstudien gjorts.

Statistiken visar att 90 procent av personalen i kommun A:s resurssvaga områden och 76 procent av personalen i de resurssvaga områdena i kommun B har utländsk bakgrund. Genomsnittet för kommun A är att 51 procent av personalen har utländsk bakgrund och motsvarande för kommun B är 56 procent.

Av statistiken framgår därmed att barn med utländsk bakgrund som bor i socioekonomiskt utsatta områden i stor utsträckning möter förskolepersonal som har utländsk bakgrund. Det kan få betydelse för barnens språkutveckling i svenska om personalen inte använder ett rikt och nyanserat svenskt språk.

Barnsammansättningen på förskolan kan bidra till barns språkutveckling. Det finns forskning som visar att barn med låga språkfärdigheter utvecklar sitt språk mer om de går i barngrupper tillsammans med barn med bättre språkfärdigheter.

⁶⁹ Avseende utländsk bakgrund hos barnen finns det en trolig underskattning eftersom det fanns en viss procent med ”okänd bakgrund” där barn som har tillfälligt personnummer listas i den kategorin, här har vi endast använt kategorin ”utländsk bakgrund” där ”utländsk bakgrund” är en sammanslagning av variablerna ” utrikes födda” och ” inrikes födda med två utrikes födda föräldrar”.

Språkutvecklingen hos barn som redan har goda språkkunskaper verkar dock inte påverkas av andra barns språkfärdighetsnivå.⁷⁰ Även Skolverkets studie *Segregation och likvärdighet i förskolan* pekar i samma riktning. Studien visar att det finns ett samband mellan barnens resultat på de nationella proven i årskurs 3 och 6 och hur sammansättningen av barn såg ut på förskolan där barnet gick. Resultaten tyder på att sammansättningen av barn i förskolan är mest betydelsefull för de barn som har en svagare socioekonomisk bakgrund.

Majoriteten av personalen i förskolan saknar relevant utbildning

En viktig aspekt av förskolans kvalitet är personalens utbildningsbakgrund. I **Tabell 13** visas en jämförelse mellan personalens utbildningsbakgrund på förskolor i fallstudiens resurssvaga områden jämfört med kommunens genomsnitt.

Tabell 13 Andel personal (procent) i fallstudien med olika utbildningsbakgrund på förskolor i fallstudiens resurssvaga områden samt i kommunens genomsnitt, 2024.

	Kommun A – resurssvaga områden	Kommun A – kommunens genomsnitt	Kommun B – resurssvaga områden	Kommun B – kommunens genomsnitt	Rikssnittet
Andelen heltidstjänster med förskollärarexamen	35 %	30 %	26 %	30 %	41 %
Andelen heltidstjänster med barnskötarutbildning	7 %	10 %	10 %	12 %	16 %
Andelen heltidstjänster med viss pedagogisk utbildning	33 %	32 %	42 %	33 %	22 %
Andelen heltidstjänster med övrig utbildning	26 %	25 %	19 %	22 %	20 %

Specialbeställning från SCB och Skolverkets statistikdatabas. I fallstudien för Kommun B hade 11 procent av personalen fritidspedagogexamen, därför summerar övriga poster inte upp till 100.

Av **Tabell 13** framgår att majoriteten av personalen i förskolan i både kommun A och kommun B saknar förskollärarexamen eller en barnskötarutbildning som motsvarar en gymnasial pedagogisk examen för att arbeta med barn. De flesta har i stället en annan utbildningsbakgrund, som i **Tabell 13** redovisas som ”viss pedagogisk utbildning” eller ”övrig utbildning”. I kommun A saknar till exempel var fjärde anställd i förskolan relevant utbildning för arbete med barn (”övrig utbildning”), medan motsvarande andel i kommun B är nästan var femte anställd.

När vi jämför personalens utbildningsbakgrund i de resurssvaga områdena med kommunens genomsnitt framträder vissa skillnader. I kommun A är andelen personal med förskollärarexamen något högre i de resurssvaga områdena än i

⁷⁰ de Haan, A. m.fl. (2013). Liknande resultat visas även i studier av Schechter, C. & Bye, B. (2007) och Justice, L. m.fl. (2011). Se även Skolverket (2025c).

kommunen som helhet. I kommun B är förhållandet det motsatta – andelen är något lägre i de resurssvaga områdena än i genomsnittet för kommunen.

Vi ser också att andelen personal som saknar förskollärarexamen eller barnskötarutbildning är något högre i de resurssvaga områdena än i genomsnittet i kommun A, medan den är något lägre i de resurssvaga områdena än i genomsnittet i kommun B.

Sammantaget visar resultaten att en betydande andel av personalen i förskolan i bägge kommuner saknar formell utbildning som är direkt inriktad mot arbete med barn. Även om skillnaderna mellan resurssvaga områden och kommunernas genomsnitt är relativt små, framträder vissa variationer i personalsammansättningen.

3.5 Skolornas kompensatoriska arbete

I detta avsnitt beskrivs vilka kompensatoriska åtgärder som skolor där en relativt hög andel elever har en svagare socioekonomisk bakgrund vidtar för att kompensera för elevers olika behov och förutsättningar i språk- och läsutveckling.

Avsnittet bygger på intervjuer med rektorer och lärare vid skolor i resurssvaga områden. Statistik och enkätresultaten används också som ett komplement till intervjuerna.

Hög lärartäthet på skolor i resurssvaga områden

Lärartäthet och lärarbehörighet i svenskämnen är några strukturella förutsättningar som huvudmän och rektorer kan använda för att kompensera för skillnader i elevers förutsättningar och behov. I **Tabell 14** presenteras hur lärartäthet och personalens utbildning ser ut på de studerade skolorna i resursstarka respektive resurssvaga områden.

Tabell 14 Antal elever per lärare samt personalens utbildning (procent) i fallstudien, på fallstudiens skolor i resursstarka respektive resurssvaga områden.

	Studerade skolor i resursstarka områden	Studerade skolor i resurssvaga områden
Elever per lärare	16,1	10,5
Andel lärare i svenska med legitimation och behörighet (heltidstjänster)	82 %	79 %
Andel lärare i svenska som andraspråk med legitimation och behörighet (heltidstjänster)	..	34 %
Andel lärare med pedagogisk högskoleexamen	90,6 %	91,8 %
Andel lärare med specialpedagogisk högskoleexamen (heltidstjänster)	6,6 %	9,1 %

Bearbetning av Skolverkets statistik för läsåret 24/25.

Tabell 14 visar att lärartätheten är högre på skolor i resurssvaga områden än på skolor i resursstarka områden. Andelen lärare med pedagogisk högskoleexamen var över 90 procent på båda grupperna av skolor. Likaså är andelen lärare med legitimation och behörighet i svenska liknande inom de båda grupperna av skolor. Andelen lärare med specialpedagogisk högskoleexamen är något högre på skolor i resurssvaga områden.

Resultaten indikerar att skolor där en relativt hög andel elever har svagare socioekonomiska bakgrund i viss mån tilldelas eller organiserar personalresurser i linje med det kompensatoriska uppdraget, vilket kan kontrasteras mot den nationella bilden. På nationell nivå skiljer sig lärarbehörigheten tydligt åt mellan skolor med olika elevsammansättning. Andelen behöriga lärare är i genomsnitt högre på grundskolor där en större andel elever har föräldrar med eftergymnasial utbildning, jämfört med grundskolor där en större andel elever har föräldrar med kortare utbildningsbakgrund.⁷¹ I fallstudien är lärarbehörigheten mer jämnt fördelad mellan olika skoltyper jämfört med den nationella bilden. Huvudmännen och rektorerna har vidare kompenserat med en högre lärartäthet och en något större andel lärare med specialpedagogisk högskoleexamen. Det finns dock fortsatt behov av fler lärare med behörighet i svenska som andraspråk.

En rektor berättar stolt om sin engagerade personal och att det blivit enklare att rekrytera erfarna lärare till skolor i utsatta områden:

Det är så många framgångssagor kring hur roligt det är att vända skolor. Så just i (storstadsområdet, vår anm.) så tror jag att det inte är svårt att rekrytera längre till exempel skolorna här. (...) Det är väl ganska poppis att jobba i utsatta områden för det utmanar lärare och man får vara med och lyckas vända skolor.

En annan rektor var mycket positiv till att huvudmannen satsat på att höja lönerna för lärare i utsatta områden för det underlättade rekryteringar av skickliga lärare. Ytterligare en annan rektor lyfte hur viktigt det är att rekrytera personal med goda kunskaper i det svenska språket eftersom få barn hör svenska utanför skolmiljön:

Jag rekryterar nu och tittar mycket på, jag har som grundkrav, man måste ha ett bra språk. Jag kan inte anställa någon som pratar dålig svenska, för eleverna behöver inte möta fler som inte kan bra svenska.

En rektor betonar i intervju att erfarenhet av socioekonomiskt utsatta områden är en fördel:

(...) många har någon gång under sin yrkeskarriär jobbat på typ liknande skolor. Det har de. Men sen har vi såklart några nytexaminerade också som börjar här. (...) de flesta av våra lärare har jobbat på mångkulturella skolor så de har det mycket med sig.

Det ska dock sägas att även motsatta tankar lyftes, som fördelarna med erfarenhet från socioekonomiskt starka områden för att läraren då kanske har med sig högre förväntningar på var eleverna i den årskursen borde ligga i språk- och ämneskunskaper.

Många rektorer nämnde också att deras personal är oerhört engagerade och ofta anstränger sig hårt för att nå bättre resultat. Som att kommunikationen med

⁷¹ Skolverket (2026).

vårdnadshavare kan vara en utmaning i skolorna på grund av språkbarriärer men att engagemanget både hos skolans personal och hos föräldrarna är stort:

(...) det är svårt i kommunikationen med föräldrar här och det gäller att hitta vägar, som att bjuda hit dem och ha mycket samtal. Försöka bygga relationer med dem. Det är svårt men där är lärarna skickliga. De hittar vägar och sätt att nå till föräldrarna.

Förlängd tid för att utveckla läsningen

En kompensatorisk åtgärd som de studerade skolorna i resurssvaga områden vidtar är att utöka tiden eleverna får undervisning i svenskämnen. I intervjuerna framkommer att skolorna lägger ner mer än den garanterade undervisningstiden enligt rektorernas utsago. Därtill har de läxhjälp både på dagtid, med hjälp av lärare och fritidspedagoger, och på kvällstid med hjälp av frivilligorganisationer. De anordnar lovskola och skapar mindre grupper inom klasserna för att nämna några saker. Ändå menar rektorerna att det inte räcker hela vägen utan att det fortsatt är stor skillnad i deras elevers språkkunskaper jämfört med elever på skolor i resursstarka områden. En rektor uttrycker det så här:

Om du hamnar på ett högstadium i (namn på resursstarkt villaområde, vår anm.) eller på (namn på resursstarkt innerstadsområde, vår anm.) då kommer du sticka ut något fruktansvärt jämfört med de andra eleverna som går där både i tal och skrift om du har gått i sex år i skolan här i (namnet på resurssvaga området skolan ligger, vår anm.) eller i (stadsdelen skolan ligger i, vår anm.).

Enkätsvaren från rektorerna i fallstudien visar att samtliga av de studerade skolorna i resurssvaga områden erbjuder läxhjälp efter ordinarie skoltid. Var tredje skola finansierar läxhjälp med statsbidrag och har främst lärare till läxhjälp men därtill finns även annan skolpersonal och ideella organisationer att tillgå.

Av eleverna som besvarat enkäten vid skolor i resurssvaga områden uppger ungefär tre av tio att de får hjälp med sina läsläxor av lärare eller någon annan vuxen på skolan. Elever på skolor i resursstarka områden svarar i högre grad att de gör läxan själva. Det vanligaste svaret i båda grupperna, drygt sex av tio, är dock att eleven får hjälp av någon i sin familj.

Skolbiblioteken ett nav i skolans arbete

Även skolbiblioteken och utbildade bibliotekarier är betydelsefulla tillgångar som skolor i resurssvaga områden använder sig av. På flera av de skolor som ingår i fallstudien beskrivs att skolbibliotekarien går in i klasserna varje vecka för att hålla boksamtal med eleverna. Flera rektorer och lärare betonar tillgången till skolbiblioteket och att det finns många inbjudande läsmiljöer på olika platser i skolan:

Jättefint bibliotek (...) det är öppet hela dagen även om bibliotekarien inte är där. (...) Sen har vi ju så klasserna kommer in och har undervisning eller besök i biblioteket också.

(...) det fantastiska som vi har här i (kommunen, vår anm.) är ju cirkulationsbiblioteket. Det har jag utnyttjat kan jag säga till max. Det är böcker som man kan låna i klassuppsättningar.

En rektor betonar skolbibliotekariens starka status på skolan:

Hon är en aktör på skolan. Och det kan man se när vi tittar på när utlåningsstatistik (...) det är många av våra elever som är och lånar böcker och läser.

En lärare berättar om hur skolbiblioteket stärker och är integrerat i undervisningen:

Vi har skolbibliotek och en jättebra bibliotekarie, väldigt erfaren. Vi har bibliotekstid en gång i veckan, för alla klasser, alla årskurser i hela skolan. Hon är jätteduktig på att beställa in nya böcker och anpassa lite efter intresse för barnen. En SVA-lärare följer med till biblioteket så att man kan vara med och påverka vilka böcker de väljer.

Av enkäten framgår att elever på skolor i resurssvaga områden i större utsträckning uppskattar skolbibliotekets böcker jämfört med elever på skolor i resursstarka områden. Majoriteten av eleverna vid skolor med svagare förutsättningar, 64 procent, uppger att det finns många intressanta böcker. Andelen är något lägre, 53 procent, bland eleverna vid skolor med socioekonomiskt starkare bakgrund.⁷² Detta kan tolkas som att skolbiblioteket spelar en viktig roll för att stimulera läsintresse hos elever på skolor i resurssvaga områden, där tillgången till böcker hemma ofta är mer begränsad. Vidare tyder resultatet på att skolans resurser för läsning kan bidra till att kompensera för skillnader i hemmiljö och stödja elevernas språkutveckling.

Fritidshemmet är en viktig del i att främja elevers läslust

Återkommande ges även beskrivningar i intervjuer av hur fritidshemmet och även rasten används som en integrerad del av arbetet med att främja läslusten och utveckla läsförmågan. En rektor berättar om hur de på skolan ordnat med teaterscen för att levandegöra läsningen ännu mer och hur de även på raster ordnar inbjudande läsmiljöer genom att ställa ut kuddar och boklådor.

(...) fritidspersonalen också som vi har haft en satsning för under två års tid att arbeta metodiskt med läsning och hur man jobbar med det. Då har alla fått jobba med det här, vi har satsat på bra litteratur i skolbiblioteket. Klassuppsättningar av läromedel (...) Vid halv fem är det frukt och högläsning (...) oavsett vem det är som stänger på fritids. Det ska vara mysiga läshörnor på alla avdelningar på fritids, när vi har uteaktiviteter, framför allt när våren och värmen kommer så tar rastpedagogerna ut stora kuddar och boklådor. Sen så just det här med gestaltandet. Vi har ju byggt upp ett teatterum med scen och mycket rekvisita och så och då är det så nära till hands att referera till böcker (...) det blir väldigt levande i verksamheten, att man vill spela teater (...) du kan vara Lotta och du är Bamsen, när man precis läst Lotta på Bråmakargatan. Då blir det mycket lättare att gestalta och börja på att skapa fantasi (...) det är språkutvecklande.

Flera rektorer uttrycker att de genom verksamheten i fritidshemmet och fritidsklubben strävar efter att arbeta strukturerat med att väcka läslust och möjliggöra lugna lässtunder. Detta är en verksamhet som de elever som inte är inskrivna på fritidshem går miste om. Särskilt sommarlovet lyfts fram. En rektor beskriver att eleverna tappar i läsförmåga under sommarlovet eftersom eleverna ofta varken exponeras för det talade svenska språket eller läser några böcker under somrarna:

⁷² Fråga: "Vad tycker du om böckerna som finns att låna i biblioteket eller skolbiblioteket? (Om biblioteken är väldigt olika, tänk på det bibliotek du oftast går till)"

(...) vår speciallärare satte ihop små bokpaket som de ska använda på fritidshemmet nu under sommaren. Det är också en sådan grej vi ser tydlig skillnad på när vi släpper eleverna. (...) de kanske inte pratar svenska på hela sommaren, öppnar inte en bok och så kommer de tillbaka. Då har man backat väldigt mycket. Så de elever vi ändå har under våra vingar på fritids måste vi exponera för det här. Så där finns det en tydligare plan inför den här sommaren hur det ska gå till. (...) Vi har ju ungefär två tredjedelar inskrivna på fritids i botten (när terminen är i gång, vår anm.). Sen är det ju långt färre av dem som i sin tur sen är här en hel sommar.

Läsning betonas i kontakter med vårdnadshavare

För att höja medvetandet kring vad som främjar elevernas läsförmåga har vissa intervjuuskolor arbetat med föräldramöten och olika kontakter med vårdnadshavare. En rektor beskriver hur läsningen betonas i all kontakt med vårdnadshavarna:

I all kontakt med vårdnadshavarna (...) pratar jag om hur viktigt det är att läsa och stötta läsningen. Även om man inte själv talar svenska så samtala med barnet på modersmålet. Läs litteratur på modersmålet. Visa bara intresse för barnens böcker som de får från skolan. Även om man inte riktigt förstår vad de läser om. Sitt ändå vid barnet, titta i boken, låt dem få berätta om det så att det hela tiden lyfts hur viktigt det är. Och här är jag lite gammalmodig, unga rektorer säger säkert någonting annat. Men jag föredrar analoga böcker framför digitala böcker. Framför allt vid själva läsinläringen. Därför att det händer någonting mer när du har en bok. Du kan bläddra, du kan följa, du känner pappret, du känner nästan bokstäverna. Det blir en annan slags upplevelse. Det förstärker läsningen och intresset för läsningen och att gå in i texten (...)

En annan rektor beskriver:

(...) när vi träffar de här föräldrarna redan på föräldramöte så pratar vi jättemycket om studieteknik, hur de kan hjälpa sina barn. Vi har till och med haft projekt om hur de skulle hjälpa barnen hemma med läxan och vi skickade med att vi vill att ni sitter med barnen och gör detta i tre minuter varje dag.

Socioekonomisk resursfördelning möjliggör det kompensatoriska arbetet på skolenheterna

Tillräckliga ekonomiska resurser är en viktig förutsättning för att alla elever ska få en likvärdig utbildning av hög kvalitet.⁷³ Socioekonomisk resursfördelning innebär att huvudmannen tilldelar förskole- och skolenheter olika resurser utifrån barns och elevers socioekonomiska bakgrund. Enligt Sveriges Kommuner och Regioner (SKR) tillämpade 7 av 10 kommuner 2024 någon form av socioekonomisk resursfördelning inom grundskolan.⁷⁴ Skolverkets analyser visar dock att resurserna av olika anledningar kan variera. Det är stora skillnader på hur mycket kommuner använder sig av socioekonomisk resurstilldelning.⁷⁵ Avseende nivåerna i faktiska resurser per elev kan variationerna vara mycket stora både vad det gäller grundfinansieringen och det socioekonomiska tillägget, skillnaden i faktiska belopp per elev mellan olika kommuner kan vara upp till det dubbla.⁷⁶

Resultaten visar att de två kommuner som ingår i fallstudien har olika nivåer på det socioekonomiska tillägget. Av de genomsnittssiffror vi fått från huvudmännen

⁷³ Skolverket (2025a).

⁷⁴ Sveriges kommuner och regioner (2024).

⁷⁵ Skolverket (2025a).

⁷⁶ SOU 2020:28.

framgår att de faktiska beloppen per elev skiljer sig mellan skolor med olika elevsammansättning.⁷⁷ I den ena kommunen är det faktiska belopp som tilldelas skolor där en relativt hög andel elever har svagare socioekonomisk bakgrund dubbelt så stort som i den andra kommunen (skillnaden mellan kommun A och kommun B i fallstudien). Det bör tolkas med försiktighet eftersom det handlar om ett begränsat antal skolor.⁷⁸ Dock ger det en fingervisning om hur nivåerna kan skilja sig mellan kommunerna i genomsnittligt tillägg per elev vilket påverkar liknande skolors möjligheter att arbeta kompensatoriskt.

Enligt rektorerna är det socioekonomiska tillägget avgörande för att skolorna ska kunna bedriva sitt kompensatoriska arbete i form av lovskola, läxhjälp, integrerat arbete med läsning på fritidshemmet, heltidsanställda erfarna skolbibliotekarier med mera. I intervjuerna med rektorerna framkommer många gånger att rektorerna inte upplever att de satsningar som görs är tillräckliga för att nå ett rikssnitt i resultat på nationella prov, godkända betyg eller behörighet till gymnasium:

Det är ju en förutsättning för att vi överhuvudtaget ska kunna ha någon chans att lyckas. Så är det ju. Men det räcker inte. Vi klarar inte det. Det måste till så mycket mer. Det måste till så mycket mer andra åtgärder. Jag vet inte vad som behövs...det kommer inte räcka. Vi kan kompensera till en viss del. (...) Det spelar ingen roll om man skulle ha 4–5 lärare i varje klass så skulle det inte räcka nu. Det är för sent (rektorn betonar behov av insatser i förskolan, vår anm.).

(...) här krävs ju mycket personal för att jobba med eleverna för att uppnå de resultat som vi ändå har. (...) För att det krävs ju mycket, mycket arbete med varje enskild elev.

Tilläggsbeloppet gör att jag kan ha tre lärare i stället för två. Att jag kan ha en halvtidspsykolog, att jag kan ha 100 procent kurator. På (skola med socioekonomiskt starkare förutsättningar rektorn tidigare arbetade, vår anm.) hade jag bara 10 procent psykolog, 10 procent kurator och jag hade 20 procent bibliotekarie. Jag hade inget av det jag har här. Här har jag 100 procent bibliotekarie. Att jag har slöjd lärare som på 20 procent av sin tid kan jobba med språkutveckling och jobba med projekt med eleverna. Det hade jag inte där. Allt det täcker tilläggsbeloppet och det är superviktigt men som sagt absolut största faktorn om vi ska lyckas här ute är att vi inte kan ha elever som kommer till vår sexårsverksamhet i förskoleklass som ligger så många år efter. Vi hinner inte hämta i kapp dem.

Den socioekonomiska resursfördelningen är viktig för att skolorna i fallstudien ska kunna arbeta med kompensatoriska åtgärder såsom språkutvecklande arbetssätt, mindre klasser, högre lärartäthet, specialkunskaper inom andraspråksundervisningen, förlängd undervisningstid med mera. Utan dessa kompensatoriska åtgärder hade skolornas måluppfyllelse och elevernas kunskapsresultat troligtvis varit sämre. Även om det finns variationer i skolenheternas arbete beskriver många skolor en medvetenhet om och ett arbete med språkutveckling och läsfrämjande insatser.

I intervjuerna framkommer även att resurserna från huvudmannen möjliggör högre lärarlöner vilket gör att rektorer kan locka skickliga lärare vid nyrekryteringar. Samt att det finns kandidater med stort engagemang och vilja att

⁷⁷ Vi har fått beloppen för socioekonomiskt tillägg per elev viktat index 2024 från huvudmännen för deras skolor.

⁷⁸ Det är totalt 13 skolor med hög andel elever med låg grad av hemresurser som ingår i fallstudien.

vända skolor som söker sig till dessa skolor. Av intervjuer framgår ett starkt engagemang för dessa skolor bland rektorer som ibland har sökt sig från ”innerstad till förort” i karriärstegen. Rektorer och lärare som har roterat och arbetat på skolor med starkare socioekonomiska förutsättningar har med sig andra referensramar och förväntningar på elevernas kunskaper.

Språkutvecklande miljöer och sociala sammanhang framträder som otillräckliga

Avsaknaden av en språklig miljö som underlättar inläringen av det svenska språket, och i förlängningen leder till att elevers läsförmåga samt kunskapsutveckling stärks, lyfts i intervjuerna. Även om flera rektorer betonar vikten av det socioekonomiska tillägget problematiserar de även att skolorna inte kan kompensera för det ”språkbud” och de ”språkliga och kulturella förebilder” som deras elever behöver. En rektor beskriver:

(...) det handlar ju ytterst om människor som har rätt kompetens för att ge våra elever den språkutveckling de behöver. Och då handlar det förstås om utbildade pedagoger i första hand. Men sen är det, (...) det här med den miljö där vi är, går ju inte att trola bort heller med mer personal eller mer utbildad personal. (...) Som sagt, hade man haft en miljö med en annan elevsammansättning så inbillar jag mig att behovet av de här resurserna inte hade varit lika stort.

En annan rektor lyfter avsaknaden av språkliga förebilder i svenska bland vuxna och jämnåriga i elevernas närhet:

Det som är svårt i denna typ av område att det saknas språkliga förebilder i klassen. Och det löser inte resurserna. (...) Jag tänker att skolan hade fått en skjuts om jag hade haft 50 procent svenska elever (...) Inte bara på svenskan utan även på NO-lektioner och så hade språket liksom... Jag tänker ibland att våra SVA-elever utvecklas lite långsamt för att de inte möter elever som har svenska som modersmål.

En rektor betonar ”det omedvetna lärandet”, både språkligt och kulturellt, som kommer av en mer blandad elevgrupp som saknas mer än faktiska pengar:

(...) jag vet att vi tjarar om mer resurser och mer pengar (...) men det här (...) omedvetna lärandet där det finns ett ord på engelska jag tror att det heter ”acquisition” alltså istället för ”learning” att det omedvetna lärandet som kommer med en blandad elevgrupp, jag ska inte säga att du kan ta bort resurserna, men jag tror att behovet av resurser är betydligt mindre i en sådan språkmiljö. Faktiskt, för då går mycket av sig självt.

I intervjuer betonas avsaknaden av ”språkliga förebilder” som till exempel jämnåriga kamrater under och utanför skoltid. Lärare samt rektorer betonar vikten av att få höra ett språk och interagera med dem som är flytande i språket för att kunna lära sig svenska. Exempelvis lyfts avsaknaden av samtal och det lärande som uppstår genom lek på raster, samtal i matsalskön eller aktiviteter på fritiden.

En annan försvårande omständighet som beskrivs i intervjuer är hög elevomsättning som uppges vara relativt vanligt förekommande på skolor i resurssvaga områden. Elever bor i familjer där etableringen på arbetsmarknaden och bostadsmarknaden inte är lika stark som i andra områden. En rektor berättar hur elever kan byta till andra skolor eller flytta från landet i några år och helt tappa kontakten med det svenska språket för att sedan komma tillbaka igen:

Sen åker man till hemlandet ett år eller två år. Och sedan kommer man tillbaka. (...) Man flyttar in och ut under året (...) grovt uppskattat kanske 10 procent av våra (...) elever per läsår som byts ut. Man flyttar och så kommer någon annan in i stället. Det kan vara både att familjen flyttar till ett annat område eller att familjen av olika anledningar väljer att byta skola då för att någonting annat lockar till en annan skola. Så det blir en dynamik som inte på ett bra i klassen.

En lärare berättade om elevomsättningen:

Mycket in- och utflyttning. Vi har haft situationer där en elev har slutat typ tre gånger och kommit tillbaka. Så det är in och ut hela tiden. Men det har att göra med att många inte har förstahandskontrakt. De hyr i andra hand och så flyttar de och får lägenhet någon annanstans.

En lärare gör en koppling mellan socioekonomisk utsatthet och språkutveckling. Enligt läraren har elever på skolor i resurssvaga områden sämre möjligheter att förstå texterna de läser när möjligheterna till en aktiv fritid är begränsade och olika erfarenheter uteblir. Läraren jämför med skolor i resursstarka områden och beskriver:

(...) elever har varit i sommarstugor, åker på chartersemester, åker skidor på vintern. (...) När de åker iväg med skolan och åker skridskor, då kan alla åka skridskor. Det är inte första gången de står på skridskor. Alla har åkt skidor någon gång. Alla har åkt till en sommarstuga, eller så har de kompisar som åkt sommarstuga eller suttit i en båt någon gång. Så steget då till att läsa berättande texter som till exempel är baserade på den kulturella kontext som är typisk svensk gör ju att man svårare kan komma in i en text och förstå vad är det att fiska kräfter? (...) Vad är det att ro med åror? Har man inte någon förkunskap med det är det svårare att förstå de texterna.

4. Avslutande diskussion

I detta kapitel följer en avslutande diskussion av den fördjupade analysen av Pirls samt av fallstudien. De läsfrämjande förutsättningar i hemmet och i skolan som vi har studerat sätts här i relation till kunskap från andra studier och tidigare forskning. Vi lyfter också vad staten, huvudmän och skolor kan göra för att stärka förutsättningarna för elevers läsutveckling.

Det är viktigt att betona att de studerade förutsättningarna samvarierar och behöver förstås som delar av en sammanhängande helhet, där de tillsammans påverkar möjligheterna till läsutveckling. Såväl huvudmän och skolor som staten behöver därför förhålla sig till att flera faktorer sammantaget har betydelse för elevers möjligheter att utveckla en god läsförmåga. Arbetet med att stärka elevers läsutveckling innebär inte sällan målkonflikter och svåra avvägningar mellan olika perspektiv, behov och prioriteringar.

Sverige utmärker sig i Norden avseende skolornas socioekonomiska elevsammansättning

Svenska fjärdeklassare uppnår i genomsnitt goda resultat i läsförmåga i Pirls 2021 i nordisk jämförelse. Samtidigt presterar 19 procent av eleverna på låg nivå eller under låg nivå. Skolverkets analyser av Pirls visar att elevsammansättningen i svenska skolor i högre grad än i Danmark och Finland kännetecknas av att elever med liknande socioekonomiska och språkliga förutsättningar är koncentrerade till samma skolor. I svenska skolor med lägre grad av hemresurser svarar 52 procent av rektorerna i Pirls 2021 att mer än hälften av eleverna har ett annat modersmål än svenska. Motsvarande andel för Danmark var 6 procent och Finland 4 procent.

Studien visar även att en högre andel rektorer i svenska skolor vars elevsammansättning präglas av socioekonomiska utmaningar uppger att eleverna kommer från hem med ogynnsamma ekonomiska förhållanden, jämfört med motsvarande skolor i övriga nordiska länder. Vid jämförelser är det viktigt att beakta att förutsättningar som ligger utanför skolans ramar, såsom elevers modersmål eller ekonomiska och andra resurser hemma, varierar mellan länder samt inom länder över tid.

Det är ofta en kombination av faktorer som sammantaget bidrar till elevers förutsättningar för att utveckla läsförmågan. Utöver vilket språk som talas i hemmet, utländsk bakgrund eller ekonomiska förhållanden, finns en koppling mellan om föräldrarna har eftergymnasial utbildning och studievana. En annan viktig faktor är elevens ålder då den invandrade till Sverige. Pisa 2022 visar att elever som invandrat före skolstarten presterar betydligt bättre än de som kommit efter skolstarten. I Pisa 2022 var andelen elever som invandrat efter skolstart 10–

20 procentenheter högre i Sverige än i övriga nordiska länder, till följd av ett betydligt större flyktingmottagande fram till 2016.⁷⁹

Utöver invandring, är en delförklaring till den ökade skolsegregationen i Sverige, det vill säga att elever med liknande socioekonomiska förutsättningar koncentreras till samma skolor, att boendesegregationen har ökat under tidsperioden 1998–2024.⁸⁰ Den större skolsegregation som finns i Sverige i nordisk jämförelse, gör oss mer sårbara och mindre motståndskraftiga i krissituationer. Det är positivt att Sverige var det enda land inom EU/OECD där resultaten i Pirls 2021 för elever med högre grad av hemresurser inte sjönk. Däremot är nedgången i resultaten tydlig för elever med lägre grad av hemresurser.⁸¹ Det finns forskning som visar att covid-19-pandemin slog olika hårt mot olika elevgrupper, där bland annat elever med annat modersmål lyfts fram som en grupp som var särskilt sårbar.⁸² I Pisa 2022 undersöks vilka länder som lyckats upprätthålla *resultatnivån, likvärdigheten* samt *elevers välbefinnande i skolan* i sina skolsystem, trots den externa chock som pandemin innebär. Sverige uppfyller kriterierna för elevers välbefinnande i skolan men inte kriterierna för resiliens i kunskapsresultat eller likvärdighet.⁸³ Dessa analyser av Pisa 2022, tillsammans med resultatskillnader mellan olika elevgrupper i Pirls 2021, pekar på att Sverige behöver stärka skolsystemets motståndskraft. Detta för att skolan i framtiden ska stå bättre rustad att klara av en extern chock som en pandemi eller liknande krissituationer.

Elevers förutsättningar för läs- och språkutveckling i skolan och hemmet skiljer sig i en nordisk jämförelse

Studien visar att elevers förutsättningar för språk- och läsutveckling formas av såväl demografiska och socioekonomiska skillnader som landets skolsystem. Sverige har färre skoldagar än våra nordiska grannländer samt färre antal obligatoriska undervisningstimmar på mellanstadiet. De finska eleverna går en dryg vecka, de norska två veckor och de danska drygt fyra veckor längre i skolan varje år. Avseende obligatoriska undervisningstimmar för mellanstadiet ligger Sverige näst lägst i Norden efter Finland. De svenska mellanstadieeleverna har i genomsnitt cirka 29 procent färre obligatoriska undervisningstimmar än de danska mellanstadieeleverna och cirka 5 procent färre än de norska mellanstadieeleverna. Samtidigt avsätts en relativt stor andel av den totala obligatoriska undervisningstiden på mellanstadiet till läsning och språkämnena, mer än övriga Norden.

Vidare är lärartätheten lägre i Sverige jämfört med både Danmark och Norge. Enligt Pirls 2021 gick de svenska eleverna i årskurs 4 i klasser med i genomsnitt 24 elever. Det innebär 3,5 fler elever per klass i Sverige i jämförelse med

⁷⁹ Skolverket (2022b).

⁸⁰ Skolverket (2025c).

⁸¹ Skolverket (2021).

⁸² Gajderowicz, T. m.fl. (2026).

⁸³ Skolverket (2022b).

Finland.⁸⁴ Det framgår vidare att 43 procent av eleverna i Sverige har lärare som svarar i enkäten att det är för många elever i klassen.⁸⁵

Skillnaderna i elevers hemförhållanden är mer omfattande i Sverige än i övriga nordiska länder. Tillgång till resurser som böcker och en ändamålsenlig studiemiljö varierar i högre grad mellan elevgrupper. Särskilt elever på skolor med lägre grad av hemresurser har sämre förutsättningar i hemmet jämfört med motsvarande grupper i andra nordiska länder, vilket kan påverka deras möjligheter att utveckla läsförmåga. I skolor med lägre grad av hemresurser svarar 50 procent av vårdnadshavarna i Sverige 2021 att de har högst 25 böcker i hemmet. I dessa skolor svarar var tredje elev att de saknar ett eget rum hemma 2021.

Förutsättningar som färre antal skoldagar och längre lov påverkar negativt för elever från resurssvaga hem. Detta stärks av forskning som visar kunskapsstapp under sommarlov, särskilt bland dessa grupper. Det framkommer bland annat att elever tenderar att halka efter i inläringen i samband med sommarledigheten och detta gäller i synnerhet elever som har svagare socioekonomisk bakgrund vilket med tiden förstärker skillnader.⁸⁶

Skolor med en hög andel elever från resurssvaga hem har en mer komplex uppgift att arbeta med läsundervisning

Utifrån analyserna av Pirls framgår att läsfrämjande faktorer försämrats över tid för alla skolor. Det innebär att skolväsendet står inför en mer komplex uppgift i att arbeta med elevers läsutveckling. Detta gäller i synnerhet skolor med socioekonomiska utmaningar. I Skolverkets intervjuer med lärare och rektorer i resurssvaga områden framkommer olika utmaningar som lägre tillgång till böcker samt begränsade läsvanor i hemmet. Därtill en hög elevomsättning, socioekonomisk utsatthet såsom trångboddhet, att många elever saknar en aktiv fritid eller har begränsade erfarenheter av att vara utanför området samt begränsad tillgång till språkliga förebilder i svenska.

I fallstudien tar rektorer och lärare upp hur de olika faktorerna får konsekvenser på klassrumsnivå och försvårar inläringen. När elever inte förstår begrepp behöver läraren lägga mycket tid på att introducera och förklara uppgifter. När elever saknar ordförråd eller inte känner till uttryck är det svårt att få ett flöde i både den enskilda läsningen och högläsningen. Vidare lyfter lärarna utmaningarna med att upprätthålla och höja ambitionsnivån i den omfattning de önskar, med hänsyn till de språkkunskaper som de flesta av eleverna i klassen har. Detta visar att lärare står inför en svår uppgift att hålla undervisningen på den nivå som de skulle önska när elever i begränsad utsträckning möter en välutvecklad svenska i olika sammanhang och miljöer.

Skolverket har även tidigare framhållit att stora utmaningar kräver en mer kompensatorisk resursfördelning för att likvärdigheten inte ska försämrats och att

⁸⁴ Skillnaderna i klasstorlek är inte signifikanta jämfört med Danmark och Norge.

⁸⁵ Lärarna bads svara på påståendet "Det är för många elever i klasserna". Siffran 43 procent är en sammanslagning av svarskategorierna *Stämmer precis* och *Stämmer ganska bra* på påståendet "Det är för många elever i klasserna". 20 procent av eleverna har lärare som svarar *Stämmer precis*.

⁸⁶ Kulturrådet (2015).

det fortsatt krävs ytterligare insatser från stat och huvudmän.⁸⁷ Skolan ska enligt skollagen sträva efter att uppväga skillnader i elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen.⁸⁸ Huvudmannanivån har befogenheter över hur personella resurser fördelas på enheterna samt de kompetensutvecklingsinsatser som sätts in. Här kan förutsättningarna mellan huvudmän skilja sig åt väsentligt beroende på tillgång till kvalificerad behörig personal samt huvudmannens storlek, ekonomi och ambitioner.

Det som ofta mer direkt och kontinuerligt sätts in på skolenhetsnivån är ekonomisk resursfördelning i form av det socioekonomiska tillägget. Det innebär i sin tur att kompensatoriska åtgärder främst sätts in på skolenhetsnivån vilket gör att enskilda rektorer och skolor åläggs ett stort ansvar. Det kan vara svårt för enskilda lärare att i undervisningen hitta balansen mellan stöttning och språklig utmaning. Det statliga stödet genom skolmyndigheterna med mer riktade insatser till dessa skolor samt förskolor kan spela en roll i detta. En nyligen publicerad utvärdering av Skolverkets insatser för att stärka skolornas mottagande av nyanlända och höja undervisningskvaliteten för elever med ett annat modersmål än svenska visade på positiva resultat. Insatsen förbättrade elevernas sammanlagda resultat i nationella proven i svenska och matematik med i genomsnitt 0,021 standardavvikelser under den sjuåriga uppföljningsperioden. Detta motsvarar en halvering av de genomsnittliga skillnaderna i kunskapsresultat mellan de deltagande kommunerna och landet som helhet. Resultatförbättringar finns för alla elevgrupper, men elever med utländsk bakgrund gynnades mer, liksom pojkar och lågpresterande elever.⁸⁹

Höga förväntningar och andra icke-kognitiva faktorer behöver upprätthållas

Höga förväntningar, i kombination med tydlig språklig stöttning, är centrala för att möjliggöra arbete med läsutveckling även i elevgrupper med begränsade språkkunskaper i svenska. I intervjuerna framkommer att undervisningen ofta läggs på den nivå där majoriteten av eleverna i klassen befinner sig. Det innebär att undervisningen anpassas för att nå eleverna, men anpassningar som innebär att åldersadekvat och språkligt utmanande innehåll väljs bort riskerar att begränsa elevernas språkliga utveckling. När undervisningen anpassas till lägre språkkunskaper kan det hämma utvecklingen samt leda till att höga förväntningar på inläring och resultat inte upprätthålls. Det handlar inte enbart om enskilda individer som behöver anpassningar och extra förklaringar, utan om att majoriteten av eleverna kan vara i behov av stöd. De kompensatoriska åtgärderna i klassrummet blir i stället generella och riktade till större delen av klassen.

Det är också av vikt att de högpresterande eleverna får den stimulans som de behöver. Enligt den fördjupade analysen av Pirls är det nationellt sett 33 procent av eleverna i skolor med lägre grad av hemresurser som 2021 nådde antingen hög eller avancerad nivå i läsförståelseprovet. Utifrån det som framkommer i intervjuerna finns en risk att dessa högpresterande elever inte får tillräckligt med

⁸⁷ Skolverket (2025c).

⁸⁸ 1 kap. 4 § skollagen.

⁸⁹ IFAU (2026).

stimulans och möjligheter att utvecklas utifrån sin potential när det fortlöpande görs anpassningar för att nå de flesta i klassen som ligger på lägre kunskapsnivåer. Det är både en förlust för dessa enskilda individer och på samhällsnivå.

Skolverket vill lyfta fram icke-kognitiva faktorerers betydelse som vikten att ha höga förväntningar och motverka negativa stereotyper. Det finns forskning som visar att olika psykologiska och emotionella förutsättningar som självtillit, motivation, uthållighet och självförtroende påverkar elevers lärande och skolprestationer. Upplevelsen av självvärde och kompetens är inte jämnt fördelad mellan olika elevgrupper. Elever från svagare socioekonomiska bakgrunder tenderar i högre grad att internalisera negativa stereotyper om sin intelligens och sitt värde som ofta saknar koppling till deras faktiska förmågor. I en klassrumssituation kan lärarens förväntningar, återkoppling och bedömningar förstärka negativa självbilder. Därför är det viktigt att skol- och klassrumsmiljön motverkar stereotypa attityder på både individ- och systemnivå.⁹⁰

Flera positiva aspekter att tillvarata på skolor i resurssvaga områden

Skolorna i fallstudien arbetar i hög utsträckning med kompensatoriska åtgärder för att möjliggöra att eleverna ska nå kunskapsmålen. Huvudmannens socioekonomiska resursfördelning möjliggör för skolorna att bedriva ett aktivt läsfrämjande arbete. I fallstudien ges exempel såsom att de studerade skolorna använder skolbibliotek med utbildade skolbibliotekarier som ett nav i läsfrämjande arbete, att de anordnar inbjudande läsmiljöer, arbetar med läsning på fritidshemmet eller tillämpar språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt i alla ämnen. Därtill ett medvetet arbete i att betona vikten av läsning i skolans kontakter med vårdnadshavare.

Bland vårdnadshavare till elever på de studerade skolorna i resurssvaga områden framträder en positiv inställning till läsning samt hemmens höga tillit till skolan som institution. Analysen av Pirls visar att svenska elever, särskilt i skolor med lägre grad av hemresurser, i större utsträckning än elever i övriga nordiska länder uppger att de läser för nöjes skull och att de har en positiv inställning till det de läser i skolan. Även vårdnadshavares inställning till läsning är generellt sett mer positiv i Sverige. Dessa faktorer bör ses som viktiga resurser i arbetet med att stärka elevers läsförmåga.

Även om skolor i resurssvaga områden i fallstudien inte uppnår resultat i svenskämnen som är jämförbara med skolor i resursstarka områden pekar intervjuerna på att de i flera avseenden bedriver ett läsfrämjandearbete. Det är viktigt att framhålla att skillnader mellan skolor avseende elevers studieresultat inte nödvändigtvis behöver spegla deras ”skolkvalitet” eller reflektera *skillnader* mellan skolors förmåga att lära ut. I en studie framhålls förklaringen att olikheter mellan skolor i elevers studieresultat till största delen beror på att de har elever med olika förutsättningar, individuella förutsättningar samt familjeförutsättningar.

⁹⁰ Skolverket (2025d). Se även Brummelman, E. & Sedikides, C. (2023).

Det kan handla om ekonomiska, kulturella, sociala resurser (till exempel läxhjälp, sommarkurser, språkresor).⁹¹

Förskolan har en viktig roll som utbildningskedjans första länk i att stimulera barnens språkutveckling

Förskolan som är den första länken i utbildningskedjan är viktig för elevens förmåga att ta till sig av resten av utbildningen och dess roll för språkutvecklingen behöver därför understrykas. Fallstudien visar på betydelsen av att förskolans ordinarie personal har adekvat utbildning och använder ett rikt och nyanserat språk i svenska. Detta är särskilt viktigt i arbetet med barn som har socioekonomisk svag och utländsk bakgrund. Utifrån likvärdighetsperspektivet bör huvudmän vid fördelningen av personalresurser ta hänsyn till hur barnsammansättningen ser ut. Förskolepersonalens utbildningsnivå och kompetens utgör viktiga faktorer för förskolans kvalitet som är av betydelse för barns långsiktiga utveckling.⁹² Förskolan kan stärka språkutveckling och kognition än mer för barn från svag socioekonomisk hemmiljö.⁹³

Vi har inom ramen för fallstudien inte gjort intervjuer på förskolorna i de berörda områdena men erfarenheterna från grundskolerektorer och lärare samt Skolverkets statistik pekar på att flera faktorer som kan ha en negativ påverkan på barns och elevers läs- och språkutveckling samvarierar. Fallstudien visar att andelen barn med utländsk bakgrund är tydligt högre i de studerade områdena än för genomsnittet i kommunerna. Barn på förskolor i de resurssvaga områdena får möta personal som inte speglar personalsammansättningen på en genomsnittlig förskola i kommunerna. Exemplet från en kommun illustrerar att 90 procent av personalen i resurssvaga områden har utländsk bakgrund jämfört med kommunens genomsnitt som är 51 procent. Utländsk bakgrund behöver givetvis inte per automatik innebära bristande språkkunskaper. Men majoriteten av personalen i förskolan i båda de undersökta storstadskommunerna saknar dessutom förskollärarexamen eller en barnskötarutbildning som motsvarar en gymnasial pedagogisk examen för att arbeta med barn. Utsagorna från intervjuer vid skolor i dessa områden framhåller att elever som börjar i förskoleklass inte utvecklat tillräckliga språkkunskaper under sin förskoletid. Detta i kombination med statistiken för personalens bakgrund och utbildning är av vikt att vara uppmärksam på.

Tidigare studier lyfter också barnsammansättningens betydelse för språkutvecklingen. Forskningsresultat pekar framför allt på sammansättningen av barn med olika språkfärdigheter och resultaten tyder på att barn med låga färdigheter utvecklar sitt språk mer om de går i barngrupper tillsammans med barn med bättre språkfärdigheter. Däremot verkar inte språkutvecklingen hos barn som redan har goda kunskaper påverkas av andra barns språkfärdighetsnivå.⁹⁴

⁹¹ Carina, M. & Jonsson, J.O. (2023).

⁹² Vetenskapsrådet (2015). Datta Gupta, N. & Jessen, J. (2023). Se även Vermeer, H. J. & van IJendoorn, M. H. (2006).

⁹³ Dickinson, D. K. & Porche, M.V. (2011). Knudsen, E. I. m.fl. (2006). Silliman, M. & Mäkinen, J. (2022).

⁹⁴ de Haan, A. m.fl. (2013). Liknande resultat visas även i studier av Schechter, C. & Bye, B. (2007) och Justice, L. m.fl. (2011). Se även Skolverket (2025e).

Förskolan i Sverige är mer segregerad än grundskolan. Segregationen i förskolan återspeglar i stor utsträckning boendesegregationen.⁹⁵ Detta är förväntat då skollagen anger att ett barn ska erbjudas plats vid en förskoleenhet så nära barnets hem som möjligt.⁹⁶

De senaste åren har åtgärder riktade mot förskolan vidtagits. Exempelvis reviderades förskolans läroplan 2025 med starkare betoning på läsfrämjande aktiviteter som högläsning, att skapa stimulerande läsmiljöer och främja språkutveckling i svenska.⁹⁷ Enligt Skolverkets allmänna råd (SKOLFS 2025:440) om styrning och ledning av förskolan bör huvudmannen beakta att den personal som anställs har tillräckliga språkkunskaper för att barn ska kunna stimuleras i sin språkutveckling i svenska.⁹⁸ I kommentarerna till de allmänna råden betonas att personalen behöver ha tillräckliga kunskaper för att kunna samtala, läsa högt och introducera nya ord och begrepp för barnen på ett rikt och nyanserat sätt så att bestämmelserna i läroplanen uppfylls. I en stimulerande och språkrik miljö ökar barnens förutsättningar att utveckla det svenska språket.⁹⁹ När förskolan fungerar som bäst har den potential att lyfta barn, särskilt de med sämre förutsättningar, in på en positiv bana som är av stort värde för barnen själva, deras familjer och samhället i stort.

Fortsatt läsfrämjande insatser behövs på alla skolor och nivåer

Sammantaget visar studien att landets samtliga skolor, oavsett elevsammansättning, behöver arbeta mer läsfrämjande. I detta arbete är även skolmyndigheterna viktiga aktörer för att utifrån sina uppdrag stödja skolväsendet i utvecklingen av elevers läsförmåga. Detta utifrån att studien visar att många förutsättningar som gynnar läsningen, både i hemmet och i skolan, har försämrats över tid. Vi ser exempelvis en nedgång i elevers läsning på fritiden i Pirls 2021 jämfört med 2011, på såväl skolor med lägre som högre grad av hemresurser.

Tiden för läsning verkar konkurrera med annat. I Pirls 2021 uppger svenska lärare att de i genomsnitt ägnar 65 minuter mindre per vecka till läsrelaterade aktiviteter i skolan jämfört med 2011. Med andra ord har tiden som används till undervisning i läsning och läsaktiviteter under en vanlig skolvecka minskat med drygt 25 procent mellan 2011 och 2021. Denna utveckling behöver följas och bevakas framöver.

Vi ser också förändringar avseende läsfrämjande faktorer i hemmet och detta gäller både på skolor som har en hög andel elever med lägre och högre grad av hemresurser. Tillgång till ett skolbibliotek har inte heller varit självklar. Totalt sett saknar var femte skola i Sverige år 2021 ett skolbibliotek. Sedan 2025 har elevers tillgång till bemannade skolbibliotek på den egna skolenheten stärkts i

⁹⁵ Skolverket (2025,d).

⁹⁶ 8 kap 15 § skollagen.

⁹⁷ Förordning (SKOLFS 2018:50) om läroplan för förskolan, se avsnittet "Språk, kommunikation och skapande" [Ladda ned publikation - Skolverket](#) Se även [Guide till ändringar i förskolans läroplan - Skolverket](#)

⁹⁸ Se också Skolverket (2025b).

⁹⁹ Skolverket (2025b).

skollagen,¹⁰⁰ liksom definition av skolbibliotek och dess roll som en resurs i undervisningen har förtydligats.

Sammantaget innebär dessa förändringar att ett fortsatt läsfrämjande arbete behövs av såväl skolor och huvudmän som staten. Denna rapport uppmärksammar det omfattande arbete som huvudmän, rektorer och lärare bedriver på skolor med socioekonomiska utmaningar för att ge elever goda förutsättningar att utveckla läsförmåga och läsintresse. Det handlar bland annat om satsningar på ökad lärartäthet, specialpedagogisk kompetens, högre lärarlöner, utökad undervisningstid i svenska och svenska som andraspråk samt läxhjälp. Som rapporten också betonar är det av vikt att förstå skolresultat utifrån skolornas elevsammansättning och de förutsättningar som finns för undervisningen.

Föreliggande studie, tillsammans med andra uppföljningar och utvärderingar, ger staten ett viktigt kunskapsunderlag. Fallande resultat i läsförståelse i internationella studier har sedan 2012 uppmärksammats och givit upphov till uppdrag till Skolverket i form av bland annat kompetensutvecklingsinsatser, stödmaterial, bedömningsstöd och reviderade styrdokument. De senaste åren har flera reformer genomförts i syfte att stärka elevers läsning och språkutveckling i tidig ålder och för att stärka skolbibliotek.¹⁰¹ I det stora reformpaketet med nya läro- och kursplaner som ska tillämpas till största del med början 2028 finns ett tydligare fokus på den tidiga läsinläringen och vikten av att öka intresset och motivationen för läsning. Skolverket tar fram kursplaner med vetenskapligt grundade metoder för den tidiga läsundervisningen och ett nytt system för stödundervisning där elever som behöver stöd för att få fart på läsutvecklingen tidigt och kontinuerligt ska uppmärksammas.

Lärare i svenska och svenska som andraspråk har ett huvudansvar för elevers läsning, men läsning behöver komma in i alla ämnen utifrån olika ämnens behov, vilket också ligger till grund för arbetet med grundskolans kursplaner. Skolverket vill understryka och uppmäna till att läsningen ges en större plats i förskolan och skolan, och inte enbart i svenskundervisningen utan även inom andra ämnen. Förskolans roll för språkutveckling och skolbibliotekets och fritidshemmets potential för läsfrämjande insatser behöver också uppmärksammas, tillsammans med elevers rätt till bemannade skolbibliotek och tillgång till skönlitteratur och läromedel. Men skolväsendets läsfrämjande arbete kräver också ett bredare samhälleligt stöd där bland annat folkbiblioteken, civilsamhälle och vårdnadshavare är viktiga aktörer.

¹⁰⁰ 2 kap. 24 a-24 d §§ skollagen.

¹⁰¹ Se bland annat förordning (SKOLFS 2018:10) om läroplan för förskolan, se avsnittet "Språk, kommunikation och skapande" [Ladda ned publikation - Skolverket](#), Skolverket.se (2026a), Skolverket.se (2026b). Se även Regeringen.se (2026).

Referenser

- Bruce, J. (2025). *Om läsning i skolan och hemma*.
- Boendebarmetern. <https://boendebarmetern.uu.se/>. Hämtad 2026-06-11.
- Boverkets Segregationsbarometer (2026a). *Ojämlighetsindex och områdestyper*. [Ojämlighetsindex och områdestyper - Segregationsbarometern](#). Hämtad 2026-06-11.
- Boverkets Segregationsbarometer (2026b). *Verktyg för analys och statistik på områdesnivå*. <https://segregationsbarometern.boverket.se/>. Hämtad 2026-06-11.
- Brummelman, E., & Sedikides, C. (2023). Unequal selves in the classroom: Nature, origins, and consequences of socioeconomic disparities in children's self-views. *Developmental Psychology*, 59(11), 1962–1987.
- Datta Gupta, N. & Jessen, J. (2023). Föräldraledighet kontra tidig barnomsorg, *SNS Analys* 95, maj 2023.
- Delblanc, Å. (2025). *Väcka läslust i förskolan*.
- Delegationen mot segregation (2021). *Segregation i Sverige – årsrapport 2021 om den socioekonomiska boendesegregationens utveckling*.
- de Haan, A. m.fl. (2013). Targeted versus mixed preschools and kindergartens: effects of class composition and teachermanaged activities on disadvantaged children's emergent academic skills, *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 24, nr. 2, s. 177–19.
- Dickinson, D. & Porche, M. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities, *Child Development*, nr. 82, s. 870–886.
- Förordning (SKOLFS 1994:1) om läroplan för det obligatoriska skolväsendet.
- Förordning (SKOLFS 2010:37) om läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet.
- Förordning (SKOLFS 2025:23) om läroplan för förskolan.
- Gajderowicz, T., m.fl. (2026). The learning crisis: Three years after covid-19, *Learning and Instruction*, 104.
- IEA (2021). Teknisk bilaga [P21_MP_Ch14-scale-anchoring.pdf](#)
- IFAU (2026). *Bättre skola för nyanlända och flerspråkiga elever*. Rapport 2026:1.
- Justice, L., m.fl. (2011). Peer Effects in Preschool Classrooms: Is Children's Language Growth Associated With Their Classmates' Skills?, *Child*

- Development*, Vol. 82, No. 6 (NOVEMBER/DECEMBER 2011), s. 1768-1777.
- Knudsen, E. m.fl. (2006). "Economic, neurobiological, and behavioral perspectives on building America's future workforce", *PNAS (Proceedings of the National Academy of Sciences, USA)*, vol. 103, nr. 27, s. 10155–10162.
- Kulturrådet (2015). *Med läsning som mål: om metoder och forskning på det läsfrämjande området*. Kulturrådets skriftserie 2015:3.
- Mediemyndigheten (2025). *Ungar & medier. En statistisk undersökning av ungas medievanor och attityder till medieanvändning*.
- Mood, C. & Jonsson, J. (2023). *Karriärer och barriärer – en ESO-rapport om skolgång och etablering för unga med utländsk bakgrund*. Rapport 2023:8.
- Nordiska Ministerrådet (2024). *Invandring och Invandrare i Norden under åren 2016–2022*. Rapport 2024/40.
- OECD (2023). *Education at a Glance*.
- Regeringen.se (2026). *Sverige – Ett läsande land. En lässtrategi för Sverige 2026–2031*. [Sverige – Ett läsande land - Regeringen.se](#). Hämtad 2026-06-11.
- Schechter, C. & Bye, B. (2007). Preliminary evidence for the impact of mixed-income preschools on low-income children's language growth, *Early Childhood Research Quarterly*, Volume 22, Issue 1, s. 137-146.
- Silliman, M. & Mäkinen, J. (2022). *Childcare, Social skills, and the labor market*.
- Skolförordningen (2011:185).
- Skollagen (2010:800).
- Skolverket (2011). *Pirls, Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*.
- Skolverket (2021). *Pirls, Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*.
- Skolverket (2022a). *Covid-19-pandemins konsekvenser för skolväsendet. Slutredovisning*. Dnr 2020:1056.
- Skolverket (2022b). *Pisa, 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*.
- Skolverket (2022c). *Skolan i världen under covid-19 pandemin, En internationell litteraturstudie*. Rapport 2022:5.
- Skolverket (2025a). *Grundskolans ekonomi – en översikt*. Rapport 2025:16.
- Skolverket (2025b). *Kommentarer till allmänna råd om styrning och ledning av förskolan*.
- Skolverket (2025c). *Likvärdigheten i slutet av grundskolan, En kvantitativ studie av utvecklingen över tid*. Rapport 2025:19.
- Skolverket (2025d). *Matematikundervisning i grundskolan, Om förutsättningar för elevers lärande*. Rapport 2025:24.

- Skolverket (2025e). *Segregation och likvärdighet i förskolan*. Rapport 2025:5.
- Skolverket (2026). *Skolverkets bedömning av läget i skolväsendet 2026*. Rapport 2026:5.
- Skolverket.se (2026a). *Läslistor*. [Läslistor - Skolverket](#). Hämtad 2026-06-11.
- Skolverket.se (2026b). *Skolbibliotek*. <https://www.skolverket.se/larande-och-trygghet/skolbibliotek>. Hämtad 2026-06-11.
- Skolverkets allmänna råd (SKOLFS 2025:440) om styrning och ledning av förskolan.
- Sveriges kommuner och regioner (2024). *Socioekonomisk resursfördelning i skola*.
- SOU 2018:57. *Barn och ungas läsning*.
- SOU 2020:28. *En mer likvärdig skola – minskad skolsegregation och förbättrad resurstilldelning*.
- SOU 2021:3. *Skolbibliotek för bildning och utbildning*.
- Vermeer H. & van IJzendoorn M. (2006). Children's elevated cortisol levels at daycare: A review and meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 390–401.
- Vetenskapsrådet (2015). *En likvärdig förskola för alla barn – innebörder och indikatorer* (vr.se).

Metodbilaga

Fördjupad analys av Pirls-data

Den fördjupande analysen av Pirls baseras på standardiserade enkäter som besvaras av elever i grundskolans årskurs 4 samt deras vårdnadshavare, rektorer och lärare i anslutning till de internationella kunskapsmätningarna.

De analyserade enkätfrågorna avser huvudsakligen att fånga respondenternas uppfattningar och attityder (självskattningar), bland annat kring elevers och vårdnadshavares läsvanor och inställning till läsning. För rektorer och lärare förekommer även frågor om resurser och praktiska förutsättningar, exempelvis tillgång till skolbibliotek eller tid för undervisning i läsning.

Socioekonomisk indelning utifrån indexet hemresurser

I analyserna har vi använt ett index som ingår i Pirls, och skapats av IEA¹⁰², och som är ett mått på socioekonomisk bakgrund. Elevernas socioekonomiska bakgrund är ett begrepp som inte direkt är observerbar. För att få ett användbart mått på en elevs socioekonomiska bakgrund skapar Pirls ett kontinuerligt index som speglar elevens hemresurser för lärande.

Det kontinuerliga indexet hemresurser baseras på frågor från såväl elevenkäten som hemenkäten. Två av dessa frågor är från elevenkäten: ”Antal böcker i hemmet” och ”Antal hemresurser för studiestöd”. Tre frågor är från hemenkäten till vårdnadshavare: ”Antal barnböcker i hemmet”, ”Föräldrarnas högsta utbildningsnivå” samt ”Föräldrarnas yrkesstatus”.¹⁰³

Först beräknades medelvärdet av det kontinuerliga indexet för varje skola och sedan beräknades kvartilerna av skolmedelvärdet för varje nordiskt land. Slutligen definierades de 25 procent skolor (inom ett land) med lägst medelvärde avseende skolans elevsammansättning, där en hög andel elever har låg grad av hemresurser – den nedre kvartilen. Liksom de 25 procent skolor (inom ett land) med högst medelvärde avseende skolans elevsammansättning, där en hög andel elever har hög grad av hemresurser – den övre kvartilen. Denna indelning av skolor i nedre och övre kvartil har genomgående använts i de beskrivande analyserna av Pirls-datamaterialet i den första delen av rapporten.

Statistiska överväganden

Analyserna i rapportens första del baseras på enkätdata från Pirls som är insamlade genom ett nationellt representativt urval av skolor och elever. Det innebär att resultaten kan påverkas av de mätfel som normalt förekommer i

¹⁰² IEA, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, på Boston College är det forskningscenter som samordnar den internationella undersökningen Pirls.

¹⁰³ Skolverket (2021). Se även IEA (2021).

urvalsbaserade undersökningar. Det finns därmed en statistisk osäkerhet (standardfel) i samtliga redovisade resultat, vilket behöver beaktas när skillnader mellan exempelvis länder och elevgrupper tolkas. Om två länders andelar skiljer sig åt även efter att den statistiska osäkerheten har beaktats, betraktas skillnaden som statistiskt signifikant. Genomgående i rapporten används 5 procent som signifikansnivå och som regel redovisas i figurer och tabeller till exempel huruvida länders resultat är signifikant skilda från Sveriges resultat.

I redovisade tabeller är det viktigt att observera att eftersom andelarna avrundats till heltal kan det finnas avrundningsfel. Andelarna summerar exakt till 100 % innan de avrundats.

I Pirls 2021 hade hemenkäten till svenska vårdnadshavare ett bortfall på 42 procent, motsvarande en svarsfrekvens på 58 procent. Detta anses vara för lågt enligt IEA:s regelverk, eftersom bortfallet bedöms vara systematiskt – det är högre bland vårdnadshavare till elever med låg socioekonomisk bakgrund. Analyserna i föreliggande rapport utgörs huvudsakligen av sambandsanalyser där svarsfrekvenserna är fördelade mellan skolor med olika socioekonomisk elevsammansättning. Resultaten påverkas därför i begränsad utsträckning, förutsatt att sambanden mellan socioekonomisk elevsammansättning och vårdnadshavarnas enkätsvar finns representerade bland dem som faktiskt besvarade enkäten i Pirls 2021. Problematiken med bortfallet minskar då vi analyserar den fjärdedel av skolorna med socioekonomiskt starkast respektive svagast elevsammansättning. För vissa delar av rapporten har analyser även genomförts med fullständigt imputerade data vilka visar att de systematiska fel som kan uppstå till följd av bortfallet är försumbara.

Fallstudie

Urval

Urvalet av skolenheter för fallstudien är gjort i två steg, först har vi gjort ett kommunurval och därefter ett skolorval. I det första steget har två kommuner med stor boende- och skolsegregation identifierats och i det andra steget har skolenheter inom dessa kommuner valts ut.

Kommunurval

För kommunurvalet var storstadskommuner och/eller tätorter med hög grad av socioekonomisk segregation lämpliga att inkludera. Detta utifrån att Pirls visade ökade resultatskillnader mellan skolor och att det var elever som gick på skolor med relativt hög andel elever med låg grad av hemresurser som försämrat sina resultat.¹⁰⁴ Utgångspunkten för kommunurvalet var därför att identifiera kommuner som har skolor med olika elevsammansättning med avseende på elevers socioekonomiska bakgrund. Detta inkluderar både skolor där en hög andel elever har svagare socioekonomisk bakgrund, liksom skolor med socioekonomiskt starkare elevsammansättning.

¹⁰⁴ Skolverket (2021).

Två kommunerna som placeras högt på Boverkets segregationsbarometer ojämlikhetsindex¹⁰⁵ har identifierats. I dessa två kommuner finns också flera skolor att välja bland. De två kommunerna tillämpar i olika grad en socioekonomisk resursfördelningsmodell.¹⁰⁶ Kommun A har en högre socioekonomisk resursfördelning jämfört med kommun B. Samtidigt är kommun A en betydligt mer resursstark kommun.

De två kommunerna är två urbana kommuner som har många likheter i form av närhet till lärosäten, stor kommunal infrastruktur, och relativt god ekonomi. Samtidigt skiljer sig också kommunerna åt. En viktig skillnad är exempelvis att kommun B är en socioekonomiskt svagare kommun i jämförelse med kommun A. Eftersom fokus för fallstudien är elever från svagare förutsättningar har det bedömts som en god anledning att ha med kommun B där den socioekonomiska utsattheten är större. Samtidigt är syftet med att ha två kommuner inte en komparativ studie utan mer för att få fler nyanser på skolenheternas arbete med läsförmågan samt styrkedjans kompensatoriska åtgärder.

Skolurval

Till grund för urvalet av skolenheter i kommun A och kommun B ligger Boverkets och Statistiska centralbyråns (SCB) indelning av regionala statistikområden (RegSO) i områdestyper. Urvalet har avgränsats till skolenheter belägna i områdestyp 1 – områden med stora socioekonomiska utmaningar, samt områdestyp 4 och 5 – områden med goda och mycket goda socioekonomiska förutsättningar.¹⁰⁷

Skolurvalet bygger på antagandet att elever i årskurs 4 i hög utsträckning går i en skola som är belägen i samma område som de bor i.

Av **Tabell 15** framgår hur många skolenheter som finns i kommun A respektive kommun B inom de aktuella områdestyperna.

Tabell 15 Antal skolor i respektive områdestyp.

	Områdestyp 1	Områdestyp 4	Områdestyp 5
Kommun A	8	117	24
Kommun B	17	30	1

Områdestyp 1 – områden med stora socioekonomiska utmaningar

Områdestyp 4 – områden med goda socioekonomiska förutsättningar

Områdestyp 5 – områden med mycket goda socioekonomiska förutsättningar

Tabell 15 visar att kommun B, i jämförelse med kommun A, har ett begränsat antal skolor i områdestyp 5. Mot denna bakgrund har skolurvalet i kommun B omfattat skolor i områdestyp 4.

¹⁰⁵ Boverkets Segregationsbarometer (2026a). Se även Delegation mot segregation (2021).

¹⁰⁶ Skolor tilldelas olika mycket resurser beroende på sin elevsammansättning, där skolor med en elevsammansättning med svaga förutsättningar tilldelas större resurser än skolor med en elevsammansättning som har starkare förutsättningar.

¹⁰⁷ Utöver dessa finns områdestyp 2 – områden med socioekonomiska utmaningar och områdestyp 3 – socioekonomiskt blandade områden. Se Boverkets Segregationsbarometer (2026a).

Skolverkets elevstatistik visar tydliga skillnader mellan skolor i kommun A och kommun B som ligger i de olika områdestyperna, bland annat med avseende på andel elever med utländsk bakgrund eller andel elever med föräldrar med eftergymnasial utbildning. Genom att inkludera skolor från områden med skilda socioekonomiska förutsättningar har urvalet därmed fångat skolor som skiljer sig åt i fråga om socioekonomisk elevsammansättning.

Urvalsprocessen resulterade i att vi identifierade totalt 19 grundskolenheter vid vilka det fanns årskurs 4 och som kontaktades och som valde att ingå i fallstudien. Dessa framgår av **Tabell 16**.

Tabell 16 Antal skolenheter i fallstudien uppdelade på områdestyp och kommun.

	Områdestyp 1	Områdestyp 4 eller 5
Kommun A	7	3
Kommun B	6	3
Totalt	13	6

Urvalet av skolenheter till fallstudien är icke-representativt och består av skolor med olika socioekonomiska förutsättningar. Skillnaden i antalet skolor i respektive områdestyp motiveras av att skolorna i områden med stora socioekonomiska utmaningar (områdestyp 1) oftast var mindre sett till antal elever än skolor i områden med goda eller mycket goda socioekonomiska förutsättningar (områdestyp 4 eller 5).

Genomförande

Fallstudien omfattar både enkät- och intervjuundersökning samt kompletterande statistik från bland annat Skolverket och SCB.

Enkätundersökning

Enkätundersökningen omfattar samtliga 19 skolor i urvalet. Utvalda enkätfrågor från Pirls-undersökningen riktades till fyra olika målgrupper; elever i årskurs 4 (liksom i Pirls), samt till deras rektorer, lärare inom svenskämnen och elevernas vårdnadshavare.¹⁰⁸

Tabell 17 ger en översikt av antal och andel svarande i respektive målgrupp.

Tabell 17 Översikt över antal respondenter samt svarsfrekvens i fallstudiens enkäter.

	Antal svarande	Andel svarande
Rektorer	18	95 %
Lärare	31	54 %
Elever	813	74 %
Vårdnadshavare	297	27 %

¹⁰⁸ En vårdnadshavare per elev erbjöds att delta i enkätundersökningen.

Elevenkäten besvarades i klassrummet med en lärare närvarande som hade fått instruktioner från Skolverket för att kunna besvara eventuella frågor från eleverna. En av 19 skolor deltog inte i elevenkäten, vilket påverkade svarsfrekvensen från elever som ligger på 74 procent. På grund av den låga svarsfrekvensen från vårdnadshavare används denna enkät restriktivt och med stor försiktighet, samt i kombination med andra källor.¹⁰⁹ Likt lärarenkäten används den främst kvalitativt.

Intervjuundersökning

Under våren 2025 genomfördes totalt 17 intervjuer på 9 av de 19 skolorna i urvalet. **Tabell 18** visar fördelningen av intervjuer.

Tabell 18 Antal rektorer och lärare som deltog i intervjuundersökning

	Kommun A	Kommun B
Rektorer	4	5
Lärare	5	4

Samtliga skolenheter utvalda för intervjuundersökningen hade svaga socioekonomiska förutsättningar. De lärare som vi intervjuat är lärare inom svenskämnen med ansvar för läsundervisning i årskurs 4. Lärarna valdes ut av ansvarig rektor. Totalt intervjuades 9 skolledare och 9 lärare, samtliga i enskilda intervjuer utom en lärarintervju där två lärare deltog. De flesta intervjuerna genomfördes på plats på skolan.

Intervjuerna var semistrukturerade. De ska ge lärares och skolledares perspektiv på utmaningarna samt vad de anser behövs för att bättre kunna arbeta med att utveckla läsförmågan på skolorna med större utmaningar avseende elevernas socioekonomiska bakgrund.

¹⁰⁹ Vårdnadshavarenkäten var den enkät med lägst svarsfrekvens på 27 procent, det är dock totalt 297 svaranden (165 från skolor i resursstarka områden och 131 från skolor i resurssvaga områden). Bland de vårdnadshavare på skolor i resurssvaga områden som har svarat på den digitala enkäten är det dock troligt att det är fler som är relativt språkstarka.