

Barns läskompetens

i Sverige och i världen

PIRLS 2001

Skolverket

Förord

Våren 2003 presenteras över hela världen det samlade resultatet av PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), en av de mest omfattande undersökningarna någonsin av elevers förmåga att läsa. Det är elever i trettiofem länder – i allmänhet från fjärde skolåret, i Sverige även från tredje – som deltagit i undersökningen.

Språkförmågan har stor betydelse för allt arbete i skolan och för elevernas fortsatta liv och verksamhet. Det är därför ett av skolans viktigaste uppdrag att skapa goda möjligheter för elevernas språkutveckling. En nyckelroll intar förmågan att läsa, förstå, tolka och uppleva texter av olika slag. Det är en angelägen uppgift att på olika sätt undersöka hur läsförmågan utvecklas och vilka faktorer som påverkar utvecklingen. När svenska elevers läsförståelse sätts i relation till jämförbara grupper i andra länder berikas och vidgas den nationella bilden. Också frågor om huruvida vissa undervisningsstrategier och sätt att organisera undervisningen är mer effektiva än andra när det gäller läskompetens kan belysas i det internationella perspektivet. Genom Sveriges deltagande i läsundersökningen PIRLS, anordnad av The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) år 2001, har möjligheterna öppnats för sådana internationella jämförelser.

PIRLS är en utvärdering av läskompetens bland elever i 9–10-årsåldern. Tre områden är i fokus: läsförmåga, läsvanor och attityder till och sammanhang för läsning. Datasamlingen till PIRLS-studien genomfördes våren 2001, då cirka 300 skolor deltog med drygt 16 000 elever. Därtill kom enkätundersökningar till elever, lärare och skolledning i de deltagande skolorna, liksom till barnens föräldrar.

Redan 1970 deltog Sverige i en IEA-undersökning som följdes av Reading Literacy 1991. Vid båda tillfällena visade elever i Sverige goda resultat, både vad beträffar 9-åringars och 14-åringars läskompetens. De länder som deltagit i RL 1991 erbjöds att inom PIRLS också upprepa 1991 års studie och därmed få mått på förändringar i läsförmåga över de gångna tio åren. Nio länder, däribland Sverige, tackade ja till att delta i den s.k. trend-studien. Resultaten från de båda undersökningarna PIRLS och Trend redovisas i denna sammanfattning, som är skriven av Titti Hasselrot.

Det är vår förhoppning att resultaten från dessa internationella studier kommer att diskuteras och väcka tankar hos skolans alla intressenter och att erfarenheter både på kort och lång sikt ska bidra till att ytterligare utveckla goda lärmiljöer i svensk skola.

Den svenska delen av PIRLS 2001 genomfördes på Skolverkets uppdrag av Institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet med projektledare Monica Rosén och vetenskaplig ledare Jan-Eric Gustafsson. Ansvarig på Skolverket har Mona Lansfjord varit. I den nationella referensgruppen har dessutom följande personer ingått: Mats Ekholm, Gudrun Ericsson, Stig Eriksson, Birgitta Garne, Eva Larsson, Ingvar Lundberg, Ingrid Munck, Mats Myrberg, Gunilla Stenman Jacobson, Karin Taube och Anita Wester.

Vi som har arbetat med PIRLS-projektet vill framföra vårt stora tack till elever, lärare, skolledningar och föräldrar för det positiva och seriösa deltagande, som varit förutsättning för denna omfattande lässtudie.

Stockholm den 5 april 2003

Per Thullberg
Generaldirektör

Mona Lansfjord
Undervisningsråd

Innehåll

PIRLS, trendstudien och målgrupperna	8
Läsprovsresultat	10
Attityder till läsning	20
Läsvanor och hemmiljö	22
Skolan som grogrund för läskompetens	24
Undervisning och läsmetodik	26
Tidigare internationella studier	30
PIRLS – organisation och genomförande	31
Referenser	x

PIRLS, trendstudien och målgrupperna

Tablå 1.1: Deltagande länder i PIRLS 2001

Land	PIRLS 2001	RL1991/2001
Argentina	•	
Belize	•	
Bulgarien	•	
Colombia	•	
Cypern	•	
England	•	
Frankrike	•	
Grekland	•	•
Hong Kong	•	
Iran	•	
Island	•	•
Israel	•	
Italien	•	•
Kanada (Ontario och Quebec)*	•	
Kuwait	•	
Lettland	•	
Litauen	•	
Makedonien	•	
Marocko	•	
Moldavien	•	
Nederländerna	•	
Norge	•	
Nya Zeeland	•	•
Rumänien	•	
Ryssland	•	
Singapore	•	•
Slovakien	•	
Slovenien	•	•
Skottland	•	
Sverige	•	•
Tjeckien	•	
Turkiet	•	
Tyskland	•	
Ungern	•	•
USA	•	•

* Kanada representeras endast av provinserna Ontario och Quebec.

Källa: PIRLS 2001: Läskompetens i skolår 3 och 4 - en jämförelse mellan 35 länder (Skolverket, 2003)

Våren 2003 presenteras över hela världen det samlade resultatet av PIRLS, den mest omfattande undersökningen för Sveriges del av barns förmåga att läsa. Det är elever i trettiofem länder, i allmänhet från fjärde skolåret – men för Sveriges del även från tredje – som deltagit i undersökningen.

I de trettiofem ländernas material intar de svenska barnen en klar tätposition. De svenska eleverna i skolår 4 fick den högsta genomsnittliga poängen av samtliga deltagande länders barn. Även när fältet delas in i skönlitterär läsning och informationsorienterad, visar sig Sverige ha de bästa resultaten i båda fallen. Eleverna från år 3 har av naturliga skäl inte lika goda resultat utan intar en position i mitten av fältet.

För nio av länderna, däribland Sverige, ingår också en trendstudie där elevers resultat 2001 jämförs med en motsvarande undersökning som gjordes 1991. För svensk del gäller denna studie elever i år 3. Resultaten från trendstudien visar att svenska barn i årskurs 3 har något sämre läsförståelse 2001 än 1991, särskilt när det gäller längre texter.

Basinnehållet i PIRLS är en utvärdering av läskompetens bland barn i 9–10-årsåldern. Fokus sätts på tre områden:

- läsfärdigheter
- läsvanor och attityder
- sammanhang för läsinläring.

Prövningen av läskompetensen baseras på autentiskt läsmaterial, som kräver att eleverna använder sig av olika lässtrategier och processer. Läsproven är utformade för att kunna följas upp i framtiden, och även fortsättningsvis användas i trendstudier. Enkätfrågor har besvarats av eleverna, deras lärare (i läsning) och deras skolledare samt av elevernas föräldrar.

PIRLS ska upprepas regelbundet i cykler om 5 år. De nästkommande datainsamlingarna är planerade till åren 2006, 2011 och 2016. Se tablå 1.1, Deltagande länder i PIRLS 2001.

Fyror och treor i svenska PIRLS, treor i trendstudien

Målgruppen för PIRLS beskrivs så här: *”The target population is defined as ‘the upper of the two adjacent grades with the most 9-years-olds’. In most countries this is the fourth grade.”* Samtidigt betonas läsandets karaktär: det ska handla om ett skede då barnet övergått från att lära sig läsa till att läsa för att lära.

För Sveriges del kan detta tolkas på olika sätt: Från skolårssynpunkt framstår här skolår 4 som det självklara valet, även om skolår 3 skulle ha kunnat vara

motiverat av den i landet utbyggda sexårsverksamheten. Går man istället på ålder, motiverar det valet av skolår 3.

Ett skäl att inte avstå från att pröva elever i årskurs 3 var att det var teorier som deltog i RL 1991, dvs. i den undersökning som i trendstudien skulle ställas mot resultaten i PIRLS 2001.

Skolverket beslutade att elever i både skolår 3 och skolår 4 skulle prövas i denna första omgång. Därmed skulle Sverige kunna vänta med att göra ett definitivt val av målgrupp. Samtidigt beslöts att ytterligare stärka kopplingen bakåt via undersökningsinstrumenten, dels genom att låta elevurvalet för PIRLS också göra delar av läsprovet från RL 1991, dels genom att låta elevurvalet för RL 2001 göra det läspröv från 1970 års studie som även upprepades i Sverige 1991. Sist men inte minst beslöts att det enkätmaterial som utvecklats för PIRLS också skulle omfatta trendstudien RL 2001.

I den internationella rapporten är det nu alltså de svenska fyrororna som finns med, medan treornas läsprestationer rapporteras i en särskild bilaga. I den svenska rapporteringen av samma undersökningsresultat syns, genomgående, resultaten för eleverna från båda skolåren.

Trendstudien – som omfattar nio länder och som jämför RL 1991 med motsvarande material från 2001 – bygger, som ovan nämnts, helt på resultat från skolår 3.

Läsprovresultat

Sverige bäst bland världens fyror

De svenska eleverna i skolår 4 har 2001 den högsta genomsnittliga poängen på den allmänna lässkalan av samtliga deltagande länders barn från samma skolår. När länderna förs samman i resultatgrupper består den högst presterande gruppen av ett enda land, Sverige, med ett läsprovresultat på genomsnittliga 561 poäng.

Näst högst presterar elever i Nederländerna, England och Bulgarien med genomsnittliga läsprovresultat på mellan 554 och 550 poäng.

Få på efterkälken

De svenska resultaten ligger dessutom väl samlade. Det innebär att spridningen bland de svenska resultaten från skolår 4 tillhör de mindre, jämfört med övriga länder. I tablåerna 3.1, Resultat på den allmänna lässkalan..., 3.8, Resultat på delskalan... och 3.10, Resultat på delskalan... (se sidorna 11, 12 och 13) framträder ett lands "elevfält" som samlat eller spritt, dvs. långa fält står för stor spridning, korta fält för väl samlade prestationer. Några länder uppvisar t ex en bättre presterande toppgrupp än Sverige, men å andra sidan en betydligt mer lågpresterande grupp som en andra ytterlighet. Dit hör England, Bulgarien och Nya Zeeland. Andra länder – som USA, Skottland och Singapore – uppnår istället resultat i närheten av de svenska för merparten av sina elever, men betydligt sämre resultat än de svenska bland sina bäst presterande elever.

Utifrån varje lands resultat kan ett mått räknas fram på landets spridning i elevresultat runt ett medelvärde. Sveriges spridning är låg, uttryckt i standardavvikelsen 66 poäng, även om t ex Nederländerna, Lettland, Hong Kong, Litauen och Tjeckien har ännu lägre. Bland högpresterande länder får t ex England och USA det höga spridningsmålet 83–87 poäng, Rumänien och Israel så höga som 90–94. Se Tablå 3.1, Resultat på den allmänna lässkalan..., sidan 11.

Bäst på båda texttyperna

När resultaten räknas om till PIRLS två delskalor, den för litteraturorienterad läsning och den för informationsorienterad läsning, ligger Sverige i internationell jämförelse främst i båda genrererna.

På delskalan för skönlitterära texter ligger Sveriges elever i skolår 4 på högst medelpoäng av alla. Denna högsta placering delas av England som har samma medelpoäng, men en betydligt större spridning. Det svenska genomsnittet ligger signifikant högre än alla länders genomsnitt, utom just Englands. Se Tablå 3.8, Resultat på delskalan..., sidan 12.

I det genomsnittliga resultatet för läsning av informationstexter ligger Sverige också signifikant högre, men nu i närheten av två andra länder: Nederländerna och Bulgarien. Se Tablå 3.10, Resultat på delskalan..., sidan 13

Skolår 3 i Sverige

De svenska barnen i skolår 3 placerar sig naturligt nog betydligt lägre än de svenska barnen från skolår 4. Totalt hamnar de på en 19:de plats (i detta fält av barn som är lika gamla eller något äldre, och som mestadels går i en högre årskurs), närmare bestämt mellan Grekland och Slovakien, något över det internationella medelvärdet.

Variationerna i de svenska treornas läsresultat är större än fyrornas eller, annorlunda uttryckt, standardavvikelsen är större bland treorna än bland fyrorna. Fördelningen inom skolår 3 har en tendens till vad som brukar kallas negativ skevhet, dvs. en "svans" av låga värden.

Sedd i ett kronologiskt perspektiv kan "svansen" tyda på att det framför allt är elever på lägre prestationsnivåer som förbättrar sina resultat mellan tredje och fjärde året. Kanske har en del av de yngre barnen, på ett basalt plan, helt enkelt inte riktigt lärt sig läsa än.

Av central betydelse blir nu att ställa resultaten från skolår 3 i PIRLS 2001 s k trendstudie mot resultaten som uppnåtts av barn från samma årskurs 10 år tidigare, dvs. i RL 1991, vilket mycket översiktligt görs i det följande.

Tillbakagång i läsprestationer mellan 1991 och 2001

Med hjälp av det särskilda urvalet av elever från årskurs 3 i PIRLS 2001 har Sverige ett gott underlag för jämförelser mellan fullt jämförbara grupper, dvs. treor år 1991 och treor år 2001. Man kan konstatera att Sverige försämrat sina resultat mellan år 1991 och år 2001. Detta gäller både läsförståelse och läshastighet, två faktorer som bevisligen samverkar. Totalt ligger Sverige bland dessa nio länder på sjätte plats. Se Tablå 3.1, Totalresultat..., sidan 14.

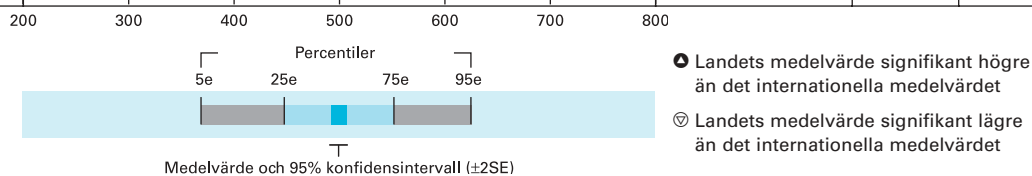
Eftersom Sveriges skolår 4 "leder läsliagan" i fältet av trettiofyra länder i PIRLS 2001, kan den i trendstudien synliggjorda tillbakagången snarast ses som ett tappat försprång i förhållande till ett antal länder som förbättrat sina resultat i sin egen takt. Möjligen är den också ett tecken på att läskompetensen håller på att förändras till sin karaktär. Men eftersom tendensen är negativ finns det anledning att ta resultaten på allvar.

Delar man in läsprestationerna efter texttyper intar Sverige beträffande både skönlitteratur och sakprosa

Tablå 3.1: Resultat på den allmänna lässkalan i PIRLS 2001

Land	Allmän lässkala	Medelpoäng	Antal år formell skolgång	Genomsnittlig ålder
Sverige		561 (2,2)	4	10,8
† Nederländerna		554 (2,5)	4	10,3
† ^{2a} England		553 (3,4)	5	10,2
Bulgarien		550 (3,8)	4	10,9
Lettland		545 (2,3)	4	11,0
* ¹ Kanada (O,Q)		544 (2,4)	4	10,0
¹ Litauen		543 (2,6)	4	10,9
Ungern		543 (2,2)	4	10,7
† USA		542 (3,8)	4	10,2
Italien		541 (2,4)	4	9,8
Tyskland		539 (1,9)	4	10,5
Tjeckien		537 (2,3)	4	10,5
Nya Zeeland		529 (3,6)	5	10,1
† Skottland		528 (3,6)	5	9,8
Singapore		528 (5,2)	4	10,1
^{2a} Ryssland		528 (4,4)	3/4	10,3
Hong Kong		528 (3,1)	4	10,2
Frankrike		525 (2,4)	4	10,1
^{2a} Grekland		524 (3,5)	4	9,9
Slovakien		518 (2,8)	4	10,3
Island		512 (1,2)	4	9,7
Rumänien		512 (4,6)	4	11,1
^{2b} Israel		509 (2,8)	4	10,0
Slovenien		502 (2,0)	3	9,8
Internat. medelv.		500 (0,6)	4	10,3
Norge		499 (2,9)	4	10,0
Cypern		⊖ 494 (3,0)	4	9,7
Moldavien		⊖ 492 (4,0)	4	10,8
Turkiet		⊖ 449 (3,5)	4	10,2
Makedonien		⊖ 442 (4,6)	4	10,7
Colombia		⊖ 422 (4,4)	4	10,5
Argentina		⊖ 420 (5,9)	4	10,2
Iran		⊖ 414 (4,2)	4	10,4
Kuwait		⊖ 396 (4,3)	4	9,9
† Marocko		⊖ 350 (9,6)	4	11,2
Belize		⊖ 327 (4,7)	4	9,8

* Sverige skolår 3		520 (2,7)	3	9,8
* Ontario (Kanada)		548 (3,3)	4	9,9
* Quebec (Kanada)		537 (3,0)	4	10,2



* Kanada representeras endast av provinserna Ontario och Quebec. Sveriges skolår 3 utgör ett extra urval för Sverige. Det internationella medelvärdet inkluderar inte resultaten från dessa provinser separat eller från Sveriges skolår 3.

† Motsvarade riktlinjerna för deltagarantal endast efter det att ersättningskolor inkluderats.

* Nästan tillfredsställande deltagande enligt riktlinjerna efter det att ersättningskolor inkluderats.

¹ Nationellt eftersträvat målpopulation motsvarar ej hela den internationellt eftersträvide målpopulationen.

^{2a} Den nationella urvalsramen täcker mindre än 95% av den nationella målpopulationen.

^{2b} Den nationella urvalsramen täcker mindre än 80% av den nationella målpopulationen.

() Medelfel anges inom parentes. En del värden kan verka inkonsistenta p g a avrundning.

Tablå 3.8: Resultat på delskalan för litteraturorienterad läsning i PIRLS 2001

Land	Delskala för skönlitterär läsning	Medelpoäng	Antal år formell skolgång	Genomsnittlig ålder
Sverige		● 559 (2,4)	4	10,8
^{†2a} England		● 559 (3,9)	5	10,2
[†] Nederländerna		● 552 (2,5)	4	10,3
[†] USA		● 550 (3,8)	4	10,2
Bulgarien		● 550 (3,9)	4	10,9
Ungern		● 548 (2,0)	4	10,7
¹ Litauen		● 546 (3,1)	4	10,9
* ¹ Kanada (O,Q)		● 545 (2,6)	4	10,0
Italien		● 543 (2,7)	4	9,8
Lettland		● 537 (2,2)	4	11,0
Tyskland		● 537 (1,9)	4	10,5
Tjeckien		● 535 (2,3)	4	10,5
Nya Zeeland		● 531 (3,9)	5	10,1
[†] Skottland		● 529 (3,5)	5	9,8
Singapore		● 528 (5,6)	4	10,1
^{2a} Grekland		● 528 (3,3)	4	9,9
^{2a} Ryssland		● 523 (3,9)	3/4	10,3
Island		● 520 (1,3)	4	9,7
Frankrike		● 518 (2,6)	4	10,1
Hong Kong		● 518 (3,1)	4	10,2
Slovakien		● 512 (2,6)	4	10,3
Rumänien		● 512 (4,7)	4	11,1
^{2b} Israel		● 510 (2,6)	4	10,0
Norge		● 506 (2,7)	4	10,0
Internat. medelv.		500 (0,6)	4	10,3
Slovenien		499 (1,8)	3	9,8
Cypern		498 (2,5)	4	9,7
Moldavien		⊙ 480 (3,7)	4	10,8
Turkiet		⊙ 448 (3,4)	4	10,2
Makedonien		⊙ 441 (4,5)	4	10,7
Colombia		⊙ 425 (4,2)	4	10,5
Iran		⊙ 421 (4,5)	4	10,4
Argentina		⊙ 419 (5,8)	4	10,2
Kuwait		⊙ 394 (3,8)	4	9,9
[‡] Marocko		⊙ 347 (8,4)	4	11,2
Belize		⊙ 330 (4,9)	4	9,8

* Sverige skolår 3		● 523 (2,9)	3	9,8
* Ontario (Kanada)		● 551 (3,3)	4	9,9
* Quebec (Kanada)		● 534 (3,0)	4	10,2

200 300 400 500 600 700 800

Percentiler
5e 25e 75e 95e

Medelvärde och 95% konfidensintervall (±2SE)

- Landets medelvärde signifikant högre än det internationella medelvärdet
- ⊙ Landets medelvärde signifikant lägre än det internationella medelvärdet

* Kanada representeras endast av provinserna Ontario och Quebec. Sveriges skolår 3 utgör ett extra urval för Sverige.

Det internationella medelvärdet inkluderar inte resultaten från dessa provinser separat eller från Sveriges skolår 3.

[†] Motsvarade riktlinjerna för deltagarantal endast efter det att ersättningskolor inkluderats.

[‡] Nästan tillfredsställande deltagande enligt riktlinjerna efter det att ersättningskolor inkluderats.

¹ Nationellt eftersträvat målpopulation motsvarar ej hela den internationellt eftersträvat målpopulationen.

^{2a} Den nationella urvalsramen täcker mindre än 95% av den nationella målpopulationen.

^{2b} Den nationella urvalsramen täcker mindre än 80% av den nationella målpopulationen.

() Medelfel anges inom parentes. En del värden kan verka inkonsistenta p g a avrundning.

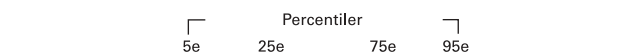
Källa: PIRLS 2001: Läskompetens i skolår 3 och 4 - en jämförelse mellan 35 länder (Skolverket, 2003)

Tablå 3.10: Resultat på delskalan för informationsorienterad läsning i PIRLS 2001

Land	Delskala för informationsläsning	Medelpoäng	Antal år formell skolgång	Genomsnittlig ålder
Sverige		● 559 (2,2)	4	10,8
† Nederländerna		● 553 (2,6)	4	10,3
Bulgarien		● 551 (3,6)	4	10,9
Lettland		● 547 (2,3)	4	11,0
† ^{2a} England		● 546 (3,6)	5	10,2
* ¹ Kanada (O,Q)		● 541 (2,4)	4	10,0
¹ Litauen		● 540 (2,7)	4	10,9
Tyskland		● 538 (1,9)	4	10,5
Ungern		● 537 (2,2)	4	10,7
Hong Kong		● 537 (2,9)	4	10,2
Tjeckien		● 536 (2,7)	4	10,5
Italien		● 536 (2,4)	4	9,8
† USA		● 533 (3,7)	4	10,2
Frankrike		● 533 (2,5)	4	10,1
^{2a} Ryssland		● 531 (4,3)	3/4	10,3
Singapore		● 527 (4,8)	4	10,1
† Skottland		● 527 (3,6)	5	9,8
Nya Zeeland		● 525 (3,8)	5	10,1
Slovakien		● 522 (2,7)	4	10,3
^{2a} Grekland		● 521 (3,7)	4	9,9
Rumänien		● 512 (4,6)	4	11,1
^{2b} Israel		● 507 (2,9)	4	10,0
Moldavien		505 (4,7)	4	10,8
Island		● 504 (1,5)	4	9,7
Slovenien		503 (1,9)	3	9,8
Internat. medelv.		500 (0,7)	4	10,3
Norge		⊖ 492 (2,8)	4	10,0
Cypern		⊖ 490 (3,0)	4	9,7
Turkiet		⊖ 452 (3,8)	4	10,2
Makedonien		⊖ 445 (5,2)	4	10,7
Colombia		⊖ 424 (4,3)	4	10,5
Argentina		⊖ 422 (5,4)	4	10,2
Iran		⊖ 408 (4,6)	4	10,4
Kuwait		⊖ 403 (4,5)	4	9,9
‡ Marocko		⊖ 358 (10,9)	4	11,2
Belize		⊖ 332 (4,9)	4	9,

* Sverige skolår 3		● 514 (2,7)	3	9,8
* Ontario (Kanada)		● 542 (3,2)	4	9,9
* Quebec (Kanada)		● 541 (2,9)	4	10,2

200 300 400 500 600 700 800



Medelvärde och 95% konfidensintervall (±2SE)

- Landets medelvärde signifikant högre än det internationella medelvärdet
- ⊖ Landets medelvärde signifikant lägre än det internationella medelvärdet

* Kanada representeras endast av provinserna Ontario och Quebec. Sveriges skolår 3 utgör ett extra urval för Sverige.

Det internationella medelvärdet inkluderar inte resultaten från dessa provinser separat eller från Sveriges skolår 3.

† Motsvarade riktlinjerna för deltagarantal endast efter det att ersättningsskolor inkluderats.

‡ Nästan tillfredsställande deltagande enligt riktlinjerna efter det att ersättningsskolor inkluderats.

¹ Nationellt eftersträvat målpopulation motsvarar ej hela den internationellt eftersträvalde målpopulationen.

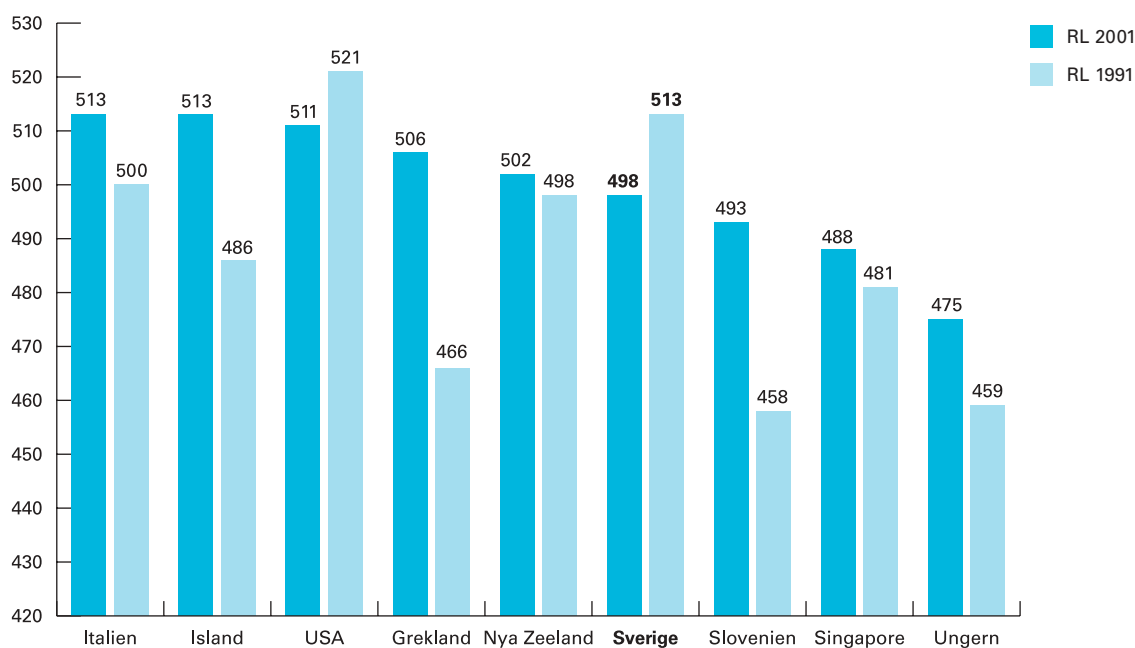
^{2a} Den nationella urvalsramen täcker mindre än 95% av den nationella målpopulationen.

^{2b} Den nationella urvalsramen täcker mindre än 80% av den nationella målpopulationen.

() Medelfel anges inom parentes. En del värden kan verka inkonsistenta p g a avrundning.

Källa: PIRLS 2001: Läskompetens i skolår 3 och 4 - en jämförelse mellan 35 länder (Skolverket, 2003)

Tablå 3.1: Totalresultat på läsproven (skalpoäng, medelvärde) för RL 2001 och RL 1991



Land	Antal år formell skolgång		Genomsnittlig ålder	
	RL 2001	RL 1991	RL 2001	RL 1991
Grekland	4	4	10.0	9.3
Island	4	3	9.8	9.8
Italien	4	4	9.9	9.8
Nya Zeeland	5	5	10.0	10.0
Singapore	3	3	9.1	9.3
Slovenien	3	3	9.8	9.7
Sverige	3	3	9.8	9.8
Ungern	3	3	9.7	9.3
USA	4	4	10.0	10.0

Källa: Förändringar i läskompetens 1991-2001. En jämförelse över tid och länder (Skolverket, 2003)

en sjätteplats i trendstudien. Sverige har därmed förlorat sin förstaplacering inom läsning av sakprosa, och är dessutom det enda land där resultaten på detta område gått åt negativt håll.

När det gäller läsning av informationsmaterial ser bilden ljusare ut. Sverige ligger där på tredje plats, med i stort sett oförändrade resultat från 1991.

Läskompetens av förändrad karaktär

Närmare studier av särskilda grupper, t ex pojke/flicka eller svensk/utländsk bakgrund, visar att skillnader finns men att de inte har ökat. Men framför allt finns stora skillnader i förståelsen av olika slags uppgifter mellan de båda undersökningstillfällena. Genomgående verkar prestationerna bättre när uppgifterna går ut på tolkning av information presenterad i grafisk form. Ett sådant mönster av förändringar i läs-

kompetens kan möjligen förklaras av förändrade läs-, medie- och datorvanor i och utanför skolan – främst av den ökade datoranvändningen. Denna bild bekräftas av svar som givits i de nedan redovisade enkäterna. Behovet av forskning om relationerna mellan läskompetens och datorbruk blir härmed tydligt.

Tydliga skillnader till flickors fördel

Flickor presterar bättre än pojkar i alla deltagande länder och oavsett lässkala, men storleken på skillnaden varierar. Föredömet i detta avseende är Italien som har den minsta könsskillnaden (bara 8 poäng), vilket också bidrar till att Italien trots sin låga genomsnittsålder tillhör gruppen högpresterande länder med jämförelsevis liten spridning. Se Tablå 3.5, Skillnader i medelpoäng..., sidan 15.

Sverige tillhör de länder där könsskillnaden är störst

Tablå 3.5: Skillnader i medelpoäng mellan flickor och pojkar på den allmänna lässkalan

Land	Flickor		Pojkar		Poängskillnad flickor / pojkar
	Procent	Medelpoäng	Procent	Medelpoäng	
Italien	48 (0,9)	545 (2,6) ●	52 (0,9)	537 (2,7)	8
Frankrike	48 (0,9)	531 (2,7) ●	52 (0,9)	520 (3,0)	11
Colombia	50 (1,2)	428 (5,1) ●	50 (1,2)	416 (4,7)	12
^{2a} Ryssland	49 (0,9)	534 (4,3) ●	51 (0,9)	522 (4,8)	12
Tjeckien	49 (1,0)	543 (2,8) ●	51 (1,0)	531 (2,6)	12
Tyskland	50 (0,8)	545 (2,2) ●	50 (0,8)	533 (2,5)	13
Rumänien	51 (1,0)	519 (4,2) ●	49 (1,0)	504 (5,7)	14
Ungern	51 (1,0)	550 (2,4) ●	49 (1,0)	536 (2,5)	14
[†] Nederländerna	50 (0,8)	562 (2,7) ●	50 (0,8)	547 (2,8)	15
Slovakien	50 (0,9)	526 (3,0) ●	50 (0,9)	510 (3,3)	16
¹ Litauen	51 (1,0)	552 (3,0) ●	49 (1,0)	535 (2,7)	17
[†] Skottland	52 (1,0)	537 (3,9) ●	48 (1,0)	519 (4,2)	17
^{*1} Kanada (O,Q)	50 (0,7)	553 (2,6) ●	50 (0,7)	536 (2,6)	17
[†] USA	51 (0,8)	551 (3,8) ●	49 (0,8)	533 (4,9)	18
Argentina	51 (1,1)	428 (6,2) ●	49 (1,1)	410 (6,5)	18
Hong Kong	50 (1,0)	538 (3,0) ●	50 (1,0)	519 (3,5)	19
Island	50 (0,8)	522 (1,9) ●	50 (0,8)	503 (1,5)	19
Turkiet	48 (0,9)	459 (4,0) ●	52 (0,9)	440 (3,7)	19
Internat. medelv.	50 (0,2)	510 (0,7) ●	50 (0,2)	490 (0,7)	20
[‡] Marocko	45 (1,3)	361 (9,6) ●	55 (1,3)	341 (10,9)	20
^{2a} Grekland	50 (1,0)	535 (3,8) ●	50 (1,0)	514 (4,0)	21
Makedonien	49 (0,9)	452 (5,1) ●	51 (0,9)	431 (4,8)	21
Norge	48 (1,0)	510 (3,5) ●	52 (1,0)	489 (3,4)	21
Slovenien	50 (0,8)	512 (2,5) ●	50 (0,8)	491 (2,4)	22
Lettland	48 (1,1)	556 (3,1) ●	52 (1,1)	534 (2,6)	22
^{2b} Israel	50 (1,3)	520 (3,4) ●	50 (1,3)	498 (3,7)	22
Sverige	49 (0,7)	572 (2,6) ●	51 (0,7)	550 (2,5)	22
^{†2a} England	52 (1,1)	564 (3,9) ●	48 (1,1)	541 (3,7)	22
Cypern	49 (0,9)	506 (3,3) ●	51 (0,9)	482 (3,6)	24
Bulgarien	51 (0,9)	562 (3,7) ●	49 (0,9)	538 (4,7)	24
Singapore	48 (1,5)	540 (5,3) ●	52 (1,5)	516 (5,7)	24
Moldavien	50 (1,0)	504 (4,7) ●	50 (1,0)	479 (4,0)	25
Nya Zeeland	49 (1,3)	542 (4,7) ●	51 (1,3)	516 (4,2)	27
Iran	55 (3,6)	426 (5,7) ●	45 (3,6)	399 (5,6)	27
Belize	50 (0,9)	341 (5,3) ●	50 (0,9)	314 (5,2)	27
Kuwait	48 (0,3)	422 (5,6) ●	52 (0,3)	373 (6,3)	48

* Sverige skolår 3	50 (0,7)	530 (3,0) ●	50 (0,7)	509 (3,0)	21
* Quebec (Kanada)	51 (0,9)	544 (3,4) ●	49 (0,9)	530 (3,1)	14
* Ontario (Kanada)	49 (0,9)	558 (3,8) ●	51 (0,9)	538 (3,4)	20

50 25 0 25

● Signifikant högre än det andra könet

* Kanada representeras endast av provinserna Ontario och Quebec. Sveriges skolår 3 utgör ett extra urval för Sverige.

Det internationella medelvärdet inkluderar inte resultaten från dessa provinser separat eller från Sveriges skolår 3.

[†] Motsvarade riktlinjerna för deltagarantal endast efter det att ersättningskolor inkluderats.

[‡] Nästan tillfredsställande deltagande enligt riktlinjerna efter det att ersättningskolor inkluderats.

¹ Nationellt eftersträvat målpopulation motsvarar ej hela den internationellt eftersträvide målpopulationen.

^{2a} Den nationella urvalsramen täcker mindre än 95% av den nationella målpopulationen.

^{2b} Den nationella urvalsramen täcker mindre än 80% av den nationella målpopulationen.

() Medelfel anges inom parentes. En del värden kan verka inkonsistenta p g a avrundning.

Ett "r" anger att data är tillgängliga för 70-84% av studenterna.

Källa: PIRLS 2001: Läskompetens i skolår 3 och 4 - en jämförelse mellan 35 länder (Skolverket, 2003)

Tablå 3.12: Skillnader i medelpoäng mellan flickor och pojkar på delskalorna

Land	Skönlitterär läsning			Informationsläsning		
	Flickor Medelpoäng	Pojkar Medelpoäng	Poängskillnad	Flickor Medelpoäng	Pojkar Medelpoäng	Poängskillnad
Argentina	429 (6,2) ●	408 (6,2)	21	429 (6,0) ●	415 (5,9)	15
Belize	340 (5,3) ●	320 (5,6)	20	349 (5,1) ●	316 (5,9)	32
Bulgarien	563 (4,2) ●	535 (5,1)	28	561 (3,4) ●	541 (4,2)	20
*1 Kanada (O,Q)	554 (3,0) ●	535 (2,7)	19	549 (3,0) ●	534 (2,6)	16
Colombia	431 (4,9) ●	419 (4,8)	12	430 (5,2) ●	417 (4,9)	12
Cypern	512 (2,9) ●	485 (3,3)	26	500 (3,1) ●	480 (3,5)	20
Tjeckien	543 (2,7) ●	528 (2,7)	14	541 (3,3) ●	532 (3,1)	9
^{12a} England	574 (4,9) ●	544 (4,0)	30	554 (4,0) ●	537 (4,0)	17
Frankrike	524 (2,9) ●	513 (3,2)	11	540 (2,9) ●	527 (3,1)	12
Tyskland	544 (2,1) ●	529 (2,4)	14	543 (2,5) ●	533 (2,1)	10
^{2a} Grekland	539 (3,8) ●	516 (3,7)	23	529 (3,9) ●	513 (4,4)	15
Hong Kong	528 (3,4) ●	507 (3,4)	21	546 (2,8) ●	529 (3,6)	17
Ungern	558 (2,1) ●	538 (2,6)	20	542 (2,5) ●	532 (2,8)	10
Island	531 (1,9) ●	509 (1,7)	21	512 (1,9) ●	496 (2,0)	16
Iran	433 (5,7) ●	406 (6,4)	28	419 (6,4) ●	395 (6,1)	24
^{2b} Israel	521 (3,3) ●	498 (3,2)	23	518 (3,5) ●	495 (3,6)	23
Italien	549 (2,7) ●	538 (3,3)	11	539 (2,7) ●	533 (2,6)	6
Kuwait	416 (5,2) ●	373 (5,4)	43	430 (6,1) ●	378 (6,7)	52
Lettland	548 (2,8) ●	527 (2,2)	21	558 (2,8) ●	537 (2,6)	22
¹ Litauen	554 (3,4) ●	536 (3,7)	18	548 (2,9) ●	532 (2,9)	16
Makedonien	453 (4,6) ●	430 (4,9)	22	454 (5,6) ●	437 (5,8)	17
Moldavien	492 (4,3) ●	468 (3,6)	23	516 (5,5) ●	494 (4,7)	23
[‡] Marocko	358 (8,5) ●	340 (9,1)	19	370 (10,8) ●	349 (11,9)	20
[†] Nederländerna	561 (2,8) ●	544 (3,2)	17	559 (2,9) ●	547 (2,9)	11
Nya Zeeland	546 (4,7) ●	517 (4,6)	30	536 (4,5) ●	514 (4,4)	21
Norge	519 (3,4) ●	494 (3,1)	24	499 (3,7) ●	486 (3,1)	14
Rumänien	518 (4,2) ●	505 (6,1)	13	519 (4,6) ●	506 (5,6)	13
^{2a} Ryssland	531 (3,9) ●	517 (4,3)	14	536 (4,5) ●	527 (4,6)	9
[†] Skottland	538 (4,0) ●	519 (4,1)	19	534 (4,3) ●	520 (4,1)	14
Singapore	541 (5,7) ●	516 (6,0)	25	538 (4,9) ●	517 (5,3)	21
Slovakien	519 (2,9) ●	505 (2,9)	14	530 (2,8) ●	514 (3,4)	16
Slovenien	509 (2,4) ●	490 (2,4)	19	514 (2,6) ●	492 (2,5)	21
Sverige	572 (2,9) ●	547 (2,6)	25	568 (2,8) ●	550 (2,6)	18
Turkiet	460 (3,8) ●	437 (3,6)	22	460 (4,6) ●	444 (4,2)	16
[†] USA	558 (4,2) ●	542 (4,6)	16	541 (4,1) ●	525 (4,3)	16
Internat. medelv.	511 (0,7) ●	490 (0,7)	21	509 (0,7) ●	491 (0,8)	18
* Sverige skolår 3	537 (3,1) ●	509 (3,3)	28	521 (2,8) ●	507 (3,1)	14
* Ontario (Kanada)	563 (4,0) ●	540 (3,3)	24	550 (3,9) ●	533 (3,4)	17
* Quebec (Kanada)	541 (3,5) ●	526 (3,4)	15	546 (3,3) ●	535 (3,1)	10

● Signifikant högre än det andra könet

* Kanada representeras endast av provinserna Ontario och Quebec. Sveriges skolår 3 utgör ett extra urval för Sverige.

Det internationella medelvärdet inkluderar inte resultaten från dessa provinser separat eller från Sveriges skolår 3.

[†] Motsvarade riktlinjerna för deltagarantal endast efter det att ersättningskolor inkluderats.

[‡] Nästan tillfredsställande deltagande enligt riktlinjerna efter det att ersättningskolor inkluderats.

¹ Nationellt eftersträvd målpopulation motsvarar ej hela den internationellt eftersträvide målpopulationen.

^{2a} Den nationella urvalsramen täcker mindre än 95% av den nationella målpopulationen.

^{2b} Den nationella urvalsramen täcker mindre än 80% av den nationella målpopulationen.

() Medelfel anges inom parentes. En del värden kan verka inkonsistenta p g a avrundning.

Källa: PIRLS 2001: Läskompetens i skolår 3 och 4 - en jämförelse mellan 35 länder (Skolverket, 2003)

(22 poäng). Könsskillnaderna på de två skalorna för olika slags texter uppvisar för Sveriges del ett likartat mönster, med tydliga skillnader till flickornas fördel. Dock kan man se en tendens till något mindre könsskillnad på skalan för informationstexter. Dessa resultat överensstämmer med internationell forskning, liksom med resultat i tidigare läsfärdighetsstudier. Se Tablå 3.12, Skillnader i medelpoäng...sidan 16.

Läskompetens och lässtrategi, nivå för nivå

För att närmare belysa vari läskompetensen består har man i PIRLS-studien skapat ett system med internationella riktpunkter, var och en kopplad till läskompetens av viss utvecklingsgrad. Av provens olikartade textunderlag, dels skönlitterära, dels av informationskaraktär, har vi i exemplen nedan konsekvent valt ett av de skönlitterära textexemplen, det som kallas "Haren". Ett rikligare urval av läsprovsvvar finns redovisat i PIRLS svenska och internationella grundmaterial.

Den lägsta riktpunkten (riktpunkten för den nedre kvartilen) är den punkt ovanför vilken 75 % av eleverna befinner sig, vad läskompetens och lässtrategi beträffar. (I andelsangivelserna ingår här genomgående, både för internationellt och svenskt vidkommande, även alla som nått högre nivåer.) 4 % av de svenska eleverna i skolår 4 och 14 % av eleverna i skolår 3 hamnar under denna lägsta nivå. Men 96 % av barnen i skolår 4 har klarat den, och 86 % av barnen i skolår 3. Kännetecknande för läskompetensen på denna nivå är att eleverna klarar att *lokalisera och återge explicita detaljer i texterna*. Se Tablå 4.3, Nedre kvartilens riktpunkt.

Den näst lägsta riktpunkten (riktpunkten för medianen) är den ovanför vilken 50 % av alla elever befinner sig. Till denna nivå klarar sig 80 % av de svenska eleverna i skolår 4, och 59 % av dem i skolår 3. Kännetecknande för läsförståelsen är här att man kan *dra elementära slutsatser* från texten, lokalisera och återge information samt göra vissa globala iakttaganden av texten som helhet. Se Tablå 4.8, Medianens riktpunkt.

Den näst översta riktpunkten (riktpunkten för övre kvartilen) är den ovanför vilken 25 % av det internationella fältet återfinns. Här befinner sig 47 % av eleverna i skolår 4 och 27 % av eleverna i skolår 3. Karakteristiskt är att eleven kan *dra slutsatser*, och är *förtrogen med vissa språkliga och litterära kännetecken*. Se Tablå 4.13, Övre kvartilens riktpunkt.

Den översta riktpunkten (riktpunkten för de högsta 10 procenten) nås av 10 % av eleverna internationellt. 20 % av de svenska eleverna i skolår 4 nådde denna nivå, och 9 % av dem i skolår 3. Kännetecknande är att *förstå och förmå integrera tankar och idéer*. Se Tablå 4.18, Riktpunkten för de högsta 10 procenten, sidan 18.

Med denna enda text som exempel, "Haren", kan en antydning ges om hur stort och föränderligt begreppet läskompetens är. I det första provsvaret (tablå 4.3) handlade det om att minnas eller leta upp vad det var som fick marken att skaka, av fyra givna alterna-

Tablå 4.3: Nedre kvartilens riktpunkt – exempel 1 (Haren uppgift 2)

Syfte: Litteraturorienterad läsning
1 poäng: Korrekt svar på uppgiften

2. Vad fick marken att skaka?

A En jordbävning

B En stor frukt

C De levande hästarna

D En gammal man

Källa: PIRLS 2001: Läskompetens i skolår 3 och 4 - en jämförelse mellan 35 länder (Skolverket, 2003)

Tablå 4.8: Medianens riktpunkt – exempel 5 (Haren uppgift 9)

Syfte: Litteraturorienterad läsning
2 poäng: Korrekt svar för 2 poäng på uppgiften

9. Hur fungerar textens kännetecken? (Skriv ett exempel)

② Haren och textens kännetecken är väldigt...
...samt för jordbävning...
...därav har vi inte inte att det
...skulle komma en jordbävning
...haren var inte så himleräk
...som lejonet räddade honom

Källa: PIRLS 2001: Läskompetens i skolår 3 och 4 - en jämförelse mellan 35 länder (Skolverket, 2003)

Tablå 4.13: Övre kvartilens riktpunkt – exempel 9 (Haren uppgift 7)

Syfte: Litteraturorienterad läsning
2 poäng: Korrekt svar för 2 poäng på uppgiften

7. Skriv ett exempel som förklarar för att haren skakade marken
helt plötsligt avseende på...

②: Lejonet visade haren att det inte
var en någon jordbävning
③: Lejonet förklarade att... man... bland
...kunde bli rädd för saker man...
...inte förstår.

Källa: PIRLS 2001: Läskompetens i skolår 3 och 4 - en jämförelse mellan 35 länder (Skolverket, 2003)

Tablå 4.18: Riktpunkten för de högsta 10 procenten – exempel 13 (Haren uppgift 10)

Syfte: Litteraturorienterad läsning 3 poäng: Korrekt svar för 3 poäng på uppgiften	
1	<p>“Haren berättar och nämner på flera ställen i sin berättelse hur han har blivit påverkad av lejonet. Vilken av berättelserna beskriver detta?”</p> <p>☞ Haren är rädd för sig själv ...därför att han trodde att han ...problemer. Det var en frukt Lejonet var tjockt och fylligt ...därför... han tänkte först... och ...han kunde se... — —</p>

Källa: PIRLS 2001: Läskompetens i skolor 3 och 4 - en jämförelse mellan 35 länder (Skolverket, 2003)

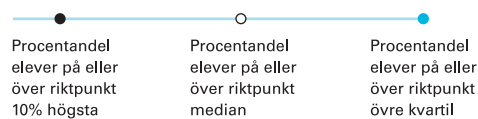
tiv: en enorm frukt. I det sista (tablå 4.18) behövde eleven, för att få sk full poäng, samordna tankar från hela texten för att finna stöd för sin tolkning av harens och lejonets olika karaktärer.

I tablå 4.1, Procentandel studenter... visas en översikt över hur stora elevandelar som nått respektive riktpunktsnivå i de deltagande länderna.

Tablå 4.1: Procentandel studenter som uppnår PIRLS internationella riktpunkter på den allmänna lässkalan

Land	Procentandel elever som uppnår internationella riktpunkter	Riktpunkt 10% högsta	Riktpunkt övre kvartil	Riktpunkt median	Riktpunkt nedre kvartil
^{2a} England		24 (1,6)	45 (1,9)	72 (1,6)	90 (1,0)
Bulgarien		21 (1,3)	45 (1,9)	72 (1,9)	91 (1,1)
Sverige		20 (1,1)	47 (1,4)	80 (1,3)	96 (0,5)
USA		19 (1,3)	41 (2,0)	68 (2,0)	89 (1,2)
Nya Zeeland		17 (1,4)	35 (1,7)	62 (1,9)	84 (1,3)
* ¹ Kanada (O,Q)		16 (1,0)	37 (1,3)	69 (1,3)	93 (0,6)
Singapore		15 (1,5)	35 (2,3)	64 (2,3)	85 (1,6)
[†] Nederländerna		14 (1,0)	40 (1,7)	79 (1,5)	98 (0,5)
Italien		14 (1,0)	36 (1,3)	69 (1,5)	92 (0,8)
[†] Skottland		14 (1,1)	32 (1,8)	62 (1,8)	87 (1,1)
Ungern		13 (0,9)	36 (1,5)	71 (1,2)	94 (0,6)
¹ Litauen		13 (1,4)	36 (1,7)	71 (1,7)	95 (0,6)
Lettland		12 (1,1)	36 (1,6)	73 (1,5)	96 (0,6)
Tyskland		12 (0,8)	34 (1,3)	69 (1,2)	93 (0,6)
^{2b} Israel		11 (0,8)	28 (1,2)	54 (1,4)	79 (1,1)
Rumänien		11 (1,3)	27 (2,0)	54 (2,1)	81 (1,7)
Tjeckien		10 (0,9)	32 (1,5)	68 (1,5)	93 (0,7)
^{2a} Grekland		10 (0,8)	28 (2,0)	60 (2,2)	89 (1,2)
Frankrike		9 (0,9)	26 (1,2)	60 (1,4)	90 (0,9)
^{2a} Ryssland		8 (1,0)	27 (2,1)	64 (2,3)	92 (1,6)
Slovakien		7 (1,0)	23 (1,4)	59 (1,7)	88 (1,1)
Island		7 (0,6)	23 (1,0)	53 (1,0)	85 (0,8)
Hong Kong		6 (0,7)	26 (1,7)	64 (1,9)	92 (1,1)
Norge		6 (0,9)	19 (1,2)	48 (1,4)	80 (1,4)
Cypern		6 (0,8)	18 (1,3)	45 (1,6)	77 (1,4)
Slovenien		4 (0,5)	17 (1,0)	48 (1,2)	83 (0,9)
Moldavien		4 (0,9)	15 (1,8)	42 (2,5)	79 (1,7)
Makedonien		3 (0,4)	10 (0,9)	28 (1,5)	55 (2,1)
Turkiet		2 (0,3)	7 (0,9)	25 (1,6)	58 (1,7)
Argentina		2 (0,4)	5 (0,8)	17 (1,6)	46 (2,5)
Iran		1 (0,2)	4 (0,5)	16 (1,4)	42 (1,9)
Colombia		1 (0,4)	3 (0,8)	14 (1,5)	45 (2,4)
[‡] Marocko		1 (0,9)	3 (1,4)	8 (2,1)	23 (3,0)
Kuwait		0 (0,1)	2 (0,4)	10 (1,1)	36 (2,0)
Belize		0 (0,2)	1 (0,4)	5 (0,6)	16 (1,3)

* Sverige skolår 3		9 (0,8)	27 (1,2)	59 (1,4)	86 (1,1)
* Ontario (Kanada)		19 (1,4)	40 (1,8)	70 (1,6)	92 (0,8)
* Quebec (Kanada)		11 (1,0)	31 (1,8)	67 (2,0)	94 (0,8)



Riktpunkt 10% högsta (90e Percentilen) = 615
 Riktpunkt övre kvartil (75e Percentilen) = 570
 Riktpunkt median (50e Percentilen) = 510
 Riktpunkt nedre kvartil (25e Percentilen) = 435

* Kanada representeras endast av provinserna Ontario och Quebec. Sveriges skolår 3 utgör ett extra urval för Sverige.

Det internationella medelvärdet inkluderar inte resultaten från dessa provinser separat eller från Sveriges skolår 3.

[†] Motsvarade riktlinjerna för deltagarantal endast efter det att ersättningskolor inkluderats.

[‡] Nästan tillfredsställande deltagande enligt riktlinjerna efter det att ersättningskolor inkluderats.

¹ Nationellt eftersträvad målpopulation motsvarar ej hela den internationellt eftersträvide målpopulationen.

^{2a} Den nationella urvalsramen täcker mindre än 95% av den nationella målpopulationen.

^{2b} Den nationella urvalsramen täcker mindre än 80% av den nationella målpopulationen.

() Medelfel anges inom parentes. En del värden kan verka inkonsistenta p g a avrundning.

Attityder till läsning

I PIRLS *reading literacy*-begrepp ingår läsvanor, liksom attityder till läsning. Att skapa en positiv inställning till läsning, och en tilltro hos eleverna till den egna förmågan att läsa, är viktiga mål för skolans läsundervisning. Dels är det rimligt att anta att en god läsförmåga leder till en positiv inställning till läsning, dels kan den positiva inställningen antas leda till utveckling av läsfärdigheter. I praktiken var lässjälvbildningen i RL 1991 starkt relaterad till elevernas läsförmåga. (Samtidigt bör det sägas att många andra saker påverkar självbildningen än den egna prestationen.)

Enkätsvaren på frågor om läsvanor och attityder tillmäts stor betydelse i PIRLS-undersökningen. Detta är vad som framkommit, när det gäller de svenska barnen i skolåren 3 och 4.

Förhållandevis positiva till läsning

Av svenska barn i fyran har 54 % en mycket positiv attityd till läsning, 7 % en negativ och 39 % något däremellan. Treorna har en inte fullt så positiv inställning till läsande, men skillnaden är marginell. Sammantaget har svenska elever en något mer positiv inställning än det internationella genomsnittet.

Länder med hög andel positiva elever kan ha goda läsresultat, men också mindre goda. Länder där eleverna har en mer negativ inställning kan trots detta visa goda resultat vad själva läsandet anbelangar. Denna otydliga bild kan antagligen delvis förklaras med samhällliga och kulturella faktorer, som t ex nedärvda attityder.

Studerar man resultaten från ett enskilt land närmare är sambandet mellan positiv attityd och gott läsresultat dock desto tydligare. I svenska årskurs 4 har t ex elever med positiv attityd 581 poäng som genomsnittligt läsprovresultat, de med genomsnittlig attityd har 542 poäng och de med relativt negativ attityd 520.

I likhet med de internationella resultaten visar de svenska att flickor generellt har en betydligt mer positiv attityd till läsning (65 % mycket positiva) än pojkar (43 % mycket positiva). Könsskillnaderna är inte mer accentuerade i Sverige än genomsnittligt internationellt. De könsbetingade skillnaderna i attityd liknar dem som ovan redovisats beträffande flickors och pojkars respektive läsförmåga.

”Läsning är väldigt lätt för mig”

I Sveriges skolår 4 har eleverna näst högst självvärdering av alla som deltar i PIRLS. Endast Italien har barn med högre självvärderad läsförmåga. I Sverige menar 54 % av eleverna att läsning är väldigt lätt, i Italien är siffran 56 %. Eleverna i Sveriges skolår 3

har, naturligt nog, en något lägre tilltro till sin egen läsförmåga än eleverna i skolåret ovanför.

Trendstudien svarar stämmer härvidlag bra överens med frågorna i PIRLS-studien. På frågan ”Hur bra är du i läsning?” svarar 48 % av de svenska barnen i trendstudien ”Mycket bra”, jämfört med 27 % år 1991.

Flickorna värderar sin egen läsförmåga högre än vad pojkarna gör, visar PIRLS-studien. Skillnaden i självkänsla mellan svenska flickor och pojkar i skolår 4 stämmer med den internationella, även om den svenska skillnaden alltså ligger på en högre nivå. I skolår 3 skattar sig de svenska pojkarna något lägre än internationellt, genom att en något större andel svenska pojkar än genomsnittet påstått sig ha svårt för läsning. Det kan noteras att Island och Nederländerna – till skillnad från alla andra länder – saknar tecken på könsskillnader, på alla nivåer, i dessa enkätfrågor om självkänsla och läsning.

I trendstudien sammanfattas tendensen på självskattningens område så här:

Eleverna bedömer sin egen läsfärdighet betydligt mer positivt år 2001 än år 1991, trots att de i realiteten läser sämre. Glädjande nog är förändringen i positiv riktning större för flickor än för pojkar, liksom för de elever som inte talar svenska hemma – två grupper som brukar betecknas som grupper med relativt sett låg självkänsla.

”Man ska tycka om att läsa!”

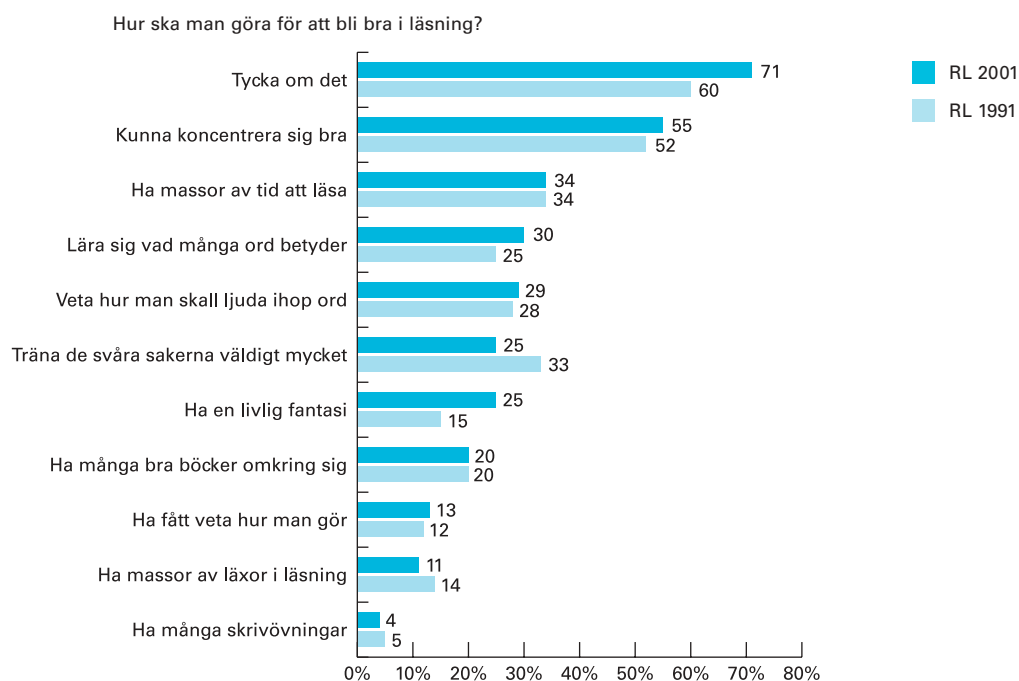
I trendstudien har man vid båda mätillfällena ställt frågan: ”Hur ska man göra för att bli bra i läsning?” Se Tablå 4.3, Sätt att bli duktig i läsning.

Mest populärt år 1991, och än mer populärt år 2001, bland svenska barn är receptet att man ska ”tycka om det”. På andra plats kommer enligt dem att ”kunna koncentrera sig bra”. Andelen svenska barn som svarat att man ska ”träna de svåra sakerna mycket” var bara en tredjedel år 1991, och har dessutom minskat till en fjärdedel år 2001.

Strategierna för att bli en god läsare skiljer sig länderna emellan. De fem procenten som utgör de duktigaste läsarna i länderna med de högsta medelvärdena år 1991 ansåg att man blir en bra läsare genom att ha många böcker omkring sig, ha en livlig fantasi, lära sig vad ord betyder och ha många skrivövningar. De duktigaste eleverna i länder med låga medelvärden värdesatte annat: att veta hur man ska ljuda ihop ord, träna de svåra sakerna väldigt mycket och ha massor av läsning i läxa.

Trenden bland de svenska barnen är att lusten fått ännu större betydelse än år 1991, då eleverna också

Tablå 4.3: Sätt att bli duktig i läsning (% elever)



Källa: Förändringar i läskompetens 1991-2001. En jämförelse över tid och länder (Skolverket, 2003)

framhöll vikten av färdighetsutveckling genom övning. De svenska favoritsvaren av idag – ”tycka om det” och ”kunna koncentrera sig” – kan sägas stå i god samklang med värderingarna i ett land där också läroplanen starkt betonar lusten till lärande, liksom förmodan att arbeta självständigt. Dessutom stämmer de med PIRLS definition av läskompetens, inledningsvis nämnd i detta kapitel, där en positiv inställning framhålls som viktig för läsinläringen.

Läsvanor och hemmiljö

Svenska hem erbjuder goda förutsättningar ...

Hemmiljön är av stor betydelse för barns utveckling, inte minst i läsning. PIRLS tar här ett större grepp än de flesta undersökningar, och kartlägger – utöver familjens socioekonomiska status – barnens läsmiljö i vidare mening genom frågor till många berörda: föräldrar, elever och skola.

I förhållandevis stor omfattning talar de svenska eleverna samma språk hemma som i skolan. Detta gör Sveriges uppdrag mindre komplicerat än många andra länders, när det gäller att ta ansvar för alla skolbarns läskompetens.

I välfärdslandet Sverige finns dessutom en hel rad förutsättningar i hemmiljön, som ur ett internationellt perspektiv kan ses som tillgångar:

Svenska elevers föräldrar är, internationellt sett, högt utbildade. Föräldrarnas utbildningsnivå samverkar synbart med elevernas resultat i läsning, i Sverige liksom i andra länder. Jämför man elever som har minst en universitetsutbildad förälder med barn vilkas föräldrar har enbart grundskoleutbildning får de tidigare högst poäng – i Sverige 583 jämfört med 525, internationellt 542 jämfört med 475.

Naturligt nog samverkar också föräldrars yrke med barns läsprovresultat, och även detta gynnar de svenska barnen. Andelen svenska föräldrar med högre tjänstemannayrke är betydligt högre än genomsnittet, särskilt bland mödrarna. Denna yrkeskategoris barn presterar i genomsnitt bäst när det gäller läsning.

I svenska hem finns många böcker, något som inte direkt kan avläsas i mer läsning men som är en signal om att böcker och läsande värderas högt. Mer än 30 % av de svenska barnen – dubbelt så många som det internationella genomsnittet – uppskattar att de har fler än 200 böcker hemma. Endast 12 % av de svenska barnen tror sig ha 25 eller färre böcker i hemmet, jämfört med den internationella siffran 40 %.

Svenska föräldrar läser oftare för sina barn än föräldrar än de flesta andra. Föräldrarna i Sverige läser dessutom själva för nöjes skull oftare än föräldrar i något annat land. De hör också till dem som säger sig uppskatta detta läsande mycket. Alla dessa faktorer har visat sig vara gynnsamma för elevernas framsteg i läsning.

...men används sällan till samtal om böcker

Ett enda undantag finns från bilden av svenska hemmiljöer som mönster i förhållande till barns läsutveckling. Det gäller omfattningen av dagliga samtal mellan barn och föräldrar om innehållet i det som barnen läser – lägre i Sverige än i många andra länder.

”Varje dag eller nästan varje dag” svarar 34 % av föräldrarna, internationellt sett, att de pratar med sina barn om vad de läser. I Sverige är motsvarande siffra 20 % bland eleverna i skolår 4, och 23 % i skolår 3. Barnens egen uppskattning stämmer med föräldrarnas i undersökningen totalt: 34 % svarar ja på alternativet ”varje dag eller nästan varje dag”. Bland de svenska barnen svarar så få som 17 % av fyror ja på detta alternativ, och bara 18 % av treorna. Intrycket förstärks av att något fler svenska barn än det internationella genomsnittet svarar: ”Aldrig eller nästan aldrig.”

Sammanfattningsvis kan konstateras att de svenska föräldrarna är en unik resurs i internationell jämförelse när det gäller barns läsande. Men att de använder sin egen kompetens och sitt eget läsintresse i förhållandevis låg grad när det gäller samtal med barnen om vad de läser.

Färre böcker hemma

Antalet böcker i hemmet har visat sig ha stort förklaringsvärde när det gäller elevprestationer, till exempel i RL 1991 och i den tidigare nämnda undersökningen PISA 2000. De tre länder som låg i topp i RL 1991 uppvisade också de största bokbestånden i hemmen: Finland, USA och Sverige.

Även i mindre bokrika länder syns ett samband mellan läsprovresultat och antal böcker hemma. Man kan därför anta att frågan är en indikator på hemmets studieförfrämjande klimat.

I trendstudien 2001, som alltså följer upp RL 1991, är tendensen tydlig: eleverna har tillgång till färre böcker hemma än tio år tidigare. Tendensen är internationell (44 istället för 48 % svarar ”fler än 100 böcker”), men starkare i Sverige (65 % istället för 72%). Siffrorna talar samma språk som många andra i denna studie: Sverige har ett försprång, men försprånget minskar. Även innehavet av dagstidning har minskat, men här är den svenska minskningen svagare än den internationella.

Lån på bibliotek är ett annat sätt att skaffa sig böcker i hemmet, och därför en viktig faktor för helhetsbedömningen av bokatillgången. I trendstudien finns en tendens till minskat utnyttjande av bibliotek, och i Sverige är tillbakagången betydligt kraftigare än i övrigt. År 1991 svarade 58 % av de svenska barnen att de lånade böcker minst en gång i veckan, tio år senare bara 33 %. ”Aldrig eller nästan aldrig” hade här nu blivit ett mer vanligt svarsalternativ (35 %), ett svar som endast 19 % av de svenska barnen gav år 1991.

Det finns emellertid glädjande tecken på att biblioteken fungerar som motvikter för barn med sämre till-

gång till gynnsamma förutsättningar för läsinläring. Lånandet på bibliotek har minskat minst bland barn med annat språk och barn med färre böcker hemma.

Skönlitteraturen populär bland svenska barn, men läsandet i sig minskar

Hur ofta läser elever för nöjes skull, och vad läser de då? Internationellt svarar 40 % i PIRLS att de läser dagligen för nöjes skull på sin fritid, i Sverige svarar 44 % i skolår 4 likadant. I skolår 3 är dessa maximalt positiva svar någon procentenhet lägre.

Bland de internationellt sett bokläsande svenska barnen finns enligt trendstudien en förskjutning i riktning mot att läsa mindre. Andelen svenska barn som 1991 dagligen läste för nöjes skull har minskat från 49 till 46 % år 2001. Andelen som gör det en gång i månaden eller ännu mer sällan har samtidigt ökat från 26 till 29 %.

Hur ofta är det då skönlitteratur som barn läser på sin fritid? Här ligger de svenska eleverna nära det internationella genomsnittet, mätt i andelen barn (ca 1/3) som svarar "nästan dagligen". Eleverna i skolår 3 läser i medeltal något mer än de i skolår 4. Glädjande för svenskt vidkommande är också att andelen svenska barn som "aldrig eller nästan aldrig" läser skönlitteratur är liten (11 %), mindre än det internationella genomsnittet (19 %). I alla länder är sambandet tydligt mellan läsning av skönlitteratur och läsprovresultat.

Minskad läsning också av annan text

Serietidningar och seriemagasin är på väg nedåt i popularitet dels totalt, dels i läsandets rankinglista. PIRLS internationella genomsnitt för elever i skolår 4 år 2001 visar att så många som 26 % nästan aldrig läser serietidningar. Trendstudien visar också på en kraftig minskning mellan åren 1991 och 2001. Det samband mellan frekvent serietidningsläsande och höga läsprovresultat, som syntes bland svenska elever i studien år 1991, har försvunnit år 2001. Sannolikt har serieläsandet fått konkurrens av datorer och dataspel (se s xx).

Precis som för serier är nedgången för dagstidningsläsandet ännu tydligare än den för böcker. I Sverige läste 29 % av eleverna dagstidning nästan dagligen år 1991, år 2001 bara 14 %. Svaret "Nästan aldrig" ges i den senare mätningen av 62 % istället för tidigare 46. Sambandet mellan dagstidningsnyttjande och bokbestånd har också försvagats: Om tidigare samma hem kännetecknades av både dagstidningsinnehav och rikt bokbestånd, visar sig nu dagstidningsläsandet ha minskat mest just bland dem som har bäst tillgång till böcker i hemmet.

När det slutligen gäller läsning av informationstexter avviker de svenska eleverna med sina låga tal kraftigt från det internationella genomsnittet. Svenska elever som läser informationstexter några gånger i veckan är bland fyror 37 %, bland treorna 31 %.

Internationellt ges samma svar av så många som 61 % av de tillfrågade.

I trendstudien har man noterat en svag tendens till ökat TV-/videotittande bland svenska barn, medan den internationella trenden går svagt i motsatt riktning. Kanske handlar den svenska nedgången beträffande såväl dagstidningar som informationstexter – precis som nedgången för bokläsning i allmänhet, och för serieläsandet – helt eller delvis om en ökad konkurrens om uppmärksamheten från audiovisuella medier.

Konkurrens och stimulans från TV

När nu andra medier träder fram som möjliga konkurrenter till läsandet, är det intressant att söka få grepp om relationerna mellan exempelvis TV-tittande och läsfärdigheter.

En vanlig hypotes har varit att elevers TV-tittande skulle inverka menligt på skolarbetet. I RL 1991 fann man dock i vissa länder ett mer varierat samband mellan TV-tittandet och läsprestationerna. De elever som såg på TV/video upp till ca 3,5 timmar per dag var de duktigaste läsarna. För dem som tittade ännu mer var läsfärdigheterna visserligen sämre. Men vari bestod värdet i att se på TV, med måtta, just i dessa länder? En tänkbar förklaring var att man där visade många utländska program utan dubbing, dvs. med textremsor på landets språk. Att se på TV antogs då träna läsandet på ett positivt sätt, i motiverade situationer och under tidspress.

I Sverige liksom internationellt tittat 63 % av barnen i skolår 4 på TV nästan varje dag, enligt PIRLS. För de svenska eleverna i årskurs 3 är siffran lägre, 60 %. Endast 8 % av fyror, och 12 % av treorna, säger att de tittar på TV/video sällan, dvs. mer sällan än några gånger i veckan.

Sambandet från 1991 håller i sig mellan måttligt TV-tittande och läsprestationer: prestationerna är högst bland dem som tittar 1–3 timmar om dagen, och lägst bland dem som tittar mer än 5 timmar per dag. (OBS! Detta samband är mer mångtydigt än vad som kan tydliggöras i denna kortfattade beskrivning, men det finns.) Mediet tycks alltså stimulera, i viss utsträckning. Samtidigt kan det stjäla tid på ett för läskompetensen menligt sätt, om det används för mycket.

Mycket återstår av vidare analys – inte minst av mediernas mångfald, på gott och på ont – innan PIRLS och den ingående trendstudien, vad läsvanor och läskompetens beträffar, till fullo kunnat nyttiggöras.

Mer om hur datorn används, se senare, s xx.

Skolan som grogrund för läskompetens

Vad står i skolornas makt när det gäller att stödja elevernas läskompetens? Förutsättningarna varierar starkt mellan olika länder.

Överblicken och jämförelsen underlättas nu av att PIRLS sammanställt en särskild encyklopedi kring skolkontexten: Det handlar om hur utbildningssystem och läsundervisning organiseras i de 35 deltagande länderna. Om kulturella, samhällsliga, politiska och ekonomiska faktorer som kan antas påverka skolans verksamhet i respektive land. Om läroplaner, ramar och resurser, språkliga omständigheter och grader av läskunnighet, lärarkår och lärarutbildning.

Den svenska skolans förutsättningar, liksom skillnader inom landet, belyses mer ingående i en särskild del av det svenska PIRLS-materialet. Sammanfattningsvis kan vi konstatera att de svenska förutsättningarna, med det internationella materialet som bakgrund, framstår som mycket goda.

Skolor med stora andelar barn från ekonomiskt svaga hem har ett svårare utgångsläge än andra skolor. Detta är mycket tydligare internationellt än i Sverige. ämma förhållande gäller för skolor med stora andelar elever med annat hemspråk. Även denna situation är mer vanlig i många länder än i Sverige.

Ringa segregation, goda förkunskaper, stöd åt dem som behöver

I Sverige finns bara 9 % av skolår 4-eleverna i skolor där mer än hälften av eleverna kommer från ekonomiskt svaga hem. Motsvarande andel i internationellt genomsnitt är 23 %. En möjlig tolkning av detta är att segregationen är mindre utbredd i Sverige än på många andra håll.

Goda förkunskaper i läsning samverkar också, naturligt nog, med elevernas fortsatta läsprestationer. Även i detta avseende ligger Sverige väl till: goda eller mycket goda förkunskaper rapporteras här för mer än 60 % av eleverna, jämfört med den internationella siffran 50 %.

Sverige har ett lägre antal elever i behov av särskilt lässtöd än länderna i allmänhet. Glappet mellan dem som behöver stöd och som verkligen får det är också mindre än genomsnittet. Närmare bestämt får 2 av 3 barn, som enligt läraren behöver det, stödundervisning i läsning i svenska skolår 3. Motsvarande siffra i skolår 4 är 3 av 4, vilket kan jämföras med det internationella förhållandet 3 av 5.

Att lässtöd bedöms som mer behövligt i fyran än i trean skulle kunna ses som en medveten satsning på att, när eleverna i huvudsak uppnått elementär läsmognad, minska spridningen och ”samla fältet”.

Större klasser – en resursfråga för fortsatt analys

Det finns tydliga samband, belagda i forskning under lång tid, mellan klasstorlek och studieprestationer. Sambandet är komplicerat eftersom så många faktorer måste vägas in: kunskapsnivåspridning inom klassen, en eller flera lärare i gruppen osv.

Vid en ytlig bedömning har Sverige en fördel jämfört med övriga länder när det gäller klasstorlek: Här går 1/4 av eleverna i klasser med mindre än 20 elever, och bara 8 % i klasser med fler än 31 – vilket betyder färre barn per klass än det internationella genomsnittet. I svenska skolår 3 är genomsnittet 23 elever, i svenska skolår 4 är det 24 och internationellt i skolår 4 är det 26.

I trendstudien – som ju inom ramen för PIRLS följer upp RL 1991 – har man emellertid uppmärksammat en ökning av klasstorlekarna sedan 1991. Ett skäl kan vara resursminskningar, ett annat kan vara antalet barn i de olika kullarna. Medeltalet år 1991 var 18,7 elever per klass medan det i 2001 års undersökning hade stigit till 23,4 elever per klass. Man kan här varna för övertolkning av denna skillnad, eftersom andra förändringar samtidigt skett: undervisningen sker exempelvis ofta i andra grupperingar än klassen. Men även om man statistiskt kompenserar för ”storklasser” (där klass är ett administrativt begrepp, snarare än en faktisk undervisningsgrupp) och sätter maxgränsen till 34 elever undervisas de svenska barnen år 2001 i klasser som i medeltal är 3,5 elever större än för 10 år sedan.

Enligt det forskningsmässigt tungviktiga STAR-experimentet, som trendstudien refererar till, innebär 3,5 barn i klassrummet ungefär 10 poängs ”försämring” på den internationella skala som PIRLS tillämpar. Enligt en sådan analys skulle ökningen av klasstorlekar i Sverige kunna utgöra större delen av förklaringen till den svenska nedgång i läsresultat som trendstudien presenterar. Antagandet är ännu något av en hypotes, innan det prövats till exempel mot effekten av åldersintegrerad undervisning liksom mot organisatoriska skillnader knutna till olika huvudmän. Men sambandet är, enligt trendstudien, värt en närmare analys.

Läsfärdigheternas ställning och lärarnas kompetens

Svenska skolor lägger större vikt vid läsfärdigheter än vad man gör internationellt, att döma av PIRLS resultat. En mycket större andel elever än genomsnittet har i Sverige tillgång till lokal arbetsplan i läsning, lässtimulerande initiativ och kompetensutveckling

som har med läsning att göra. Betoningen på läsning, jämfört med andra ämnen, är också relativt sett stark.

Trots betoningen på läsfärdigheter i Sverige, är antalet undervisningstimmar för läsundervisning dock här lägre än det internationella genomsnittet.

I de mer kvalitativa jämförelserna visar Sverige mer entydigt sin höga ambitionsnivå: Läsning bedrivs överlag vanligen både som enskilt ämne och integrerat – i Sverige är detta dessutom ovanligt tydligt. Internationellt är det vanligt att elever följer samma plan för läsundervisning, men i olika takt – i Sverige är det istället vanligare att elever med olika läsfärdighetsnivå får följa olika slags läsundervisningsprogram.

Tillgången till läsexpertis är mycket god i Sverige, bara i Island är den ännu bättre. Läs- eller annan pedagogisk expertis finns "alltid eller ibland" att tillgå för 85 % av de svenska barnen. Endast för 15 % av eleverna rapporterar lärarna att de "aldrig" har tillgång till sådan expertis.

I trendstudien har man ägnat särskilt intresse åt lärarkompetensen och eventuella förändringar i dess generella status mellan 1991 och 2001. Man har funnit att skillnader finns i negativ riktning: År 1991 hade praktiskt taget alla lärare två- och treårig lärarutbildning, år 2001 bara 92 %. År 1991 hade lärarna i medeltal 21 års erfarenhet, år 2001 bara 18. Men eftersom sättet att samarbeta lärare emellan och sättet att organisera arbetet (inte minst i fristående skolor) också undergått utveckling, behöver problematiken analyseras mer innan den kan anses tillfredsställande belyst.

Tills vidare kan tillgången till kompetenta lärare sammanfattas så, att inga dramatiska förändringar skett under den studerade tioårsperioden.

Gott skolklimat, utbredd känsla av trygghet

Från PIRLS enkäter med skolledare och elever hämtas resultat som har med skolklimatet att göra.

Om "skolklimat" står för den allmänna stämningen och miljöns kvaliteter, står preciseringen "studieklimat" snarare för studiero och stimulerande studiemiljö. Se Tablå 7.13, Index... De egna värderingarna av gott eller dåligt studieklimat i skolan beskrivs i procent uttryckt så här: Ett gott studieklimat rapporteras råda för 56 % av de svenska eleverna i skolår 4, och för 47 % av eleverna i skolår 3. Det internationella genomsnittet är att 36 % befinner sig i vad som kan kallas gott studieklimat. Inga elever i Sverige anses passa in på definitionen "dåligt studieklimat".

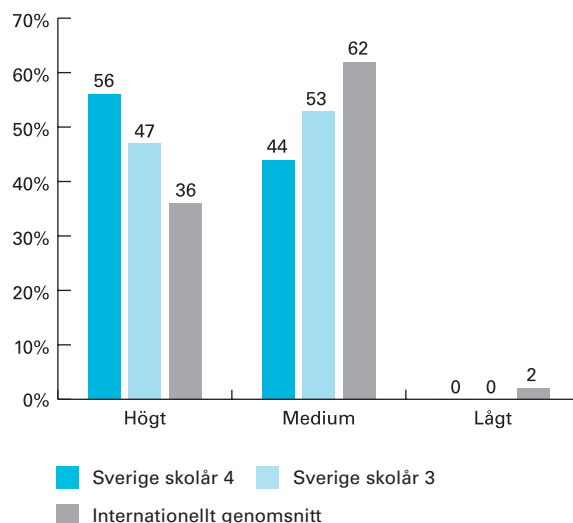
Vägt mot indikationsordet "skoltrygghet" kartlägger PIRLS förekomsten av olika slags problem. Sverige skiljer sig inte markant från genomsnittet när det gäller förekomsten av hög eller medelhög skoltrygghet. Låg skoltrygghet däremot, inte helt ovanlig internationellt, förekommer nästan inte i Sverige. Skolk och annan ogiltig frånvaro är betydligt vanligare internationellt än i Sverige.

Eleverna har i sina enkätsvar bedömt förekomsten av stölder, mobbning och fysiskt våld. I Sverige förekommer stöld, mobbning och fysiskt våld betydligt mer sällan än genomsnittligt internationellt (även om också de svenska siffrorna kan förskräcka).

Barnen själva har också försökt uppskatta hur trygga de känner sig i skolan rent allmänt. Trots frekvensen av till exempel mobbning både här och utomlands svarar de flesta eleverna: "Jag känner mig trygg i skolan." Vad detta sedan står för – om det handlar om trygghet relativt en hårdare omvärld, eller trygghet i den bästa av världar – återstår att reda ut.

Klart är dock, i Sverige och i resten av världen, att brist på trygghet sätter spår i de utsatta eleverna i form av sänkta läsprövsresultat. Allt som har med skolmiljön att göra – "studieklimat" likaväl som "skoltrygghet" – samverkar med läsprövsresultaten, och kan på så sätt alltså sägas ha gynnat de svenska prestationerna.

Tablå 7.13: Index över skolklimat enligt skolledarens bedömning (% elever)



Index baserat på frågan: Hur bedömer du följande på din skola?
 Lärarnas tillfredsställelse med sitt arbete ● Lärarnas förväntningar på elevernas prestationer ● Föräldrarnas engagemang i elevernas prestationer
 ● Elevernas aktsamhet om skolan och dess utrustning ● Elevernas önskan att vara duktiga i skolan 28a-d

Källa: PIRLS 2001: Läskompetens i skolår 3 och 4 – en jämförelse mellan 35 länder (Skolverket, 2003)

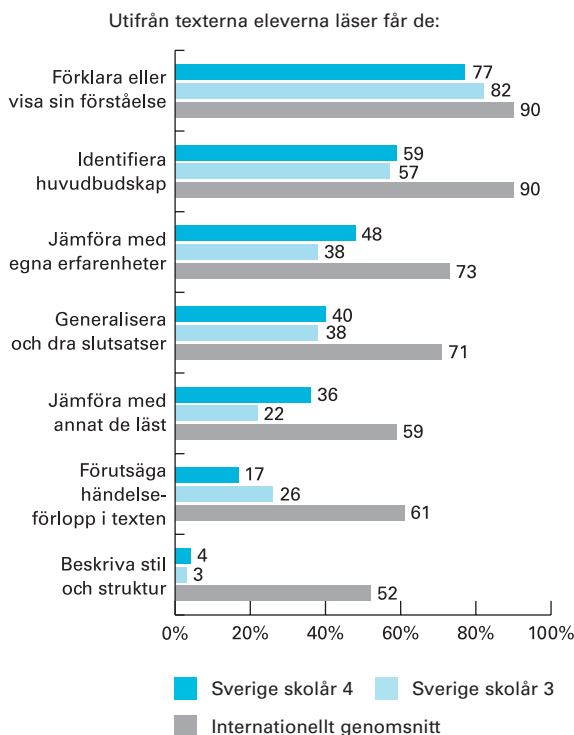
Undervisning och läsmetodik

Hur samarbetar lärarna och eleverna i utvecklandet av läsning som förmåga?

PIRLS har lagt stor vikt vid att belysa sådana frågor, eftersom mycken forskning tillmäter lärarkompetensen och metodiken stor betydelse för elevernas resultat. Stöd finns till exempel för uppfattningen att en kvalificerad lärare har lättare att kompensera en elev med svårigheter (se även föregående avsnitt, s xx). Flexibilitet och individualisering, öppenhet för elevers egna initiativ, uppmuntran av deras fria skrivning, mycket högläsning, samarbete med kolleger och föräldrar – det är kvaliteter som anses stödja läsundervisningen.

Var hittar vi då Sverige på den metodiska kartan?

Tablå 8.6: Aktiviteter som görs minst veckovis för att utveckla läsförståelse och lässtrategier (% elever)



Baserat på frågan: Hur ofta ber du eleverna göra följande för att utveckla deras lässtrategier eller läsförståelse? Identifiera huvudbudskapet i det de läst ● Förklara eller visa att de har förstått det de läst ● Jämföra det de läst med egna erfarenheter ● Förutsäga vad som kommer att hända härnäst i texten de läser ● Generalisera kring och dra slutsatser av vad de läst ● Beskriva stil och struktur i texten de läst

Källa: PIRLS 2001: Läs-kompetens i skolår 3 och 4 – en jämförelse mellan 35 länder (Skolverket, 2003)

Mer budskapsorienterat än textanalytiskt

I Sverige läser barnen mycket, det har vi tidigare visat. Men generellt ligger Sverige långt under samtliga internationella medelvärden när det gäller aktiviteter för att utveckla läsförståelse och lässtrategier. Se Tablå 8.6, Aktiviteter...

Vanligast i Sverige av "läsförståelseaktiviteter" är att eleverna får visa att de har förstått de texter de läst, genom att visa och förklara. Rätt vanligt är att de får identifiera huvudbudskapet och jämföra med egna erfarenheter.

Lärarna uppger att de ofta läser högt, förmodligen för grupper av elever, även om högläsning totalt sett är betydligt ovanligare i Sverige än i övrigt.

Eleverna läser tyst för sig själva mer eller mindre dagligen. Betydelsen av nya ord övas någon gång per vecka. Barnen får relativt ofta skriva något i anslutning till lästa texter – men skrivandet sker vanligen under fria former, utan det primära syftet att följa upp själva läsförmågan.

Mindre vanligt här är att jämföra innehåll texter emellan, att generalisera eller dra slutsatser, att förutse händelseförlopp. Mycket ovanligt är att eleverna får beskriva texternas stil och struktur. Ljudavkodning är också tämligen ovanligt, förmodligen för att de flesta eleverna redan "knäckt koden". Av alla de 35 länderna har Sverige den lägsta andelen elever som får läsa högt dagligen (10 % jämfört med internationella 56 %).

Samtal om texterna är förhållandevis lite utbrett i Sverige i denna internationella jämförelse. Drygt 1/3 av eleverna i skolår 4 och nästan hälften av eleverna i skolår 3 uppger att de aldrig pratar med varann på lektionerna om vad de läst. Resultaten bör tolkas med viss försiktighet, eftersom förväntanstrycket kan variera: i det ena landet värdesätts samtalet som läsförståelseaktivitet högt, i det andra inte.

Ökat och accepterat läxtryck

Läsläxor är vanligt både i Sverige och i andra länder. Att aldrig få läsläxa är mycket ovanligt, både i Sverige och internationellt. Utifrån lärarnas uppskattning av läsläxornas omfattning kommer Sverige på tolfte plats, dvs. en bra bit upp på den övre halvan. Läsläxor ges i genomsnitt oftare internationellt än i Sverige. Men de svenska läxorna bedöms ta längre tid per gång, särskilt i skolår 4.

När de svenska eleverna själva får bedöma läsläxornas omfattning blir det i särklass vanligaste svaret både i PIRLS och i trendstudien "1–2 gånger i veckan". År 2001 har dock "nästan varje dag" blivit ett mer vanligt svar än 1991, vilket kan tydas som att det

på senare år blivit vanligare med läsläxa. Också när eleverna får skatta den tid som läxorna tar visar sig en ökning: även om svaret ”upp till en kvart” fortfarande är vanligast, har svaret ”mer än en halvtimme” ökat på de lägre skattningarnas bekostnad.

I trendstudien noteras att svenska barn numera oftare (45 % jämfört med 37 %) svarar att de får göra färdigt läsuppgifter hemma som de inte hunnit färdigt i skolan. Detta är ett tecken på skillnader i arbetssätt, som inte utan vidare kan värderas. Utifrån elevernas uppgifter har också skrivuppgifterna som ges i anslutning till läsläxorna ökat.

När frekvensen och tidsåtgången slås samman i ett gemensamt index kvarstår bilden av att de svenska eleverna börjat få något mer läxor – samtidigt som den internationella tendensen, om än svag, går åt motsatt håll. Icke desto mindre bedömer bara 5 % av de svenska eleverna omfattningen som hög, jämfört med 16 % internationellt.

Mer läxor i Sverige alltså, men i en utsträckning som eleverna accepterar.

Vad läser man?

Utöver läroböcker och läsläror, vad läser man i skolan? Lärarna fick svara på frågan om de minst en gång i månaden använde: olika slags barnböcker, tidningar/tidskrifter för barn, dataprogram för undervisning eller läsmaterial på Internet.

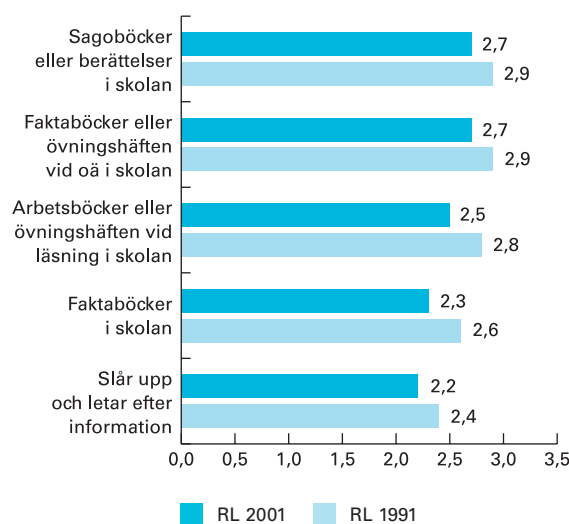
Barnböcker används flitigt både i Sverige och internationellt, och var ett mer frekvent svar än något av de andra. Tidningar/tidskrifter för barn används också ofta, ungefär lika ofta internationellt som i svenska skolår 4, men något mindre ofta bland de svenska barnen i skolår 3. Stor skillnad syns mellan det svenska användandet av dataprogram, 44 % både i skolår 3 och 4, och det internationella genomsnittet 20 %. (Mer om datoranvändning, se s xx.) Beträffande läsmaterial på Internet stämmer svaren från svenska skolår 3 (17 %) med det internationella genomsnittet i skolår 4 (16 %), medan man i svenska skolår 4 använder sådant betydligt mer (35 %).

Skönlitteraturen är tydligt närvarande i svenska skolor. 96/98 % av de svenska barnen möter skönlitteratur minst en gång i veckan, internationellt kommer samma svar bara upp till 85 %. Svaret ”mer sällan än 1 gång i veckan” ges av 16 % internationellt, men bara av 4 respektive 2 % av de svenska barnen. Både i Sverige (skolår 4) och internationellt kan vi se ett positivt samspel mellan användandet av skönlitteratur och goda läsprovresultat.

Bruket av informationstexter är vanligare i Sverige än internationellt. Här i landet används bland 68 % av eleverna i skolår 4 informationstexter minst en gång i veckan. Motsvarande siffra bland barnen i skolår 3 är 58 %, internationellt i skolår 4 endast 55 %.

I trendstudien visas att användningen av sagoböcker och berättelser i stort sett är oförändrad i Sverige

Tablå 4.10: Användning av olika typer av material vid läsaktiviteter i skolan (medelvärden)



Källa: Förändringar i läskompetens 1991-2001. En jämförelse över tid och länder (Skolverket, 2003)

mellan 1991 och 2001. Faktaböcker däremot används betydligt mindre i Sverige än i andra länder, visar trendstudien. Det svenska användandet av faktaböcker har gått ner markant: Svaret ”en gång per månad eller mindre” ges av 48 % av de svenska eleverna, jämfört med 39 % år 1991. Svaret ”Dagligen” har samtidigt minskat från 22 till 14 %. Ett liknande mönster uppträder när det gäller arbetsböcker och övningshäften. Se Tablå 4.10, Användning...

Trendstudien samlade bild av de medelvärden som gäller för olika slags läsaktiviteter (tablå 4.10) visar en svag nedgång i samtliga kategorier även om den är mindre för sagoböcker och berättelser än för annat.

Det finns som tidigare antytts skäl att anta att nedgångstrenden är relaterad till ökningen av läsning på datorskärm, eller åtminstone till den ökade användningen av dator (se nedan Datorbruk, s xx).

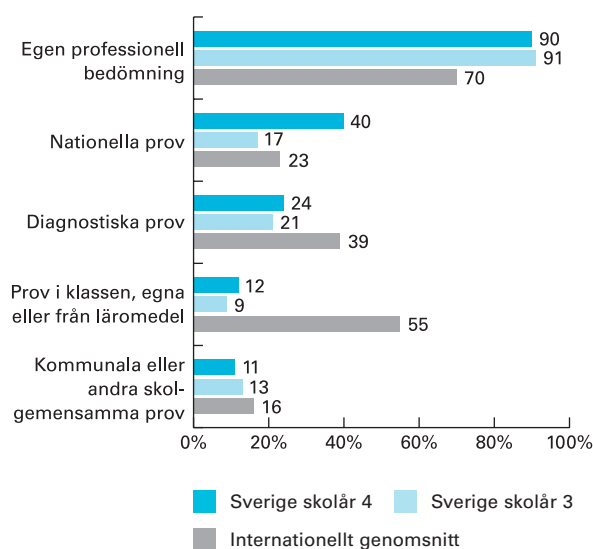
Nästan inga prov

För att följa upp och kontrollera elevernas läsfärdigheter använder man sig av olika strategier, vilket framgår av tablå 8.18, Källor..., sidan 28.

Som synes delar de svenska lärarna sina utländska kollegers åsikt att den egna professionella bedömningen är det viktigaste instrumentet för uppföljning och kontroll. Den mycket stora skillnaden mellan Sverige och övriga länder kommer först i nästa kategori, ”prov i klassen”. Internationellt har mer än hälften av eleverna lärare som rankar proven högt, dvs. närmast efter den egna bedömningen. I Sverige är motsvarande tal 12 respektive 9 %. Så mycket som 57 % av eleverna i svenska skolår 4, och 78 % i skolår 3, får aldrig skriftliga prov på vad de läst.

Trots avsaknaden av skriftliga prov uppger, som tidigare noterats (s xx), många svenska elever att de

Tablå 8.18: Källor som ges stor vikt vid bedömningen av elevernas läsutveckling (% elever)



Baserat på frågan: Hur stor vikt lägger du vis följande metoder när det gäller att bevaka elevernas läsutveckling? Diagnostiskt prov/material
 ● Prov i klassen (t ex prov gjorda av lärare eller prov från böcker)
 ● Nationella prov ● Gemensamma prov (t ex kommunal prov, prov från rektorsområde eller övriga prov ● Din professionella bedömning

Källa: PIRLS 2001: Läskompetens i skolår 3 och 4 – en jämförelse mellan 35 länder (Skolverket, 2003)

”skriver något om vad de läst minst en gång i veckan”. Förklaringen antas vara att dessa skrivövningar är av friare art, utan karaktär av prov.

På nationell nivå har en beräkning gjorts, som visar att de svenska lärarna också värdesätter sina kollegers bedömning av elevernas läsförståelse. ”Andra lärares/kollegers observationer” anges som viktiga av 73 % av lärarna i skolår 4 och 72 % i skolår 3.

75 respektive 73 % av de svenska lärarna tycker också att ”signaler från föräldrar” väger tungt. Svaren på en svensk tillägsfråga i undersökningsmaterialet ger vid handen att ungefär lika många lärare ”lägger upp lästräsningsövningar som föräldrarna genomför med eleven hemma”.

Vanligaste åtgärden för elever som halkat efter, här hemma och internationellt, är att läraren arbetar individuellt med dessa elever. Den största skillnaden mellan Sverige och övriga världen (77 % jämfört med 31) är att svenska lärare dessutom i hög grad har tillgång till speciallärare. Förhållandet är omvänt när det gäller att låta andra elever arbeta ihop med den stödbehövande: det gör 62 % internationellt, men bara ca 20 % i Sverige.

God tillgång till bibliotek, minskat utnyttjande

Att ha tillgång till ett bibliotek och att använda sig av det har stor betydelse för utvecklandet av läsfärdigheter och läsinträsse.

Sverige är välförsett i det avseendet. De flesta skolorna har skolbibliotek, andra har klassrumsbibliotek

och/eller nära tillgång till folkbibliotek. Läsbornor är vanliga. Svenska lärare tar också oftare än genomsnittet initiativ till besök på skolbiblioteket.

Lånandet och biblioteksbesöken i Sverige ser ut att vara på tillbakagång, även i den internationella jämförelsen. Det framgår också av trendstudien (se s xx, Färre böcker hemma, färre boklån). Att låna ”för nöjes skull” är mindre vanligt i Sverige än internationellt. Här kan dock finnas andra förklaringar än ett minskat läsinträsse: I Sverige finns sällan begränsningar för hur många böcker man får låna i taget. Många köper också böcker och lånar av varandra.

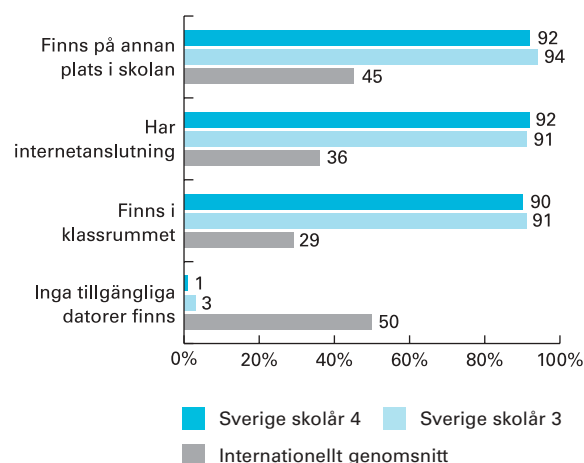
Vad det minskande boklånandet kan ha med ändrade fritidsvanor att göra kan möjligen belysas av det följande avsnittet om datorbruk.

Datorbruk

Svenska elevers användning av datorer är mycket omfattande i den internationella jämförelsen. Nästan 100 % av eleverna i skolår 4 har någon gång använt dator, och ca 75 % gör det varje vecka hemma. Tillgången till datorer har också ökat mycket kraftigt sedan trendstudiens jämförelseår 1991. Ökningen är visserligen en internationell företeelse, men den är särskilt stor i Sverige. Se Tablå 8.28, Datorer... och 8.29, Lärare...

Vad använder man då datorerna till? Att läsa berättelser på datorn är dubbelt så vanligt bland de svenska barnen som i den internationella genomsnittet. Men att skriva på datorn är ännu mycket vanligare. Det gör de svenska barnen till 89/81 % minst en gång i månaden, jämfört med den internationella siffran 32 %.

Tablå 8.28: Datorer tillgängliga för klassen (% elever)



Baserat på frågan: Finns datorer tillgängliga för din klass? Om du svarar ja; var finns datorer tillgängliga för din klass? En eller fler datorer finns i klassrummet ● Datorer finns på annan plats i skolan ● Är någon dator uppkopplad till internet?

Källa: PIRLS 2001: Läskompetens i skolår 3 och 4 – en jämförelse mellan 35 länder (Skolverket, 2003)

Också i trendstudien har eleverna svarat på frågor om vilka aktiviteter de oftast använder datorerna till. Svaren stämmer med PIRLS-svaren på så sätt att läsandet av berättelser endast uppmäter för pojkar respektive flickor värdena 10/12 %, medan skrivandet uppgår till 22/34 %. Mest omfattande är bruket att "spela spel". Det gör 86 % av pojkarna minst en gång i veckan, och 75 % av flickorna.

I sin sammanfattande analys tar trendstudien upp möjliga förklaringar till att Sverige, liksom det också datoritäta USA, gått tillbaka på läsfärdigheternas område:

"Förändringar i resultaten på de skönlitterära texterna visar alltså ett tydligt samband med omfattningen av datoranvändningen hemma år 2001. Detta samband är inte lika tydligt för sakprosatexterna. Bortsett från Sverige, som uppvisar en mycket tydlig tillbakagång för denna texttyp, har de övriga länderna med omfattande datoranvändning hemma något bättre resultat på sakprosa år 2001 än år 1991. De länder där elevernas datoranvändning hemma är av liten omfattning uppvisar stora förbättringar i resultat även på dessa texter." (Förändringar etc., Gustafsson, Rosén, Myrberg 2003)

Det är rimligt att anta att texter och information som möter eleven via datorn inbjuder till ett annat förhållningssätt än böcker och tidningar. Detta är en av PIRLS slutsatser.

Vilken pedagogisk betydelse det ökade datorbruket har för utvecklandet av läskompetens – och kanske för ett vidareutvecklande av synen på läskompetens – återstår nu att utforska.

Innan bilden kan anses klar ska dock, som tidigare nämnts, andra orsaksfaktorer vägas samman med de medieorienterade. Faktorer som kanske kommer att nyansera bilden av läsfärdigheten: inte minst den ökade klasstorleken, den större spridningen i ålder inom elevgruppen i skolår 4 och det ökade elevantalet totalt sedan jämförelseåret 1991. Andra faktorer som kan vara av betydelse för resultaten från läsundersökningarna är:

- decentralisering
- skolans kommunalisering
- minskade resurser till skolan
- större årskullar
- flexibel skolstart
- fritt skolval
- friskolereformen
- ny läroplan, Lpo 94
- ny kursplan i svenska och svenska som andraspråk.

Tablå 8.29: Lärare använder datorer i undervisningen
(% elever)



Baserat på frågan: Finns datorer tillgängliga för din klass? (om Ja) Hur ofta låter du eleverna göra följande på datorn?

Källa: PIRLS 2001: Läskompetens i skolår 3 och 4 – en jämförelse mellan 35 länder (Skolverket, 2003)

Tidigare internationella studier

Det är IEAs generalförsamling (IEA, *The International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) som slagit fast att barns tidiga läsfärdigheter, *reading literacy skills*, ska studeras och utvärderas med jämna mellanrum i ett komparativt perspektiv.

IEA har fler än 50 medlemsländer, däribland Sverige som genom Skolverket är representerat i generalförsamlingen. Under sina drygt fyrtio år har IEA genomfört ett stort antal komparativa studier i olika ämnen. Förutom initierandet av PIRLS, har IEA påbörjat återkommande undersökningar av resultaten inom naturorienterande ämnen och matematik, TIMSS.

Skälen att kartlägga just läskompetensen är många, menar IEA:

- Läskompetensen är av grundläggande betydelse för den personliga och intellektuella utvecklingen i en värld där kommunikation, information och kunskapstillväxt i väsentliga delar sker i skriftlig form. En tidigt utvecklad läsförmåga möjliggör för individen att delta aktivt i samhället.
- Läsfärdigheterna är helt avgörande för de unga elevernas fortsatta skolgång. Eftersom läsförmågan baserar sig på inlärd färdigheter, är det angeläget att följa upp vilka möjligheter till läsinlärning som erbjuds i olika länders utbildningssystem.
- Att känna till hur väl ett lands skolelever läser och förstår det lästa är av vitalt intresse för samhällets beslutsfattare liksom för skollärare, lärare, föräldrar och forskare.
- En befolknings läskompetens är av avgörande betydelse för landets sociala och ekonomiska utveckling.

RL 1970

Redan år 1970 gjorde IEA en stor studie om läsfärdigheter, RL 1970 (*Reading Literacy 1970*), som en del i den större studien *Six subject study*, om färdigheter i sex olika skolämnen.

Femton länder deltog. Olika åldersgrupper undersöktes: 10-åringar, 14-åringar, en elevgrupp i den obligatoriska skolans sista årskurs och en elevgrupp i den årskurs ur vilken universitet och högskolor rekryterar sina studerande.

I resultatredovisningen fokuserade man på ett läsförståelseprov av olika svårighetsgrad: ett för 10-åringar, ett för 14-åringar och ett för gymnasieelever. Några av texterna och frågorna var gemensamma, vilket gjorde det möjligt att undersöka tillväxten i prestationer från ett stadium till ett annat.

De yngsta svenska eleverna, i årskurs 3 och 4, hade det högsta medelvärdet av samtliga deltagande länders barn. Andra länder med goda resultat var Italien (där dock tveksamhet förelåg kring urvalets representativitet) och Finland. För de svenska 14-åringarna var resultaten mindre goda: runt mitten. Nya Zeeland, Italien, USA, Belgien och Finland hade de bästa resultaten för denna åldersgrupp. För Sveriges del var resultaten för elever på gymnasiet ungefär detsamma som de för 14-åringar. Med få undantag hade länder med goda resultat för 14-åringar också goda resultat för gymnasieelever.

RL 1991

Drygt tjugo år efter RL 1970 genomförde IEA undersökningen RL 1991, *Reading Literacy Study 1991*.

Trettiofyra länder deltog, de flesta med elever dels från åldersgruppen 9–10 år (årskurs 3), dels 14–15 år (årskurs 8). Läsförståelseproven innehöll tre typer av text: Skönlitterära texter, Sakprosa, Informationsmaterial i form av bland annat diagram, kartor, anvisningar, innehållsförteckningar och schema. Några av texterna var gemensamma för de två åldersgrupperna.

Finland fick bäst resultat på samtliga tre typer av texter för 9–10-åriga elever. Sverige, USA, Nya Zeeland, Italien och Frankrike utgjorde den grupp av länder som efter Finland hade de bästa resultaten, med viss variation i rangordningen för de tre texttyperna. Även när det gällde eleverna som var 14–15 år hade Finland de bästa resultaten.

De länder som hade goda resultat för de yngre eleverna hade det i allmänhet också för de äldre eleverna. Sveriges 14–15-åringar uppvisade dock bättre resultat på skönlitterära texter (3:e plats) än på sakprosatexter (9:e plats). För en utförligare beskrivning av RL 1991 och en jämförelse av förändringarna mellan 1991 och 2001 hänvisas till *Förändringar etc* (Gustafsson, Rosén, Myrberg), en delstudie inom PIRLS 2001.

Svenska elever läste lika bra åren 1970 och 1991, visar en jämförande studie. Bland de svagpresterande eleverna fanns en svag tendens till bättre resultat 1991. En av huvudslutsatserna från dessa två IEA-undersökningar är, för svenskt vidkommande, att 10-åringarna (trots sin i internationell jämförelse sena skolstart) hade mycket god läsförmåga, och att eleverna i 14-årsåldern hade god, om än inte lika framstående, läsförmåga. Uppföljningar av RL1991 i Stockholmsområdet under perioden 1993–2000 visar också på oförändrade nivåer av läsfärdigheter under denna period.

Undersökningar av äldre elevers och vuxnas läsande

År 2000 genomförde OECD i trettiofyra länder undersökningen PISA 2000 (PISA, *Programme for International Student Assessment*). PISAs mål är att med varierande fokus i undersökningar vart fjärde år läsa av läskunskaper, liksom matematiskt och naturvetenskapligt kunnande. Tyngdpunkten låg detta år på läsning. Mer än en kvarts miljon 15-åringar deltog. Sverige fick, på nionde plats, resultat jämförbara med t ex Norges och USAs. Signifikant bättre placerade sig Finland, Kanada och Nya Zeeland.

OECD har tillsammans med Statistics Canada kartlagt vuxnas läsförståelse: personer i åldrarna 16–64 år undersöktes i sju länder inom ramen för studien IALS, *International Adult Literacy Study*, år XXXX. Den svenska befolkningen fick då de bästa resultaten.

Slutsatser

Både IEA-undersökningarna och PISA visar att svenska elever i slutet av sin grundskoletid har goda läsfärdigheter, även om de inte når de allra högsta internationella resultaten. Enligt de två IEA-undersökningarna och uppföljningar av dessa har de svenska yngre grundskoleelever mycket goda läsfärdigheter i internationell jämförelse.

Finland (som inte deltagit i PIRLS 2001) intar åtminstone sedan 1991 en särställning, när det gäller såväl yngre som äldre grundskoleelever. Resultaten från PISA visar att Finland nådde mycket goda resultat även inom matematik och naturvetenskap.

PIRLS 2001 bekräftar nu bilden av svenska barns höga läskompetens, även om dess ingående trendresultat också visar på en tillbakagång.

PIRLS, organisation och genomförande

Bakom PIRLS står en omfattande internationell organisation. Samarbetet bygger på aktiv medverkan av deltagarländerna i både för- och efterarbete. Varje deltagande land har därför en nationell forskningskoordinator/samordnare med ansvar för den inhemska delen av undersökningen.

Studien leds och genomförs av *International Study Center (ISC)* vid Boston College, USA, i samarbete med *IEAs sekretariat i Amsterdam*, Nederländerna. *Statistics Canada* ansvarar för urvalsförfarandet, och *Data Processing Center (DPC)* i Hamburg, Tyskland, för datasamordning. *National Foundation for Educational Research in England and Scotland (NFER)* har anlitats för läsprovsutveckling. Till studien finns också två expertgrupper kopplade, *Reading Development Group (RDG)* och *Questionnaire Development Group (QDG)*, båda bestående av forskare från olika länder.

För PIRLS genomförande i Sverige ansvarar Institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs Universitet med fil dr *Monica Rosén* som nationell forskningsamordnare och projektledare, och professor *Jan-Eric Gustafsson* som vetenskaplig ledare. Undervisningsrådet *Mona Lansfjord* har ansvaret för PIRLS 2001 inom Skolverket. Till projek-

tet finns även en nationell referensgrupp kopplad bestående av personer med forskningsexpertis inom läsning, utvärdering och andra för projektet relevanta områden.

Internationell publicering

I den internationella rapporten *PIRLS 2001 international report: IEA's study of reading literacy achievement in primary schools in 35 countries* (Mullis, Martin, Gonzalez & Kennedy, 2003) redovisas för Sveriges del resultaten från skolår 4, medan resultaten från skolår 3 återfinns i en bilaga och endast omfattar elevprestationer på läsproven.

I *Trends in children's literacy achievement 1991–2001: IEA's repeat in nine countries of the 1991 Reading Literacy Study* (Mullis, Martin, Gonzalez & Kennedy, 2003) redovisas trendstudien. Teknisk information rörande PIRLS 2001 och den 10-åriga trendstudien finns publicerad i *PIRLS 2001 technical report* (Mullis, Martin, & Kennedy, 2003). PIRLS teoretiska ramverk finns publicerat i *PIRLS 2001: Framework and specifications* (Campbell, Kelly, Mullis, Martin, Saintsbury (?) 2001).

Undersökningsdesign

Viktigt för koordinatörerna från olika länder har varit att samlas kring ett gemensamt begrepp för vad som utforskas: *reading literacy*, myntat redan i 1991 års studie, här översatt till *läskompetens*. PIRLS definierar begreppet så här:

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

I PIRLS, liksom i uppföljningen av RL 1991, utvärderas barns *reading literacy* eller läskompetens i tre aspekter: *läsfärdigheter* och *avsikter med läsning*, belysta genom läsfärdighetsprov, samt *läsbeteenden* och *attityder*, belysta genom enkäter.

Den s k instrumentdesignen i PIRLS bygger på dels läsprov, dels enkäter. *Läsproven* består i PIRLS av olika häften med två texter i varje. Varje elev har arbetat med ett av dessa häften. I RL 2001 består läsprovet av två häften som varje barn har arbetat med, med en veckas mellanrum. Texterna är där fler men kortare.

Enkäterna är till för att ge svar rörande elevernas läsvanor och inställning till läsning, men också rörande olika påverkansfaktorer. Hemmiljön och skolmiljön betraktas som centrala för elevens läsfärdighetsutveckling, och banden mellan hem och skola som viktiga för inläringen. Frågor man ville ha belysta var alltså t ex språkliga faktorer i hemmet, läsvanor utanför skolan, mediekonsumtion, klasstorlek, tillgång till specialundervisning, läsundervisningens uppläggning, tillgång till läsmaterial i skolan och i hemmet. Men också omgivande villkor som ekonomi och utbildningsnivå i landet, språklig mångfald, läroplaner och policy, föräldrarnas utbildningsbakgrund och socioekonomiska status, lärarnas utbildning och fortbildningsmöjligheter. Enkäterna besvarades på olika sätt:

- en elevenkät av alla som genomfört läsprovet
- en enkät om att lära sig läsa av föräldrar/målsmän
- lärarfrågor av de lärare som undervisar i svenska/läsning, samt
- en skolenkät besvarad av skolledaren med hjälp av hans/hennes personal.

Tillskottet av information från föräldrarna är en väsentlig berikning av undersökningsmaterialet jämfört med 1991.

Den svenska undersökningsdesignen är betydligt mer omfattande än den internationella. Förutom att det svenska materialet innehåller undersökningar av två urval från skolår 3 och ett från skolår 4, alla riksrepresentativa, har vissa tillägg av svenskt intresse gjorts:

- Urvalsdesignen har anpassats så att särskilda studier av friskolors betydelse kan göras.
- Lärarnas lägesbeskrivning är ett svenskt tilläggsinstrument, där läraren har bedömt varje elevs läs-, skriv- och muntliga färdigheter. Instrumentet bygger på Skolverkets diagnosmaterial i skolämnet svenska, och svenska som andra språk för skolår 2–5.

I tablå 2.4 redovisas antalet elever som har genomfört läsproven i PIRLS och RL 2001.

Det totala bortfallet uppgår till ca 7 % för både PIRLS skolår 3 och PIRLS skolår 4, medan bortfallet uppgår till ca 3,5 % för RL 2001. Antalet flickor är något lägre än antalet pojkar, vilket överensstämmer med att det generellt sett föds fler pojkar än flickor varje år. Skillnaden i procent är dock mycket liten, 49 % flickor och 51 % pojkar.

Tablå 2.4: Det valida urvalet – skolor, klasser och elever

	PIRLS 2001 Skolår 3	PIRLS 2001 Skolår 4	RL 2001 Skolår 3	Totalt
Skolor				
Antal kommunala skolor	118	119	120	251
Antal fristående skolor	26	27	28	57
Totalt antal skolor i det valida urvalet	144	146	148	308
Klasser				
Antal klasser på kommunala skolor	318	307	323	948
Antal klasser på fristående skolor	33	37	43	113
Totalt antal klasser i det valida urvalet	351	344	366	1 061
Elever				
Antal elever i målgruppen på kommunala skolor	4 793	5 379	4 805	14 977
Antal elever i målgruppen på fristående skolor	478	665	556	1 699
Totalt antal elever i det valida urvalet	5 271	6 044	5 361	16 676
varav flickor	2 631	2 965	2 644	8 240
varav pojkar	2 640	3 079	2 717	8 436

Källa: PIRLS 2001: Läskompetens i skolår 3 och 4 - en jämförelse mellan 35 länder (Skolverket, 2003)

Fortsatt analysarbete

Myndigheten för skolutveckling har av PIRLS nationella forskningscentrum beställt analyser av följande fyra problemråden på de data som samlats in:

1. läsfärdigheter hos elever med utländsk bakgrund.
2. lärarbedömningar av läsfärdigheter.
3. den relativa betydelsen av ålder och antal skolår för den tidiga läsfärdigheten
4. fristående skolors betydelse för läsfärdigheten.

Rapporteringen av detta arbete kommer att ske successivt, med start under 2003.

Referenser

xxx

