

PIRLS 2006

Läsförmågan hos elever i årskurs 4
– i Sverige och i världen.



Beställningsadress:
Fritzes kundservice
106 47 Stockholm
Telefon: 08-690 95 76
Telefax: 08-690 95 50
E-postadress: skolverket@fritzes.se
www.skolverket.se

Beställningsnummer: 07:1019
ISSN: 1103-2421
ISRN: SKOLV-R-305-SE

Omslagsbild: Matton
Form: Ordförrådet
Tryck: Danagårds Grafiska
Upplaga: 2 000

Stockholm 2007

PIRLS 2006
Läsförmågan hos elever i årskurs 4
– i Sverige och i världen

Förord

I november 2007 presenteras över hela världen det samlade resultatet av PIRLS 2006 (Progress in International Reading Literacy Study), en av de mest omfattande undersökningarna någonsin av elevers förmåga att läsa. Det är elever i fyrtiofem länder – i allmänhet från fjärde skolåret som deltagit i undersökningen. År 2001 genomfördes PIRLS för första gången. Sverige var ett av de trettiofem länder som deltog i denna första omgång av studien. En av målsättningarna med PIRLS är att ge tillförlitliga mått på läsförmågans förändringar över tid. En annan är att läsresultat ska kunna jämföras mellan elever i olika länder. De resultat som redovisas i denna rapport är från PIRLS andra omgång, vilken genomfördes under våren 2006. Resultaten från 2006 kan nu jämföras med resultaten från 2001, för de länder som deltog i studien vid båda tillfällena.

Språkförmågan har stor betydelse för allt arbete i skolan och för elevernas fortsatta liv och verksamhet. Därför är det 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 läsförmåga 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 läsförmåga kan belysas i det internationella perspektivet. Genom Sveriges deltagande i läsundersökningen PIRLS, anordnad av The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), finns nu möjligheterna att genomföra sådana internationella jämförelser.

PIRLS är en utvärdering av läsförmåga bland elever i årkurs 4 (elever runt 10 år). Tre områden är i fokus: läsförmåga, läsvanor och attityder till läsning samt sammanhang för läsning. Datainsamlingen till PIRLS-studien genomfördes våren 2006, då knappt 150 skolor deltog med drygt 4 000 elever. Därtill kom enkätundersökningar till elever, lärare och skolläda i de deltagande skolorna, liksom till barnens föräldrar.

Det är vår förhoppning att resultaten från PIRLS kommer att diskuteras och väcka tankar hos skolans alla intressenter och att erfarenheter både på kort och på lång sikt ska bidra till att ytterligare utveckla goda lärmiljöer i svensk skola. Den svenska delen av PIRLS 2006 genomfördes av Skolverket i samarbete med Caroline Liberg, Institutionen för didaktik vid Uppsala universitet. Ansvarig på Skolverket har Bo Palaszewski varit. I den nationella referensgruppen har dessutom följande personer ingått: Birgitta Garne, Björn Melander, Jan-Eric Gustafsson, Lars Brink, Maj Asplund-Carlsson, Maria Edenvik, Mats Myrberg, Mona Lansfjord, Monica Axelsson, Monica Reichenberg, Anita Wester, Eva Wirén, Karin Hector-Stahre och Maj Götefelt. Inger Tinglev, Tommy Lagergren och Helene Sjögren har också bidragit till arbetet med rapporten. Anders Auer har ansvarat för layout av rapporten.

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

Stockholm den 28 november 2007

Per Thullberg
Generaldirektör

Bo Palaszewski
Undervisningsråd

Innehåll

Förord	3
Sammanfattning	8
Läsprovsinstrumenten.....	8
Förändringar av svenska tioåringars läsförmåga.....	8
Förändring av tioåringars läsande och läsarförebilder på fritiden.....	9
Förändringar av tioåringars förkunskaper vid skolstart.....	10
Svensk skola och läsundervisning i närbild.....	11
Utmaningar för Sverige	12
Summary	18
The test instruments.....	18
Changes to Swedish ten-year-olds' reading literacy.....	18
Changes to ten-year-olds' leisure reading and reading models.....	19
Changes to ten-year-olds' prior knowledge when starting school.....	20
A close-up of Swedish schools and the teaching of reading.....	21
Challenges for Sweden.....	22
1. Introduktion och bakgrund	28
Allmänt om PIRLS-studien.....	29
Sveriges resultat i tidigare internationella läsundersökningar.....	30
PIRLS studiedesign.....	32
Målgrupp och bortfall.....	37
Om publiceringen av internationella och svenska resultat.....	38
Rapportens disposition.....	38
2. Elevernas läsförmåga	42
Spridning i resultat mellan elever.....	42
Elevers läsförmåga år 2006 i jämförelse med 2001	45
Elevernas läsförmåga under luppen.....	46
Läsprovsresultat för skönlitteratur och sakprosa	46
Läsprovsresultat för två typer av förståelseprocesser.....	48
Läsprovsresultat för fem läsfärdighetsnivåer.....	50
Pojkar och flickor.....	54
Elever med utländsk bakgrund.....	56
Sammanfattning och diskussion.....	57
3. Vad eleverna har med sig till skolan	62
Uppfattningar om elevernas läsförmåga.....	62
Elevernas attityd till läsning	64
Elevernas läspreferenser på fritiden	67
Sammanfattning och diskussion.....	69
4. Elevernas hemmiljö	74
Utbildningsresurser i hemmet.....	74
Föräldrars attityd till läsning och läsvanor.....	75
”Literacy”-aktiviteter i hemmet.....	77

Språk i hemmet.....	78
Sammanfattning och diskussion.....	80
5. Undervisningen eleverna deltar i	84
Undervisningsramar och generella drag i läsundervisningen.....	84
Hög- och tystläsning	85
Läsläxor.....	86
Arbetet med läsförståelse.....	86
Bedömning av elevers läsförmåga.....	89
Textval.....	91
Sammanfattning och diskussion.....	92
6. Elevernas lärare och det stöd de har i sitt arbete	96
Utbildning och yrkeserfarenhet.....	96
Lärares tillfredsställelse med arbetet.....	97
Stöd från skolledare och kollegor.....	97
Stöd i form av tillgång till bibliotek och datorer.....	99
Skolresurser.....	100
Sammanfattning och diskussion.....	100
7. Skolmiljö	106
Skolklimat.....	106
Säkerhet på skolan.....	106
Hem och skola i samarbete.....	108
Sammanfattning och diskussion.....	109
8. Avslutande diskussion	112
Utmaningar för Sverige	113
Överväganden.....	113
Referenser	118
Bilagor	122
Bilaga A. Kompletterande information om studiens upplägg och genomförande.....	122
Bilaga B. Läsprov och bedömningsanvisningar.....	125

Sammanfattning

Sammanfattning

Läsning är en mycket betydelsefull förmåga både i och utanför skolan. Tillsammans med skrivning, räkning och färdighet att röra sig i medier, inte minst de digitala, ingår läsning som en central komponent i det som benämns grundläggande färdigheter. Läsning används i stort sett i alla ämnen i skolan för lärande och kunskapsutveckling. Det är med andra ord grundläggande för individen att kunna läsa. Men individernas läs- och skrivförmåga är också betydelsefull för utvecklingen av vårt samhälle. En mängd olika verksamheter i samhället är beroende av att man kan läsa och skriva.

Att mäta läsförmågan är således av betydelse för de enskilda individerna men också för samhället. Det ger en indikation på ett samhälles välbefinnande och utvecklingspotential. Målsättningen med undersökningarna inom ramen för programmet Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) är att återkommande genomföra studier av läsförmågan bland barn i årskurs 4 (elever runt 10 år) världen över. År 2001 genomfördes den första studien, och för de länder som deltog då kan jämförelser göras med resultat från kommande studier. De svenska resultaten från PIRLS 2006 jämförs också bl.a. med resultaten från PIRLS 2001.

Läsprovsinstrumenten

I PIRLS står elevernas läsförståelse i fokus. Läsförståelse är en av tre centrala dimensioner av läsförmågan. En annan dimension är förmågan att läsa av text (avkoda) korrekt. En smidig och korrekt avkodning bidrar till att ett flyt i läsningen uppnås. Denna dimension har inte undersökts i den här studien. Den tredje väsentliga dimensionen av läsförmågan innefattar individens motivation och intresse för läsande. Den har utforskats genom att eleverna har fått besvara olika enkätfrågor om sin läsning och sitt läsintrasse. Vilken läsförmåga en individ förmår uppvisa hänger också samman med vilka texter och textuppgifter hon/han möter. Förutom att olika typer av texter ingår i läsprovet har frågor ställts till såväl elever som lärare om vilka texter eleverna möter på fritiden och i skolan. Med hjälp av enkäter ställda till elever, föräldrar, lärare och skolledare har också olika typer av lässituationer och lässammanhang elever ingår i kunnat studeras. Frågor har vidare ställts om föräldrars och lärares utbildning och yrkeserfarenhet.

Förändringar av svenska tioåringars läsförmåga

Svenska elever i årskurs 4 lyckas mycket väl med sin läsning i ett internationellt perspektiv. Bara sex länder/regioner når ett signifikant bättre resultat än det som uppmätts i Sverige. Det är Ryssland, Hongkong, Alberta i Kanada, Singapore, British Columbia i Kanada och Luxemburg. År 2001 låg emellertid Sverige överst bland de länder som deltog då. Mellan 2001 och 2006 har en signifikant tillbakagång skett med 12 poäng på den internationella lässkalan. En analys av de svenska resultaten i olika internationella undersökningar från 1971, 1991 och 2001 indikerar att en nedåtgående trend påbörjades redan före 1991 men den blir mer accentuerad efter 1991. Den negativa trenden överensstämmer även med resultaten från den nationella utvärderingen av svenska och svenska som andraspråk 2003. Undersökningen visade att elevernas läsförmåga var sämre än vid de tidigare utvärderingarna 1992 och 1995.

Minskning av andelen starka läsare

De senaste fem åren har andelen starka och mycket starka läsare minskat. Dessa resultat framkommer i utredningen av hur många elever som klarar läsuppgifter som ligger på fem olika läsfärdighetsnivåer: avancerade nivå, hög nivå, mellannivå, låg nivå och under den låga nivån. Trendresultaten visar att andelen elever i Sverige som når upp till de tre förstnämnda nivåerna har minskat signifikant mellan åren 2001 och 2006. Det är med andra ord inte de mindre starka läsarna bland eleverna som bidragit till den svenska tillbakagången. Antydning till minskning av andelen elever med de högsta resultaten kunde identifieras redan i den svenska trenden för elever i årskurs 3 inom Reading Literacy(RL)-studien 1991 och 2001.

Sverige tillhör fortfarande de länder där skillnaderna mellan elever som lyckas väl och elever som inte lyckas lika väl är relativt små. Däremot kvarstår signifikanta skillnader mellan infödda elever och elever

med utländsk bakgrund och mellan flickor och pojkar. Flickor respektive infödda elever klarar de mer avancerade läsfärdighetsnivåerna något bättre än pojkar respektive elever med utländsk bakgrund. I RL-studien för årskurs 3 fann man att det fanns en tendens till att pojkar i Sverige haft en större resultatförsämring än flickor mellan åren 1991 och 2001. En motsvarande skillnad i resultatförändring mellan flickor och pojkar går inte att finna i PIRLS.

Läsförståelse, läsflyt och avancerad läsförmåga

De mer avancerade läsfärdighetsnivåerna innebär att läsaren klarar en mer komplex läsförståelse. Det innebär exempelvis att kunna dra mer avancerade slutsatser utifrån information i helt olika delar av texten. Svaren går inte heller alltid att finna direkt uttryckta i texten. Läsaren måste ha ett väl utvecklat språk för att bland annat kunna "läsa mellan raderna". De här uppgifterna kräver också att läsaren kan jämföra och värdera aspekter i en text för att komma fram till olika ståndpunkter. Ju längre en text är, desto mer komplex och desto större förståelsearbete krävs som regel. Förutom förmåga att ha ett väl utvecklat språk och kunna förstå mer avancerade uppgifter, måste man också läsa av orden på ett riktigt sätt och ha ett gott läsflyt. Trendstudien RL visade att elevernas läshastighet sjunkit mellan 1991 och 2001. Det ansågs vara en bland andra tänkbara förklaringar till att elever i årskurs 3 lyckats sämre 2001 än vad de gjorde 1991.

Den negativa förändring som skett över tid kan tolkas på åtminstone två sätt. Det kan för det första vara tecken på att fler elever i grundskolan något senare än tidigare utvecklar läsflyt och förmåga att förstå mer komplexa och längre texter. Det vill säga att etableringen för fler elever sker något senare i grundskolan än vad som var fallet tidigare, men att de kan komma i kapp och då nå goda resultat. Det kan även vara tecken på en förändring som är bestående genom åren.

Förändring av tioåringars läsande och läsarförebilder på fritiden

Studier av elevers läsförmåga visar på att starka läsare oftast har en mycket positiv attityd till läsning. De läser ofta på fritiden och för att det är roligt. De har också ofta läsande förebilder i sina föräldrar. En bidragande orsak till att man med lätthet kan såväl läsa av som förstå det lästa är att man helt enkelt läser mycket och är van att läsa. Läsande är en betydelsefull väg för att utöka sitt ordförråd och utveckla språket. Ett stort ordförråd och en utvecklad språklig förmåga är i sin tur betydelsefulla grunder att stå på när man läser.

Tioåringars läsvanor och inställning till läsning

Ungefär två tredjedelar av eleverna i PIRLS 2006 har en mycket positiv uppfattning om sin egen läsförmåga. Ungefär samma andel uppger att de läser minst någon gång per vecka på fritiden för att de tycker att det är roligt. Knappt hälften har en mycket positiv attityd till läsning. Cirka två tredjedelar av eleverna läser berättelser och knappt hälften läser faktatexter minst någon gång per vecka. Läsning av den här typen av långa texter konkurrerar med andra aktiviteter som innebär läsning av mer korta texter som också ofta understöds av mycket bilder. Det är broschyrer, reklamblad, textremsan på TV, e-post chatt-, samt SMS-meddelanden och menyer på TV- och datorspel. Mellan hälften och tre fjärdedelar av eleverna uppger att de minst en gång per vecka också läser sådana korta texter. Flickor är oftast mer välrepresenterade än pojkar i grupper som har en mycket positiv attityd till läsning och mycket ofta läser för nöjes skull. Även om det är många elever som uppger att de på sin fritid läser olika typer av texter och menar att de läser för att det är roligt, har både den grupp som läser mest ofta för nöjes skull och den grupp som har en mycket positiv attityd till läsning minskat kraftigt sedan 2001.

En tänkbar delförklaring till de försämrade läsprovresultaten bland de mer starka läsarna bland svenska elever kan således vara att de grupper som läser mycket och med stort intresse på fritiden har minskat i omfång. Liknande resultat framkom även i trendstudien RL 1991-2001. I både RL-studien och i PIRLS visar det sig att de här nedgångarna i läsvanor och intresse är ett mer utbrett generellt fenomen. Det återkommer i många av de deltagande länderna. Men något motsägelserfullt är att tillbakagångarna även

finns i flera av de länder som nått mycket goda resultat och/eller haft en positiv utveckling. Det är alltså inga enkla förhållanden mellan de här aspekterna av läsandet. Även om man bortser från de här motstridiga resultaten, är det inte möjligt att uttala sig om vilken riktning den iakttagna samvariationen kan tänkas ha. Vad är orsak och vad är verkan? De här aspekterna måste således utredas närmare innan man med någon form av säkerhet kan uttala sig om hur läsvanor och attityd till läsning förhåller sig till läsoverskottet. Av stort intresse är också att fördjupa kunskapen om hur detta förhåller sig för flickor och pojkar.

Hemmiljö och läsarförebilder

I ett internationellt perspektiv hävdar sig de svenska familjerna väl när det gäller att erbjuda sina barn en skriftspråksstimulerande hemmiljö och goda läsarförebilder. I många fall ligger Sverige betydligt bättre till än de länder som tillhör toppgruppen för de generella läsoverskottet. Cirka en fjärdedel av de svenska eleverna lever i hem med mycket hög andel utbildningsresurser. Exempelvis tillhör Sverige de länder som har flest familjer med ett högt barnboks innehav. Dryga två tredjedelar av eleverna har också föräldrar med en mycket positiv attityd till läsning. Ungefär lika många har föräldrar som läser varje eller nästan varje dag för nöjes skull. Trots den här mycket positiva bilden av en rik hemmiljö, har andelen elever från hem med många barnböcker och med föräldrar som läser ofta och för nöjes skull minskat mellan 2001 och 2006. Av RL-studien framgår att tillbakagången av andelen familjer med ett stort barnboks innehav påbörjades redan före 2001.

En andra tänkbar delförklaring till de försämrade läsoverskottet bland de mer starka läsarna bland svenska elever kan således vara att färre elever får uppleva att ha läsande människor och böcker omkring sig på fritiden. Läsarförebilden i vardagen bleknar bort i en del hem. Tiden används för andra aktiviteter och det rör aktiviteter såväl i som utanför hemmet. Det är således inte bara andelen starka läsare bland eleverna som minskat, utan också andelen elever som har starka läsarförebilder i hemmen.

Nya medier, nya läsarter

Den negativa förändringen av läsintresse och läsmönster bland barn såväl som vuxna har sannolikt att göra med konkurrensen från andra medier än det traditionella bokmediet. Ett framträdande sådant konkurrerande medium är datorn med Internet, dataspel med mera. Resultaten från PIRLS 2006 pekar i en sådan riktning, vilket också stöds av resultat och diskussioner i andra studier. Den nya medieåldern vi lever i innebär bland annat att illustrationer och bilder har en betydligt mer framträdande plats än tidigare i våra kommunikationskanaler som tidningar, böcker, TV och Internet. Bilderna ger så mycket information att åtföljande texter ofta kan kortas ner. Läsandet i vardagen kräver med andra ord inte på samma sätt som tidigare en mer avancerad förmåga att bygga förståelse av skriven text. Nya läsarter utvecklas på så sätt. Det är inget som säger att de är mer enkla, utan de är annorlunda. Resultaten från PIRLS 2006 tyder också på att många av eleverna snarare läser en hel del kortare texter än längre. De som läser mest av korta texter är dock inte de allra starkaste läsarna. De starkaste läsarna är fortfarande de som läser mer av längre texter som berättelser och sakprosa. Men den gruppen läsare har alltså minskat i antal.

Förändringar av tioåringars förkunskaper vid skolstart

Till skillnad från hitintills negativa förändringar visar resultatet från PIRLS 2006 att andelen barn som kommer till skolan i årskurs 1 med stora erfarenheter av att använda skriftspråk i hemmen samt goda eller mycket goda läs- och skrivfärdigheter har ökat signifikant mellan 2001 och 2006. De här resultaten stämmer väl överens med forskning som pekar på det ökade omfånget av skriftspråk som barn möter i vårt samhälle redan i mycket tidig ålder. Framför allt bidrar de nya medierna och bland annat den populärkultur barnen lever i till det. De skriftspråkliga landskapen breder ut sig och blir mer och mer tillgängliga och engagerande även för små barn.

Omständigheten att andelen barn som kommer till skolan i årskurs 1 med stora erfarenheter av att läsa och skriva samt goda eller mycket goda läs- och skrivfärdigheter har ökat står i en anmärkningsvärd kontrast till resultatet att andelen starka läsare minskat. Det faktumet står i strid med antagandet att ju fler som

har med sig läs- och skriverfärdigheter till skolan, desto större är möjligheten att fler blir goda läsare och skrivare. Flera undersökningar har nämligen mycket entydigt visat att barn, som innan de börjar skolan har god kunskap om språkljuden och om bokstäver, har en mycket god prognos när det gäller förmågan att knäcka skriftkoden. Förutom den förmågan samverkar ytterligare andra, mer generella språkliga förmågor tydligt med såväl en grundläggande som en fortsatt läs- och skrivutveckling. Exempel på sådana förmågor är ett stort ordförråd, förmåga att återge satser och berättelser samt att kunna vara en aktiv samtalspartner. Å andra sidan har det i andra undersökningar visats att det som barn har med sig eller inte har med sig i sitt läs- och skrivbagage till skolan inte alltid uppmärksammas. Eftersom en hel del av de läs- och skriverfärdigheter som barnen har med sig många gånger är hämtade från deras egen barnkultur, kan de för många lärare kännas främmande och bedöms inte som tänkbara eller acceptabla ingångar till läsandet och skrivandets konst. Det är med andra ord inte självklart att de erfarenheter och kunskaper barnen har med sig till skolan alltid anses passa in där.

Svensk skola och läsundervisning i närbild

Förskola och skola är samhällets viktigaste instrument för att bemöta och ge stöd till alla barn och anpassa stödet till de förkunskaper barnen har med sig i bagaget. Resultaten från PIRLS 2006 visar att svensk skolmiljö på ett generellt plan är mycket god. Det gäller skolklimat, säkerhet på skolan och samarbete hem-skola. De flesta elever går också på skolor där det i ett internationellt perspektiv finns mycket gott om resurser som tillgång på undervisningspersonal, lärare med utbildning i andraspråksinläring, personal för datorstöd och datorunderhåll, särskild utrustning för handikappade elever, undervisnings- och förbrukningsmaterial, bibliotek och datorer samt audio-visuella hjälpmedel. Tillgången på bibliotek och en rik bokflora ser bra ut på ytan i Sverige. Däremot är det inte riktigt lika klart hur användningen av biblioteken ser ut. En knapp tredjedel av eleverna går på skolor med en bibliotekarie. Det innebär att skolbiblioteken med största sannolikhet inte är så tillgängliga för de flesta elever. Bara hälften av de svenska eleverna får också gå till ett annat bibliotek än klassens egna någon gång per vecka eller oftare. Inte så många av skolbiblioteken är utrustade med böcker eller ordböcker på andra språk än svenska för elever med annat modersmål än svenska. Tillgången till datorer och uppkoppling till nätet är däremot god.

Elevernas lärare och det stöd de har i sitt arbete

Den svenska situationen när det gäller lärares kompetens och stöd i arbetet för att bland annat vidareutveckla sin kompetens ser god ut i ett internationellt perspektiv. Många elever går också på skolor där det finns olika initiativ för att stödja deras läsinläring. Det kan vara en lokal arbetsplan i läsning, egna riktlinjer för hur man samordnar läsundervisningen mellan lärare eller att man tagit olika initiativ till att stimulera läsning hos eleverna. Det ger en bild av en god grund för lärarnas förkovran och kreativitet. Stöd i form av tillgång till speciallärare när man behöver det är däremot inte särskilt vanligt i Sverige. Endast en knapp tiondel av de svenska eleverna går på skolor där lärarna alltid har tillgång till en speciallärare som kan arbeta i klassrummet eller i annat rum med elever i lässvårigheter. En dryg tiondel av de svenska eleverna bedöms vara i behov av sådant stöd. Ungefär två tredjedelar av dem har möjlighet att få det enligt lärarna.

Läsundervisningen

Den bild som ges av läsundervisningen är dessvärre inte enkel på så sätt att länder som lyckas bra alltid har mycket läsundervisning eller andra läsaktiviteter, och tvärtom. Bilden i Sverige visar att det är ungefär hälften av eleverna som får mer än tre timmar i veckan av läsundervisning och/eller läsaktiviteter. Oavsett om det ligger lite lågt i ett internationellt perspektiv, måste man ställa sig frågan varför inte alla elever får möta läsning så ofta eller ännu oftare. De allra flesta av våra elever får lyssna till högläsning minst någon gång varje vecka och får en förebild i sin lärare. Användningen av både skönlitteratur och sakprosa har också ökat signifikant sedan år 2001. Uppföljning av det som lästs består för de flesta elever i första hand av kommunikation mellan läraren och eleven. Vid samtal mellan lärare och elev är erfarenheten att inte särskilt många andra elever lyssnar aktivt. Ytterst få av eleverna med annat modersmål än svenska får vidare möjlighet att använda sitt modersmål för att fördjupa sin förståelse av det de läst.

Undervisning i och om lässtrategier

Att få läsa mycket är nödvändigt, men det är inte tillräckligt för att utveckla läsförmågan. Man måste också få hjälp med att lära sig olika lässtrategier. Det gäller både avkodning och förståelsearbete. Det senare inkluderar också arbete med att utöka ordförrådet. Inte alls lika många elever i Sverige som i andra länder får delta i undervisning som innehåller sådana inslag. I ett internationellt perspektiv är det också mycket lite tid som avsätts per vecka av svenska lärare för att utveckla och förbättra elevernas läsförmåga: 1,6 gentemot 2,5 timmar per vecka i internationellt genomsnitt. Utbredningen av olika bedömningsmetoder och frekvensen i användning är något mindre i Sverige än i många andra länder.

Läs- och skrivundervisning i svensk skola under de senaste tio åren

Skolverkets översikt över forskning om läs- och skrivundervisning i svensk skola under de senaste tio åren ger en ännu mer detaljerad bild av hur undervisningen ser ut. Den samlade bild som tonar fram i den forskningen är att undervisningen i stor utsträckning baseras på individuellt arbete. Eleverna arbetar ensamma med olika arbetsuppgifter. Formell färdighetsträning i form av bokstavsarbete och avkodning dominerar undervisningen i de tidiga skolåren. Den bygger i många fall vidare på den träning barnen fått i fonologisk medvetenhet i förskoleklassen. Elevernas skönlitterära läsning är individuella projekt och eleverna utmanas sällan av läsningen. Särskilt pojkar uppfattar ofta syftet med läsning av skönlitteratur som ren färdighetsträning. Lärare saknar överlag kunskaper om aktuell barn- och ungdomslitteratur. Forskningen ger också belägg för att nivågrupperingar förekommer i olika former. Några studier pekar på att elever som deltar i specialundervisning utanför klassrummet får svårt att följa med i klassens undervisning, eftersom de går miste om en del av undervisningen. Under de tidiga skolåren är den specialundervisningen mycket inriktad på formell färdighetsträning.

Utmaningar för Sverige

Resultaten från PIRLS 2006 pekar på att svensk förskola och skola fått en om möjligt ännu mer kritisk roll när inte lika många elever tycks ha stöd hemifrån. Förskola och skola lyckas bidra till att många elever lär sig och vidareutvecklar de mer grundläggande läsfärdigheterna. Men när färre elever har stöd och förebilder hemifrån att utveckla mer avancerade läsfärdigheter, verkar de heller inte kunna få det i förskola och skola.

Stöd till alla elever i ett 0 – 19 års perspektiv

Förändringen i våra unga elevers läsvanor och läsförmåga under de senaste åren tyder på att vårt svenska samhälle står inför några betydande utmaningar. En utmaning gäller hur alla elever i skolan ska ges möjlighet att utveckla en bred repertoar av läsarter. Med alla elever avses starka läsare, mindre starka läsare, elever med olika sociala bakgrunder, flickor, pojkar och elever med olika språkliga bakgrunder. Den repertoar de ska ges möjlighet att utveckla omsluter läsning av såväl mer enkla och korta som mer komplexa och långa texter. En andra utmaning omfattar hur både förskola och skola kan bygga vidare på de läs- och skrivsammanhang som barn redan i förskoleålder ingår i och som gör att allt fler av dem lär sig de mest grundläggande läs- och skrivfärdigheterna redan före skolstart. I det ingår även att följa upp deras utveckling i tidigt skede för att bland annat se vilka utvecklingspotentialer som ryms eller inte ryms i de läs- och skrivsammanhang de ingår i och hur de kan ges stöd i god tid för att underlätta den fortsatta utvecklingen.

Genom att vardagen idag inte erbjuder ett utbud av längre texter i samma utsträckning som den gjort tidigare, kan man klara sig ganska långt utan att utveckla en förmåga att läsa dem. Det räcker med enklare läs- och skrivfärdigheter. Sådana har också alltför många barn lagt grunden för redan före skolstart. En fortsatt breddning av repertoaren omfattar således förmåga att läsa längre och mer komplexa texter. Skolans uppgift blir att erbjuda det som i det vardagliga livet inte tycks vara av så stort värde eller ha så stor betydelse för många elever. Förmågan att läsa och förstå längre texter har en mycket stor betydelse för eleverna för att de ska kunna gå vidare inom utbildning och i framtida yrkesutövningar. Ju längre man kommer inom utbildningen, desto mer av meningsskapandet är skriftspråkligt baserat och mer komplext. Skriftspråket är för överskådlig framtid den mest dominerande ingången till lärande och kunskaper.

Insatsområden i förskola och skola

Under de senaste åren har en mängd satsningar som har involverat förskola och skola genomförts. Många av satsningarna när det gäller läsning har framför allt varit inriktade på att identifiera mindre starka läsare. PIRLS-resultaten pekar dock på att satsningar inom läsoområdet måste breddas till att inkludera både starka och mindre starka läsare. De insatsområden som lyfts fram här för överväganden, mot bakgrund av resultat från PIRLS 2006, är läs- och skrivutvecklingens plats och innehåll, den pedagogiska praktiken för pojkar och flickor och för elever med utländsk bakgrund, läs- och skrivutvecklingens plats i styrdokument samt lärares kompetensutveckling. De ligger till stor del i linje med stora satsningar som initierats under den senaste tiden: nytt diagnosmaterial för läs- och språkutveckling (Nya Språket lyfter), nya mål och prov i årskurs 3, lärares kompetensutveckling inom ramen för Lärarlyftet samt riktat statsbidrag till området ”läsa, skriva och räkna”.

Läs- och skrivutvecklingens plats och innehåll

Läs- och skrivinläring har traditionellt förlagts till de tidiga skolåren och till ämnet svenska. I fokus för undervisningen har varit att lära eleverna att knäcka skriftkoden och utveckla sin avkodning. De senaste decenniernas forskning har visat att läs- och skrivutvecklingen påbörjas långt före skolstarten och att man i princip aldrig kan bli fullärd, det pågår långt upp i åldrarna. Det räcker inte att ha knäckt skriftkoden, för att på ett produktivt och reflekterande sätt kunna läsa eller skriva en berättelse eller en faktatext. Man måste i utbildningen kontinuerligt erbjudas undervisning i hur man på olika sätt kommer in i de skriftspråkliga textvärldarna. Det sker inte bara på svensklektionerna utan på lektionerna i alla ämnen. Alla ämnen förmedlas genom språket och utgör språkrum för lärande, vilket bland annat innebär att även det ämnesspecifika språket måste synliggöras. Lärare i alla ämnen bör därmed ha kunskap om läsandets och skrivandets betydelse för lärande och ha kompetens att stödja elevernas läs- och skrivutveckling inom respektive ämnen.

Överväganden som bör göras rör med andra ord läs- och skrivutvecklingens plats och innehåll. Frågan är hur en ännu bättre samverkan mellan förskola och skola samt mellan olika årskurser kan skapas. Det är såväl avkodning som förståelse, motivation och sammanhang för läsandet och skrivandet som bör stå i centrum. Av Skolverkets kunskapsöversikt över forskning om läs- och skrivundervisningen i svensk skola framgår att formell färdighetsträning dominerar verksamheten såväl i klassrummen som i de specialpedagogiska sammanhangen, trots att läroplanen och kursplanerna i svenska och svenska som andraspråk betonar att lärande ska ske i meningsfulla sammanhang och att språkutveckling alltid är knuten till ett innehåll. I mycken forskning idag lyfter man fram så kallade balanserade eller integrerande program som de mest verkningsfulla. Färdigheter som ska läras är integrerade i en helhet, men studeras också separat i väl strukturerade undervisningssammanhang. Funktionalisering och formalisering är i balans med varandra. Den här typen av undervisning kallas också ”high literacy”-undervisning.

Andra centrala aspekter av arbetet som bör lyftas fram för överväganden rör, för det första, hur läsundervisningen kan ledsagas och stödjas av kontinuerlig uppföljning av elevernas läsutveckling från förskola till skola och vidare upp genom skolåren. Det ger stöd för läraren att förstå vilka stöd som kan sättas in i den reguljära undervisningen för alla elevers utveckling. En ytterligare aspekt som bör tas under övervägande är de stöd läraren har i form av skolbibliotek och bibliotekarier för att finna engagerande och lämpliga texter för att underlätta elevernas väg in i längre och mer komplicerade texter. Det gäller texter för både starka och mindre starka läsare. Resultaten från PIRLS 2006 indikerar att flertalet elever går på skolor med egna skolbibliotek, men inte så många av dem är bemannade med bibliotekarier.

Den pedagogiska praktiken för pojkar, flickor och elever med utländsk bakgrund

Sverige tillhör de länder som inte har så stora skillnader mellan elever som lyckas väl och elever som inte lyckas lika väl. Men fortfarande kvarstår signifikanta skillnader mellan flickors och pojkars resultat å ena sidan och mellan resultaten för infödda elever och elever med utländsk bakgrund å andra sidan. Skillnaden mellan flickors och pojkars läsmönster påvisas i mycken forskning. Förhållandet är dock något mer komplext än att skillnaden går mellan flickor och pojkar. Den fråga man måste ställa sig i ljuset av

resultaten från PIRLS 2006 är hur man i skolan möter och bemöter flickor och pojkar, även med avseende på olika sociala bakgrunder. Det rör dels vilka texter och vilket innehåll man väljer som lässtoff, dels vilka pedagogiska vägar man väljer för att föra in eleverna i texternas textvärldar.

Social grupptillhörighet spelar inte bara roll för flickor och pojkar utan också för infödda elever och elever med utländsk bakgrund. I jämförelse med en del andra länder med stora flerspråkiga populationer, t ex Hongkong, Singapore och Kanada, lyckas de svenska eleverna med utländsk bakgrund betydligt sämre än eleverna med utländsk bakgrund i de länderna. Men Sverige tar emot betydligt fler flyktingar än många andra länder. I exempelvis Kanada tar man å andra sidan nästan uteslutande emot människor med specifika yrkeskunskaper och kunskaper i engelska. De här omständigheterna väcker frågan om hur olika typer av språkpolitik och invandringspolitik kan ställa helt olika krav på den pedagogiska praktiken för elever som har andra språk än undervisningsspråket som sitt modersmål.

Läs- och skrivutvecklingens plats i styrdokument

I jämförelse med många andra länder är läsundervisningen i Sverige inte riktigt lika omfattande och inte lika tydligt inriktad mot att mer aktivt arbeta med uppföljning av det som lästs. Vidare är arbetet med olika förståelsestrategier inte så utbrett. Arbetet att bedöma och utvärdera elevernas läsförmåga är inte heller lika vanligt förekommande i Sverige som i andra länder. Det indikerar att grunden för att samtala och diskutera om elevers läsutveckling inte är lika stor som i en del andra länder. Risken är således att det i Sverige inte finns ett så utbrett talande om – ett metaspråk om – läsutveckling, vad det innebär och hur det stöds i ett pedagogiskt sammanhang. Den risken blir än mer uppenbar när de nationella läro- och kursplanerna jämförs mellan länder. Här ingår Sverige i en grupp av länder där strategier för olika typer av förståelseprocesser inte är särskilt betonade. Sedan införandet av Lpo94 är det inte heller lika vanligt som tidigare med olika former av nationella kommentarmaterial som stöd för utvecklande av sätt att tala om läs- och skrivutveckling. En fråga som bör lyftas är vilken roll sådana gemensamma sätt att tala om pedagogiska aspekter spelar för att stödja elevers utveckling och för lärarens möjlighet att följa upp den utvecklingen. För närvarande är det många nya kraftansträngningar som gjorts inom dessa områden. Men ett mer fullödigt genomförande av dem återstår.

Lärares kompetensutveckling

Lärares kompetens är en viktig faktor inom skolans område som korrelerar med hur eleverna klarar undervisningen och vad de lär sig. Den svenska situationen ser i PIRLS 2006 god ut i ett internationellt perspektiv när det gäller lärarkompetensen och det stöd lärare har i sitt arbete. Även om situationen är god framgår ändå av ovanstående att det är flera aspekter som borde diskuteras när det gäller vidareutveckling av svenska lärares kompetens inom området pedagogiska och didaktiska perspektiv på tal- och skriftspråksutveckling. Mot bakgrund av att bara hälften av eleverna har lärare som fått sex eller fler timmars kompetensutveckling om läsning under de senaste två åren, finns ännu större skäl att överväga förstärkning av lärarkompetensen inom ett verksamhetsfält i stark förändring och utveckling.

Med utgångspunkt i resultaten från PIRLS 2006 är det sex områden som kan pekas ut som relevanta att överväga för fortbildningsinsatser. Ett område av stor betydelse är undervisning i och om läsförståelsestrategier. De lyser nästan helt med sin frånvaro i kursplaner och i den pedagogiska praktiken. De mer grundläggande läsförståelsestrategierna kan barnen lära sig redan i förskoleåren i boksamtal. Det arbetet måste sedan accentueras i tidiga skolår och sedan upp genom skolåren och in i olika ämnen. Det är med andra ord ett område som berör lärare i förskola, grundskola och gymnasium. Ett annat område inom fältet lässtrategier är avkodningsstrategier och automatisering av läskoden. Även i grundskolans mellanår bör lärare vara observanta på utveckling av elevernas läsflyt och behöver därmed kunskap om den sortens lässtrategier.

Ett tredje område rör lärares kunskap om och i en sådan undervisning där färdigheter som ska läras är integrerade i en helhet, men också studeras separat i väl strukturerade undervisningssammanhang. I sådan så kallad ”high-literacy”-undervisning är funktionalisering och formalisering i balans med varandra. Ett

fjärde område är uppföljning av elevernas läsutveckling. En väsentlig del i den pedagogiska processen är lärarens kontinuerliga bedömning av elevernas utveckling. Det innebär att läraren har kunskap om och i ett så kallat processdiagnostiskt förhållningssätt. Ett femte område utgörs av frågan hur alla elever, det vill säga starka läsare, mindre starka läsare, elever med olika sociala bakgrunder, flickor, pojkar och elever med olika språkliga bakgrunder, ska kunna bemötas och ges robusta utvecklingsstöd. Elever med annat modersmål än svenska finns idag på fler skolor än tidigare. Därmed är det exempelvis fler lärare som behöver ha kunskap om flerspråkighet, andraspråksinlärning, modersmålets betydelse för måluppfyllelse och läs- och skrivutveckling på andraspråket. Ett sjätte och sista område är specialpedagogik. Alla elever, och inte som idag bara en del av dem, som behöver extra stöd ska ha möjlighet att alltid få det.

Summary

Summary

Reading is a very significant skill both in school and outside it. Together with writing, arithmetic and the ability to use media, not least digital media, reading is a central component of what is termed basic skills. Reading is used in just about all school subjects for learning and knowledge development. It is, in other words, fundamental for the individual to be able to read. But the individual's reading and writing skills are also significant for the development of society. A number of different activities in society are dependent on individuals' ability to read and write.

Measuring reading ability is thus important for the individual, as well as for society. It is an indication of a society's welfare and potential for development. The objective of the Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) programme is to carry out regular studies of reading literacy among children in the fourth school year (or aged around 10) throughout the world. The first such study was carried out in 2001 and, for those countries who then participated, comparisons can be made with results of future studies. The Swedish results of PIRLS 2006 are also compared with the results from PIRLS 2001.

The test instruments

The focus of PIRLS is students' reading comprehension. Reading comprehension is one of three central dimensions of reading literacy. Another dimension is decoding text. Smooth and correct decoding helps achieve reading fluency, however, this dimension was not examined in the present study. The third essential dimension of reading literacy includes the individual's motivation for and interest in reading. This was examined by students answering various questions about reading and reading interest. The reading literacy an individual is able to demonstrate is also related to the texts and text tasks he/she encounters. Besides including different types of texts in the reading test, questions were also put to both students and teachers about what texts students encounter in their leisure time and at school. By using questionnaires directed at students, parents, teachers and school principals, it was also possible to study different types of reading situations and contexts which students are part of. Questions further concerned parents' and teachers' education and work experience.

Changes to Swedish ten-year-olds' reading literacy

From an international perspective Swedish students in year 4 do very well in their reading. Only six countries/regions achieved a significantly better result than Sweden. These were Russia, Hong Kong, Alberta (Canada), Singapore, British Columbia (Canada), and Luxembourg. However, Sweden had the best result of the countries participating in 2001. Between 2001 and 2006, there has been a significant decline of 12 points on the international reading scale. Based on Sweden's results in various international studies from 1971, 1991 and 2001, an analysis indicates a downward trend that may have begun before 1991, a trend that is further accentuated after 1991. This negative trend is also in line with results from the 2003 national evaluation of the subjects Swedish and Swedish as a Second Language. This study showed that students' reading literacy had declined since the earlier evaluations in 1992 and 1995.

The decline of the proportion of strong readers

Over the past five years there has been a decline in the proportion of strong and very strong readers. These results emerge in the analysis of how many students can manage reading tasks at five different reading literacy levels: advanced, high, medium, low, and very low. The trends results show that the proportion of Swedish students that achieve the three top levels has declined significantly between 2001 and 2006. In other words, it is not the less strong readers who have contributed to the Swedish decline. A hint of a reduction in the proportion of students with the highest scores was already identifiable in the Swedish trend for students in year 3 within the Reading Literacy (RL) studies of 1991 and 2001.

Sweden is still among the countries in which differences between students who do well and students who do less well are relatively small. However, significant differences remain between native students and

students with a foreign background, and between girls and boys. Girls and native students are slightly better represented among students who manage the more advanced reading literacy levels than are boys and students with a foreign background. The RL study of year 3 students found a tendency for boys in Sweden to have a bigger decline in results than girls between 1991 and 2001. No such corresponding difference in changes to results between girls and boys can be seen in PIRLS.

Reading comprehension, reading fluency and advanced reading competence

The more advanced reading literacy levels require the reader to be able to manage more complex reading comprehension. For example, being able to draw more advanced conclusions based on information from completely different parts of the text. The answers will not always be found explicitly stated in the text. For example, the reader must have a well developed language that enables him/her to read between the lines. These tasks also require that the reader is capable of comparing and evaluating aspects of a text in order to establish certain points of view. The longer the text, the likelier it is that it will become more complex and require more effort to comprehend. Besides possessing a well developed language and the ability to understand more advanced tasks, the reader must also read the words in the correct way. The RL trend study found that students' reading speed had declined between 1991 and 2001. This was regarded as one of several possible explanations for why students in year 3 had done less well in 2001 than in 1991.

The negative change in reading comprehension that occurred over time can be interpreted in at least two ways. On the one hand, it could be a sign of the ability to read as well as to understand longer and more complex texts is becoming established at a later stage. That is to say, for a larger number of students the establishment of these abilities occur somewhat later in primary school than was previously the case, but they could still be able to establish them and then show good results. On the other hand, it could be a sign of a lasting deterioration in reading comprehension.

Changes to ten-year-olds' leisure reading and reading models

Studies of students' reading literacy show that strong readers most often have a very positive attitude to reading. They read often during their free time since they enjoy it. Also, their parents are often models of reading. One reason why an individual has little difficulty reading as well as understanding what he or she is reading is simply that he/she reads a lot and is used to reading. Reading is an important way of increasing one's vocabulary and of developing one's language. In turn, a large vocabulary and a well developed linguistic ability are important foundations for reading.

Ten-year-olds' reading habits and attitude to reading

About two thirds of the students in PIRLS 2006 have a very positive view of their own reading literacy. About the same proportion state that they read at least once a week in their free time since they enjoy it. Almost half of the students have a very positive attitude to reading. About two thirds read stories and almost half read non-fiction texts at least once a week. Reading of this type of long texts competes with other activities involving reading of shorter texts which are also often supported by lots of images. These shorter texts include brochures, advertising leaflets, subtitles on television, e-mail, chat and text messaging, and menus on TV and computer games. Between half and three quarters of the students state that they read these types of shorter texts at least once a week as well longer texts. Girls are usually better represented than boys in groups that have a very positive attitude to reading and very often read for enjoyment. Despite many students stating that they read different types of texts in their free time, and that they read for enjoyment, there have been sharp reductions since 2001 both in the group that most often reads for enjoyment and the group that has a very positive attitude to reading.

A possible partial explanation for the decline in reading test results among stronger readers could be a reduction in the numbers of those who read a lot and with great interest during their leisure time. Similar results also emerged in the RL trends study 1991-2001. In both the RL study and PIRLS the decline in reading habit and interest is a more widespread general phenomenon. It is also present in many of the

other participating countries. Although somewhat paradoxical, the decline can also be seen in several of the countries that achieved very good results and/or have had a positive development. In other words, interrelationships between these aspects of reading are not simple. Even if one disregards these contradictory results, one can not say anything about the possible direction of the observed covariance. What is cause and what is effect? These aspects need to be further investigated before conclusions can be drawn about how reading habits and attitudes to reading relate to reading test results. It is also of great interest to gain more in-depth knowledge about gender differences in this context.

Home environment and reading models

From an international perspective, Swedish families do well in providing their children with reader models and a home environment that stimulates written language. In many cases, Sweden scores considerably better than countries with the highest general reading test results. About a quarter of the Swedish students live in homes with a very high proportion of education resources. For example, Sweden is among the countries with the highest number of families with a large amount of children's books. Just over two thirds of the students also have parents with a very positive attitude to reading. About the same proportion have parents who read for enjoyment every day or almost every day. Despite this very positive picture of a rich home environment, the proportion of students from homes with many children's books and with parents who read often for enjoyment has declined between 2001 and 2006. The RL study shows that the decline in the proportion of families with many children's books began already before 2001.

A second possible partial explanation for the decline in reading test results among the stronger readers could thus be that fewer Swedish students in their free time are surrounded by books and parents who read. The everyday reader model fades away in some homes. Time is used for other activities, both in the home and outside it. Thus, it is not just the proportion of strong readers among students which has declined, but also the proportion of strong reader models in the home.

New media, new forms of reading

The negative change in reading interest and reading patterns among children, as well as adults, is most likely related to the competition from other media than the traditional book. A prominent competing medium is the personal computer with access to the Internet, computer games etc. The results of PIRLS 2006 appear to indicate this, which is also supported by results and discussions in other studies. The new media age in which we are living means, among other things, that illustrations and pictures have a much more prominent place than before in communication channels such as newspapers, books, TV and the Internet. The images provide so much information that accompanying texts can often be shortened. In other words, everyday reading does not require, in the way it used to, a more advanced ability to construct meaning from written text. New forms of reading thereby develop. They are not necessarily simpler; they are different. The results of PIRLS 2006 also indicate that many students prefer to read a lot of shorter texts to longer ones. Those who read mostly short texts are not the strongest readers, however. The strongest readers are still those who read more longer texts, such as stories and non-fiction. But this group of readers has also reduced in size.

Changes to ten-year-olds' prior knowledge when starting school

In contrast to the hitherto negative changes, results of PIRLS 2006 show that the proportion of children who begin year 1 with a lot of experience of literacy activities in the home and have very good reading and writing skills, has increased significantly between 2001 and 2006. These results are matched by research which points to the increased extent of written language that children encounter in our society already at a very early age. Above all, it is the new media and the popular culture in which children live that contribute to this. The written-language landscapes are expanding and becoming increasingly accessible and engaging for small children as well.

The increased proportion of children who begin school with extensive experiences of literacy activities, as well as good or very good reading and writing skills, stands in striking contrast with the diminished proportion of strong readers. The latter fact contradicts the assumption that the more children who possess reading and writing skills when they start school, the greater the likelihood that more of them will become good readers and writers. A large number of studies have unequivocally shown that children who possess good knowledge of language sounds and of letters before they begin school also have a very promising prognosis for their ability to crack the writing code. In addition to that ability, other more general linguistic abilities clearly coincide with both a fundamental as well as a continued development of reading and writing. Examples of such abilities include a large vocabulary, the ability to reproduce sentences and stories, and the ability to be an active conversation partner. Other studies, on the other hand, have shown that schools do not always pay attention to what children bring or do not bring to school in terms of reading and writing abilities. Since quite a lot of the reading and writing experiences that children bring are often taken from their own children's culture, teachers may view them as foreign and judge them not to be possible or acceptable routes into the art of reading and writing. In other words, it is not always a given that experiences and knowledge that children bring to school will be seen as suitable there.

A close-up of Swedish schools and the teaching of reading

Preschool and school are society's most important tools for receiving and supporting all children, and to adapt the support to the prior knowledge the children bring with them. The results of PIRLS 2006 show that the Swedish school environment, on a general level, is very good. This applies to school climate, safety at school, and cooperation between home and school. Most students also attend schools which, in an international comparison, offer very good resources in the form of access to teaching staff, teachers trained to teach second languages, staff for computer support and maintenance, special equipment for disabled students, teaching and working materials, libraries and computers, and audio-visual aids. The availability of libraries, and a rich book flora, appear superficially good in Sweden. What is less clear is what library use looks like. Just under a third of the students attend schools that have a librarian. That means that school libraries most likely are not very accessible to most students. Additionally, only half of the Swedish students get to use another library, in addition to the classroom library, once or more per week. Not very many of the school libraries have books or dictionaries in other languages than Swedish for students whose native language is not Swedish. However, the availability of computers and Internet connections is good.

Teachers and support in the workplace

Regarding teachers' qualifications and the possibility to professional development, the Swedish situation looks good in an international comparison. Many students also attend schools with various types of initiatives to support their learning to read. This might be a local work plan for reading, the school's own guidelines for how teachers can coordinate the teaching of reading, or that various initiatives have been taken to stimulate reading among the students. It paints a picture of a good basis for teachers' improvement and creativity. However, support in the form of access to special needs teachers is not very common in Sweden. Less than one tenth of the Swedish students are at schools where teachers always have access to a special needs teacher who can work alongside them in the classroom, or in another room with students with reading difficulties. Just over one tenth are regarded to be in need of such extra support. According to teachers, about two thirds of them can receive it.

The teaching of reading

Unfortunately, the picture of the teaching of reading that PIRLS paints is not a simple one. That is, countries that do well are not always the ones that teach much reading or other reading activities, or vice versa. Results from Sweden show that about half of the students receive more than three hours of teaching of reading and/or other reading activities per week. Despite this being a little low in an

international perspective, it begs the question why all students do not do reading to this extent or more. The vast majority of our students listen to their teacher reading aloud at least once a week, thereby also providing them with a model reader. The use of both fiction and non-fiction has also greatly increased since 2001. Follow-ups of the material read primarily consists, for most students, of communication between the individual student and the teacher. For this kind of communication, experience indicates that not very many other students will be listening actively. Additionally, very few of the students whose native language is not Swedish get an opportunity to use their native language to deepen their understanding of what they have read.

The teaching of reading strategies

It is necessary for students to be given ample opportunities for reading, but this alone is not enough to develop reading literacy. Students also need help to learn different reading strategies. This applies to both decoding and comprehension. The latter also includes expanding students' vocabulary. Students in Sweden do not take part in lessons that include these elements nearly as much as students in other countries do. Furthermore, in an international comparison Swedish teachers devote very little time per week to developing and improving students' reading literacy: 1.6 hours compared with an international average of 2.5 hours. The spread of various assessment methods and the frequency of their use are slightly lower in Sweden than in many other countries.

The teaching of reading and writing over the past ten years

An overview by the Swedish National Agency for Education of research into the teaching of reading and writing in Swedish schools over the past 10 years gives an even more detailed picture of teaching. The overall picture which emerges from this research is that teaching is based on individual work to a large extent. Students work individually with different tasks. Formal skills training in the form of letter practice and decoding dominates teaching during the early school years. It is often a continuation of the training in phonological awareness that students have received in preschool. Students' reading of fiction is in the form of individual projects and students are rarely challenged by their reading. Boys in particular often perceive the purpose of reading fiction as pure skills training. Teachers on the whole lack knowledge about current literature for children and young people. The research also provides evidence of the occurrence of various forms of groupings by level. Some studies indicate that students participating in special needs teaching outside the classroom have problems following the teaching that goes on in the classroom, as they miss part of it. During the early school years, such special need teaching is very geared towards formal skills training.

Challenges for Sweden

The results of PIRLS 2006 indicate that Swedish preschools and schools have been given an even more crucial role in a situation where fewer students appear to have support from home. Preschools and schools manage to contribute to many students' learning and developing the more fundamental reading skills. But when fewer students have support and models at home with which to develop more advanced reading skills, they appear unable to get them from preschool or school either.

Support to all students in a 0 – 19 years perspective

The changes in reading habits and reading literacy among our young students in recent years suggest that Sweden is faced with some considerable challenges. One of these concerns how all students should be given the opportunity of developing a broad repertory of reading in school forms. "All students" mean strong readers, less strong readers, students with different social backgrounds, girls, boys, and students with different linguistic backgrounds. The repertory they should be given encloses reading of simpler and shorter as well as longer and more complex texts. A second challenge concerns how both preschool and school should be able to build on the reading and writing contexts that children of preschool age are already part of, and which provide more and more of them with the most basic reading and writing skills even before they begin school. This also includes following up their development at an early stage to see,

for instance, what development potential exists or does not exist in the reading and writing contexts they are part of, and how they can be given timely support to facilitate continued development.

Since today the typical everyday situation does not include longer texts to the extent that it used to, it is possible to get on fairly well without developing the ability to read such texts. Simpler reading and writing skills are sufficient and increasingly children already have the basis for these even before they begin school. A continued broadening of the repertory thus includes the ability to read longer and more complex texts. In this, the task of schools will be to offer that which in everyday life appears not to have great value or be of great importance to many students. The ability to read and understand longer texts is of very considerable importance for students if they are going to be able to move ahead in education and in future occupational practice. The further one progresses in education, the more meaning is provided in written language form and the more complex it becomes. For the foreseeable future, written language will be the dominant means of approaching learning and acquiring knowledge.

Initiatives involving preschools and schools

Over the past few years there have been many initiatives involving preschools and schools. Many of these initiatives have, with regard to reading, been aimed at identifying less strong readers. What the PIRLS results suggest, however, is that initiatives in the reading area must be broadened to include both stronger and less strong readers. Particular areas in which initiatives should be considered, against the background of the results of PIRLS 2006, include the place and content of reading and writing development, pedagogic practices regarding boys and girls and students with other native languages, the place of reading and writing development in steering documents, and the development of teachers' qualifications. These are, to a large extent, in line with the major initiatives launched recently: new diagnosis materials for reading and language development ("Nya Språket lyfter"), new goals and tests in year 3, qualification development for teachers within the framework of "Lärarlyftet", and special funds allocations to the "reading, writing and maths" area.

The place and content of reading and writing development

Traditionally, learning to read and write has been part of the early school years and of the subject of Swedish. Teaching has focused on students' learning to crack the writing code and to develop their decoding. Research in the last few decades has shown that reading and writing development begins long before school starts and that it carries on into adulthood – that a person's learning is never really complete. Simply to have cracked the writing code is not enough to allow for productive and reflective reading or writing of a story or a factual text. A student must continuously be offered teaching in how to use different ways of entering the text worlds of written language. And this does not only occur during Swedish class, but during all classes in all subjects. All subjects are mediated by means of language and constitute a linguistic space for learning, which means, among other things, that the subject-specific language has to be made visible. Teachers in all subjects should therefore know about the significance of reading and writing for learning, and be qualified to support students' reading and writing development in their respective subjects.

In other words, considerations to be made concern the place and content of reading and writing development. The question is how to create even better collaboration between preschool and school, and between different school years. The focus should be on decoding as well as on comprehension, motivation and context (literacy practices). The research overview by the National Agency for Education indicates that formal skills training dominates activities in both classrooms and in special pedagogy contexts, despite the fact that the curriculum and the syllabuses in Swedish and Swedish as a Second Language emphasise that learning should occur in meaningful contexts and that language development is always tied to the existence of content. Much current research highlights so-called balanced or integrated programmes as the most effective ones. Such programmes combine a functionalised way of approaching what is to be learnt with making individual skills explicit and by reflecting about them as necessary. This type of teaching is also known as high literacy teaching.

Other central aspects which should be taken into consideration concern, firstly, how the teaching of reading can be accompanied and supported by continuous assessment of the development from preschool to school and on through the school years. That would provide support for the teacher to understand what types of support can be applied as part of regular teaching for all students' development. A further aspect, which should be considered, is the support the teacher has in the form of school libraries and librarians for finding texts which are engaging and suitable to facilitate students' ways into longer and more complicated texts. This applies to texts for both strong and less strong readers. The results of PIRLS 2006 indicate that the majority of students attend schools with their own libraries, but that few of them have librarians.

Pedagogic practice for boys, girls and students with foreign background

Sweden is one of the countries where differences between students who do well and students who do less well are not so large. However, there are still significant differences between girls' and boys' results on the one hand, and between native and non-native students' results on the other. The differences between girls' and boys' reading patterns are demonstrated in many studies. However, the relationship is somewhat more complex than a simple gender divide. The question that must be asked, in light of PIRLS 2006, is how schools receive and treat girls and boys also in a perspective of social backgrounds. This has partly to do with what texts and content is chosen as reading matter, and partly with what pedagogic routes are followed in order to introduce students to the textual worlds of these texts.

Social group affiliation is important not just to girls and boys but also to native and non-native students. Compared to some other countries that have large multilingual populations, e.g. Hong Kong, Singapore and Canada, Swedish students with a foreign background do considerably less well than students with a foreign background in those countries. Sweden receives considerably more refugees than many other countries and, for example, Canada almost exclusively limits its reception to people with specific professional qualifications and who speak English. These circumstances beg the question of how different language and immigration policies can make completely different demands on the pedagogic practices for students whose native language is different from the teaching language.

The place of reading and writing development in steering documents

In comparison with many other countries, the teaching of reading in Sweden is not quite as extensive and not as clearly directed towards more actively following up what has been read. Additionally, the work on various comprehension strategies is not so widespread. Neither is assessment of the students' competences as common as in other countries. This indicates that the basis for talking about and discussing students' reading development is not as extensive as in some other countries. Thus, there is a risk that Sweden does not have as widespread a meta-language about reading development – i.e. what it means and how it is supported in a pedagogic context. That risk becomes all the more apparent when countries' national curriculum's and syllabuses are compared. Sweden belongs to a group of countries in which strategies for various types of comprehension processes are not particularly stressed. Since the Lpo94 national curriculum was introduced, there has also been a decline in the use of various forms of national comments materials as a support for the development of ways of talking about reading and writing development. One question that needs to be asked is what role such common ways of talking about pedagogic aspects play in supporting students' development and for teachers' possibilities of following up that development. Many new efforts have recently been made in these areas, but a more complete implementation of them still remains to be done.

Development of teachers' qualifications

Teachers' qualifications are an important factor in school, and one which correlates with how students deal with teaching and what they learn. In PIRLS 2006 the Swedish situation looks satisfactory from an international perspective of teachers' qualifications and the support teachers get in their work. Although the situation looks good it is clear from the results above that there are several aspects which should

be discussed with regard to the further development of Swedish teachers' qualifications in the area of pedagogic and didactic perspectives on the development of spoken and written language. In view of the fact that only half of the students have teachers who have received six or more hours of professional development on reading over the past two years, there are even stronger reasons for considering a reinforcement of teacher qualifications in a field which is subject to considerable change and development.

Taken the results from PIRLS into account, six areas within the teaching of reading seem to be relevant to consider for professional development. One area of great importance is the teaching of and about strategies for reading comprehension. Conspicuously, this area is almost totally absent from curriculums and in pedagogic practice. Children can learn the most basic comprehension strategies already in preschool through talking about books. This work must then be accentuated in the early school years and then throughout the school years and into different subjects. In other words, this is an area which concerns teachers in preschools, primary, secondary and upper secondary schools. Another area in the field of reading strategies is decoding strategies and automation of the reading code. Even in the middle years of schooling, teachers should be observant of the development of students' reading fluency, which means they need to know about that type of reading strategies. A third area concerns so-called high literacy teaching, in which functionalisation and formalisation are balanced. A fourth area is the continuously following-up and evaluation of students' reading development. This requires the teacher to have competence within the area of a process diagnostic approach. A fifth area is made up of the question of how all students, i.e. strong readers, less strong readers, students with different social backgrounds, girls, boys, and students with different linguistic backgrounds, can be dealt with and given robust development support. Today, there are students with a different native language at more schools than in the past. That means, for instance, that more teachers need knowledge about bi-lingualism, second language acquisition, the significance of the native language for goal fulfilment, and literacy development in the second language. A sixth and final area is special needs pedagogy. All students who need extra support – and not just some of them, as is the case today – should have the opportunity of getting it at all times.

Kapitel 1

Introduktion och bakgrund

1. Introduktion och bakgrund

Läsning är en mycket betydelsefull förmåga både i och utanför skolan. Tillsammans med skrivning, räkning och färdighet att röra sig i medier, inte minst de digitala, ingår läsning som en central komponent i det som benämns grundläggande färdigheter. Läsning används i stort sett i alla ämnen i skolan för lärande och kunskapsutveckling. Att kunna delta som aktiv och medskapande läsare i olika situationer bidrar inte bara till att bygga kunskaper – det ger också en bild av en själv som läsare, en läsaridentitet. Det är med andra ord grundläggande viktigt för individen att kunna läsa. Men individernas läs- och skrivförmåga är också betydelsefull för utvecklingen av vårt samhälle. Genom att utveckla en förmåga att röra sig i texter, genom att läsa och/eller skriva om dem bidrar individen till att texterna och deras innehåll kommer till användning och kan utvecklas vidare. Att utveckla ett funktionellt och aktivt läsande är med andra ord en medborgerlig rättighet såväl som en skyldighet. Alla dess aspekter ryms i OECD:s (1995) definition av läs- och skrivförmåga i termer av förmågan att använda tryckt eller handskriven text för att

- fungera i samhället och fylla kraven i olika vardagssituationer
- kunna tillgodose sina behov och personliga mål
- förkovra sig och utvecklas i enlighet med sina personliga förutsättningar

Individernas läs- och skrivförmåga är grundläggande för en mängd olika verksamheter i samhället som annars skulle få svårt att fungera. De här verksamheterna eller praktikerna brukar även på svensk mark benämnas med det engelska uttrycket ”literacy”-praktiker. Det är situationer som är socialt, kulturellt eller historiskt bestämda och där skriftspråk eller läsande och skrivande är involverat på något sätt. Det kan vara ordinära läs- och skrivsituationer där man talar om något man läst eller skrivit. Det kan också vara situationer där man överför något skrivet till andra uttrycksformer som bilder, tabeller eller diagram eller till praktisk handling. Men det kan även vara situationer som är påverkade av skriftspråket, till exempel samtal och talande som utförs på ett litterat sätt.

Att mäta läsförmågan är av betydelse för de enskilda individerna men också för samhället, eftersom det ger en indikation på samhällets välbefinnande och utvecklingspotential. Men läsande förekommer i många olika situationer som ofta ställer mycket olika krav. Man har därför i PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) försökt ge en så bred bild som möjligt av elevers läsande. Texterna som används täcker två av de tre huvudtyper av texter som elever oftast möter i skolan: skönlitteratur och sakprosa.¹ Däremot får eleverna i den här studien inte möta poesi eller drama. Texterna är vidare återgivna i det vanliga pappersmediet. Än så länge sker inte mätning av förmågan i digital form, vilket kräver en lite annorlunda förmåga att röra sig i texter, bland annat genom hypertextfunktioner.

Texternas längd i studien är mycket lika en del av de texter elever möter i läromedel, även om kortare texter är mer vanligt förekommande. Korta texter som vi också möter i samhället ingår således inte. För att få en så bred bild som möjligt av hur man kan bearbeta och förstå en text konstrueras uppgifter som ställer olika krav på läsförmågan. Uppgifterna till texterna går ut på allt från att kunna hitta enstaka fakta till att dra mer avancerade slutsatser och kunna integrera, tolka och värdera såväl innehåll som form. Eleverna ska besvara uppgifterna skriftligt. Hälften av uppgifterna är flervalsfrågor. Den andra hälften är öppna frågor och kräver således att eleverna kan formulera sig i skrift. Bedömningen av svaren sker efter relativt strikta mallar för att alla deltagande länders bedömning ska bli så likvärdig som möjligt.² Att svara skriftligt på frågor och få svaren bedömda liknar visserligen många lässituationer i skolan. Både i skolan men kanske än mer utanför skolan är det dock vanligast att man talar med varandra om det man läst. Av rent praktiska skäl är det omöjligt att undersöka förmågan att tala om det man läst i storskaliga undersökningar som PIRLS.

1 Se Bilaga B för exempel från läsprovet på dessa typer av texter.

2 Se Bilaga B.

Själva situationen för läsandet är sannolikt det som avviker mest från de lässituationer som eleven är bekant med. Eleverna som ingår i studien ska läsa de här texterna på egen hand, utan någon förberedelse eller något annat sammanhang än själva testsammanhanget. Det är emellertid inte ovanligt att eleverna i skolan får skriva korta svar på frågor om texten de läst. Uppgiften ställer alltså krav på eleverna att vara självständiga i sin läsning och att ha förmåga att skriva svar på de öppna frågorna. Den läsförmåga eleven uppvisar i den här sortens situation kan dock ses som en indikation på vad eleven har med sig vid läsning i andra typer av situationer.

I PIRLS som genomförts både 2001 och 2006 står elevernas läsförståelse i fokus. Läsförståelse är en av tre centrala dimensioner av läsförmågan. En annan dimension är att läsa av text eller avkoda. En smidig och korrekt avkodning bidrar till att ett flyt i läsningen uppnås. Den dimensionen har inte undersökts i den här studien i särskild ordning. Den tredje väsentliga dimensionen av läsförmågan innefattar individens motivation och intresse för läsande. Den har utforskats genom att eleverna fått besvara olika enkätfrågor om läsning och läsintresse. Vilken läsförmåga en individ förmår att uppvisa hänger också samman med vilka texter och textuppgifter hon/han möter. Förutom att olika typer av texter ingår i läsprovet har frågor ställts till såväl elever som lärare om vilka texter eleverna möter på fritiden och i skolan. Med hjälp av enkäter ställda till elever, föräldrar, lärare och skolledare har också olika typer av lässituationer och lässammanhang elever ingår i nu eller som de ingått i tidigare kunnat studeras. Frågor har vidare ställts om föräldrars och lärares utbildning och yrkeserfarenhet.

Allmänt om PIRLS-studien

För att förbättra skolans metoder för läsutveckling och därmed också förbättra läsförmågan hos barn har IEA (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement³) fastslagit att det är av utomordentlig vikt att barns tidiga läsförmåga studeras och utvärderas med jämna mellanrum i ett jämförande perspektiv. PIRLS är IEA:s projekt med syfte att just ge kunskap om elevers läsutveckling med ett internationellt jämförbart perspektiv. IEA grundades 1959 av forskare i syfte att genomföra jämförande studier med fokus på utbildningsresultat och utbildningspraktik i olika utbildningssystem världen över. Idag har IEA över 40 medlemsländer, däribland Sverige. Under de snart 50 åren som IEA har funnits har ett stort antal jämförande studier i olika ämnen genomförts.

Två av IEAs studier, PIRLS⁴ som mäter läsförmåga och TIMSS⁵ som mäter naturorienterade ämnen och matematik, är båda utformade inte bara för att ge information om elevers kunskaper i olika länder och möjliggöra jämförelser mellan länder, utan även för att ge information om förändringar i kunnande över tid. Därför upprepas dessa studier regelbundet⁶, för att kunna studera förändringar i elevers läsförmåga över tid både inom och mellan länder. År 2001 genomfördes PIRLS för första gången. De resultat som redovisas i denna rapport är från PIRLS andra omgång, vilken genomfördes 2006. Resultaten från PIRLS 2006 presenteras även av IEA i en internationell rapport.

Som tidigare nämnts är ett viktigt syfte med studien att följa utvecklingen av elevers läsförmåga över tid. PIRLS 2001 planerades så att den första datainsamlingen skulle inträffa tio år efter IEAs förra läsundersökning ”*The IEA Reading Literacy Study 1991*” (RL91). PIRLS utformning bygger på några generella utgångspunkter:

- PIRLS upprepas cykliskt (femårsintervall),
- PIRLS fokuserar på såväl läsförmåga som förutsättningar för läsutveckling i hem- och skolmiljö. Enkätinformation ska samlas in från eleverna, deras föräldrar, lärare och skolledning,

3 Ungefär ”Internationell sammanslutning för utvärdering av elevprestationer”

4 Progress in International Reading Literacy Study.

5 Trends in International Mathematics and Science Study.

6 PIRLS vart femte år, TIMSS vart fjärde år

- läsproven baseras på autentiskt läsmaterial med uppgifter som medför att eleverna får använda olika lässtrategier och processer,
- läsproven är utformade så att det bland annat ska gå att uttala sig om förändringar i läsförmåga över tid.

PIRLS är utformad för att studera de läsförståelsestrategier som behövs vid läsning av texter av litterär respektive informativ karaktär. Enkätmaterial är utvecklat för att belysa de kontexter som omger elevernas läsresultat. Här ingår skolmiljö (som speglas med en enkät till skollära), lärare och klassrum (med en enkät till elevens lärare) samt hemmiljö (med en föräldraenkät som avser att spegla relevant bakgrundsinformation, inklusive läsaktiviteter och attityder till läsning i hemmiljön).

Målsättningen med PIRLS är att återkommande genomföra studier av läsförmåga bland barn i årskurs 4 (elever runt 10 år) världen över, att tillförlitliga mått på läsförmågans förändringar över tid ska utgöra en del av rapporteringen och att information om aspekter av skol- och hemkontext som kan tänkas vara relaterade till läsprestationerna ska samlas in.

PIRLS genomfördes för första gången 2001, och för de länder som då deltog kan jämförelser göras med resultat från kommande studier. De svenska resultaten från PIRLS 2006, vilka presenteras i rapporten, är i stor utsträckning baserad på jämförelser med resultaten från PIRLS 2001.

Totalt deltog 45 länder i PIRLS 2006. Av de 35 länder som deltog i PIRLS 2001 var det 28 som även deltog i PIRLS 2006. Sju länder⁷ som deltog i PIRLS 2001 deltog inte i PIRLS 2006, och 17 nya länder har tillkommit sedan 2001. Tabell 1.1 redovisar de länder/regioner vilka deltog i PIRLS 2006.

Tabell 1.1 Deltagande länder/regioner i PIRLS 2006

Belgien (Fl.)	Kanada, Nova Scotia	Rumänien
Belgien (Fr.)	Kanada, Ontario	Ryssland
Bulgarien	Kanada, Quebec	Skottland
Danmark	Kuwait	Singapore
England	Lettland	Slovakien
Frankrike	Litauen	Slovenien
Georgien	Luxemburg	Sydafrika
Hongkong, Kina	Makedonien	Spanien
Island	Moldavien	Sverige
Indonesien	Marocko	Taiwan
Iran	Nederländerna	Trinidad och Tobago
Israel	Nya Zeeland	Tyskland
Italien	Norge	Ungern
Kanada, Alberta	Polen	USA
Kanada, British Columbia	Qatar	Österrike

*) Länder med namn i fet stil deltog även i PIRLS 2001.

Sveriges resultat i tidigare internationella läsundersökningar

Sveriges deltagande i IEA:s tidigare läsundersökningar.

IEA genomförde den första stora studien om elevers läsning 1970-71.⁸ Då ingick läsförmåga som ett av

⁷ Argentina, Belize, Colombia, Cypern, Tjeckien, Grekland, och Turkiet

⁸ Reading Comprehension 71, här benämnd RC71

sex ämnesområden i den s.k. ”Six subject study”. Sammanlagt deltog nitton länder. Studien omfattade 10-åringar, 14-åringar och elever i gymnasieskolans avgångsklasser. De svenska 10-åringarna uppvisade de bästa resultaten bland de deltagande länderna. Andra länder där eleverna uppvisade goda resultat i läsförståelse var Italien och Finland. De svenska 14-åringarnas genomsnittsprestationer hamnade på sjunde plats bland de 15 deltagande länderna, passerade av bland andra Nya Zeeland, Italien, USA, Belgien och Finland. Också de svenska eleverna i gymnasieskolans avgångsklasser hade ett resultat som låg ungefär i mitten bland de deltagande länderna.

Den andra internationella studien om elevers läsförmåga, ”The IEA Reading Literacy Study 1991” (RL91) genomfördes 20 år efter att den första studien genomförts. Totalt deltog 31 länder. Sverige deltog med 9-åringar och 14-åringar, liksom flertalet andra deltagande länder. Eleverna fick besvara läsförståelseprov med tre olika typer av texter: skönlitterära texter, sakprosa, och informationsmaterial i form av bland annat diagram, kartor, anvisningar, innehållsförteckningar och schema. Resultaten visade att de svenska elevernas relativa prestationsnivå hade bestått eller förbättrats sedan den första studien 1971. Bland 9-åringar hade barnen i Finland de bästa resultaten på läsförståelseproven. Därefter återfanns USA, Sverige, Nya Zeeland, Italien och Frankrike i den grupp av länder som uppvisat bland de bästa resultaten. Finlands 14-åringar uppvisade även de resultat som var bäst bland de deltagande ländernas elevgrupper. I den grupp av länder som uppvisat bland de bästa resultaten återfanns även här Sverige.

Parallellt med genomförandet av första omgången av PIRLS 2001 genomfördes även en studie där resultaten för 9-åringar från 2001 jämfördes med resultaten från RL91 tio år tidigare, i de nio länder som valt att delta i denna del av studien. I denna studie användes samma läsprov 2001 som använts 1991. De svenska eleverna hade 1991 det bästa resultaten bland de nio deltagande länderna och tio år senare, 2001, låg de på sjätte plats bland de nio. De svenska eleverna var de enda som hade ett signifikant sämre resultat 2001 jämfört med 1991. Fördjupade analyser tyder på att det denna nedgång i läsförmåga kunde skönjas redan i de svenska elevernas resultat mellan RC71 och RL91⁹. En slutsats från de två läsförståelseundersökningarna som genomförts under 70- och 90-talet är att de svenska 9- och 10-åringarna har en god läsförmåga. Även de svenska 14-åringarna uppvisade en god läsförmåga, även om de inte placerade sig lika bra till som de yngre barnen. En annan viktig slutsats är att de svenska elevernas läsfärdigheter verkar ha försämrats över tid.

Resultat från PIRLS 2001

Då PIRLS genomfördes för första gången 2001 var det IEA:s tredje internationella studie i läsförståelse. Vid planeringen av studien i Sverige så beslöts att det var intressant att studera läsförmåga hos elever i såväl årskurs 3 som årskurs 4, även om definitionen av studiepopulationen angav att det var elever i årskurs 4 man avsåg att studera i den internationella studien. Detta gjordes bland annat för att möjliggöra jämförelser mellan resultat från PIRLS med tidigare IEA-studier kring läsförståelse, framför allt Reading Literacy Study 1991, vilken baserades på 9-åringa elever. Datainsamlingen gjordes 2001 i de 35 deltagande länderna. De svenska elevernas genomsnittsalder i årskurs 4 var ett halvår högre än det internationella genomsnittet, medan de svenska eleverna i årskurs 3 i genomsnitt var ett halvår yngre än det internationella genomsnittet. De svenska eleverna i årskurs 4 hade det bästa resultatet av alla deltagande länder. Eleverna i årskurs 3 hamnade dock något lägre (19:e plats), jämfört med de övriga ländernas elever som i regel gick i årskurs 4. Trots detta är det ett resultat som ligger över det internationella genomsnittet. I stort sett alla länder deltog med elever i årskurs 4. Flickorna presterade bättre än pojkarna i alla deltagande länder och Sverige tillhörde de länder som hade störst skillnad mellan flickor och pojkar.

Andra undersökningar av läsförmåga

I OECD-undersökningen PISA¹⁰, som genomfördes för första gången år 2000 med 32 deltagande länder studeras läsning, matematiskt och naturvetenskapligt kunnande hos 15-åringa elever, med en särskild

9 Rosén (kommande).

10 Programme for International Student Assessment

tyngdpunkt på ett av de tre områdena i varje undersökningsomgång. När PISA genomfördes år 2000 låg tyngdpunkten på läsning. I *läsförståelseprovet* i *PISA 2000* hade de svenska eleverna ett resultat över OECD-genomsnittet. Endast elever i tre länder, Finland, Kanada och Nya Zeeland, hade ett signifikant högre resultat än de svenska eleverna. I alla OECD-länder presterade flickorna bättre än pojkarna. Sverige tillhörde då den tredjedelen av länder med de största skillnaderna till flickornas fördel. När PISA upprepades 2003¹¹ deltog 44 länder. Ämnet som var i fokus i PISA 2003 var matematik men prövade också i mindre omfattning läsförståelse. Av de 30 OECD-länderna presterade 4 signifikant bättre än Sverige och 20 signifikant sämre. Finland, Sydkorea, Kanada och Australien var de länder där läsförståelsen låg högre. De tjugo övriga deltagande OECD-länderna presterade sämre än Sverige, däribland Norge, Island och Danmark.

Mönstret var alltså det samma i PISA 2000 där de mycket stora skillnaderna mellan flickors och pojkars läsprestationer framstod som en nordisk företeelse med ett undantag. Danmark har både i PISA 2000 och 2003 en skillnad i läsprestation mellan flickor och pojkar som ligger under skillnaden i OECD.

Läsförståelsen bland femtonåringar i Sverige är alltså fortsatt god sett i ett internationellt perspektiv. Oroande är dock den kvarstående stora skillnaden mellan flickors och pojkars prestationer.

PISA genomfördes för tredje gången under våren år 2006, dvs samtidigt som PIRLS 2006 genomfördes. Ämnet som är i fokus i denna omgång är naturvetenskap men i mindre omfattning prövas också läsförståelse. Resultaten från PISA-studien presenteras i början av december 2007.

Även vuxnas läsförståelse har undersökts i en jämförande studie som genomförts av OECD i samarbete med Statistics Canada i projektet IALS (International Adult Literacy Study). Studien omfattade representativa urval av vuxna i åldern 16–65 år i 11 länder och genomfördes i omgångar mellan 1994 och 1996. Resultaten visade att urvalet ur den svenska befolkningen hade den bästa läsförståelsen av samtliga deltagande länder.^{12 13}

Slutsatser från undersökningar av svenska elevers läsförståelse

Såväl IEA-undersökningarna RC71 och RL91 som resultaten från de olika omgångarna av PISA-undersökningen visar att svenska elever i slutet av sin grundskoletid har god läsförståelse, men att de inte längre når de allra högsta internationella resultaten. Enligt de olika IEA-undersökningarna och uppföljningar av dessa har de yngre eleverna i grundskolan mycket god läsförståelse i internationell jämförelse, men uppföljningen av RL91, då resultaten för 9-åringar från 2001 jämfördes med resultaten från 1991, visade på en tillbakagång hos eleverna i årskurs 3. I senare gjorda analyser går det att urskilja en nedgång i läsförståelse redan mellan 1971 och 1991.¹⁴

Resultaten från PIRLS 2001 visade att de svenska eleverna i årskurs 4 låg i topp beträffande läsförståelse, bland de 35 länder som ingick i studien. De svenska eleverna i årskurs 3 placerade sig bättre än det genomsnittliga resultatet för de 35 deltagande länderna (19:e plats), trots att de endast haft undervisning i tre år, och var i genomsnitt ett halvt år yngre än det internationella genomsnittet.

PIRLS studiedesign

Teoretiska utgångspunkter för PIRLS

PIRLS teoretiska ramverk och utgångspunkter bygger till stora delar på de teoretiska begrepp, utgångspunkter och överväganden som gjordes inför genomförandet av Reading Literacy 1991 (RL91). PIRLS teoretiska ramverk är dock mer utvecklat, mer omfattande och mer detaljerat än RL91. Samtidigt kan

11 PISA genomförs cykliskt med ett treårsintervall.

12 Skolverket, 1996.

13 En begränsning i den svenska studien är att bortfallet uppgick till 40 procent. Resultaten bör tolkas med försiktighet, även om resultaten av bortfallsanalysen har visat att det inte fanns några större skillnader mellan svarande och bortfall i de undersökta läsförståelsevariablerna.

14 Rosén (kommande).

många av de beskrivningar och definitioner som man har gjort inom PIRLS spåras i idéer och övertåganden som diskuterades redan inför 1991 års studie. Det sammansatta begreppet ”Reading Literacy” i RL91 speglar en bred uppfattning av vad läsförmåga betyder – såväl förmågan att reflektera över det lästa och att använda sig av det som ett verktyg för att uppnå individuella och samhällsliga mål. PIRLS använder sig av samma term – reading literacy – eftersom den fortfarande väl beskriver vad läsning innebär och vad studien undersöker. Begreppen läsförmåga och läsförståelse används här som synonymer till det engelska begreppet ”reading literacy”, enligt definitionen i PIRLS ramverk:

For PIRLS, reading literacy is defined as 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 in school and everyday life, and for enjoyment (Mullis, Martin, Kennedy, Martin & Sainsbury, 2006).

Denna definition återspeglar idéer från åtskilliga teorier där ”reading literacy” ses som en konstruktiv och interaktiv process. Läsare förutsätts att aktivt konstruera mening, känna till effektiva lässtrategier och kunna reflektera över en text. De har en positiv inställning till läsning och läser både för avkoppling och för att tillägna sig information. Läsare kan lära sig från olika texttyper, och på så sätt få kunskap om omvärlden och sig själva.

Mot bakgrund av individuella läserfarenheter skapas mening i interaktionen mellan läsare och text. Läsaren för med sig en uppsättning av färdigheter, kognitiva och metakognitiva strategier och bakgrundkunskap. Texten innehåller vissa språkliga och strukturella element och fokuserar ett bestämt ämne. Sammanhanget i lässituationen främjar engagemang och motivation att läsa och ställer ofta speciella krav på läsaren.

I PIRLS fokuseras tre aspekter av ”reading literacy” och dessa är;

- syften med läsning (*Purposes for reading*),
- läsförståelseprocesser (*Reading comprehension processes*), och
- läsbeteenden och attityder (*Reading behaviors and attitudes*)

Läsförståelseprocesser och vilka syften läsningen har ligger till grund för provningen av läskompetens i PIRLS. Den tredje aspekten belyses av enkäter.

För att spegla olika syften med läsning har två typer av texter använts i undersökningen. Det är skönlitterära och informativa texter (även kallad sakprosa). Läsförståelseuppgifterna till de båda texttyperna är konstruerade så att de speglar fyra olika förståelseprocesser. De fyra läsförståelseprocesser varierar med avseende på de krav som ställs på läsarens slutledningsförmåga och tolkning och även i om fokus är på innehåll eller strukturella egenskaper i texten. Läsförståelseprocesserna finns utförligt beskrivna i PIRLS ramverk (Mullis et al, 2006). Här ges en mycket kortfattad beskrivning av vilka krav varje process ställer:

- Uppmärksamma och återge explicit uttryckt information
- Dra enkla slutsatser
- Tolka och integrera idéer och information
- Granska och värdera innehåll, språk och textelement

Svaren går i stort sett att finna i texten till uppgifterna för de två första förståelseprocesserna. De två andra processerna kräver mer av en förmåga att kunna dels läsa mellan raderna, dels distansera sig från texten. Tillsammans ger de här fyra processerna bilden av en bred form av förståelse. I tabell 1.2 visas uppgifters ungefärliga fördelning mellan olika syften och processer. Se Bilaga B för några typiska texter, provuppgifter och bedömningsanvisningar från PIRLS 2006. Texterna samt uppgifterna i bilagan tillhör de som

inte ska återbrukas i kommande PIRLS-omgångar och är därför ej längre hemliga. I Tabell 1.2 anges den ungefärliga fördelningen av uppgifter över de olika kategorierna.

Tabell 1.2 PIRLS utgångspunkter för läsprovsutveckling

Avsikter med läsning	
Litterär upplevelse	50 %
Inhämta och nyttja information	50 %
Läsförståelseprocesser	
Fokusera och återge explicit uttryckt information	20 %
Dra enkla slutsatser	30 %
Tolka och integrera tankar, idéer och information	30 %
Granska och bedöma innehåll, språk och olika textelement	20 %

Definition av målgrupp

I PIRLS ramverk definieras målgruppen för undersökningen med följande formulering:

The target grade should be the grade that represents four years of schooling, counting from the first year of ISCED¹⁵ Level 1¹⁶....

Four years later would be the target grade, which is the fourth grade in most countries.¹⁷
(Mullis, Martin, Kennedy, Martin & Sainsbury, 2006, sid 7)

Denna formulering är i stort sett densamma som användes för att definiera vilka elever som skulle delta i RL91 (Elley, 1994, sid. 5). Det finns dock en betydelsefull skillnad. Då definierades målgruppen efter ålder, 9 år i RL91.¹⁸ Detta då det i RL 91 bedömdes vara den yngsta ålder som elever i de flesta länder kunde förväntas klara av en typisk provsituation, där alla barn i klassen vid ett och samma tillfälle får genomföra provet och även klarar av att fylla i enkäter. Man var också överens om att det var på denna nivå i utbildningssystemet som möjligheten att studera undervisningseffekter skulle vara störst. I PIRLS teoretiska ramverk uttrycks likartade argument för definitionen av målgrupp med skillnaden att nu ska eleverna ha haft fyra års skolgång, räknat från årskurs 1, dvs årskurs 4 i Sverige. IEA har med andra ord gått från att använda ålder hos elevgruppen till antal år i skolan (årskurs i Sverige) för att definiera målgrupp. Det förutsätts även att barn efter fyra års skolgång ska ha lärt sig läsa på en tillräcklig hög nivå för att läsa för att lära.¹⁹

15 ISCED (International Standard Classification of Education) är en klassificeringssystem utvecklat av UNESCO.

16 ISCED nivå 1 motsvarar sådan utbildning som ska ge barn grundläggande färdigheter i bl.a. läsning, skrivning, räkning, närmare bestämt utbildning motsvarande svensk grundskolenivå, årskurs 1 till 6. Svensk förskoleklass ingår inte i ISCED 1, utan i den föregående nivån ISCED 0, tillsammans med övrig förskoleverksamhet.

17 IEA har i tidigare studier använt ålder för att definiera målgrupp, men utnyttjar nu istället antal år i skolan (årskurs i Sverige). Inför PIRLS 2001 uttrycktes definitionen "the upper of the two adjacent grades with the most 9-year olds" In most countries, this is the fourth grade". Förändringen genomfördes av IEA efter att oklarheter avseende målgrupp påtalats i samband med TIMSS 2003. Ett argument för denna förändring är att studier som PIRLS syftar till att koppla elevers resultat till skolors arbetssätt (school practices and educational policies) – vilka typiskt är knutna till årskurs. Det argumenterades också att för att ge en god grund för jämförelser mellan länder så bör antal års undervisning vara desamma.

18 10 år i RC71

19 Genom att definitionen av målgrupp i PIRLS sammanfaller med den i TIMSS för de yngre barnen, ges förutsättningar för att PIRLS ska kunna ge underlag som kompletterar dem från TIMSS.

This population was chosen for PIRLS because it is an important transition point in children's development as readers. Typically, at this point, students have learned how to read and are now reading to learn. (Mullis et al, 2006, sid 7)

Det sägs även i definitionen av målgrupp att elevernas lägsta genomsnittliga ålder ska vara 9,5 år vid tidpunkten då testet genomförs. Det motiveras med att åldern hos de i studien ingående barnen inte får vara allt för låg på grund av de lingvistiska och kognitiva krav som läsuppgifterna i provet medför.

Bland de nordiska länderna har Norge och Island valt att även undersöka elever från årskurs 5, förutom elevgruppen från årskurs 4 med vilken de deltar i PIRLS 2006. Resultaten som redovisas i den internationella rapporten för dessa båda länder är för elever i årskurs 4. Vissa resultat för årskurs 5 i Norge och Island redovisas i en bilaga till den internationella rapporten. I Norge sänktes åldern för obligatorisk skolstart från 7 år till 6 år i och med att ny läroplan trädde i kraft 1997²⁰ och en 10-årig obligatorisk grundskola infördes. Det har funnits oklarheter om detta första år i skolan skulle vara ett formellt skolår med bland annat formell läsundervisning eller om det mer skulle betraktas som en förskoleklass, med framför allt skolförberedande verksamhet. Detta har medfört att en del av eleverna i Norges årskurs 4 i praktiken endast fått tre års reguljär läsundervisning. Det var ett av skälen till att Norge inom ramen för PIRLS 2006 valde att även studera elever från årskurs 5. Enligt uppgifter från Norges representant i PIRLS ska de reformer som under 2007 genomförs inom ramen för Kunnskapsløftet medföra att alla elever ska få formell undervisning (inkl. läsundervisning) från och med det första skolåret.

Det sätt som IEA väljer att definiera målgrupp, dvs årskursbaserat, leder till att Sverige, jämte flera andra länder som ex.v. Danmark, Ryssland och Tyskland deltar med elevgrupper vars genomsnittliga ålder är relativt hög. Sveriges elever i studien har en genomsnittlig ålder på 10,9 år. Sammanlagt är det ungefär en tredjedel av de deltagande länderna som har elevgrupper vars genomsnittliga ålder är 10,5 år eller äldre. Flera av dessa länder har i likhet med Sverige motsvarigheter till vår förskoleklass. Till exempel är andelen barn i Sverige, Tyskland och Danmark vilka deltar i en sådan förskoleklassverksamhet hög. I sådana förskoleklasser bedrivs enligt uppgift som regel läsförberedande verksamhet, men ingen formell läsundervisning.²¹

Texter och uppgifter i PIRLS

I PIRLS antas läsförmågan vara direkt kopplad till de avsikter som finns med läsning. En utgångspunkt är att unga elever framför allt läser för nöjes skull och för att lära (Mullis et al, 2004). Därför har man i PIRLS beslutat att utvärdera läsning utifrån två syften:

- läsning för att få en litterär upplevelse, och
- läsning för att inhämta och använda information.

Till varje avsikt för läsning kopplas ofta vissa typer av texter. Att läsa för att få en litterär upplevelse uppnås många gånger genom att läsa litterära texter, medan läsning för att hämta och använda information associeras med läsning av faktatexter, artiklar och annat informationsmaterial. Samtidigt framhålls inom PIRLS att det inte går att dra någon strikt gräns mellan texttyp och läsningens syfte, men att olika genrer påverkar läsarens sätt att angripa texten. Hälften av läsprovstexterna är därför av skönlitterär karaktär, den andra hälften består av sakprosa, då båda typerna av text bedöms som viktiga i den åldersgrupp som PIRLS undersöker. Texterna har valts ut på ett sådant sätt att eleverna inte ska ha mött dem förut, de ska vara möjliga att återanvändas igen om tio år utan att vara föräldrade och de ska inte missgynna deltagande länder, språk, etniska grupper, socioekonomiska grupper eller flickor respektive pojkar. Vidare ska de fungera fristående och de ska inte heller innehålla allmän kunskap så att svaren kan ges utan att ha läst texterna. Texterna ska också omfatta olika svårighetsnivåer. De ska också vara autentiska, dvs de ska inte

20 Reform 97

21 Uppgifter från nationella forskningssamordnare för PIRLS 2006 i Tyskland och Danmark.

vara skrivna för läsprovet och de ska dessutom väljas så att de kan ses som typiska för åldersgruppen. Vidare ska texterna vara välskrivna och kunna engagera läsaren samtidigt som möjligheter ska finnas att utveckla frågor till läsprovet som speglar de fyra läsförståelseprocesserna. Slutligen ska texterna vara möjliga att översätta till många språk utan att innehållet förvanskas eller att läsglädjen hos eleverna förtas. Texterna i PIRLS-studien är relativt långa, allt från drygt 900 ord upp till drygt 1300 ord. I PIRLS 2006 läsprov användes sammanlagt tio olika texter, varav hälften klassificerades som skönlitterära och hälften som informationstexter.

Fyra av texterna med tillhörande uppgifter vilka ingår i läsprovet i PIRLS 2006 är sådana som användes redan i PIRLS 2001 läsprov, men som därefter hållits hemliga. Syftet med denna återanvändning av texter är att möjliggöra redovisning av resultat från PIRLS 2006 på samma skala som användes i PIRLS 2001. Det gör det möjligt att studera förändringar i läsförmåga över tid, och uttala sig om eventuella trendmässiga förändringar. Till varje text hör cirka tolv uppgifter, vilka går ut på allt från att kunna hitta enstaka fakta till att dra mer avancerade slutsatser och kunna integrera, tolka och värdera såväl innehåll som form. Ungefär hälften av uppgifterna är flervalsfrågor. Den andra hälften är öppna frågor. Till den senare frågetypen ska eleverna formulera ett skrivet svar. Totalt ingår 126 uppgifter i läsprovet, 64 är flervalsuppgifter och 62 öppna frågor. 49 av uppgifterna är s.k. trenduppgifter, dvs de utnyttjades även i PIRLS 2001. Varje elev svarade på de frågor som hörde till två av texterna, totalt ungefär 24 frågor.

PIRLS ramverk och läroplan och kursplan

Utvärderingsstudier med hög kvalitet är kostsamma att genomföra då kraven på metodik och design är höga. Därför finns fördelar med att dela kostnader för metodutveckling och analys med andra länder. Samtidigt finns en risk för att de instrument som tas fram i de internationella studierna inte passar för att spegla de kunskaper som den svenska skolan avser att lära ut.

Syftet i PIRLS är att mäta läsförmåga och trend i läsförmåga på det sätt som är definierat i PIRLS ramverk. Då resultat från PIRLS ska tolkas och användas i ett nationellt sammanhang i Sverige är det viktigt att jämföra PIRLS ramverk med de svenska styrdokumenterna som avser läsförmåga, framför allt den svenska läroplanen Lpo 94 samt kursplanen för svenska.²² Är PIRLS definition av läsförmåga tillräckligt samstämmig med det sätt som läsförmåga ska förstås i den svenska skolan? Om överensstämmelsen är stor finns det förutsättningar för att använda resultaten från PIRLS för att uttala sig om läsförmåga i den svenska skolan, samt att använda dem som underlag för diskussion och utveckling av läsförståelse i den svenska skolan. Om inte riskeras möjligheten att kunna belysa och utvärdera det som kan vara specifikt för vårt land. Sett ur ett nationellt perspektiv, bör den vikt man ger resultat från studier som PIRLS bestämmas bland annat utifrån vad de internationella studierna mäter och vad de nationella styrdokumenterna säger. Ett annat sätt att uttrycka detta är att ställa frågan om de internationella studiernas ramverk kan spegla den svenska skolans innehåll och form.

I en analys av skillnader och likheter mellan internationella jämförande studier och våra nationella kursplaner som gjordes 2006²³ konstateras att PIRLS sätt att definiera läsförmåga stämmer väl överens med vårt sätt att se på denna förmåga, så som det ges uttryck för i läroplanen och kursplaner. Men det ska samtidigt konstateras att PIRLS endast prövar en del av läsförmågan så som den definieras i svenska skolan. Text inkluderar inte samtal om det lästa eller förförståelse. Bedömningen görs att PIRLS läsprov även stämmer väl överens med det sätt kursplanerna konkretiseras i form av nationella prov för årskurs 5. Därför kan resultat från PIRLS i fråga om läsförmåga sägas ha hög relevans på så sätt att såväl ramverk som läsprovets utformning väl speglar viktiga delar av de svenska kursplanerna.

Elevers lärande, och kanske speciellt läsförberedande aktiviteter men även läsning, sker inte bara i skolan. I många hem sker aktiviteter som har betydelse för barnens läsinlärning. I Lpo 94 diskuteras former för föräldrasamarbete. Skolans personal ska samarbeta med barnens vårdnadshavare för att man tillsammans

22 Skolverket, 2002.

23 Skolverket, 2006.

ska *utveckla skolans innehåll och verksamhet*. I PIRLS ges enkäter inte bara till elever, lärare och rektorer, utan även till vårdnadshavare för att kunna beskriva och undersöka hur elevers läsmiljö och läsaktiviteter i hemmet ser ut.

I PIRLS finns frågor i lärar- och skolledarenkäten kring lärares undervisningsmetoder och förutsättningar för undervisningen. Dessa kan bidra med att beskriva och utvärdera om elever i den svenska skolan ges möjligheter till att utveckla sitt språk i ett socialt samspel, och där de även ges möjlighet till att delta i olika språkliga aktiviteter, såsom fritt skrivande, berättande, improvisation och gestaltning, vilket också är nämnt i kursplanen.

Av de förändringar i grundskolan som är eller ska beslutas om inom kort, kan särskilt nämnas nationella prov i årskurs 3 i svenska och matematik, som bland annat ska användas till stöd för lärarnas bedömning. Läsutveckling som upptar en stor del av undervisningen för elever i de yngre åren kommer att utgöra en viktig del av de nationella proven i årskurs 3 som ska användas i grundskolan från 2009. Nationella prov i svenska och läsprovet i PIRLS 2011 kan då med fördel användas för att jämföra elevers läsförmåga på respektive prov.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att PIRLS-studien ger unika möjligheter att utvärdera graden av måluppfyllelse i den svenska skolan med avseende på elevers läsförmåga. Den information som ges av PIRLS fyller sitt syfte att pröva kunskapsnivå och kunskapsutveckling i läsförmåga av två olika texttyper även ur ett svenskt nationellt perspektiv. Några påtagliga skillnader i synsätt finns inte mellan det internationella ramverket för PIRLS och de svenska kursplanerna. Det ska dock återigen understrykas att PIRLS endast prövar delar av svenskämnet, och därför inte kan användas som mått på måluppfyllelse för hela svenskämnet.

Målgrupp och bortfall

Målpopulationen i PIRLS 2006 var elever i grundskolans årskurs 4. I den översättning som görs från hur populationen som ska undersökas definieras, till hur det går att välja ut elever i den, får det endast förekomma smärre avvikelser. Avvikelser i denna s.k. urvalsram kan bero på att det i operationaliseringen av målpopulationen måste göras inskränkningar av bland annat praktiska skäl. Det kan exempelvis vara skolor som är otillgängligt belägna geografiskt, mycket små skolor eller skolor som bedriver undervisning för barn med handikapp. Täckningen på skol- och elevnivå måste vara minst nittiofem procent av målpopulationen för att kunna anses vara representativ för ett land. Elever med fysiska funktionshinder eller utvecklingsstörning som skulle utgöra hinder för dem att delta i provsituationen fick undantas. Inte heller ingick elever som erhållit mindre än ett års undervisning på undersökningsspråket. Täckningen efter att sådana undantag gjorts var för Sveriges del god, nittiosex procent. Från början ingick 150 skolor i urvalet. Det var emellertid inte alla utvalda skolor som genomförde studien. Av de från början utvalda 150 skolorna var två skolor stängda vid tiden för läsprovets genomförande. En skola hade undervisning för de yngre barnen på finska med allt större andel undervisning på svenska med stigande ålder. Dessa tre skolor var felaktigt inkluderad i urvalsramen, och ingick därför inte i målpopulationen. Därför deltog hundra procent (147 skolor) av de korrekt utvalda skolorna i studien.²⁴ I Tabell 1:3 redovisas det svenska *realiserade* urvalet, dvs. det antal elever som resultatredovisningarna bygger på.

Tabell 1.3 Urvalet av skolor, klasser och elever i PIRLS 2006

Skolor	
Antal kommunala skolor	125
Antal fristående skolor	22
Totalt antal skolor	147
Klasser	
Antal klasser på kommunala skolor	201
Antal klasser på fristående skolor	37
Totalt antal klasser	238
Elever	
Antal elever i målgruppen på kommunala skolor	3 729
Antal elever i målgruppen på fristående skolor	665
Totalt antal elever	4 394
varav flickor	2 123
varav pojkar	2 271

I flertalet fall deltar de skolor som har minst två klasser i årskurs 4 med två klasser i studien, i annat fall deltar skolan med en klass. Samtliga elever i en utvald klass har som regel deltagit i studien, förutom de elever som undantagits från studien samt de elever som av olika skäl inte närvarat vid provtillfället, och därmed bidragit till bortfallet. Urvalen av elever i årskurs 4 uppgår till drygt 4 400 elever. Statistiska vikter korrigerar för ursprunglig stratifiering och för det mesta av bortfallet. Bortfallet på svar från elever, föräldrar, lärare och skolor är också lågt och väl inom de ramar som krävs för att ge god datakvalitet.²⁵ Över nittiosex procent av de utvalda eleverna genomförde läsprovet samt elevenkät. Ca nittiofyra procent av dessa elevers föräldrar har lämnat in ifylld föräldraenkät. nittiofem procent av dessa elevers lärare har besvarat lärarenkäten och nittionio procent av skolledarna har besvarat skolenkäten.

Om publiceringen av internationella och svenska resultat

I den internationella rapporten (Mullis, Martin, Kennedy & Foy, 2007) redovisas för Sveriges del resultat för årskurs 4, jämte andra länders resultat. Mer information om studien finns även att finna i ramverket för PIRLS 2006 (Mullis, Martin, Kennedy, Martin & Sainsbury, 2006). Information om de deltagande ländernas utbildningssystem finns i *PIRLS 2006 Encyclopedia* (Kennedy, Mullis, Martin, & Trong, 2007). Information av mer teknisk art rörande PIRLS 2006 finns publicerad i *PIRLS 2006 technical report* (Martin, Mullis & Kennedy, 2007).

Resultaten i denna rapport bygger i stor utsträckning på den internationella rapporten för PIRLS 2006. Fokus ligger på de svenska resultaten, speciellt med avseende på eventuella förändringar från PIRLS 2001, och på undersökningens genomförande i Sverige.

Rapportens disposition

I de följande kapitlen presenteras resultaten från dels läsprovet, dels enkätstudien. De svenska resultaten utgör huvudfokus i presentationen. I kapitel 2 behandlas elevernas resultat på läsprovet samt hur de har förändrats sedan 2001. I kapitlets avslutande avsnitt diskuteras resultaten i relation till dels vad läsförståelse omfattar för typ av förmågor, dels vilken betydelse förmågan att avkoda har för läsförmågan. Kapitlet därefter beskriver resultaten för olika bakgrundsfaktorer som kan vara av betydelse för att förstå och förklara elevernas läsprövsresultat och de förändringar som skett under årens lopp. Det första av dessa kapitel ger en bild av elevernas tidigare och nuvarande läserfarenheter samt intresse och motivation för läsande (kapitel 3). Olika aspekter av elevens språk-, läs- och skrivmiljö i hemmet presenteras i kapitel

25 Martin et al, 2007.

4. Språk-, läs- och skrivmiljöer som elever möter i skolans undervisning behandlas i kapitel 5. Kapitel 6 fokuserar på lärares utbildning och yrkeserfarenhet. Kapitel 7 ger en bild av den mer övergripande skolmiljön. I kapitel 8 avslutas rapporten med en slutdiskussion.

Kapitel 2

Elevernas läsförståelse

2. Elevernas läsförmåga

De svenska eleverna når i genomsnitt upp till 549 poäng på den internationella lässkalan (se Figur 2.1). Det ligger långt över det internationella genomsnittet på 500 poäng²⁶ samt något över OECD(19)²⁷-genomsnittet om 535 poäng. Sex länder/regioner når däremot ett signifikant bättre resultat än det som uppmätts i Sverige. Det är Ryssland, Hongkong, Alberta i Kanada, Singapore, British Columbia i Kanada och Luxemburg.

Tätt efter den första gruppen av länder kommer Sverige i en grupp om tio länder. De andra nio ländernas resultat skiljer sig inte på ett signifikant sätt från Sveriges. Förutom Sverige ingår i den här gruppen andra europeiska länder med ett undantag. De är Ontario i Kanada, Italien, Ungern, Tyskland, Nederländerna, Bulgarien, den flamländska delen av Belgien, Danmark samt Island årskurs 5. Danmarks genomsnittliga poäng uppgår till 546. Sverige och Danmark ligger med andra ord mycket nära varandra. Sverige har vidare signifikant bättre resultat än övriga trettien länder vilket motsvarar två tredjedelar av länderna, däribland flera europeiska länder. Bland annat återfinns årskurs 4 för såväl Island som Norge i den gruppen.

De isländska och norska eleverna i årskurs 4 når genomsnittliga resultat om 511 respektive 498 poäng. De är dock ett år yngre än eleverna i Sverige och Danmark, eftersom de har börjat skolan ett år tidigare. Av den anledningen har man både i Norge och på Island också undersökt elever i årskurs 5, som således är jämnåriga med eleverna som undersökts i Sverige och Danmark. Resultaten blir då helt annorlunda. På Island når eleverna i årskurs 5 ett genomsnittligt läsprovresultat om 550 poäng och i Norge har de 541 poäng. I den jämförelsen blir resultaten för de nordiska länderna följaktligen mycket likartade.

I Sverige är det ingen skillnad på det genomsnittliga läsprovresultatet mellan elever som går på kommunala skolor (549 poäng) och elever som går på fristående skolor (551 poäng). Sex procent av eleverna i den här studien går i fristående skolor, vilket är en representativ bild av andelen fristående skolor i Sverige.

Spridning i resultat mellan elever

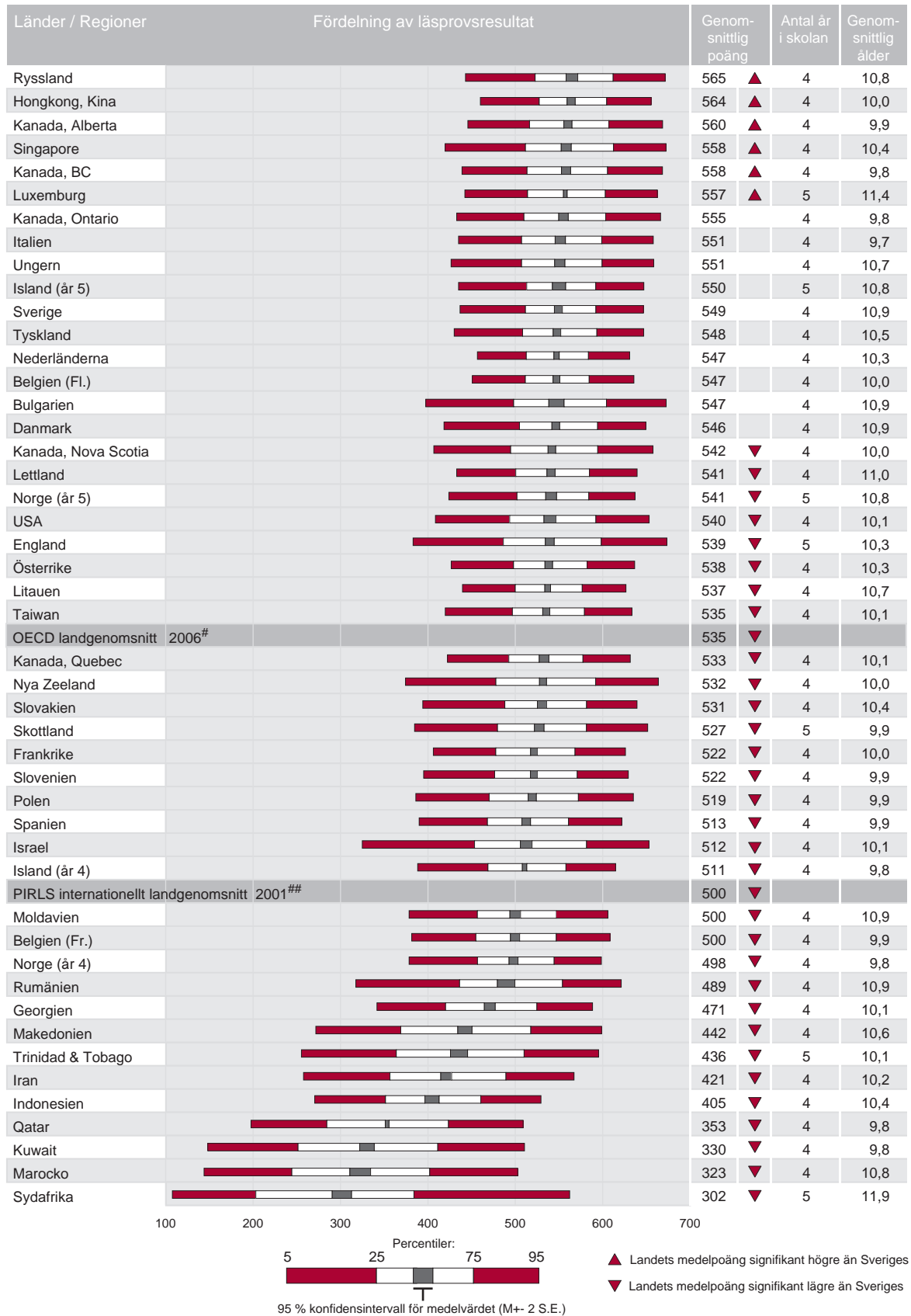
Figur 2.1 ger också information om hur mycket resultaten skiljer sig mellan starka och svaga elever inom ett land. Något förenklat kan man säga att staplarnas längd i Figur 2.1 anger avståndet mellan de fem procent bäst presterande respektive fem procent lägst presterande eleverna. Långa staplar innebär relativt stora skillnader och korta staplar relativt små skillnader i elevresultat mellan dessa elevgrupper. Sverige framstår som ett land med relativt små skillnader medan länder som England och Bulgarien framstår som länder med relativt stora skillnader. Sydafrika är dock det land som uppvisar de allra största skillnaderna mellan topp och botten medan skillnaderna i Belgien och Nederländerna framstår som minst.

I Figur 2.2 presenteras spridningen i elevresultat med hjälp av standardavvikelsen. Den kan tolkas som elevers genomsnittliga avstånd i resultat till landets medelvärde. Figuren ger i princip samma bild som Figur 2.1, dvs Nederländerna och Belgien är de länder med lägst spridning, 53 respektive 56 poäng, medan Sydafrika är det land som har störst spridning i elevresultat, 136 poäng. Spridningen i Sverige är 64 poäng. Sverige tillhör därmed de länder som inte har så stora skillnader mellan elever som lyckas väl och elever som inte lyckas lika väl. Sverige ligger visserligen under genomsnittet för OECD(19) som är 69 poäng och likaså under det internationella genomsnittet på 76 poäng, men tillhör inte de länderna med absolut lägst spridning. Av de nordiska länderna är Sverige däremot det land med lägst spridning även om skillnaderna är ganska små. Norge (årskurs 4) har en standardavvikelse på 67, Island (årskurs 4) 68 samt Danmark 70 poäng.

26 Genomsnittet om 500 poäng är från PIRLS 2001 och bygger på resultaten från de 35 länder som deltog då.

27 OECD(19) är ett samlingsnamn för de nitton OECD-länder som deltar i PIRLS 2006. De är Belgien, Danmark, Storbritannien, Frankrike, Island, Italien, Kanada, Luxemburg, Nederländerna, Norge, Nya Zeeland, Polen, Slovakien, Spanien, Sverige, Tyskland, Ungern, USA och Österrike.

Genomsnittligt läsprovresultat och fördelning PIRLS 2006



[#] OECD landgenomsnitt är baserat på de 19 OECD-länder som deltog i PIRLS 2006. För de länder med underregioner har ett vägt genomsnitt beräknats för landet baserat på folkmängd i respektive region.

^{##} PIRLS internationellt landgenomsnitt 2001 bygger på de 35 länder och regioner som deltog i PIRLS 2001. Varje land och region väger lika mycket.

Figur 2.1 Genomsnittliga läsprovresultat för de 45 deltagande länderna i PIRLS 2006. Källa: tabell 1.1 och 1.2 samt tabell F1 och F2 i PIRLS 2006 Internationella rapport.

Spridning i elevers läsprovresultat



OECD landgenomsnitt är baserat på de 19 länder som deltog i PIRLS 2006 där varje land har samma vikt. Detta innebär att för länder som deltar med delregioner (provinser/delstater etc.) har ett genomsnitt utifrån dessa delregioner beräknats som sedan representerar landet.

PIRLS internationella genomsnitt är baserat på samtliga 45 deltagande länder eller regioner där varje land och region ges samma vikt.

* skillnaden mellan 2001 och 2006 är statistiskt signifikant på 5 % nivå.

Figur 2.2 Spridning i resultat mätt som standardavvikelsen i elevers resultat på läsförståelseprovet. Källa: tabell C2 i PIRLS 2006 internationella rapport.

Det generella resultatet för svenska elevers läsförmåga kan sammanfattas på följande sätt:

- Svenska elever lyckas väl med sin läsning i ett internationellt perspektiv. Sverige ingår med sitt genomsnittliga läsprovresultat på 549 poäng i en grupp av länder som placerar sig direkt efter en tätgrupp om sex länder.
- Sverige tillhör även de länder där det inte är så stora skillnader mellan elever som lyckas väl och elever som inte lyckas lika väl.

Elevers läsförmåga år 2006 i jämförelse med 2001

Tjugoåtta av de fyrtiofem länder som deltagit i PIRLS 2006 deltog också 2001. I Norden har förutom Sverige både Norge och Island deltagit i båda undersökningarna. I undersökningen 2001 låg Sverige på en odelad första plats med det genomsnittliga resultatet 561 poäng. Sverige har nu i PIRLS 2006 tagit ett steg tillbaka från den tätoppositionen. Det genomsnittliga resultatet 2006 är också signifikant sämre än resultatet 2001 (se Figur 2.3). Den uppmätta tillbakagången uppgår till 12 poäng. Däremot har spridningen av de svenska eleverna, mätt i standardavvikelse, inte förändrats. Ytterligare fem länder har ett signifikant sämre resultat 2006. Det är Litauen, Nederländerna, England, Rumänien och Marocko. Litauen och Nederländerna har några poängs mindre tillbakagång än Sverige, medan England och Sverige ligger i stort sett lika. Rumänien och Marocko har däremot betydligt större nedgång i poängtal.

Tre av länderna som nått allra bäst genomsnittliga resultat i PIRLS 2006 har också gjort mycket stora framsteg. Det är Ryssland, Hongkong och Singapore. I jämförelse med resultaten från 2001 har de därigenom passerat cirka hälften av de länder som deltagit i båda undersökningarna. De har gått om ett antal europeiska länder samt USA, Kanada och Nya Zeeland. Förutom eleverna i de här tre länderna har elever i ytterligare fem länder nått ett signifikant bättre genomsnittligt resultat 2006 i jämförelse med 2001. Alla fem länderna hör hemma i Europa. Resultaten har vidare inte förändrats för hälften av de länder som deltagit både 2001 och 2006. I den här gruppen ingår bland annat Island (årskurs 4) och Norge (årskurs 4).

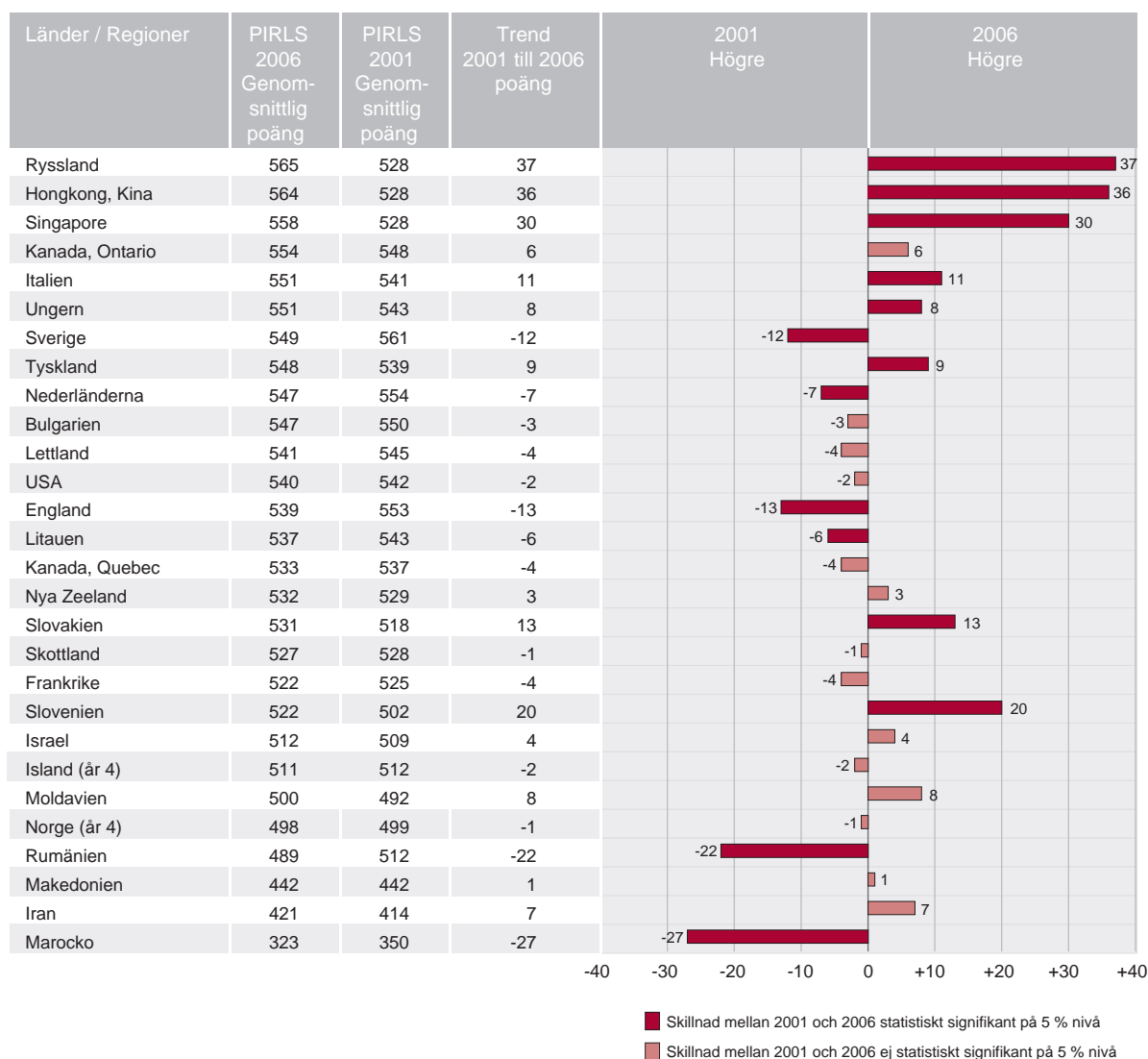
För Sveriges del kunde en negativ trend identifieras redan mellan 1991 och 2001 inom ramen för studien Reading Literacy (RL).²⁸ Med hjälp av en avancerad statistisk metod för att länka resultat från olika undersökningar, har Monica Rosén (kommande) också jämfört resultaten från fyra undersökningar: Reading Comprehension 1970 (RC70), Reading Literacy 1991 (RL91), Reading Literacy 2001 (RL01) samt PIRLS 2001. Även om undersökningarna har något olika upplägg, går det att länka dem och därigenom jämföra resultaten. Analysen pekar på en nedåtgående trend som påbörjades redan före 1991, men som blir mer accentuerad efter 1991. Arbetet med att finna tänkbara förklaringar till den här utvecklingen kommer att vara viktigt. Jan-Eric Gustafsson och Monica Rosén, Göteborgs universitet, som ansvarade för PIRLS 2001, har redan i sin rapport om trenden mellan 1991 och 2001 pekat på sådana tänkbara förklaringar. Detta återkommer vi till i dels den sammanfattande diskussionen i det här kapitlet, dels i de kommande kapitlen.

De svenska trendresultaten kan därmed sammanfattas på följande sätt:

- Även om Sverige lyckas väl i ett internationellt perspektiv kan en signifikant tillbakagång mellan åren 2001 och 2006 om 12 poäng identifieras. Det är en tillbakagång som ingår i en över tid betydligt mer utsträckt nedåtgående trend.

28 Gustafsson & Rosén, 2005

Förändring i genomsnittligt läsprovresultat 2001-2006



Figur 2.3 Förändring i genomsnittligt läsprovresultat mellan 2001 och 2006 för länder som deltagit i PIRLS båda dessa år. Källa: tabell 1.3 i PIRLS 2006 internationella rapport.

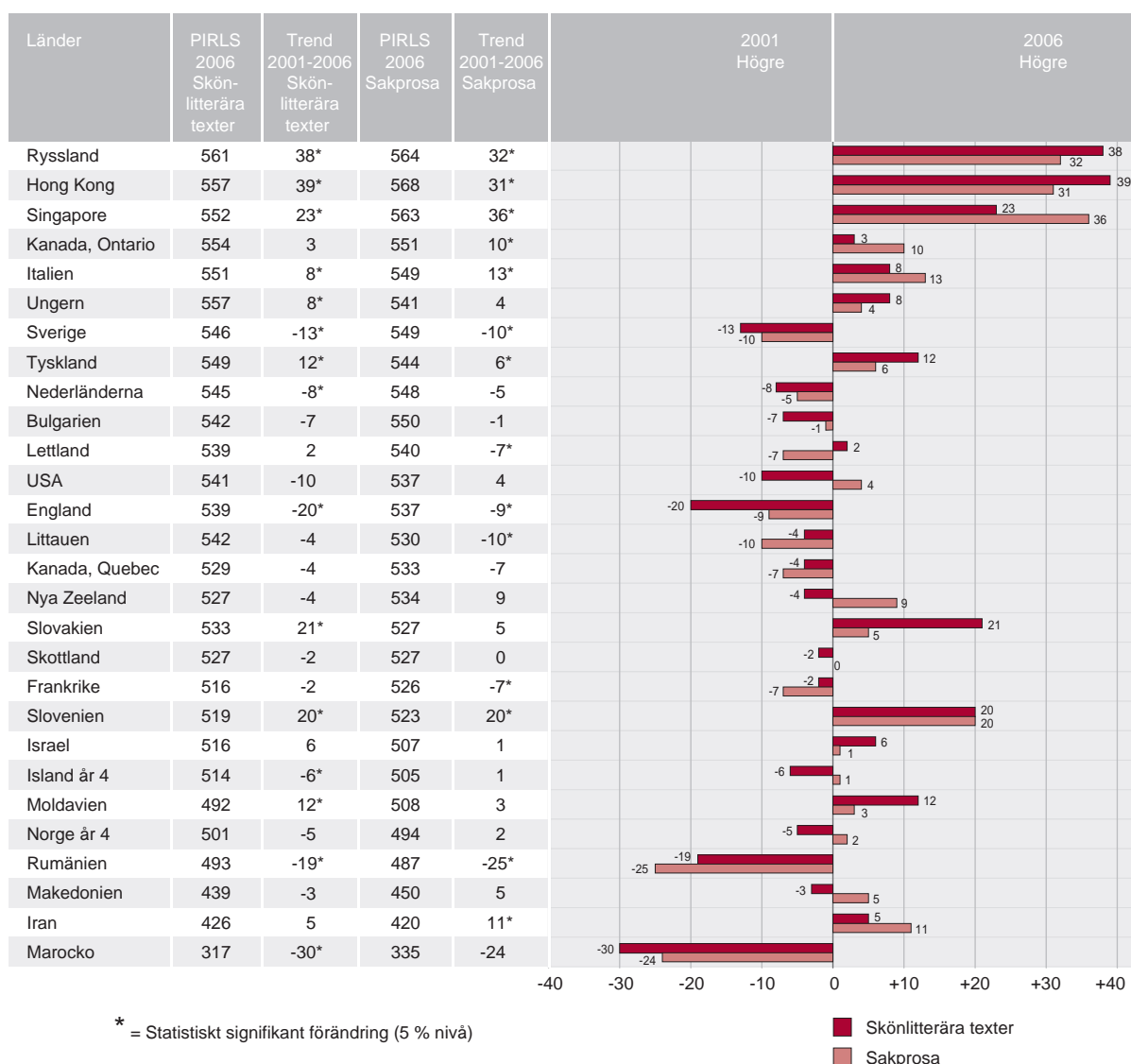
Elevernas läsförmåga under luppen

Den läsförmåga som ovanstående resultat visar på har studerats mer ingående i såväl PIRLS 2001 som PIRLS 2006. För det första klarläggs hur det går för eleverna vid läsning av de två typerna av texter: skönlitteratur och sakprosa, som ingått i studien. Vidare visas elevernas resultat för olika typer av förståelseprocesser som krävs för att kunna svara på frågor till texterna. Slutligen beskrivs fem olika läsfärdighetsnivåer och hur många elever som klarar respektive nivå. I beskrivningen av resultaten kommer fokus att läggas på den svenska trenden och jämförelse mellan resultaten år 2001 och 2006.

Läsvorsresultat för skönlitteratur och sakprosa

Fem skönlitterära texter och fem sakprosatexter har ingått i PIRLS 2006. De fem skönlitterära texterna är fullständiga berättelser. De utspelas i olika miljöer och har oftast två huvudaktörer. En eller två

Trend i läsprovresultat för skönlitterära texter och sakprosa 2001-2006



Figur 2.4 Förändring mellan 2001 och 2006 i läsprovresultat för skönlitterära texter och sakprosa. Källa: tabell 1.7 och 1.8 i PIRLS 2006 internationella rapport.

huvudhändelser ingår i varje berättelse. Varje text illustreras också av en eller ett par bilder. Berättelserna syftar till att ge eleverna en skönlitterär upplevelse. De fem sakprosatexterna å andra sidan är hämtade från olika ämnesområden och utgör olika slags texter. Det är faktatexter inom naturvetenskap och geografi. Det är biografier och instruktioner. Förutom skriven text ingår diagram, kartor, illustrationer, foton, listor eller tabeller. Sakprosatexterna syftar till att eleverna ska inhämta och använda information. För elever i årskurs 4 får texterna betraktas som relativt långa, även om de kan förekomma i undervisningen såväl i årskurs 4 som tidigare.

I läsprovresultaten för de båda typerna av texter återkommer liknande resultat som för de generella läsprovresultaten (se Figur 2.4). Ett genomgående mönster är att länder som har en signifikant förändring, uppåt eller nedåt, för de generella läsprovresultaten, har motsvarande förändring för båda

texttyperna. I Sverige återfinns en signifikant tillbakagång i läsprovsresultat för båda texttyperna. Förändringen är i stort sett lika stor som den generella förändringen i Sverige. Det är inte heller någon signifikant skillnad mellan förändringen för läsning av skönlitteratur och för läsning av sakprosa. De svenska elevernas genomsnittliga läsprovsresultat 2006 för båda dessa typer av texter är också mycket likartade och ligger i nivå med det generella läsprovsresultatet.

De svenska resultaten för elevers läsning av skönlitteratur och sakprosa kan sammanfattas på följande sätt:

- Svenska elevers genomsnittresultat för läsning av skönlitteratur och sakprosa år 2006 är i stort sett detsamma som det generella genomsnittresultatet.
- Förändringen mellan 2001 och 2006 av de genomsnittliga resultaten för läsning av dessa båda typer av texter är också lika stor och har samma negativa riktning som förändringen för de generella läsprovsresultaten.

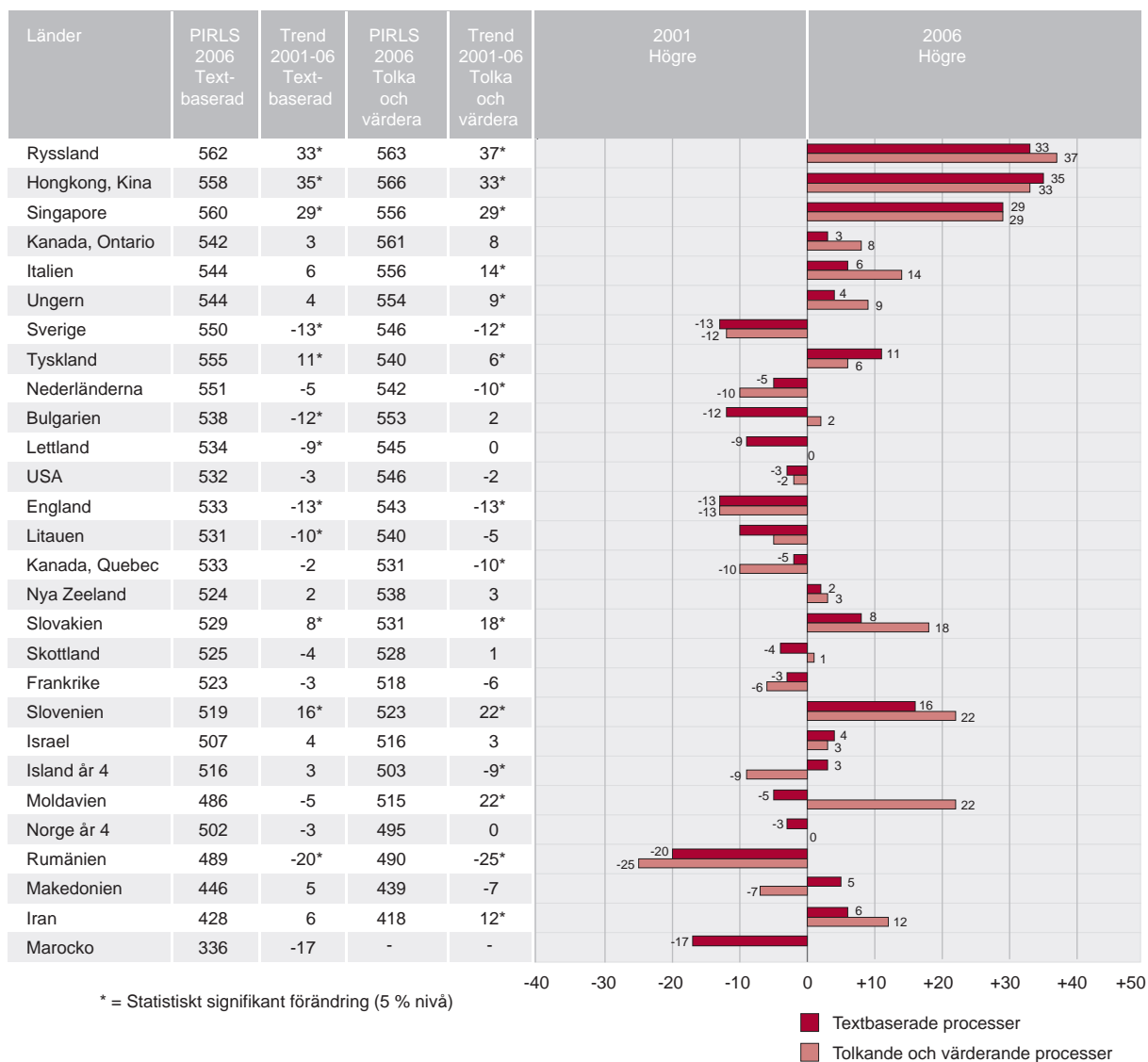
Läsprövsresultat för två typer av förståelseprocesser

Uppgifterna eleverna ska svara på när de har läst texterna är konstruerade så att de ska ge upphov till fyra olika läsförståelseprocesser. De är:

- *Uppmärksamma och återge explicit uttryckt information*
Uppgifterna fordrar att eleven hittar information i texten som är relevant för att svara på frågan. Sökande efter information innebär vanligtvis att hitta en mening eller fras i texten. Cirka tjugo procent av uppgifterna för varje text är inriktade mot att fånga den här typen av förståelse.
- *Dra enkla slutsatser*
Vanligtvis kräver uppgifterna att eleven kopplar ihop två eller flera idéer som följer på varandra i texten och finner just det som binder dem samman men som inte finns klart uttryckt i texten. Fast kopplingen inte är direkt uttryckt, så är den relativt uppenbar. Cirka trettio procent av uppgifterna för varje text är inriktade mot att fånga den här typen av förståelse.
- *Tolka och integrera idéer och information*
De här uppgifterna kräver bearbetning av större textdelar än det som finns i enskilda fraser eller meningar. Förutom att göra kopplingar som inte är direkt uttryckta i texten, kan uppgifterna kräva att man använder sig av egna kunskaper och erfarenheter. Cirka trettio procent av uppgifterna för varje text är inriktade mot att fånga den här typen av förståelse.
- *Granska och värdera innehåll, språk och textelement*
Uppgifterna i den här gruppen kräver att eleven kan skifta fokus från att skapa mening utifrån textinnehållet till att kritiskt granska texten som sådan. Det kräver bland annat att eleven har en del kunskaper om genrer och textstruktur samt om språkkonventioner och olika språkliga stilgrepp. Cirka tjugo procent av uppgifterna för varje text är inriktade mot att fånga den här typen av förståelse.

Tillsammans ger de fyra processerna bilden av en bred form av förståelse. I resultatsammanställningen har de två första och de två sista typerna förts samman i varsina grupper. För de två första förståelseprocesserna går svaren för det mesta att finna direkt i texten. Av den anledningen benämns de fortsättningsvis textbaserade förståelseprocesser. De två andra kräver däremot en förmåga att kunna dels läsa mellan raderna, dels distansera sig från texten. Dessa benämns här för tolkande och värderande förståelseprocesser. De förståelseprocesser som studerats i undersökningarna 2001 och 2006 är således de textbaserade å ena sidan och de tolkande och värderande å andra sidan.

Trend i läsprovresultat för två typer av förståelseprocesser 2001-2006



Figur 2.5 Förändring mellan 2001 och 2006 i läsprovresultat för två typer av förståelseprocesser, textbaserade processer samt tolkande och värderade processer. Källa: tabell 1.11 och 1.12 i PIRLS 2006 internationella rapport.

I PIRLS 2006 ingår Sverige i en grupp av länder som har elever som når ett signifikant högre genomsnittsresultat för de textbaserade förståelseprocesserna än för de tolkande och värderande förståelseprocesserna. I den här gruppen finns också de andra nordiska länderna.²⁹ Både länder som gjort signifikanta framsteg och länder som gått bakåt för de generella resultaten i trendstudien finns här. Sveriges resultat för de textbaserade förståelseprocesserna och de tolkande och värderande skiljer sig dock mycket lite, även om skillnaden är signifikant. En andra huvudgrupp av länder, som är lika stor som den första, utgörs av länder med elever som når signifikant högre genomsnittsresultat för de tolkande och värderande förståelseprocesserna. Närmare hälften av länderna ingår i den här gruppen, bland andra alla engelsktalande länder och hälften av länderna som gjort signifikanta framsteg i trendstudien. Den tredje och minsta huvudgruppen

29 Årskurs 4 för Norge och Island.

består endast av sex länder. De länderna har elever som når likadana genomsnittsvärden för båda typer av läsförståelseprocesser.

I Sverige finns en lika stor tillbakagång mellan 2001 och 2006 för både de textbaserade och de tolkande och värderande förståelseprocesserna (se Figur 2.5). Det är i båda fallen signifikanta tillbakagångar. Ett mer allmänt mönster för de flesta länder är att trendresultaten för de två huvudtyperna av förståelseprocesser följer trenden i det generella läsprövsresultatet.

De svenska resultaten för olika typer av förståelseprocesser kan sammanfattas på följande sätt:

- Det är en signifikant skillnad, om än mycket liten, mellan svenska elevers genomsnittsresultat för textbaserade förståelseprocesserna och för deras resultat för tolkande och värderande förståelseprocesser till de förras fördel.
- Förändringen mellan 2001 och 2006 av de genomsnittliga resultaten för de båda typerna av förståelseprocesser är lika stor och har samma negativa riktning som förändringen för de generella läsprövsresultaten.

Läsprövsresultat för fem läsfärdighetsnivåer

Som utgångspunkt för att kunna bestämma svårighetsgraderna på läsuppgifterna, har man inom PIRLS valt ut fyra punkter på den internationella lässkalan som riktmärken: 625, 550, 475 respektive 400 poäng. För att exempelvis finna uppgifter som ska klassificeras som avancerade, tar man de uppgifter som löses av större andelen av eleverna som ligger över den högsta internationella riktpunkten (625 poäng), men som löses av färre än hälften av eleverna som återfinns inom poängintervallet mellan den högsta och den näst högsta riktpunkten. Uppgifter som elever inom det näst högsta poängintervallet lyckas lösa, men som vanligtvis inte löses av elever inom det mellersta poängintervallet klassificeras som uppgifter på en hög nivå. Så går man vidare och skapar ytterligare två grupper av uppgifter som förläggs till mellannivå och låg nivå.³⁰ Därutöver ingår en nivå som innebär att man inte når upp till den lägsta nivån. Därmed får man fem nivåer för beskrivning av olika slags grader av läsfärdighet. Uppgifterna på de olika nivåerna granskas av en grupp av läsexperter. De har bland annat i uppgift att ge en beskrivning av uppgifterna på respektive nivå för dels de skönlitterära texterna, dels sakprosatexterna.

Läsfärdighetsnivåerna ska inte sammanblandas med de fyra läsförståelseprocesserna, även om vissa överlappningar finns. Uppgifter som exempelvis kräver textbaserade förståelseprocesser är per automatik inte lättare än uppgifter som kräver tolkande och värderande processer. Svårighetsgraden hos en läsuppgift är beroende av flera olika faktorer däribland textens längd och komplexitet. Faktorerna samverkar sedan med de förståelseprocesser som krävs. Exempelvis kan uppgifter i en text som kräver att läsaren ska dra enkla slutsatser vara svårare än uppgifter i en annan text som kräver att läsaren ska tolka och integrera idéer och information.

Elever som uppnår den avancerade läsfärdighetsnivån har således ett läsprövsresultat om 625 poäng eller mer på den internationella lässkalan (se Figur 2.6). Vidare är sannolikheten större än femtio procent för en elev i den här gruppen att klara uppgifter på den avancerade nivån. Det betyder att de vid läsning av skönlitteratur klarar att:

- föra samman idéer från olika delar av texten för att göra tolkningar av personernas särdrag, avsikter och känslor samt finna stöd i texten för detta.
- tolka bildspråk
- visa en gryende förmåga att kunna granska och värdera berättelsestrukturer

30 Som stöd i arbetet använder man en metod som kallas "scale-anchoring method".

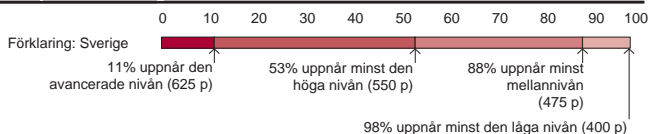
Läsprovresultat efter läsfärdighetsnivåer

Länder	Läsfärdighetsnivåer								Andel i procent av elever som uppnår olika läsfärdighetsnivåer
	Avancerad (625)		Hög (550)		Mellan (475)		Låg (400)		
	2006 andel	Trend procent-enheter	2006 andel	Trend procent-enheter	2006 andel	Trend procent-enheter	2006 andel	Trend procent-enheter	
Singapore	19	7*	58	13*	86	10*	97	7*	
Ryssland	19	14*	61	22*	90	10*	98	+2	
Kanada, Alberta	17		57		89		99		
Bulgarien	16	-1	52	-2	82	-1	95	0	
Kanada, British Columbia	16		56		88		98		
Kanada, Ontario	16	0	54	4	87	3*	98	2*	
England	15	-5*	48	-6*	78	-4*	93	-1	
Luxemburg	15		56		89		99		
Hongkong, Kina	15	10*	62	23*	92	11*	99	2*	
Ungern	14	4*	53	4	86	1	97	-1	
Italien	14	3	52	4*	87	4*	98	1*	
Nya Zeeland	13	-1	45	0	76	2	92	2	
Kanada, Nova Scotia	13		48		82		96		
USA	12	-3	47	-3	82	2	96	2*	
Danmark	11		52		85		97		
Tyskland	11	2*	52	5*	87	4*	97	0	
Sverige	11	-4*	53	-6*	88	-2*	98	0	
Island (år 5)	10		53		87		98		
Israel	10	1	40	4	70	3	85	-2	
Skottland	10	-1	40	-2	77	2	93	1	
Lettland	8	-1	46	-3	86	-1	98	-1	
Norge (år 5)	8		46		85		98		
Slovakien	8	3*	43	9*	80	4*	94	0	
Österrike	8		45		84		98		
Belgien (Fl.)	7		49		90		99		
Taiwan	7		43		84		97		
Polen	7		36		73		93		
Nederländerna	6	-4*	49	-5*	91	-1	99	0	
Kanada, Quebec	6	-2	41	-2	83	-1	97	-1	
Slovenien	6	3*	37	12*	76	9*	94	3*	
Litauen	5	-4*	43	-5*	86	1	99	1	
Frankrike	5	-2	35	-2	76	-1	96	1	
Spanien	5		31		72		94		
Rumänien	4	-5*	27	-8*	61	-8*	84	-4*	
Island (år 4)	3	-3*	29	-3*	72	1	93	1	
Belgien (Fr.)	3		23		66		92		
Moldavien	3	0	23	1	67	6*	91	3	
Makedonien	2	0	15	0	40	-1	66	-1	
Trinidad & Tobago	2		13		38		64		
Norge (år 4)	2	-2*	22	-6*	67	2	92	4*	
Sydafrika	2		6		13		22		
Georgien	1		15		50		82		
Iran	1	1	8	1	30	2	60	4	
Indonesien	0		2		19		54		
Marocko	0	-1	1	-3	9	-5	26	-7	
Kuwait	0		2		10		28		
Qatar	0		1		11		33		
OECD median#	11		47		82		96		
PIRLS Int. Median##	7		41		76		94		

* = statistiskt signifikanta förändringar (5 % nivå).

Beräknat utifrån de 19 OECD-länder som deltog i PIRLS 2006 där länder med delregioner viktats ihop till ett landgenomsnitt.

Den internationella medianen inkluderar inte Kanadas provinser.



Figur 2.6 Läsprovresultat för fyra läsfärdighetsnivåer. Källa: tabell 2.1 och 2.2 i PIRLS 2006 internationella rapport.

Vid läsning av sakprosa klarar de att:

- skilja ut och tolka komplex information från olika delar av texten samt finna stöd i texten för detta
- förstå funktionen av textstruktur
- föra samman information från olika delar av texten för att sortera händelser i tidsföljd och motivera de val man gjort

I Sverige når elva procent av eleverna den avancerade läsfärdighetsnivån.

På nästa nivå som benämns den höga läsfärdighetsnivån ligger elevernas läsprovresultat mellan 550 och 624 poäng på den internationella lässkalan. Sannolikheten är större än femtio procent för en elev i den här gruppen att klara uppgifter på den höga nivån. Vid läsning av skönlitteratur är det uppgifter som att:

- hitta centrala episoder och skilja ut viktiga detaljer som döljer sig i texten
- dra slutsatser för att förklara samband mellan avsikter, handlingar och händelser samt finna stöd i texten för detta
- känna igen hur man använder olika karaktäristiska drag i en text exempelvis bildspråk och abstrakta budskap
- visa en gryende förmåga att tolka och föra samman händelser och handlingar i texten

Vid läsning av sakprosa klarar eleverna att:

- känna igen och använda ett antal textstrukturella drag för att hitta och skilja ut relevant information
- dra slutsatser utifrån abstrakt eller dold information
- föra samman information från en text för att skilja ut huvudpoängen och ge förklaringar
- jämföra och värdera delar i en text för att ange vad man föredrar och varför man gör det
- visa en gryende förmåga att kunna förstå exempelvis enkla metaforer och författarens perspektiv

Så stor andel som nästan hälften av de svenska eleverna (42%) befinner sig på den höga nivån. Den nedre riktpunkten för den här läsfärdighetsnivån sammanfaller i stort sett med det genomsnittliga läsprovresultatet i Sverige. Det är med andra ord drygt hälften av våra elever (11%+42%) som når upp till eller över den höga nivån.

På mellannivån för läsfärdighet återfinns vidare elever vars läsprovresultat ligger mellan 475 och 549 poäng på den internationella lässkalan. Principen är som för tidigare nivåer att sannolikheten är större än femtio procent för en elev i den här gruppen att klara uppgifter på mellan nivån. Vid läsning av skönlitteratur är det uppgifter som att:

- hitta centrala händelser och händelseförlopp och relevanta detaljer i texten
- dra enkla slutsatser om huvudpersonernas egenskaper, känslor och motiv
- visa gryende förmåga att kunna göra kopplingar till olika textdelar

Vid läsning av sakprosa klarar eleverna att:

- hitta och återge viss information i texten
- dra enkla slutsatser för att ta fram information från en del av texten
- använda underrubriker, faktarutor och illustrationer för att hitta i texten

Drygt en tredjedel av de svenska eleverna (35%) återfinns på mellannivån. Knappt nittio procent av våra elever (11%+42%+35%) når upp till eller över mellannivån.

Slutligen återstår den låga läsfärdighetsnivån. Elever på den nivån har läsprovresultat som ligger mellan 474 och den lägsta riktpunkten om 400 på den internationella lässkalan. Sannolikheten är större än femtio procent för en elev i den här gruppen att klara uppgifter på den låga nivån. Vid läsning av skönlitteratur är det uppgifter som att:

- återfinna explicit uttryckta detaljer
- hitta en angiven del av berättelsen och dra en slutsats som tydligt framgår av texten

Vid läsning av sakprosa klarar eleverna att:

- hitta och återge explicit uttryckt information som är lätt åtkomlig exempelvis i början av texten eller i en tydligt utskiljbar del av texten
- visa en gryende förmåga att kunna dra enkla slutsatser som tydligt framgår av texten

Endast en tiondel av de svenska eleverna finns i den här gruppen. Därmed återstår två procent av eleverna i Sverige som inte når den lägsta riktpunkten om 400 poäng.

Om man lägger samman andelen elever som klarar respektive läsfärdighetsnivå, finner man att det är nittioåtta procent av de svenska eleverna som når den låga nivån, åttioåtta procent som når mellannivån, femtiotre procent som når den höga nivån och slutligen elva procent som når den avancerade nivån. Det är ytterligare cirka en tredjedel av länderna som har ett liknande mönster, däribland Danmark. OECD(19)-medianen överensstämmer framför allt med den här bilden på den avancerade nivån (96%, 82%, 47% och 11% för dessa respektive läsfärdighetsnivåer).

Trendresultaten visar att Sverige i likhet med England, Rumänien, Nederländerna, Litauen, Norge (årskurs 4) och Island (årskurs 4) har en signifikant minskning av andelen elever på en eller flera av de högre läsfärdighetsnivåerna. För alla sju länder gäller förändringen på såväl den avancerade som den höga nivån. Sverige, England och Rumänien har också en nedgång av andelen elever som når den mellanliggande nivån. Ett generellt mönster är således att det framför allt är andelen mycket starka läsare som minskat och andelen mindre starka läsare som ökat. För Sveriges del innebär förändringen mellan 2001³¹ och 2006³² att andelen elever som når den avancerade och höga nivån samt mellannivån har minskat med fyra procentenheter, sex procentenheter respektive två procentenheter.

Ett motsatt mönster återfinns bland de åtta länder som i det generella läsprovresultatet visar på en signifikant uppgång. Med undantag för Ungern har en sådan uppgång skett på alla eller tre av läsfärdighetsnivåerna. För de länder som har uppgång på tre av nivåerna gäller det företrädesvis de tre högsta nivåerna. Elevernas läsförmåga har således inte bara förstärkts i de åtta länderna, utan det har också skett på bred front.

31 Elevers fördelning efter läsfärdighetsnivåer 2001: 15% av eleverna över 625 poäng, 44% mellan 550-625 poäng, 31% mellan 475-550 poäng, 8% mellan 400-475 poäng och 2% under 400 poäng.

32 Elevers fördelning efter läsfärdighetsnivåer 2006: 11% av eleverna över 625 poäng, 42% mellan 550-625 poäng, 35% mellan 475-550 poäng, 10% mellan 400-475 poäng och 2% under 400 poäng.

De svenska resultaten för de fem läsfärdighetsnivåerna kan sammanfattas på följande sätt:

- Sverige tillhör en grupp av länder där en stor andel av eleverna når de olika läsfärdighetsnivåerna avancerad (11%), hög (53%), mellan (88%) och låg (98%).
- Andelen elever i Sverige som klarar av mer avancerade läsuppgifter har dock minskat signifikant mellan åren 2001 och 2006.

Pojkar och flickor

I genomgången av olika infallsvinklar till läsprovsresultaten ingår också ett studium av flickors och pojkars läsning. Det är en intressant infallsvinkel eftersom det genom åren visat sig finnas systematiska skillnader mellan deras genomsnittliga resultat, till flickornas fördel. Exempelvis var det signifikanta skillnader mellan pojkars och flickors resultat i alla deltagande länder i PIRLS 2001. Samma resultat gäller även 2006 för alla nu deltagande länder med två undantag (se Figur 2.7). Bland de nya deltagarna 2006 skiljer nämligen Luxemburg och Spanien ut sig. I de länderna finns inte någon sådan signifikant skillnad för de generella läsprovsresultaten. De svenska flickornas genomsnittliga läsprovsresultat ligger år 2006 såväl som i tidigare studier en bit över det generella svenska resultatet och pojkarna ligger en bit under. Med de resultaten hamnar såväl de svenska flickorna som de svenska pojkarna över motsvarande OECD(19)-genomsnittet. Skillnaden om arton poäng mellan svenska flickor och pojkar är i nivå med vad som gäller för det internationella genomsnittet, men är något större än för OECD(19)-länderna. Inga av de senare omnämnda skillnaderna är dock prövade statistiskt.

I större flertalet av de tjugoåttal länder som deltagit i båda studierna har pojkarna närmat sig flickornas genomsnittsresultat mellan 2001 och 2006. I cirka en tredjedel av länderna har pojkarnas genomsnittliga resultat på lässkalan minskat mindre än flickornas. I de andra länderna har pojkarnas resultat i stället ökat mer än flickornas. Förändringarna är inte statistiskt säkerställda. Men de kan ses som en indikation på att ett närmande kan vara i vardande mellan flickors och pojkars resultat. I Sverige har både flickors och pojkars genomsnittliga resultat gått tillbaka signifikant mellan 2001 och 2006. Men Sverige tillhör gruppen av länder där pojkarnas genomsnittliga resultat på lässkalan minskat något mindre än flickornas, även om den minskade skillnaden mellan dem inte är signifikant. Sverige bidrar med andra ord till det mer övergripande mönstret att ett närmande mellan flickor och pojkar kan vara på väg.

I stort sett samma skillnader som finns mellan svenska flickor och pojkar på generell nivå, återkommer mellan dem i läsning av skönlitteratur och sakprosa och även för de två huvudtyperna av förståelseprocesser: textbaserade respektive tolkande och värderande. Det är också en signifikant skillnad mellan hur många av dem som når de mer avancerade läsfärdighetsnivåerna. Fler flickor än pojkar når både den avancerade (13% respektive 8%) och den höga (58% och 47%) nivån. Den bilden har dock ändrats sedan 2001. I PIRLS 2001 fanns det fler flickor än pojkar såväl på den avancerade och den höga nivån som på mellannivån. Flickorna var då också ännu fler på de två högsta nivåerna jämfört med 2006.

Resultaten för flickors och pojkars läsprovsresultat kan sammanfattas på följande sätt

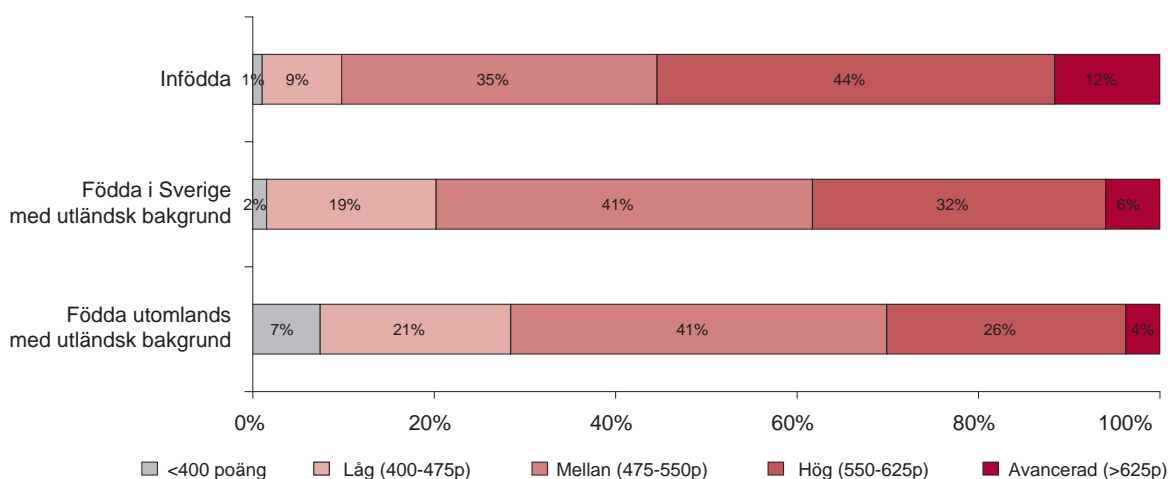
- Flickor når i de allra flesta länder, däribland Sverige, ett signifikant bättre genomsnittligt läsprovsresultat än pojkar. För Sveriges vidkommande gäller detta såväl generellt som för läsning av skönlitteratur och sakprosa. Det gäller också för de två förståelseprocesser som undersökts, det vill säga textbaserade respektive tolkande och värderande.
- Skillnaden mellan svenska flickors och pojkars genomsnittliga läsprovsresultat är i nivå med det internationella genomsnittet, men är något större än OECD(19)-genomsnittet.
- I PIRLS 2001 fanns en större andel flickor än pojkar på de tre högsta läsfärdighetsnivåerna. I PIRLS 2006 finns den skillnaden bara för de två högsta nivåerna. Andelen flickor på de två högsta nivåerna har också minskat signifikant sedan 2001.

Läsprovresultat för pojkar och flickor



Figur 2.7 Resultat i läsförståelse för pojkar och flickor och förändring för detta mellan 2001 och 2006. Källa: tabell 1.4 och 1.5 i PIRLS 2006 internationella rapport.

Läsprovresultat för elever med utländsk bakgrund efter läsfärdighetsnivåer



Figur 2.8 Lärsprovresultat för infödda elever respektive elever med utländsk bakgrund utifrån läsfärdighetsnivåer. Staplarna visar andelen elever i procent på respektive läsfärdighetsnivå. Källa: Skolverkets analys av PIRLS 2006 databas.

Elever med utländsk bakgrund

I den internationella resultatsammanställningen från PIRLS 2006 lyfts inte frågan om elevernas språkliga bakgrund fram. Det beror bland annat på att det ingår få enkätfrågor som rör den aspekten. Däremot har de nordiska länderna lagt till egna enkätfrågor. I enlighet med mycken annan statistik framgår av de hitintills genomförda analyserna för svenskt vidkommande att knappt femton procent av eleverna har utländsk bakgrund. Antingen är de själva och minst en av deras föräldrar födda utomlands (4%) eller så är de själva födda i Sverige men båda föräldrarna är födda utomlands (10%). De båda grupperna av elever har som också framgår av andra liknande undersökningar signifikant lägre genomsnittligt läsprovresultat (505 respektive 527 poäng) än elever som är födda i Sverige och som har minst en förälder som är född i Sverige (556 poäng).³³

De genomsnittliga läsprovresultaten för elever med utländsk bakgrund ligger en bit under genomsnittet för OECD(19)-länderna (535 poäng). I ett svenskt perspektiv är det ett relativt lågt genomsnittligt resultat. Trots det återfinns elever med utländsk bakgrund på alla fem läsfärdighetsnivåerna. Exempelvis når cirka en tredjedel av dem den höga läsfärdighetsnivån och runt fem procent den avancerade nivån (se Figur 2.8).

Resultaten för elever med utländsk bakgrund visar på följande:

- De genomsnittliga läsprovresultaten för gruppen av elever med utländsk bakgrund är signifikant lägre än de resultat som uppnås av elever födda i Sverige med minst en förälder född i Sverige.
- Elever med utländsk bakgrund återfinns på alla de fem läsfärdighetsnivåerna och ungefär en tredjedel av dem uppnår den höga läsfärdighetsnivån.

³³ I den här sammanställningen är inte elever födda utomlands men med båda föräldrar födda i Sverige inkluderade. Detta motsvarar 36 elever i PIRLS 2006 som därmed inte ingår i dessa analyser.

Sammanfattning och diskussion

Svenska elever lyckas väl med sin läsning i ett internationellt perspektiv. De svenska resultaten år 2006 ligger bland annat högre än OECD(19)-genomsnittet. Emellertid lyckas inte eleverna i Sverige lika väl som de gjorde 2001. En statistiskt signifikant tillbakagång har skett mellan åren 2001 och 2006. Det är en förändring som ingår i en över tid betydligt mer utsträckt nedåtgående trend som tog sin början före 1991. Den svenska tillbakagången som syns i de generella läsprovresultaten återkommer i elevernas läsning av såväl skönlitteratur som sakprosa. Den återfinns också i förändringen av hur de svenska eleverna klarar två olika typer av förståelseprocesser dels textbaserade, dels tolkande och värderande. Även i den Nationella utvärderingen av svenska, svenska som andraspråk, engelska och matematik (2004) visades att elevernas läsförmåga var lägre än vid de tidigare utvärderingarna 1992 och 1995.

Sverige tillhör fortfarande de länder där skillnaderna mellan elever som lyckas väl och elever som inte lyckas lika väl är relativt små. Däremot kvarstår signifikanta skillnader mellan infödda elever och elever med utländsk bakgrund såväl som mellan flickor och pojkar. Elever med utländsk bakgrund uppnår ett genomsnittligt läsresultat som ligger en bit under OECD(19)-genomsnittet. Det ligger i nivå med resultaten för den grupp av elever som studerades i PIRLS 2001 och som uppgav att de talade svenska hemma ibland (Rosén, Myrberg & Gustafsson 2005). Flickorna, precis som flickor i de allra flesta länder, når ett signifikant bättre genomsnittligt läsprovresultat än pojkarna. Den generella bilden av svenska flickors och pojkars läsförmåga återkommer såväl för deras läsning av skönlitteratur och sakprosa som i resultaten för de två förståelseprocesser som undersökts. I RL-studien för årskurs 3 fann man att det fanns en tendens till att pojkarna i Sverige haft en större resultatförsämring än flickorna mellan åren 1991 och 2001 (Gustafsson & Rosén 2005). En motsvarande skillnad i resultatförändring mellan flickor och pojkar går inte att finna i PIRLS mellan åren 2001 och 2006. Det innebär att skillnaden mellan pojkar och flickor är oförändrad.

Både flickor och pojkar bidrar till den svenska tillbakagången. Det går inte heller att peka på att läsförmåga för skönlitteratur har försämrats mer än läsförmågan för sakprosa, eller tvärtom. Detsamma gäller för de två förståelseprocesserna. Den svenska tillbakagången går däremot att hänföra till en minskning av andelen starka och mycket starka läsare. De här resultaten framkommer i utredningen av hur många elever som klarar läsuppgifter som ligger på fem olika färdighetsnivåer: avancerade nivå, hög nivå, mellannivå, låg nivå och under den låga nivån. Flickor är vidare något mer företrädda på de mer avancerade nivåerna än pojkarna. Likaså är infödda elever något mer företrädda på de mer avancerade nivåerna än elever med utländsk bakgrund. Trendresultaten visar att andelen elever i Sverige som når upp till de tre förstnämnda nivåerna har minskat signifikant mellan åren 2001 och 2006. Det är med andra ord inte de mindre starka läsarna bland eleverna som bidragit till den svenska tillbakagången.

Det har skett en minskning av andelen elever i Sverige som når en läsfärdighet på avancerad nivå, hög nivå samt mellannivå. Som framgår av beskrivningen av läsfärdigheten på de här nivåerna, kräver de att läsaren klarar mer komplexa förståelseoperationer. Det rör exempelvis att kunna dra mer avancerade slutsatser som är baserade på information i helt olika delar av texten. Läsaren kan inte heller förlita sig på att finna alla svar direkt uttryckta i texten. Hon/han måste ha ett språk att möta texten med för att bland annat kunna fylla i mellan raderna. Uppgifterna förutsätter också att läsaren kan förstå mer avancerat språkbruk som exempelvis finns i metaforer och bildspråk. De kräver också att hon/han kan jämföra och värdera aspekter i en text för att komma fram till olika ståndpunkter. Det arbete man utför för att klara av att förstå innehållet i en text kallar läs- och skrivforskaren Judith Langer (1995/2005) för att man bygger mentala textvärldar. Färre klarar således av de mer komplexa och språkligt avancerade sätten att bygga mentala textvärldar i sin läsning och röra sig i texter på ett mer avancerat sätt nu jämfört med för fem år sedan.

Ju längre en text är, desto större är chansen att den blir mer komplex. Det kan exempelvis vara fler aktörer som texten handlar om eller fler aspekter av ett fenomen som behandlas. Normalfallet innebär således att ju längre en text är, desto större förståelsearbete krävs. De texter som ingår i PIRLS är i det avseendet långa texter för barn som gått fyra år i skolan. Det hade varit intressant att också se resultat från läsning

av riktigt korta texter. I RL 1991 och 2001 ingick bland annat sådana korta texter. I den trendstudien visade det sig att elevers förmåga att läsa informationstexter med mycket lite text inte hade förändrats. Istället var det längre texter, både skönlitterära texter och sakprosa som de svenska eleverna hade sämre resultat på (Gustafsson & Rosén 2005). De längre texterna i RL-studierna var dock inte riktigt lika långa som de texter som använts i PIRLS 2001 och 2006. Det beror bland annat på att RL-studien genomfördes i årskurs 3 och att innehåll och textlängd därmed var anpassade till den åldersgruppen. Det man ändå kan konstatera är att längre texter som använts i PIRLS 2001 och 2006 ger motsvarande utslag i trendresultaten för elever i årskurs 4 som de gjorde för elever i årskurs 3 inom RL-studien. En fråga för vidare utredning är därmed om det är förmågan att läsa längre texter som kräver ett mer komplext och språkligt avancerat sätt att bygga mentala textvärldar som är på väg att försvinna.

Förutom förmåga att bygga komplexa mentala världar och att ha ett väl utvecklat språk, måste man också läsa av orden på ett riktigt sätt. För att hinna läsa en text av det här slaget och även svara på frågor på utsatt tid, krävs att man läser med en viss hastighet. Den tid som är avsatt i PIRLS är anpassad till åldern och ska inte vara ett bekymmer under normala förhållanden. Men har en läsare stannat upp i utvecklingen av att automatisera förmågan att läsa av ord, kan det bli problem. Elever med annat modersmål än svenska kan naturligtvis också ha problem med att automatisera avkodningen på grund av språkspecifika skillnader (Hyltenstam 2007). Om mycken möda därför måste läggas ner på avkodningen, återstår inte så stora möjligheter att ägna sig åt förståelsearbete. Ett annat sätt att uttrycka det är att det ”ortografiska lexikonet” och förmågan att mobilisera ord från det lexikonet inte är så välutvecklat för dessa elever (Myrberg 2007). En indikation på det är bland annat läshastigheten. I trendstudien RL befanns att elevernas läshastighet sjunkit mellan 1991 och 2001 (Gustafsson & Rosén 2005). Det ansågs vara en bland andra tänkbara förklaringar till att elever i årskurs 3 lyckats sämre 2001 än vad de gjorde 1991. För att kunna studera elevernas läshastighet i innevarande undersökning krävs en mer detaljerad analys än vad som funnits utrymme för än så länge. Men det är mycket angeläget att gå vidare med den frågan i ljuset av bland annat de resultat som framkommit i trendstudien RL. Vidare är det väsentligt att ta reda på vilka problem elever med olika modersmål kan stöta på i sin avkodning av texter skrivna på svenska.

En vanlig orsak till att det är svårt att bygga komplexa mentala textvärldar är att man helt enkelt inte läser så mycket eller att man inte är van att läsa längre texter. Läsande är en betydelsefull väg för att utöka sitt ordförråd och utveckla språket. I läsandet får man möta ett språk och olika sätt att uttrycka sig som inte är lika vanligt förekommande i det vardagliga samtalet. Det berikar således. Ett stort ordförråd och en utvecklad språklig förmåga är i sin tur goda grunder att stå på när man läser (Snow m fl 1998) och ska bygga komplexa mentala textvärldar. Kenneth Hyltenstam (2007) visar i sin sammanställning av forskning om flerspråkiga elevers läsning och skrivning att det finns ett antal villkor som har positiva effekter på läsinlärning och läsutveckling. Det är att undervisningsspråket är detsamma som det språk eleven använder i hemmet, att eleven har ett ordförråd på minst 6 000 – 10 000 ord i undervisningsspråket och att eleven förstår innebörden av sjuttiofem procent av innehållsorden i de texter som ska läsas. Han konstaterar dock att villkoren ofta inte är uppfyllda för barn med utländsk bakgrund. Utveckling av läsförmåga och språkutveckling hänger således intimt samman för såväl elever med svenska som modersmål som elever med annat modersmål än svenska. För de senare är det också väsentligt att få utveckla sitt modersmål och lära sig att läsa och skriva på det jämsides med att utveckla ett andraspråk.

En utvecklad läsvana och goda läserfarenheter stödjer inte bara förmågan att förstå skrivna texter. Det stödjer också utveckling av läshastigheten, det vill säga förmågan att mobilisera ord och få flyt i sin läsning. I de kommande kapitlen kommer bland annat elevernas läserfarenheter från fritiden, deras läsvanor och möjligheter till att utveckla sitt läsande inom skolans ram att behandlas närmare. Det ger oss en mer detaljerad bild av tänkbara förklaringar till den förändring som skett med elevernas läsförmåga mellan 2001 och 2006.

Kapitel 3

Vad eleverna har med sig till skolan

3. Vad eleverna har med sig till skolan

De svenska elever som har deltagit i PIRLS går alla i årskurs 4 och är i genomsnitt 10,9 år gamla. I det här kapitlet behandlas deras och även andras uppfattning om deras läs- och skrivförmåga. Här beskrivs också deras inställning till läsning samt vad de brukar läsa och andra saker de gör på sin fritid som inkluderar någon form av läsning men då ofta av mer korta texter. Som i många undersökningar av det här slaget finner man även i den här studien en tydlig korrelation mellan de flesta av de här aspekterna och elevernas prestationer på läsprovet. Med avseende på den aspekten kommer innehållet i kapitlet inte överraska. Det mest väsentliga bidraget består i stället av att ge en pusselbit till bilden av hur grogrunden för kunna utveckla sitt läsande ser ut när det gäller tioåriga elever i årskurs fyra. Den grogrunden avser utvecklingen av enskilda personers läs- och skrivförmåga men också av det gemensamma kunskapsområdet. Hur ser bilden av tioåringars läsmönster ut i ett samhälle som värnar mycket starkt om både individens och samhällets utvecklingsmöjligheter?

Uppfattningar om elevernas läsförmåga

Föräldrar och skolor har i sina respektive enkäter fått möjlighet att lämna uppgifter om sina uppfattningar om elevernas läs- och skrivförmåga när de började skolan. Eleverna har också givits möjlighet att uppskatta sin egen läsförmåga i dagsläget.

Föräldrarnas uppfattning om sina barns läs- och skrivförmåga vid skolstart

Föräldrarna har svarat på frågor om hur bra deras barn kunde olika saker som rör barnens läs- och skrivförmåga när de började skolan. Det avser i vilken mån barnet kunde känna igen bokstäverna, skriva bokstäver, läsa och skriva enstaka ord och läsa meningar. För de flesta länder återfinns en tydlig samvariation mellan elevernas genomsnittliga läsprövsresultat och föräldrarnas uppgifter om hur väl deras barn klarade av de här mest grundläggande läs- och skrivfärdigheterna vid skolstart (se Figur 3.1).

Sverige utgör inget undantag i det här fallet. Eleverna till de föräldrar som svarar att deras barn klarade de mest grundläggande läs- och skrivfärdigheterna vid skolstart mycket bra når också ett mycket högt genomsnittligt läsprövsresultat. Det är bara i ytterligare åtta länder³⁴, däribland länder i tätgruppen, som eleverna når så högt eller högre resultat. Sedan sjunker resultaten successivt för elever som ingår i de grupper vars föräldrar svarar att deras barn kunde de grundläggande läs- och skrivfärdigheterna ganska bra, inte kunde dem särskilt bra respektive inte alls kunde klara dem. Skillnaden på lässkalan mellan svenska elever i den översta och den nedersta gruppen är hela 68 poäng.

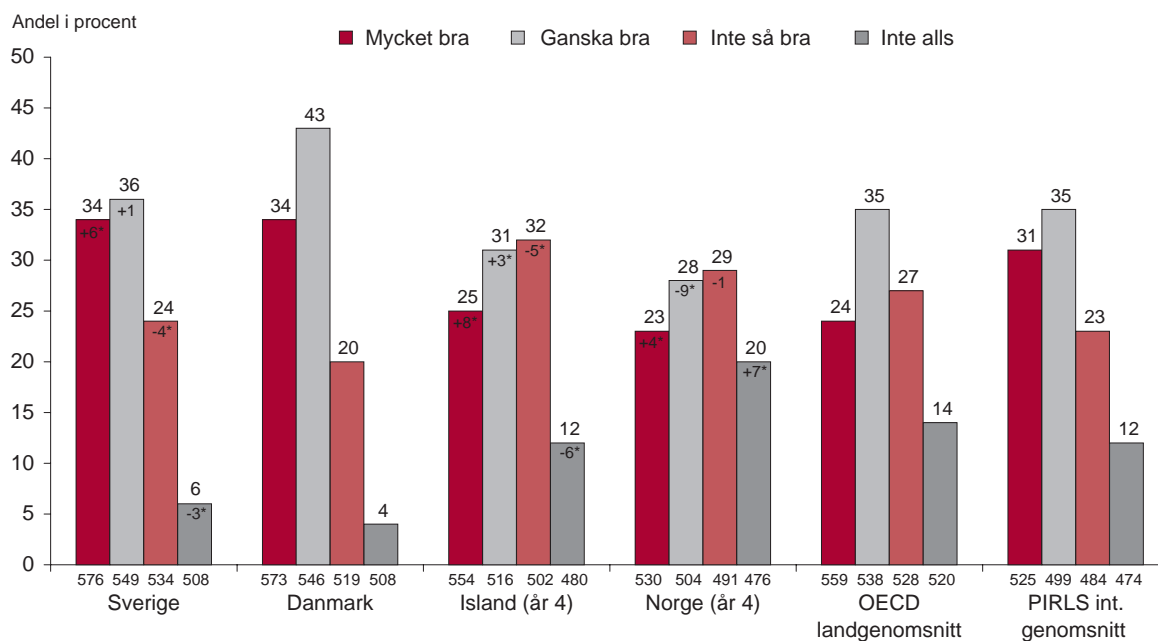
I Sverige har gruppen elever vars föräldrar anger att deras barn kunde de grundläggande läs- och skrivfärdigheterna mycket bra ökat med sex procentenheter, vilket är en signifikant uppgång. De utgör nu en tredjedel av hela elevgruppen. Motsvarande uppgångar finns i många av de länder som deltagit i trendstudien. Grupperna av elever i Sverige vars föräldrar uppger att deras barn däremot inte kunde färdigheterna så bra eller inte kunde dem alls har minskat i motsvarande grad. Andelen flickor som enligt föräldrarna kunde läsa och skriva mycket bra på det här grundläggande sättet vid skolstart är signifikant större än andelen pojkar. Tvärtom så dominerar pojkarna i de grupper som inte kunde det särskilt bra eller inte alls. Liknande skillnader mellan flickor och pojkar fanns även i PIRLS 2001.

Sverige ingår i gruppen av länder³⁵ som har en relativt hög andel elever som har grundläggande läs- och skrivfärdigheter när de kommer till skolan. Drygt två tredjedelar av de svenska eleverna har mycket eller ganska bra läs- och skrivfärdigheter med sig. Det stämmer i stort sett överens med det genomsnittliga internationella resultatet, men ligger något över OECD-genomsnittet. Danmark har däremot ett bättre utgångsläge med något fler elever i de två grupper som har mest erfarenheter med sig till skolan. Norge och Island (årskurs 4) uppvisar en lite annorlunda bild med sina elever som är ett år yngre när de börjar skolan.

34 Ryssland, Kanada (Alberta), Singapore, Hongkong, Kanada (BC), Bulgarien, Kanada (Ontario), Nederländerna och Sverige.

35 Trinidad and Tobago, Israel, Singapore, Makedonien, Hongkong, Spanien, Qatar, Sydafrika, Kuwait, Taiwan, Polen, Lettland, Sverige och Danmark.

Föräldrars uppfattning om barnets läs- och skrivfärdigheter vid skolstart



Figur 3.1 Föräldrars uppfattning om barnets läs- och skrivfärdigheter vid skolstart. Förändring i andel mellan 2001 och 2006 anges inom respektive stapel. Den genomsnittliga läsprestationen för den grupp elever som stapeln representerar anges under respektive stapel. Källa: tabell 5.3 i PIRLS 2006 internationella rapport.

Skolornas uppfattning om barnets läs- och skrivförmåga vid skolstart

En kompletterande bild till föräldrarnas uppfattning om vad eleverna har med sig när de börjar skolan ges i PIRLS av skolornas uppfattning om detsamma. Här visar det sig för svenskt vidkommande att det enligt skolorna inte skett någon utökning mellan 2001 och 2006 av gruppen som har goda läs- och skrivfärdigheter med sig vid skolstart. Skillnaden i resultat för skolornas uppfattning och föräldrarnas kan bero på att enkätfrågorna är utformade olika. Föräldrarnas svar gäller barnen som deltar i PIRLS 2006, medan skolorna svarat på hur stor andel av alla skolans elever som hade de mest grundläggande färdigheterna med sig till skolan. Intervallen skolorna fått svara för är om det är mindre än tjugofem procent av eleverna, mellan tjugofem och femtio procent och så vidare. Det innebär att en ökning om sex procent inte nödvändigtvis ger utslag i en sådan grov skattning.

I huvudsak ser läget i svenska skolor år 2006 ut på så sätt att knappt hälften av de svenska eleverna (43%) går på skolor som uppger att flertalet av eleverna kunde de mest grundläggande läs- och skrivfärdigheterna när de började skolan. Den andra dryga halvan av eleverna går på skolor där färre än hälften av eleverna kunde det. Mönstren för fördelningarna skiljer sig åt mycket mellan länder. Även inom den nordiska gruppen ser det olika ut. Nästan tre fjärdedelar av de danska eleverna går på skolor som uppger att flertalet av eleverna hade dessa förmågor vid skolstart. I Norge (årskurs 4) är det däremot bara drygt en tiondel av eleverna som finns i den gruppen. Sverige och Island (årskurs 4) intar en mittposition.

Elevernas uppfattning om den egna läsförmågan

Eleverna har också givits möjlighet att uttala sig om hur bra de tycker att de är på att läsa. Deras uttalande avser vad de tror vid tillfället när enkäten besvaras, dvs. när de närmar sig slutet av årskurs 4. I enkäten har de fått ange om de instämmer eller inte till dels mer positiva, dels mer negativa påståenden om sin läsning. De har sålunda uttalat sig om de tycker att de har lätt för att läsa och om de förstår det lästa utan större problem. De negativa påståendena rör om de tycker att de inte läser lika bra eller långsammare än klasskamraterna. Det man däremot inte vet utifrån elevernas svar är vilken typ av läsning de tänker på när de svarar. Det kan vara läsningen på fritiden av allt från böcker till enklare texter eller motsvarande i skolarbetet. Erfarenheten bland forskare är dock att eleverna i den åldern oftast tänker på bokläsning när de får den här typen av frågor. Uppgifterna eleverna lämnat har vägts samman i ett index med tre nivåer. Högt index innebär att eleven har en mycket positiv uppfattning om den egna läsförmågan. Mellannivån innebär att eleven inte har en så positiv uppfattning, medan lågt index anger en närmast negativ uppfattning.

För alla länder återfinns en tydlig samvariation mellan läsprovsresultat och elevernas uppfattning om den egna läsförmågan. I Sverige är skillnaden i genomsnittligt läsprovsresultat mellan gruppen som uttrycker en mycket positiv uppfattning och den som är något mindre positiv (46 poäng). En tredjedel till närmare två tredjedelar av eleverna i de deltagande länderna har en mycket positiv uppfattning om sin läsförmåga. Det internationella genomsnittet ligger på fyrtionio procent. Ytterst få elever har en negativ uppfattning om den egna läsförmågan. Sverige tillsammans med övriga nordiska länder tillhör de dryga tio länder³⁶ med störst andel elever som har en mycket positiv uppfattning. Inga förändringar i andelar av elever som ingår i de tre indexgrupperna har skett för Sveriges del sedan 2001.

Resultaten av uppfattningar om de svenska elevernas läsförmåga kan sammanfattas på följande sätt:

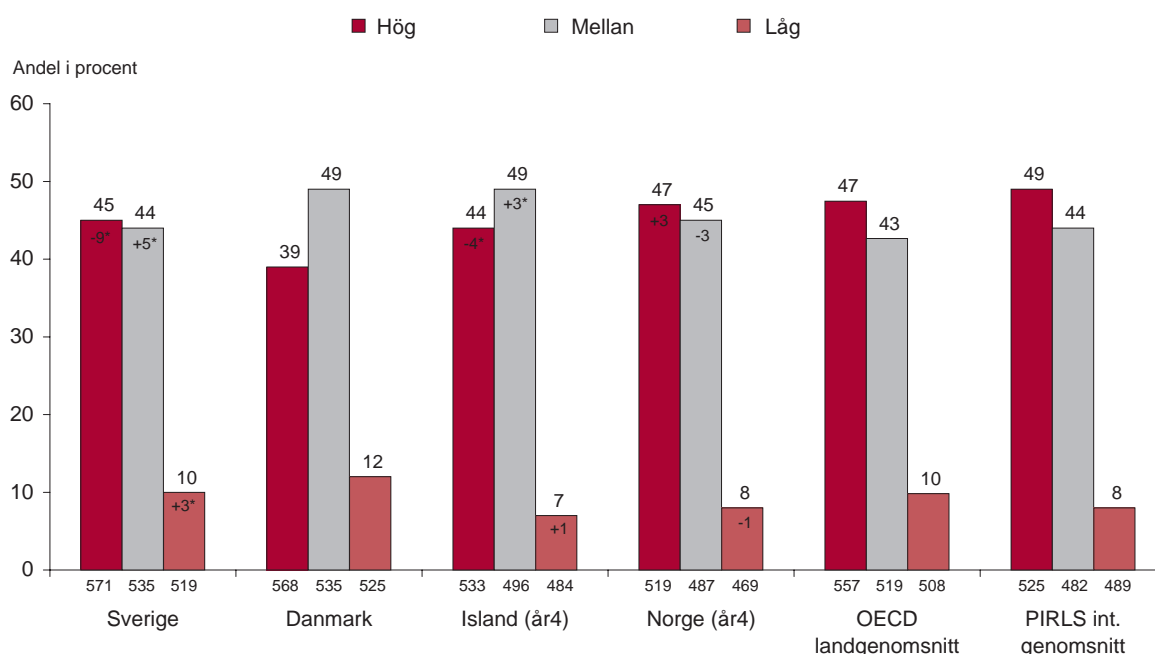
- Som i många länder är det även i Sverige så att vad eleverna enligt sina föräldrar hade med sig av mer enkla läs- och skrivfärdigheter till skolstarten samvarierar mycket tydligt med hur de lyckas på läsprovet.
- Gruppen av svenska elever som enligt föräldrarna behärskade de mer enkla läs- och skrivfärdigheterna mycket väl vid skolstart har ökat signifikant mellan 2001 och 2006 och uppgår nu till en tredjedel av hela elevgruppen.
- Andelen flickor som hade med sig mer i läs- och skrivbagaget till skolan är signifikant större än andelen pojkar.
- Knappt hälften av de svenska eleverna går på skolor som uppger att flertalet elever hade med sig kunskap om mer grundläggande läs- och skrivfärdigheter vid skolstart.
- Knappt två tredjedelar av de svenska eleverna har en mycket positiv inställning till sin egen förmåga att läsa. De andra har en inte lika uttalad positiv hållning. Det förhållandet har inte förändrats sedan 2001.
- Elever med en mycket positiv inställning uppvisar ett betydligt bättre genomsnittligt läsprovsresultat än elever som inte är fullt lika positiva.

Elevernas attityd till läsning

Eleverna har också fått uttala sig om i vilken grad de instämmer med ett antal påståenden om hur de förhåller sig till läsning. De får svara på om de läser bara när de måste, om de tycker läsning är tråkigt, om de tycker om att läsa, om de tycker om att prata om böcker med andra och om de skulle bli glada om de fick en bok i present. Uppgifterna eleverna lämnat har vägts samman i ett index med tre nivåer. Högt indexvärde innebär att man har en mycket positiv attityd till läsning. Mellannivån motsvarar en inte lika uttalad positiv attityd, medan lågt index tolkas som en närmast negativ attityd (se Figur 3.2).

36 Israel, Österrike, Sverige, Polen, Norge, Nederländerna, Danmark, Slovenien, Island och Tyskland.

Elevers attityd till läsning



Figur 3.2 Elevers attityd till läsning. Förändring i andel mellan 2001 och 2006 anges inom parentes i respektive stapel. Den genomsnittliga läsprestationen för respektive grupp elever som stapeln representerar anges under stapeln. Källa: tabell 4.1 i PIRLS 2006 inrenationella rapport.

För de flesta länder inklusive Sverige återfinns även här en tydlig samvariation mellan läspövsresultat och elevernas uppgifter om hur de förhåller sig till läsning. De svenska eleverna som har en mycket positiv attityd till läsning når ett högt genomsnittligt läspövsresultat. Sedan sjunker detta kraftigt för de elever som inte har en lika uttalad positiv attityd och ytterligare något mer för dem som har en närmast negativ attityd. De svenska flickorna presterar signifikant bättre än pojkarna i de två grupper där man är mycket positiv eller inte fullt lika positiv. Men skillnaderna mellan pojkarna och flickorna rör sig bara om cirka 10 poäng.

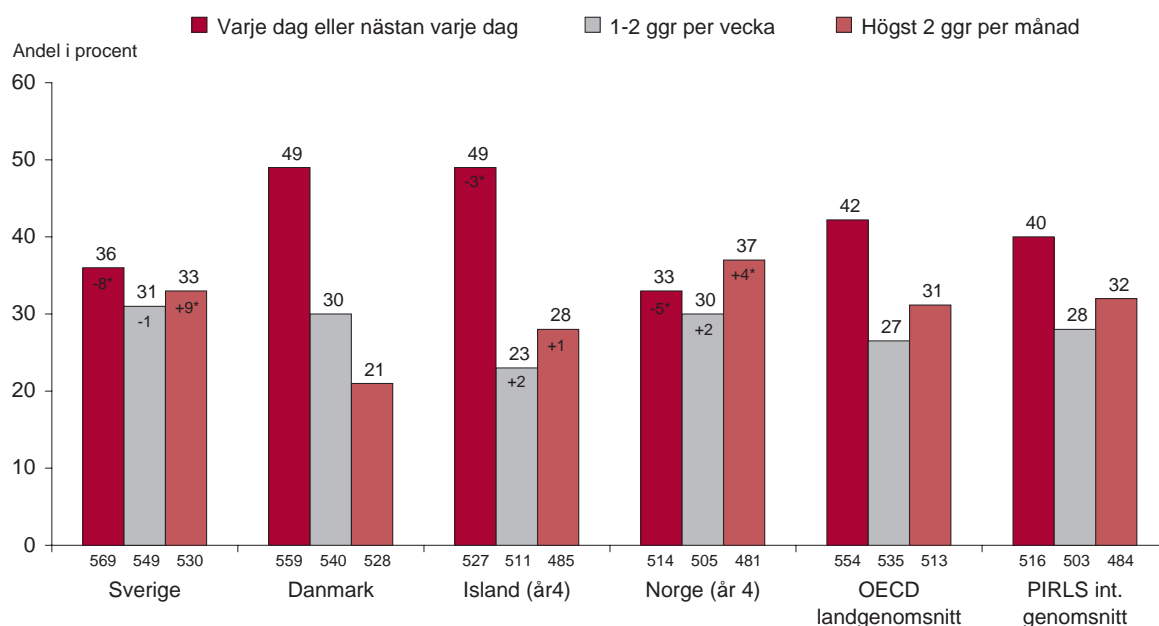
Andelen svenska elever som har en mycket positiv attityd till läsning har dock minskat såväl signifikant som relativt kraftigt. De två andra grupperna har tillsammans ökat i motsvarande grad. Betydligt fler flickor än pojkar ingår i gruppen av elever som är mycket positiva till läsning. Andelen flickor är nästan dubbelt så stor som andelen pojkar. Inte riktigt så stora skillnader mellan könen fanns i PIRLS 2001.

Sverige har en något mindre andel elever i gruppen som uttrycker en mycket positiv attityd jämfört med såväl det internationella genomsnittet som OECD(19)-genomsnittet. Minskningen av den gruppen återkommer i ytterligare nio länder.³⁷ Däribland återfinns England och Nederländerna som också har haft en nedgång i sitt generella läspövsresultat. Det är inga stora skillnader mellan de nordiska länderna år 2006 med avseende på fördelningen av elever mellan de tre grupperna.

Ett mer indirekt sätt att försöka förstå elevernas attityd till läsning är att fråga dem om hur ofta de läser utanför skolan för att det är roligt. Det bygger på antagandet att läser man ofta för att man tycker att det är roligt så har man också en positiv attityd till att läsa. Även här är det svårt att veta vilken typ av läsning

³⁷ Moldavien, Slovenien, Singapore, Kanada (Ontario), Sverige, Island, Skottland, England, Nederländerna och Lettland.

Elevers läsvanor för nöjes skull



Figur 3.3 Elevers läsning för nöjes skull. Förändringen i procenten betas anges inom stapeln. * innebär att förändringen är statistiskt signifikant (5 % nivå). Den genomsnittliga läsprestationen för respektive grupp elever som stapeln representerar anges under stapeln. Källa: tabell 4.6 i PIRLS 2006 internationella rapport.

som eleverna tänker på när de svarar. I enlighet med vad som konstaterades i samband med beskrivningen av elevers uppfattning om den egna läsförmågan är det troligtvis läsning av böcker som finns i deras tankar.

För många länder, däribland Sverige, finns en tydlig samvariation mellan läsprövsresultat och elevernas uppgifter om hur ofta de läser för nöjes skull (se Figur 3.3). För länder som inte når så höga genomsnittsresultat finns inte den samvariationen.

Gruppen av elever i Sverige som läser varje dag eller nästan varje dag för att det är roligt har minskat signifikant och kraftigt mellan 2001 och 2006. I gruppen av dem som läser allra mest är flickor representerade i högre utsträckning än pojkarna. Pojkarna i sin tur är mer välrepresenterade bland dem som läser minst. Andelen flickor är nästan dubbelt så stor som andelen pojkar i den grupp som läser mest. Nästan lika stora skillnader mellan könen fanns i PIRLS 2001.

Gruppen elever som läser oftast för nöjes skull är betydligt mindre i både Sverige och Norge (årskurs 4) än i såväl Danmark som Island (årskurs 4). Sverige och Norge ligger också under det internationella genomsnittet och OECD(19)-genomsnittet för den gruppen. Minskningen av gruppen av elever som läser mycket ofta för nöjes skull återkommer i ytterligare sex länder, däribland Island och Norge.³⁸

Resultaten som gäller svenska elevers attityd till läsning kan sammanfattas på följande sätt:

- Elever med en mycket positiv attityd till läsning når ett betydligt högre genomsnittligt läsprövsresultat än elever som inte har en lika uttalad positiv attityd.

38 Island, Israel, Slovenien, Sverige, Lettland, Norge, Singapore.

- Andelen svenska elever som har en mycket positiv attityd till läsning har minskat signifikant och kraftigt mellan 2001 och 2006.
- Andelen flickor med en mycket positiv attityd är nästan dubbelt så stor som andelen pojkar.
- Elever som uppger att de läser mycket ofta för nöjes skull når ett betydligt högre genomsnittligt läsprovresultat än de elever som uppger att de gör detta mindre ofta.
- Andelen svenska elever som uppger att de läser varje eller nästan varje dag för nöjes skull har minskat kraftigt och signifikant mellan åren 2001 och 2006.
- Andelen flickor är nästan dubbelt så stor som andelen pojkar i den grupp som läser mest.

Elevernas läspreferenser på fritiden

I PIRLS har man undersökt hur elevernas läspreferenser ser ut när de inte är i skolan. Man har ställt frågor om hur ofta de läser berättelser respektive faktatexter. Eleverna har också svarat på hur lång tid de brukar ägna åt att läsa texter i böcker respektive på nätet. Vidare har frågor ställts om läsning av andra typer av texter som är betydligt kortare till sitt omfång och som ofta åtföljs av mycket bilder.

Läsning av längre texter

När det gäller elevernas läsning av berättelser av olika slag finns det för många länder inte någon tydlig samvariation mellan läsprovresultat och elevernas uppgifter om hur ofta de gör detta. I länder där eleverna inte når så höga genomsnittsresultat finns inga tecken alls på en sådan samvariation. I Sverige blir den tydligast vid jämförelse mellan de två ytterligheterna, det vill säga de som läser berättelser varje eller nästan varje dag och de som aldrig eller nästan aldrig läser den typen av texter. De förra når ett genomsnittligt läsprovresultat på 564 poäng. De senare ligger 34 poäng därunder. Däremellan finns elever som uppger sig läsa en eller par gånger i veckan (549 poäng) och de som uppger att de läser en gång eller ett par gånger per månad (547 poäng).

Gruppen av elever i Sverige som läser berättelser varje eller nästan varje dag har minskat lite men signifikant mellan 2001 och 2006 med tre procentenheter. Trettio procent av eleverna ingår nu i den gruppen. Gruppen som nästan aldrig läser den typen av texter har ökat i motsvarande grad och signifikant till femton procent. Det är små förändringar, men det går i samma riktning som tidigare redovisade resultat. Sverige ligger strax under det internationella genomsnittet för de grupper där man läser som mest och som minst (eller aldrig) och strax över genomsnittet för de två mellangrupperna. Minskningen av den mest läsfinka gruppen återkommer i ytterligare elva länder, däribland Island (årskurs 4).³⁹ I Norge (årskurs 4) har den gruppen däremot ökat signifikant. Signifikanta ökningar har vidare skett i ytterligare åtta länder.⁴⁰

Resultaten för hur ofta eleverna läser faktatexter uppvisar en lite annorlunda bild än för läsning av berättelser. De faktatexter som avses är faktaböcker, tidskrifter eller veckotidningar, dagstidningar samt instruktioner och anvisningar. Det är inte alls lika många elever som läser den typen av texter ofta i jämförelse med berättelser. De internationella genomsnitten för andelen elever som läser faktatexter varje eller nästan varje dag ligger på sexton procent mot det dubbla (32%) för berättelser. De allra bästa läsprovresultaten nås vidare i grupper som uppger att de läser faktatexter en eller ett par gånger i veckan eller en eller ett par gånger i månaden.

Svenska elever som uppger att de läser faktatexter varje eller nästan varje dag har ökat lite men signifikant mellan 2001 och 2006 med två procentenheter och uppgår nu till nio procent. De når ett genomsnittligt läsprovresultat på 539 poäng, medan de som läser mer sällan når resultat runt 550 poäng. Det är bara i Sverige och Hongkong det skett en signifikant ökning av den läsfinkaste gruppen, medan den har minskat

39 Ryssland, Nederländerna, Singapore, Makedonien, Island, Skottland, England, Sverige, Bulgarien, Slovenien, Moldavien och Lettland.

40 Israel, Kanada (Quebec), Ungern, Hongkong, Tyskland, Marocko, Rumänien, Norge och Italien.

i nio länder.⁴¹ I både den här och den grupp där man läser en till två gånger per vecka ingår betydligt färre svenska elever än vad det internationella genomsnittet anger. Det motsatta gäller då följaktligen för storleken på de två grupper där man läser som minst.

Sverige ligger mycket lågt i jämförelse med andra länder när det gäller elevernas skattning av hur mycket tid de använder för att läsa berättelser och artiklar i böcker eller tidskrifter på fritiden en normal skoldag. Det internationella genomsnittet ligger på 1,4 timmar. Flickor i Sverige uppger att de använder 0,7 timmar och pojkar 0,6 timmar. Flickorna lägger därmed mer tid än pojkarna på detta. Den skillnaden är signifikant och återfinns i de allra flesta länder.

Sverige ligger även mycket lågt i jämförelse med andra länder när det gäller elevernas skattning av hur mycket tid de använder för att läsa berättelser och artiklar på nätet på fritiden en normal skoldag. Det internationella genomsnittet ligger på 1,0 timmar. Flickor i Sverige uppger att de använder 0,4 timmar och pojkar 0,6 timmar. Flickorna ligger därmed signifikant lägre än pojkarna. Ett sådant mönster återkommer i drygt hälften av deltagande länder. I Taiwan (Kina) ligger däremot flickorna högre.

Läsning av kortare texter

Elevernas läsning som rapporterats om hitintills är läsning av längre texter. I elevenkäten finns också frågor om andra texter som eleverna läser och aktiviteter de deltar i som inkluderar att man läser. Flera av frågorna har inte använts mer än i Norden och finns därför inte avrapporterade i den internationella rapporten. De här andra texterna som eleverna svarat på frågor om är ofta relativt korta till sitt omfång. I de flesta fall åtföljs de också av bilder. Ett sådant exempel är broschyrer och reklamblad. För svenskt vidkommande läser nästan hälften av eleverna broschyrer och reklamblad varje vecka. Dryga tre fjärdedelar av eleverna läser också texttremsan på TV minst några gånger varje vecka. Men det är bara femton procent som ser tre timmar eller mer på TV varje dag. Nästan två tredjedelar chattar, skickar e-post eller snabbmeddelanden några gånger per vecka till sina kamrater. Ungefär hälften så många gör detta även till familjen. Användningen av SMS är inte lika vanligt förekommande bland de svenska tioåringarna. Nästan två tredjedelar av dem SMS-ar aldrig och en knapp tredjedel gör det högst fem gånger per dag. Även spelande av TV- eller datorspel inkluderar ofta läsande av exempelvis manualer och menyer. Nästan hälften av eleverna uppger att de spelar en timme eller mer per dag.

Relationen mellan hur ofta man gör de olika sakerna och läsprovresultaten varierar något. Elever som läser texttremsan på TV varje dag har högre läsprovresultat än de som gör det sällan eller aldrig. En mycket frekvent användning av de andra typerna av texter är däremot förenat med lägre genomsnittliga läsprovresultat. Sedan stiger resultaten ju mer sällan man gör de här sakerna. När det gäller läsande av reklam, användande av TV- och datorspel samt SMS vänder resultaten ner igen för dem som gör det här mest sällan. För de texttyperna gäller således att ”lagom är bäst”. Emellertid kvarstår att pröva vad de skillnaderna betyder och om de är signifikanta.

Det är med andra ord många elever som i tillägg till läsning av böcker och andra längre texter också läser betydligt kortare texter. Flickor är oftast mer välrepresenterade än pojkar i de grupper som läser mest av de korta texterna eller gör de här sakerna oftast. Det gäller för allt utom för TV- och videotittande samt användande av TV- och datorspel. Dubbelt så många pojkar (19%) som flickor ser på TV eller video tre timmar eller mer per dag och fyra gånger så många pojkar (28%) spelar TV- eller datorspel lika mycket per dag.

I de fall det har gått att jämföra resultaten i PIRLS 2001 och 2006 avseende läsning av korta texter är inte skillnaderna signifikanta mer än för TV- och videotittandet. Andelen elever som tittar mer än en timme om dagen har minskat kraftigt (från 78% till 59%) och andelen elever som aldrig eller nästan aldrig läser texttremsan på TV har ökat något. Förändringarna kan bero på en uppgång för användningen av TV- och datorspel och av nätet för att chatta eller skicka e-post och snabbmeddelanden. Dessvärre fanns de

41 Slovenien, Litauen, Bulgarien, Singapore, Lettland, USA, Iran, Kanada (Ontario) och Kanada (Quebec).

frågorna inte uppställda i PIRLS 2001 på samma sätt. En direkt jämförelse är således inte möjlig. Frågan om eleverna använder dator hemma finns dock med i båda studierna. Det visar att andelen elever som uppger att de använder dator minst någon gång per vecka inte har ökat med mer än några procent till åttiotre procent.

Sammanställningen av resultaten för elevernas läspreferenser ser ut på följande sätt:

- Elever som uppger att de läser berättelser mycket ofta når ett bättre genomsnittligt läsprovsresultat än de elever som uppger att de sällan eller aldrig gör det.
- Andelen svenska elever som läser berättelser varje eller nästan varje dag har minskat något men signifikant mellan 2001 och 2006.
- Andelen svenska elever som läser faktatexter varje eller nästan varje dag har däremot ökat något och signifikant mellan 2001 och 2006.
- Elever som uppger att de läser faktatexter en eller ett par gånger i veckan eller en eller ett par gånger i månaden når de högsta läsprövsresultaten.
- Sverige ligger mycket lågt i jämförelse med andra länder när det gäller elevernas skattning av hur mycket tid de använder för att läsa berättelser eller artiklar i böcker eller tidskrifter på fritiden en normal skoldag. Detsamma gäller för deras skattning av hur mycket tid de använder för att läsa de båda texttyperna på nätet på fritiden en normal skoldag.
- Många elever läser också kortare texter som broschyrer, reklamblad, textremsan på TV, chatt-, e-post och SMS-meddelanden och menyer och manualer till TV- och datorspel.
- Samvariationen mellan läsfrekvensen av de kortare texterna och genomsnittliga läsprövsresultat varierar något. Men för de flesta typerna gäller att om man använder dem ofta har man också ett lägre läsprövsresultat. Läsning av textremsan på TV utgör ett undantag till den regeln.

Sammanfattning och diskussion

Kapitlet inleddes med att utlova en pusselbit till bilden av hur grogrunden för utveckling av läsförmågan ser ut när det gäller tioåriga elever i årskurs fyra. En sådan sammanfattande bild av vad de svenska eleverna har med sig till skolan av läserfarenheter och vanor kan skissas på följande sätt. Två tredjedelar av dem kom till årskurs 1 med mycket goda eller goda grundläggande läs- och skrivfärdigheter. Andelen elever som hade mycket goda kunskaper har ökat markant sedan 2001. Nästan lika många elever har fyra år senare när de går i årskurs 4 en mycket positiv uppfattning om sin egen läsförmåga. I RL-studien kunde man visa att den gruppen ökat mycket kraftigt i årskurs 3 mellan 1991 och 2001 (Gustafsson & Rosén 2005). Det finns inte någon sådan motsvarande förändring för årskurs 4 mellan 2001 och 2006. Två tredjedelar av eleverna uppger också att de läser för nöjes skull minst någon gång per vecka. Däremot är det knappt hälften av eleverna som har en mycket positiv attityd till läsning. Både den grupp som läser mest ofta för nöjes skull och den grupp som har en mycket positiv attityd till läsning har minskat kraftigt sedan 2001. På fritiden läser cirka två tredjedelar av eleverna berättelser och knappt hälften faktatexter minst någon gång per vecka. Läsning av långa texter konkurrerar med andra aktiviteter som också kan innebära läsning av mer korta texter. Det är broschyrer, reklamblad, textremsan på TV, chatt-, e-post och SMS-meddelanden och menyer på TV- och datorspel. De texttyperna brukar också ofta understödjas av mycket bilder. Mellan hälften och tre fjärdedelar av eleverna uppger att de minst någon per vecka också läser sådana korta texter. De olika aspekterna av elevernas tidiga läsförmåga, attityd till läsning och läspreferenser på fritiden samvarierar oftast tydligt med vilket läsprövsresultat de når.

Flickor är oftast mer välrepresenterade än pojkar i grupper som presterar bättre läsprövsresultat för flera av de olika aspekterna som studerats. Det gäller grupperna av eleverna som har mycket goda läs- och skrivfärdigheter med sig till skolan, en mycket positiv attityd till läsning och läser för nöjes skull mycket

ofta. Flickor är vidare oftast mer välrepresenterade än pojkar i de grupper som ingår i aktiviteter där man läser olika typer av mer korta texter mycket ofta. Pojkar dominerar dock kraftigt i grupperna som tittar på TV eller video och spelar TV- eller datorspel tre timmar eller mer per dag. Det är däremot inte de mest starka läsarna bland flickorna och pojkarna som gör de olika sakerna och läser de korta texterna mycket ofta. De starka läsarna finner vi i stället bland dem som gör det i en mer modererad form.

Det är glädjande att kunna konstatera att gruppen med elever som enligt sina föräldrar har mycket bra men enkla läs- och skrivefärdigheter med sig till skolstarten har ökat sedan 2001. Det resultatet harmonierar väl med forskning som pekar på det ökade omfånget av skriftspråk som barn möter i vårt samhälle redan i mycket tidig ålder (t ex Fast 2007). Framför allt bidrar de nya medierna och bland annat den populärkultur barnen lever i till det. De skriftspråkliga landskapen breder ut sig och blir mer och mer tillgängliga och engagerande även för små barn. Däremot är det mer tveksamt hur de tidigt erövrade kunskaperna förvaltas i skola och på fritiden. Hur kunskaperna förvaltas i skolan får vi återvända till i kapitlet som behandlar den undervisning eleverna möter. Hur de förvaltas på fritiden kan bland annat belysas av det faktum att andelen elever som har en mycket positiv attityd till läsning och andelen elever som läser mycket ofta på sin fritid för att det är roligt sjunkit kraftigt sedan år 2001. Det är en tillbakagång som även kunde iaktas i RL-studien mellan 1991 och 2001 (Gustafsson & Rosén 2005). Även gruppen av elever som läser berättelser mycket ofta har blivit något mindre. Den tid de svenska eleverna ägnar åt läsning av längre texter ligger också lågt i ett internationellt perspektiv. Resultaten stämmer överens med olika studier som genomförts under de senaste åren av barns och ungas läsvanor (t ex Johnsson-Smaragdi & Jönsson 2002). Läsningen av mer korta texter i andra än de mer traditionella bokläsningssituationerna verkar å andra sidan vara väl utbredd bland eleverna. Sammantagna kan resultaten ses som indikatorer på att läsvanorna och intresset för läsning för en hel del av de svenska eleverna håller på att förändras i negativ riktning. En viktig fråga som dock kräver ett mer ingående studium är därmed om vanan att läsa längre texter är på väg att bytas ut mot läsning av mer korta texter. Som framgick av diskussionen i föregående kapitel frammanar inte läsning av kortare texter i samma utsträckning en utveckling av mer avancerade läsförståelseoperationer och läsfärdigheter.

Läsvana lyftes fram i föregående kapitel som en mer eller mindre indirekt faktor av betydelse för utveckling av olika aspekter av läsförmågan. Det gäller förmågan att både avkoda och förstå det lästa. En annan viktig faktor för en positiv utveckling är att en läsare är motiverad och intresserad. Med andra ord kan en tänkbar delförklaring till de försämrade läsprovresultaten bland de mer starka läsarna bland svenska elever vara att de grupper som läser mycket och med stort intresse på fritiden har minskat i omfång. Liknande resultat framkom även i trendstudien RL 1991-2001 (Gustafsson & Rosén 2005). Där kunde också konstateras precis som i innevarande trendstudie att tillbakagångarna i läsvanor och intresse är ett mer utbreddt generellt fenomen. Det återkommer i många av de deltagande länderna. Men något motsägelselfullt är att tillbakagångarna även finns i flera av de länder som nått mycket goda resultat och/eller haft en positiv utveckling när det gäller läsprovresultaten. Det är alltså inga enkla förhållanden mellan de olika dimensionerna och aspekterna av läsandet. Även om man bortser från de motstridiga resultaten, är det inte möjligt att uttala sig om vilken riktning den iakttagna samvariationen kan tänkas ha. Har läsprovresultaten i Sverige gått ner på grund av att fler elever läser mer sällan och därmed får mindre övning? Eller, är anledningen att det är fler elever som är sämre rustade som läsare och därför läser mindre och inte är lika intresserade av läsning? Eller, är förhållandena mer komplexa och eventuellt involverar fler komponenter? De här aspekterna måste således utredas närmare innan man med någon form av säkerhet kan uttala sig om hur läsvanor och attityd till läsning förhåller sig till läsprovresultaten. Av stort intresse är också att fördjupa kunskapen om hur detta förhåller sig för flickor och pojkar.

Det finns några avgörande drag i grogrunden för en god läsutveckling som försämrats sedan år 2001. Resultaten visar att andelen som läser ofta på fritiden och är positiva till läsning minskat i förhållande till hur det var år 2001. De läsarna når oftast också mycket höga resultat på läsprovet. Den förändringen har således med stor sannolikhet på ett eller annat sätt bidragit till den generella tillbakagången i läsprovresultat och mer specifikt till minskningen av andelen starka läsare. I ljuset av den förändringen återkommer

vi i den avslutande diskussionen till frågan om den nu befintliga grogrunden är tillfredsställande och tillräcklig för att utgöra en god plattform i ett samhälle som värnar mycket starkt om både individens och samhällets utvecklingsmöjligheter.

Kapitel 4

Elevernas hemmiljö

4. Elevernas hemmiljö

Vad eleverna har med sig till skolan av olika läserfarenheter och inställningar till läsning är en produkt av bland annat den uppväxtmiljö de har i hemmet och de ”literacy” praktiker de ingår i där. En tillmötesgående och rik uppväxtmiljö med många tillfällen till att få läsa, skriva och samtala korrelerar mycket ofta med en positiv utveckling av läs- och skrivförmågan. Den formen av samvariation kommer också att vara mycket tydlig i den kommande presentationen av elevernas hemmiljö. För det första beskrivs vilka så kallade utbildningsresurser som finns i hemmet. Här ingår bland annat hur många barnböcker man har och vilken utbildning föräldrarna har. Vidare beskrivs föräldrarnas attityd till läsning och deras läsvanor. Avslutningsvis behandlas dels ”literacy”-aktiviteter som förekommer i hemmet, dels vilka språk man talar i hemmet. En väsentlig fråga att söka svar på med hjälp av resultaten är hur utbredd det är med skriftspråksstimulerande hemmiljöer i det jämlika Sverige.

Utbildningsresurser i hemmet

En första aspekt av hemmiljön är det man i PIRLS kallar utbildningsresurser. Här har man utarbetat ett index för tre olika grader av sådana resurser. Indexet är baserat på föräldrarnas svar på frågor om antal barnböcker i hemmet och vilken utbildning de har samt på elevernas svar om hur många böcker som finns i hemmet samt om de har dator, dagstidning, egna böcker och eget arbetsbord. I nästan alla länder finns en tydlig samvariation mellan de olika graderna på indexet och genomsnittliga läsprovresultat. I de flesta länder är det vidare endast ett fåtal elever i gruppen med ett lågt indexvärde. I Sverige ingår så få elever i den gruppen att det inte går att mäta deras genomsnittliga läsprovresultat. Däremot är det tydliga skillnader mellan de andra två grupperna. Svenska elever som ingår i gruppen med ett högt indexvärde har också ett högt genomsnittligt läsprovresultat (578 poäng). I gruppen med ett mellanvärde för indexet sjunker läsprovresultat (546 poäng) till under det generella genomsnittliga resultatet för Sverige.

Samma utfall återkommer även i de särskilda analyser som gjorts av föräldrars uppgifter om antal barnböcker i hemmet (se Figur 4.1) respektive vilken utbildning de har. Men de analyserna ger mer detaljerade bilder av situationen. De visar bland annat att det är stora skillnader i läsprovresultat (66 poängs skillnad) om man kommer från hem där man har fler än 100 barnböcker eller om man kommer från hem där man har 10 eller färre barnböcker. Däremellan finns det en jämn och glidande skala av antal barnböcker och tillhörande läsprovresultat.

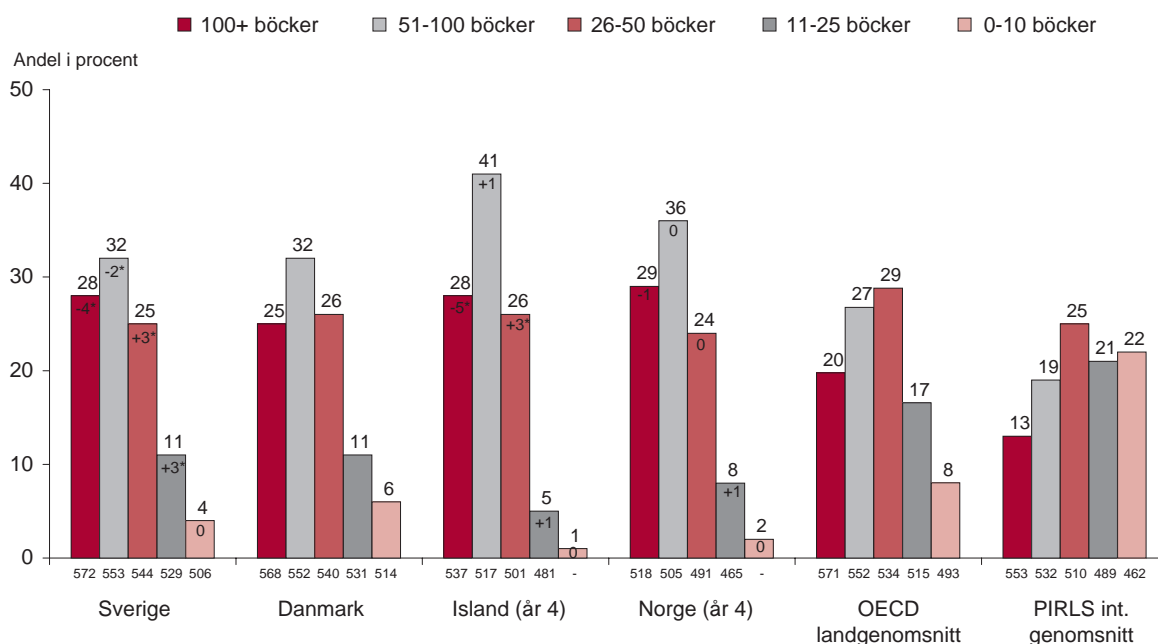
För alla länder återfinns också en tydlig samvariation mellan läsprovresultat och föräldrarnas utbildningsnivå. Skillnaden mellan grupper av elever i Sverige är mest tydlig där minst en av föräldrarna har universitetsutbildning (576 poäng), elever där minst en förälder har gymnasial eller någon eftergymnasial utbildning som dock ej är högskoleutbildning (552 respektive 538 poäng) och elever som har minst en förälder som har grundskola (513 poäng). I de andra nordiska länderna återkommer ett mycket likartat resultat.

Andelen elever som ingår i de olika grupperna för utbildningsresursindexet är densamma i de nordiska länderna. De nordiska länderna utgör också en tätgrupp bland alla deltagande länder i hur många elever som kommer från hem med det högsta indexvärdet. Cirka en fjärdedel av eleverna ingår i den gruppen och cirka tre fjärdedelar befinner sig i mellangruppen. Andelen svenska elever har minskat något i den första gruppen, men det är inte en signifikant förändring.

I de mer detaljerade studierna av antal barnböcker i hemmen blir tillbakagången däremot mer uttalad i Sverige. De två grupperna av elever som bor i hem med antingen mer än 100 barnböcker eller 51-100 barnböcker har minskat signifikant. Tillsammans utgör de nu knappa två tredjedelar av våra elever. Trots tillbakagångar tillhör Sverige tillsammans med de andra nordiska länderna en toppgrupp av länder för barnboks innehav i hemmen.⁴² De ligger betydligt högre än vad OECD(19)-genomsnittet visar och ännu högre än det internationella genomsnittet.

42 Kanada (NS), Island, Kanada (Alberta), Nya Zeeland, Norge, Kanada (BC), Skottland, Sverige, Kanada (Ontario) och Danmark.

Antal barnböcker i hemmet



Figur 4.1 Antal barnböcker i hemmet enligt föräldrarna. Förändring i procentenheter mellan 2001 och 2006 anges inom respektive stapel. * innebär att förändringen är signifikant (5 % nivå). Den genomsnittliga läsprestationen för respektive grupp elever som stapeln representerar anges under stapeln. Källa: tabell 3.3 och 3.4 i PIRLS 2006 internationella rapport.

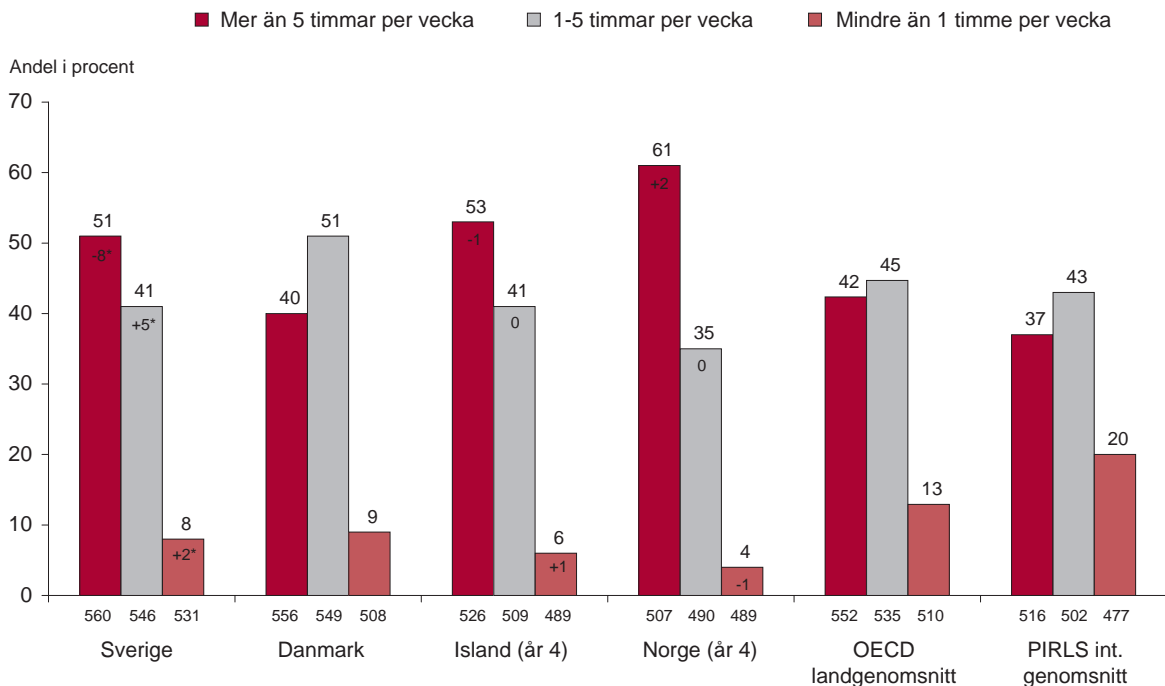
En sammanfattning av resultaten ser ut på följande sätt:

- Det är stora skillnader i genomsnittligt läsprovresultat mellan de elever som kommer från hem som karaktäriseras av ett högt värde för indexet utbildningsresurser och de som har ett mellanvärde för detta index.
- Det är knappt en fjärdedel av eleverna som kommer från hem med högt indexvärde för utbildningsresurser och tre fjärdedelar som befinner sig i mellangruppen. Inga avgörande förändringar har skett sedan 2001.
- Andelen svenska elever som bor i hem där föräldrarna uppskattat att de har fler än 50 barnböcker uppgår till knappt två tredjedelar. Det har skett en signifikant minskning mellan 2001 och 2006 av andelen elever som ingår här och en motsvarande signifikant ökning av elevgrupper där man inte har lika mycket barnböcker i hemmet. Trots dessa förändringar tillhör Sverige en toppgrupp av länder för barnboks innehav i hemmen

Föräldrars attityd till läsning och läsvanor

I likhet med studiet av elevernas inställning till läsning som beskrivs i det föregående kapitlet har frågor också ställts till föräldrar om deras attityd till läsning och deras läsvanor. För att studera föräldrarnas attityd till läsning har ett index skapats. Det baseras på frågor om föräldrarna menar att de läser bara när de måste eller när de behöver information, om de tycker om att läsa på fritiden, om de tycker om att prata om böcker med andra och om det är en viktig sak att kunna läsa hemma hos dem. Högt indexvärde innebär

Föräldrarnas läsvanor i hemmet



Figur 4.2 Föräldrars läsvanor i hemmet. Förändring i andel mellan 2001 och 2006 anges inom respektive stapel. * innebär att förändringen är statistiskt signifikant på 5 % nivå. Den genomsnittliga läsprestationen för respektive grupp elever som stapeln representerar anges under stapeln. Källa: tabell 3.8 i PIRLS 2006 internationella rapport.

att man instämmer i alla de påståenden som rör en positiv hållning och inte instämmer i de andra påståendena. I de flesta länder samvarierar indexet med elevernas läsprovsresultat. Svenska elever som ingår i gruppen med föräldrar som har en mycket positiv attityd når en bit över det generella läsprovsresultatet för Sverige (560 poäng), sedan faller det till 535 och vidare till 521 poäng för de två andra grupperna.

Sverige, Norge och Danmark tillsammans med Skottland är de länder som har flest elever som har föräldrar med en mycket positiv attityd. Drygt två tredjedelar av eleverna hör hemma här. Island ligger inte så långt efter. I mellangruppen återfinns i alla de nordiska länderna en fjärdedel eller något fler av eleverna. Det är lika många svenska elever i de här grupperna nu som det var 2001.

Föräldrarna har också frågats om hur mycket tid per vecka de brukar ägna åt att läsa i hemmet (se Figur 4.2). Det kan vara böcker, tidskrifter, tidningar eller texter som har med arbetet att göra. Även här finns en samvariationen i många länder mellan föräldrars avsatta tid för läsning och elevernas läsprovsresultat. Liknande samvariation finns också mellan elevernas läsprovsresultat och hur ofta föräldrarna uppger att de läser för nöjes skull.

De allra flesta elever i såväl Sverige som de andra nordiska länderna har föräldrar som läser minst 1 timme i veckan. Norge (årskurs 4) toppar listan över länder med föräldrar som läser mer än fem timmar i veckan. Sverige och Island (årskurs 4) tillhör också den grupp av fem länder som ligger i en tätgrupp.⁴³ Till skillnad från Norge och Island har dock Sverige en signifikant minskning av andelen elever i den första gruppen i jämförelse med resultaten från 2001.

43 Norge, Skottland, Island, Tyskland och Sverige.

En sammanfattning av resultaten angående föräldrars attityd till läsning och läsvanor ser ut på följande sätt:

- Elever med föräldrar som har en mycket positiv attityd till läsning eller som uppger att de läser regelbundet varje vecka når betydligt högre på den internationella lässkalan än de som har föräldrar med en mindre positiv eller negativ attityd eller som läser mer sällan än varje vecka.
- Andelen elever med föräldrar som har en mycket positiv attityd till läsning uppgår till två tredjedelar. Ingen förändring har skett med avseende på det sedan 2001.
- Cirka nittio procent av de svenska eleverna har föräldrar som uppger att de läser regelbundet varje vecka och åttiofem procent av eleverna har föräldrar som uppger att de läser minst en gång i veckan för nöjes skull. Toppgrupperna för de båda aspekterna har dock minskat signifikant i omfång sedan 2001.
- Föräldrar i Sverige har i ett internationellt perspektiv en mycket positiv attityd till läsning och läser oftare än föräldrar i många andra länder.

"Literacy"-aktiviteter i hemmet

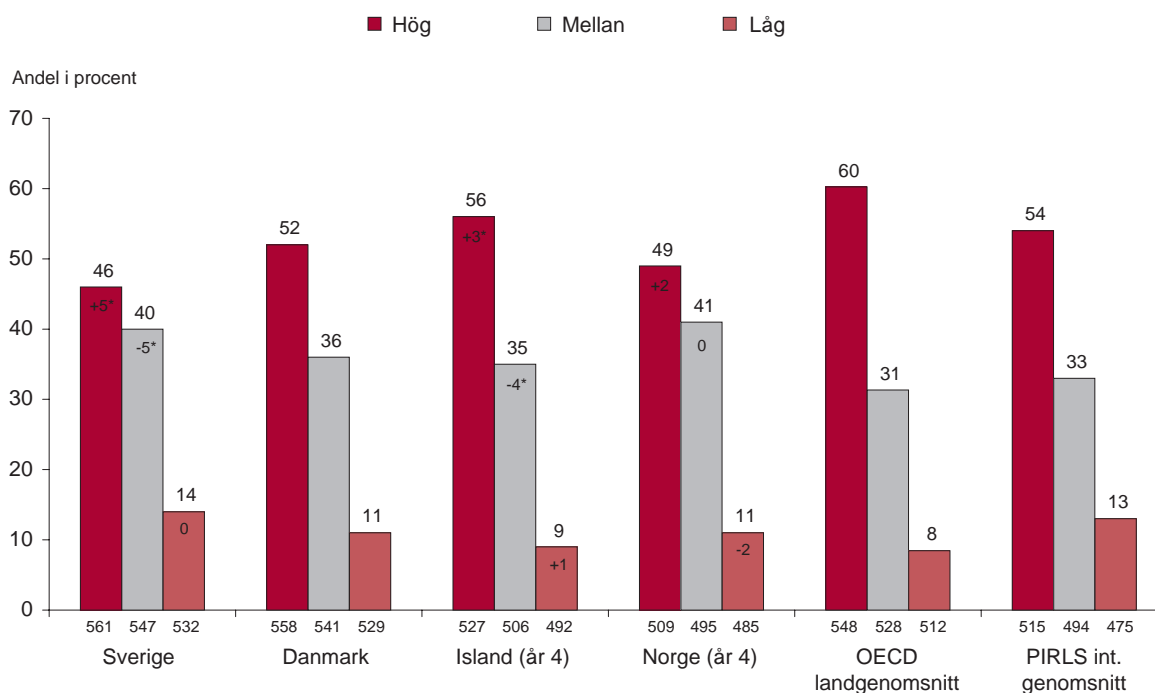
I förra kapitlet visades att elevernas genomsnittliga läsprovresultat samvarierar tydligt med föräldrarnas uppgifter om hur väl deras barn behärskade de mest grundläggande läs- och skrivfärdigheterna vid skolstart. De färdigheterna har med stor sannolikhet utvecklats i en miljö med läsande och skrivande samt andra aktiviteter som är relaterade till läsande och skrivande. Dyliga aktiviteter benämndes i det inledande kapitlet med termen literacy-praktiker.

I PIRLS har föräldrarna fått frågor om hur ofta de brukade engagera sina barn i olika literacy-aktiviteter före skolstart. De aktiviteter som avses är att läsa böcker, berätta sagor, sjunga, leka med alfabetsleksaker, leka ordlekar samt läsa skyltar och liknande för barnet. Ett index har skapats för att fastställa frekvens och omfattning av de aktiviteterna. Ett högt indexvärde innebär att föräldrarna engagerade sitt barn ofta i de flesta av aktiviteterna. Mellanvärdet indikerar att det gjordes ibland och ett lågt indexvärde innebär att det nästan aldrig förekom eller inte förekom överhuvudtaget. I de flesta länder återfinns en samvariation mellan indexet och elevernas läsprovresultat (se Figur 4.3). För Sveriges del är det 29 poängs skillnad mellan elever som har föräldrar som ofta engagerade dem i literacy-aktiviteter och den grupp som nästan aldrig upplevde detta.

I förra kapitlet visades att en ökning skett i Sverige av andelen barn som kommer till skolan och kan de mest grundläggande läs- och skrivfärdigheterna mycket bra. Samma utveckling kan iaktas för andelen barn som ofta deltagit i literacy-aktiviteter innan de börjar skolan. En signifikant ökning har skett av elever i gruppen med högt indexvärde. De uppgår nu till nästan hälften av eleverna. Trots ökningen i Sverige har vi en betydligt mindre andel elever i gruppen med högsta indexvärde i jämförelse med såväl de andra nordiska länderna som vad både OECD(19)-genomsnittet och det internationella genomsnittet anger.

En annan aspekt inom det området som undersökts när barnen sedan går i årskurs 4 är om föräldrarna pratar ofta med sitt barn om vad de läser i klassen. Även här är det en god samvariation mellan den undersökta aspekten och de svenska elevernas läsprovresultat. Men det är omvänt mot vad som kunnat iaktas tidigare. Det innebär att ju oftare föräldrarna talar med sina barn om vad de läser i skolan desto lägre genomsnittligt läsprovresultat har barnen. De svenska elever som har föräldrarna som pratar med sina barn om detta varje eller nästan varje dag har ett genomsnittligt läsprovresultat om 537 poäng. Däremot har de som pratar med sina föräldrar om det lästa i skolan en eller ett par gånger per vecka 553 poäng. Sker det en eller par gånger i månaden är läsprovresultaten 558 poäng och 569 poäng för dem där det aldrig sker eller nästan aldrig. Föräldrar talar oftare med sina barn om vad som läses i skolan om deras barn inte är så starka läsare.

Literacy-aktiviteter i hemmet



Figur 4.3 Literacyaktiviteter i hemmet uttryckt som ett index (EHLA), vilket beskriver i vilken omfattning föräldrar genomfört tidiga läsaktiviteter med sina barn. Förändring i procenten betecknar mellan 2001 och 2006 anges inom respektive stapel. * innebär att förändringen är statistiskt signifikant på 5 % nivå. Den genomsnittliga läsprestationen för respektive grupp elever som stapeln representerar anges under stapeln. Källa: tabell 3.1 i PIRLS 2006 internationella rapport.

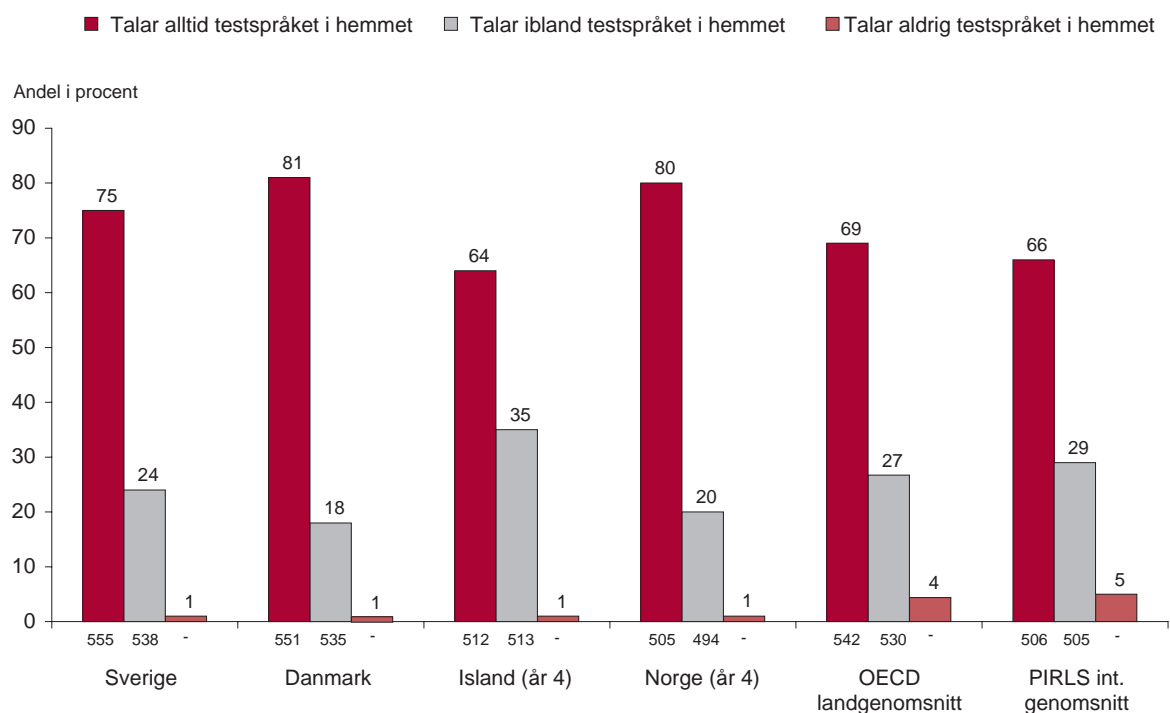
Resultaten av studiet av literacy-aktiviteter i hemmet kan sammanfattas på följande sätt:

- En viss skillnad i genomsnittligt läsprovsresultat kan iakttagas för Sveriges del mellan grupper av elever vars föräldrar före skolstart ofta engagerade sina barn i literacy-aktiviteter respektive nästan aldrig gjorde detta.
- Nästan hälften av de svenska eleverna har deltagit mycket ofta i literacy-aktiviteter före skolstart. Den gruppen av elever har också utökats på ett signifikant sätt sedan 2001.
- Resultaten visar också att ju oftare föräldrarna talar med sina barn om vad de läser i skolan desto lägre genomsnittligt läsprovsresultat har barnen.

Språk i hemmet

I många undersökningar visas att elever som har ett annat förstaspråk än det som de undervisas på inte alltid lyckas lika väl som sina kamrater som har ett förstaspråk som överensstämmer med undervisningsspråket. Liknande resultat återkommer i PIRLS 2006 där eleverna ska läsa på ett annat språk än sitt modersmål. Exempelvis visades i kapitel 2 att de fjorton procent av de svenska eleverna med utländsk bakgrund har ett genomsnittligt läsprovsresultat som ligger betydligt lägre än de infödda elevernas resultat.

Elevers språk i hemmet



Figur 4.4 Elevers språk i hemmet. Testspråket är det språk som läsprovet i PIRLS genomfördes på. För Sveriges del är testspråket svenska. Den genomsnittliga läsprestationen för den grupp elever som stapeln representerar anges under respektive stapel. Ett ”-” innebär att antalet elever inom den gruppen är för litet för att kunna skatta läsprestationen. Källa: tabell 3.11 i PIRLS 2006 internationella rapport.

Eleverna har också frågats om hur ofta de talar det språk som läsprovstexterna är skrivna på. (se Figur 4.4) Det vill säga att i Sverige frågar man om hur ofta de talar svenska i hemmet. Det varierar kraftigt mellan länder om det finns en samvariation mellan elevernas läsprovresultat och hur ofta de talar det språk som de testats på. I en del länder har eleverna bättre resultat om de alltid gör så, i andra länder är det tvärtom och i åter andra länder spelar det ingen roll. Sverige och Danmark hör till de länder där elever som uppger att de alltid talar det språk som de testats på har högre resultat än elever som uppger att de gör detta ibland. I Sverige talar tre fjärdedelar av eleverna alltid svenska hemma och i stort resten talar svenska ibland och ett annat språk ibland. Några få, närmare bestämt en procent, av de svenska eleverna talar aldrig svenska hemma.

De här uppgifterna kan kompletteras med föräldrarnas svar om vilket språk barnets far respektive mor använder oftast när de talar med sitt barn. En mycket stor andel av de svenska eleverna (84%) har föräldrar där båda talar svenska för det mesta. En ännu större andel (93%) har föräldrar där en av dem talar svenska för det mesta. Det är således en stor andel av eleverna med utländsk bakgrund som har minst en förälder som oftast talar ett annat språk än svenska med sina barn.

En sammanfattning av vilka språk som talas hemma ser ut på följande sätt:

- Eleverna i Sverige som uppger att de alltid talar svenska i hemmet har ett högre genomsnittligt läsprovresultat än eleverna som uppger att de gör detta ibland.

- Tre fjärdedelar av de svenska eleverna talar alltid svenska i hemmet och nästan en fjärdedel talar svenska ibland. Bara några få elever, närmare bestämt en procent, talar aldrig svenska hemma.
- En mycket stor andel av de svenska eleverna (84%) har föräldrar där båda talar svenska för det mesta i hemmet. En ännu större andel (93%) har minst en förälder som för det mesta talar svenska i hemmet.
- En stor andel av eleverna med utländsk bakgrund har föräldrar som oftast talar ett annat språk än svenska med sina barn.

Sammanfattning och diskussion

I ett internationellt perspektiv hävdar sig de svenska familjerna väl när det gäller att erbjuda sina barn en skriftspråksstimulerande hemmiljö. I många fall ligger Sverige betydligt bättre till än de länder som tillhör toppgruppen för de generella läsprovresultaten. Cirka en fjärdedel av de svenska eleverna lever i hem med mycket hög andel utbildningsresurser. Tillsammans med de andra nordiska länderna toppar Sverige den listan. I hemmen hos knappa två tredjedelar av eleverna finns mer än 50 barnböcker. Med de resultaten tillhör Sverige de länder som har flest familjer med ett högt barnboks innehav. Trots det har andelen minskat signifikant och ganska kraftigt sedan 2001. Av RL-studien framgår att tillbakagången för ett stort barnboks innehav påbörjades redan före 2001 (Gustafsson & Rosén 2005). Dryga två tredjedelar av eleverna har vidare föräldrar med en mycket positiv attityd till läsning. Ungefär lika många har föräldrar som läser varje eller nästan varje dag för nöjes skull. Hälften av föräldrarna läser 5 timmar eller mer per vecka. De här grupperna har minskat signifikant sedan 2001. Knappa hälften av eleverna har föräldrar som involverar sina barn i olika typer av literacy-aktiviteter. Det är fler än det var år 2001. Ändock ligger Sverige sämre till med avseende på den aspekten i jämförelse med de andra nordiska länderna samt OECD(19)-genomsnittet och det internationella genomsnittet.

Det är med tillfredsställelse man kan konstatera en ökning av andelen elever som får möta olika typer av literacy-aktiviteter före skolstart. Det ligger väl i linje med tidigare presenterade resultat för föräldrarnas uppfattning om vad deras barn har med sig för typer av läs- och skrivfärdigheter till årskurs 1. Gruppen elever som enligt föräldrarna kan det här mycket bra har ökat signifikant.

Bilden av föräldrarnas attityd till både den egna läsningen och att läsning är viktigt har inte förändrats sedan 2001. Bland alla deltagande länder i PIRLS finner vi i Sverige den högsta andelen elever som har föräldrar med en mycket positiv attityd till läsning. Men det som förändrats är att andelen familjer där föräldrarna läser själva regelbundet har minskat. Likaså har andelen familjer med många barnböcker minskat. Det är således färre elever som får uppleva att ha läsande människor och böcker omkring sig. Den vardagliga läsarförebilden bleknar bort i en del hem. Tiden används för andra aktiviteter. Det är således inte bara andelen starka läsare bland eleverna som minskat, utan också andelen elever som har starka läsarförebilder i hemmen.

Olika studier har visat på hur viktigt det är att man parallellt med att man ska lära sig nya saker på ett nytt språk också ges möjlighet att bearbeta detta på sitt förstaspråk (t ex Hyltenstam 2007). Resultaten i PIRLS 2006 tyder på att en stor andel av eleverna med utländsk bakgrund har föräldrar som oftast talar ett annat språk än svenska med sina barn. Här finns således en grund för att eleverna som har ett annat modersmål än svenska också har möjlighet att få använda det i hemmet för att fördjupa sin förståelse av det de ska lära sig. Om det faktiskt sker eller inte, går emellertid inte att uttala sig om med stöd i den här studien.

Även om Sverige hävdar sig väl internationellt sett, har flera drag i den höga standarden för skriftspråk- lighet i de svenska hemmen försämrats sedan 2001. Resultaten tyder på att det är hemmen med starka läsarförebilder i vardagen som minskat i antal. Den försämringen kan antas ha bidragit till den generella tillbakagången, som framför allt består av att andelen starka läsare bland eleverna minskat. Frågan om jämlikhet tar sig därmed en ny form. Den består av att de mycket starka och starka läsarna blir färre,

medan de mindre starka blir fler. Det är en aspekt av begreppet jämlikhet som kommer att diskuteras mer i det avslutande diskussionskapitlet i samband med diskussionen om det svenska samhället som värnar mycket starkt om både individens och samhällets utvecklingsmöjligheter

Kapitel 5

Undervisningen eleverna deltar i

5. Undervisningen eleverna deltar i

Många av våra svenska elever har med sig både erfarenheter av literacy-aktiviteter och mer grundläggande läs- och skrivfärdigheter till skolan. Andelen elever inom de områdena har dessutom ökat. Ändå finns tillbakagången i det generella läsprovresultatet. I första hand är det andelen starka läsare som minskat. Av de hitintills presenterade resultaten kan tillbakagången kopplas till att det är färre elever som har en mycket positiv attityd till läsning och som läser ofta för nöjes skull på fritiden. Den kan också förbindas med att det är färre elever som kommer från hem med många barnböcker och där föräldrarna läser ofta och för nöjes skull. Den fråga som ska försöka besvaras i det här kapitlet är vad samhället i form av skolan kan bidra med för att stödja elevernas läsutveckling.

Förskola och skola är samhällets viktigaste redskap för att bemöta och ge stöd till alla barn och anpassa stödet till de förkunskaper barnen har med sig i bagaget. Resultaten från PIRLS 2006 tyder på att svensk förskola och skola fått en ännu mer kritisk roll när nu inte lika många elever som tidigare tycks ha stöd hemifrån. Resultaten tyder också på att svensk förskola och skola lyckas bidra till att många elever lär sig och vidareutvecklar de mer grundläggande läsfärdigheterna. Men när färre elever har stöd och förebilder hemifrån att utveckla mer avancerade läsfärdigheter, verkar de heller inte kunna få det i förskola och skola. Den ovanstående frågan kan sålunda specificeras ytterligare till att inrikta sig mot frågeställningen om samhällets stöd gäller såväl starka som mindre starka läsare och om elever på alla läsfärdighetsnivåer får de utmaningar de behöver för att gå vidare i sin egen takt.

Dessvärre blir frågan om tillräckligheten i samhällets stöd svår att ge ett fylligare svar på med utgångspunkt i PIRLS-data. Men resultaten från PIRLS 2006 kan ge en första indikation på hur läsundervisningen ser ut i Sverige idag i jämförelse med andra länder. Däremot finns i den analys som nu är tillgänglig inte så många jämförelser med 2001. Det är ett studium som återstår. Det finns ytterligare en aspekt i data som kan bidra till att det är svårt att finna svar på frågan. Endast i undantagsfall kan man nämligen se en korrelation mellan de undervisningsaspekter som undersökts och elevernas genomsnittliga läsprovresultat i den här första mer beskrivande statistiska analysen. Med de förbehållen kommer dels ramarna för läsundervisningen i årskurs 4, dels innehållet i undervisningen att behandlas i kapitlet. Det senare rör hur vanligt det är med hög- och tystläsning, hur lärarna arbetar med att utveckla elevernas läsförståelse, hur elevernas läsförmåga bedöms och vilka texter man använder. Den bild som framträder genom resultaten från PIRLS kommer sedan att kompletteras med resultat från en sammanställning av forskning om läs- och skrivundervisningen i svenska skolan som Skolverket låtit göra.⁴⁴

Undervisningsramar och generella drag i läsundervisningen

De flesta barnen i Sverige (78%) är sju år när de börjar skolan och i stort sett resten är 6 år. Sedan finns det enstaka elever som börjar när de är fem respektive åtta år. I tidigare kapitel har visats att de flesta barnen har en omfattande eller ganska omfattande vana av att ingå i olika typer av literacy-praktiker vid skolstart. Dryga två tredjedelar klarar även mer enkla läs- och skrivfärdigheter på ett mycket bra eller ganska bra sätt. Det är vidare bara ett fåtal av barnen (4%) som inte gått i förskola. De barnen når också ett betydligt lägre genomsnittligt läsprovresultat än barn som gått upp till två år respektive två till tre år. De tre grupperna når läsprovresultat om 516, 540 respektive 549 poäng. Barn som har gått tre år eller längre når det genomsnittliga resultatet om 559 poäng. Den sista gruppen är också den största. Här finner vi nästan två tredjedelar av barnen.

Nästan alla barn är således redan vid skolstart vana att vara tillsammans med andra barn i större grupper. När de kommer till årskurs 4 är de i genomsnitt 23 elever i klassen. Det är en elev mindre än vad det var 2001. De andra nordiska länderna har något färre elever i genomsnitt per klass. Det beror bland annat på att de har fler elever som går i mindre klasser med högst 20 elever. I Sverige är det en tredjedel av eleverna, medan vi finner cirka hälften av eleverna i sådana klasser i de andra nordiska länderna. I Sverige har

44 Skolverket, 2007.

den andelen elever ökat, men inte signifikant, med åtta procentenheter sedan 2001. Den största andelen svenska elever (61%) går i klasser med 21-30 elever och sex procent går i klasser med fler än 30 elever. Det finns ingen avgörande skillnad i genomsnittligt läsprovresultat för de olika klasstorlekarna. För Sveriges del ligger det runt det generella läsprovsgenomsnittet. Det ligger något över för de mellanstora klasserna och något under det genomsnittet för de mindre och större klasserna.

Lärarna i alla de nordiska länderna uppger att de i genomsnitt ägnar sjuttio till dryga åttio procent av tiden i klassrummet tillsammans med eleverna för undervisning, runt fem procent för administration och knappa tio procent för disciplinära åtgärder. Den bilden är mycket likartad i alla länder i PIRLS 2006. I Sverige möter eleverna i årskurs 4 ämnet svenska och/eller tillhörande aktiviteter i genomsnitt en knapp tredjedel av undervisningstiden en vanlig skolvecka och i genomsnitt ägnas knappt en femtedel av undervisningen åt läsundervisning och/eller läsaktiviteter. Nästan hälften av de svenska eleverna har lärare som avsätter mer än 3 timmar per vecka för läsundervisning och/eller läsaktiviteter. Sverige ligger här något lägre än det internationella genomsnittet. För Sveriges del finns inga märkbara skillnader mellan 2001 och 2006. Två tredjedelar av de svenska eleverna ingår i läsundervisning och/eller läsaktiviteter varje dag. Det är också dryga tre fjärdedelar som har lärare som avsätter särskild tid inom ramen för den undervisningen för att utveckla och förbättra elevernas läsförmåga. Den mycket generella bilden av läsundervisningen i Sverige ligger i linje med den bild som kan skapas utifrån det internationella medelvärdet. Däremot avsätter lärare i Sverige betydligt mindre tid för formell läsundervisning i jämförelse med genomsnittet för alla länder (1,6 gentemot 2,5 timmar per vecka). Nästan två tredjedelar av eleverna i Sverige ingår i läsundervisning och läsaktiviteter som organiseras på olika sätt från gång till annan. Det kan vara undervisning i helklass, i olika typer av grupperingar och individuellt. Resultaten angående undervisningen ger dessvärre ingen enkel bild som säger att länder som lyckas bra alltid har mycket av det ena eller det andra. Det går inte heller att identifiera någon samvariation mellan genomsnittligt läsprovresultat och de olika aspekterna av hur mycket tid lärarna ägnar åt läsundervisning och/eller läsaktiviteter.

De viktigaste resultaten från studiet av förskoleverksamhet samt hur skolundervisningen ser ut på ett mer generellt plan i årskurs 4 är följande:

- Elever som gått i förskola har bättre genomsnittligt läsprovresultat än barn som inte gjort det.
- Det finns ingen avgörande skillnad i genomsnittligt läsprovresultat för olika storlek på klasserna eleverna går i.
- Nästan en femtedel av undervisningstiden i årskurs 4 i Sverige ägnas åt läsundervisning och/eller läsaktiviteter.
- Nästan hälften av de svenska eleverna har lärare som avsätter mer än 3 timmar per vecka för läsundervisning och/eller läsaktiviteter.
- Dryga tre fjärdedelar har lärare som avsätter särskild tid för att utveckla och förbättra elevernas läsförmåga.
- I ett internationellt perspektiv ligger Sverige för vissa aspekter under det internationella genomsnittet och för andra något över.
- Det går inte att identifiera någon samvariation mellan genomsnittligt läsprovresultat och de olika aspekterna av hur mycket tid lärarna ägnar åt läsundervisning och/eller läsaktiviteter.

Hög- och tystläsning

Av lärarnas rapporter framgår att hälften av våra svenska elever får lyssna till högläsning någon gång varje dag och i stort sett resten får göra det åtminstone någon gång per vecka. I ett internationellt perspektiv ligger Sverige väl till i det avseendet. Ungefär två tredjedelar av eleverna har lärare som låter dem läsa högt för hela klassen minst någon gång per vecka. Så ser det också ut i stora drag i de andra nordiska länderna

och några av de anglosaxiska länderna. I de andra länderna är båda aktiviteterna betydligt mer utbredda. Ungefär hälften av de svenska eleverna får också läsa högt i smågrupper minst någon gång per vecka. Den bilden stämmer överens med de flesta andra länder. Drygt fyra femtedelar av de svenska eleverna får läsa tyst på egen hand dagligen. Sverige ligger i en toppgrupp av länder med avseende på den aspekten.⁴⁵

Lärarnas rapporter om högläsning stämmer inte riktigt överens med elevernas. Bara en fjärdedel av de svenska eleverna säger att de får läsa högt för hela klassen eller i en liten grupp minst någon gång per vecka. Det är däremot en bättre överensstämmelse mellan lärarnas och elevernas uppgifter om tystläsning. Tre fjärdedelar av eleverna menar att de läser tyst för sig själva någon gång varje dag och får läsa böcker som de själva valt.

Några sammanfattande punkter om hög- och tystläsning är följande:

- De allra flesta svenska elever får lyssna till lärarens högläsning minst någon gång per vecka.
- Ungefär två tredjedelar av eleverna får själva läsa högt minst någon gång per vecka i helklass och ungefär hälften läser högt i smågrupper minst någon gång per vecka. Bilden som getts av lärarna stämmer inte helt överens med den bild eleverna ger. Bara en fjärdedel av eleverna menar att de får läsa högt för hela klassen eller i en liten grupp minst någon gång per vecka
- Majoriteten av de svenska eleverna får läsa tyst på egen hand dagligen.

Läsläxor

För att undersöka vilken betoning som läggs på läsläxor har ett index konstruerats. Ett högt indexvärde indikerar att läraren förväntar sig att eleverna arbetar mer än 30 minuter minst en till två gånger per vecka. Ett lågt index innebär att läraren förväntar sig att eleverna arbetar högst 30 minuter mer sällan än en gång per vecka eller så ger läraren aldrig någon läsläxa. Index på mellannivå innebär det som kan rymmas mellan de två indexvärdena. Nästan tre fjärdedelar av de svenska eleverna finns på mellannivån. I många länder, inklusive Sverige, är det en betydande minskning mellan 2001 och 2006 av andelen elever som finns i gruppen med högt indexvärde. Den stora förändringen indikerar att enkätfrågorna som ingår i indexet tolkats mycket olika av lärare vid de båda undersökningstillfällena. En av enkätfrågorna har också förändrats i sin utformning från 2001 till 2006.

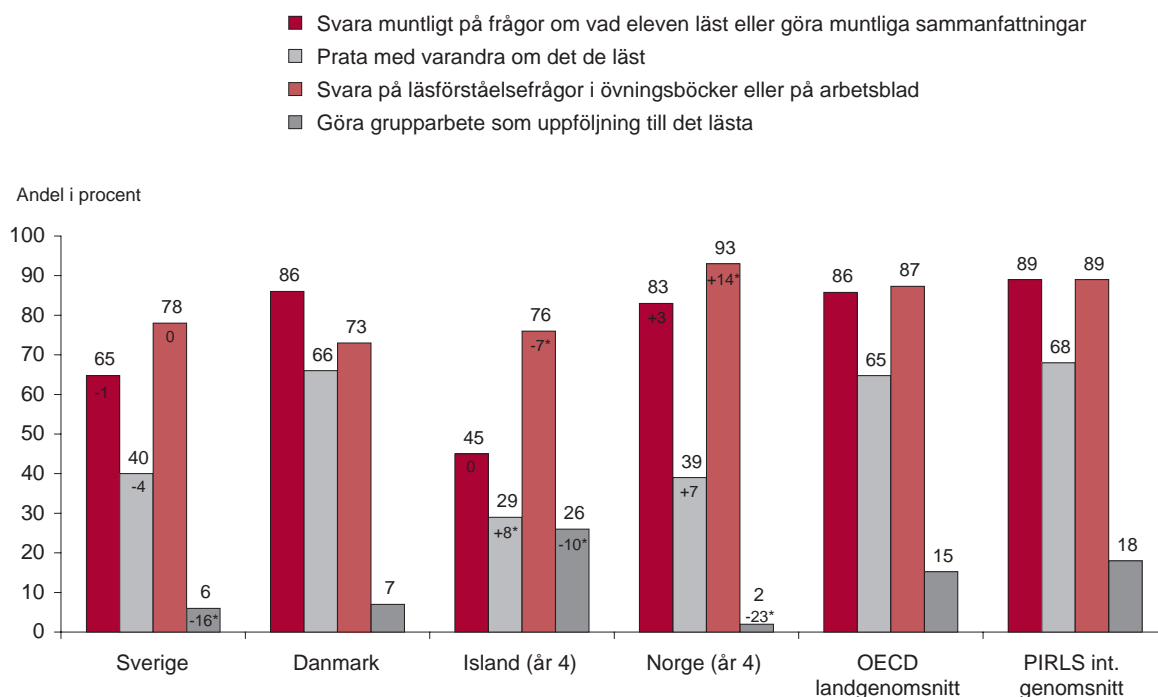
Arbetet med läsförståelse

Av de uppgifter lärarna lämnat framgår att det är många elever i Sverige som får följa upp det som de läst. Det sker både muntligt och skriftligt relativt ofta (se Figur 5.1). Minst varje vecka får två tredjedelar av de svenska eleverna svara muntligt på frågor om vad de läst eller göra muntliga sammanfattningar. Ännu fler får svara på läsförståelsefrågor i övningsböcker eller på arbetsblad, skriva något om det de läst eller ge respons på något annat sätt. Knappt hälften får prata med varandra om det de läst. Mycket få får dock göra ett grupparbete som uppföljning till det lästa. Den gruppen har minskat signifikant och mycket sedan 2001. I detta fall har frågan som ställts till lärarna ändrats mellan de båda mätillfällena, vilket kan vara en orsak till den kraftiga förändringen. Minst någon gång per månad får också knappt hälften av eleverna i Sverige olika sorters skriftliga prov på vad de läst. Även om det är många elever i Sverige som får delta i de olika typerna av aktiviteter ofta, är det betydligt färre än eleverna i många andra länder inklusive Danmark och Norge (årskurs 4).

Eleverna har också svarat på frågor som berör hur de arbetar efter det att de läst något. Drygt hälften av de svenska eleverna uppger att de minst någon gång varje vecka får svara muntligt på frågor som läraren ställer om det lästa eller att de får svara på frågor i övningsböcker eller på arbetsblad. En tredjedel menar att de får skriva något om det de läst. Det kan vara en sammanfattning, en berättelse eller vad de tyckte om texten. Den här bilden ser mycket lika ut i de flesta andra länder. Det innebär att det inte är en fullständig

45 Nya Zeeland, Kanada (NS), Kanada (BC), Kanada (Alberta), Ryssland, Moldavien och Sverige.

Läsförståelseaktiviteter som görs minst varje vecka



Figur 5.1 Läsförståelseaktiviteter som utförs minst varje vecka (enligt läraren). Staplarna anger andelen elever vars lärare har uppgett att de gör respektive aktivitet minst veckovis. Inuti stapeln anges förändringen (i procentenheter) mellan 2001 och 2006. Statistiskt signifikanta förändringar på 5 % nivå är markerade med en *. Källa: tabell 6.15 i PIRLS 2006 internationella rapport.

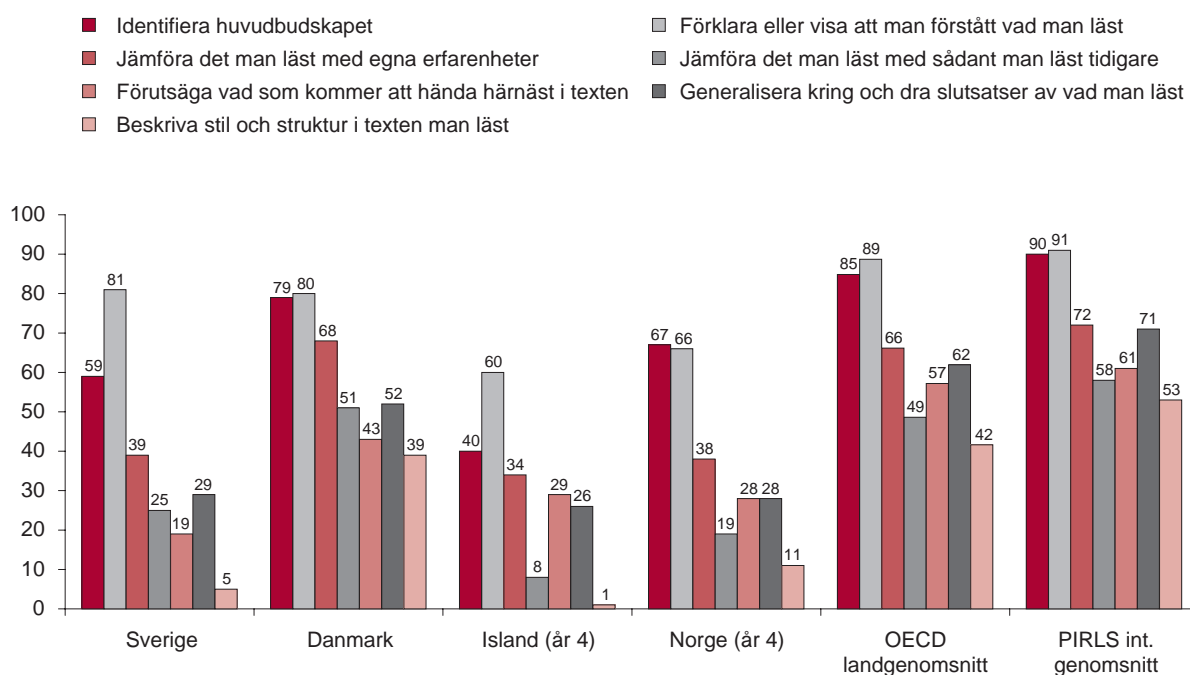
överensstämmelse mellan lärares och elevers uppgifter. Elever som har annat modersmål än svenska har också svarat på en fråga om de får använda sitt modersmål när de arbetar med uppföljning av det man läst i klassrummet. En dryg tredjedel av dem menar att de får det. Men det är således majoriteten av elever som inte får göra det.

Lässtrategier för förståelse och avkodning

Eleverna får också hjälp att utveckla olika lässtrategier och läsfärdigheter. De strategier som lärarna fått svara på om de arbetar med är att:

- identifiera huvudbudskapet
- förklara eller visa att man förstått vad man läst
- jämföra det man läst med egna erfarenheter
- jämföra det man läst med sådant man läst tidigare
- förutsäga vad som kommer att hända härnäst i texten
- generalisera kring och dra slutsatser av vad man läst
- beskriva stil och struktur i texten man läst

Aktiviteter som görs minst veckovis för att utveckla läsförståelse och lässtrategier



Figur 5.2 *Aktiviteter som görs minst veckovis för att utveckla läsförståelse och lässtrategier. Staplarna anger andelen elever vars lärare har uppgett att de gör respektive aktivitet minst veckovis. Statistiskt signifikanta förändringar på 5 % nivå är markerade med en *. Källa: tabell 6.11 i PIRLS 2006 internationella rapport.*

En mycket stor andel av eleverna i Sverige får arbeta med de första två strategierna varje vecka (se Figur 5.2). Allt eftersom man går neråt i uppräkningsordningen av strategier avtar dock andelen elever som möter dem. I mycket stora drag liknar detta mönstret för Norge (årskurs 4) och Island (årskurs 4). Men i Danmark får betydligt fler elever arbeta med alla strategierna. På det sättet liknar Danmark det stora flertalet av de andra länderna i PIRLS 2006. Däremot får i såväl alla de nordiska länderna som andra länder en mycket stor andel av eleverna arbeta med ordkunskap minst någon gång per vecka. I de flesta av de slaviska länderna får nästan alla elever arbeta med ordkunskap dagligen. Undervisningen om hur man avkodar ljud och ord i årskurs 4 är inte lika vanligt förekommande i de nordiska länderna som i många andra länder. De flesta svenska eleverna möter detta högst en eller ett par gånger per månad. I de andra nordiska länderna får något fler elever undervisning om detta oftare än så.

En sammanfattande bild av arbetet med läsförståelse i svensk skola i årskurs 4 kan beskrivas på följande sätt:

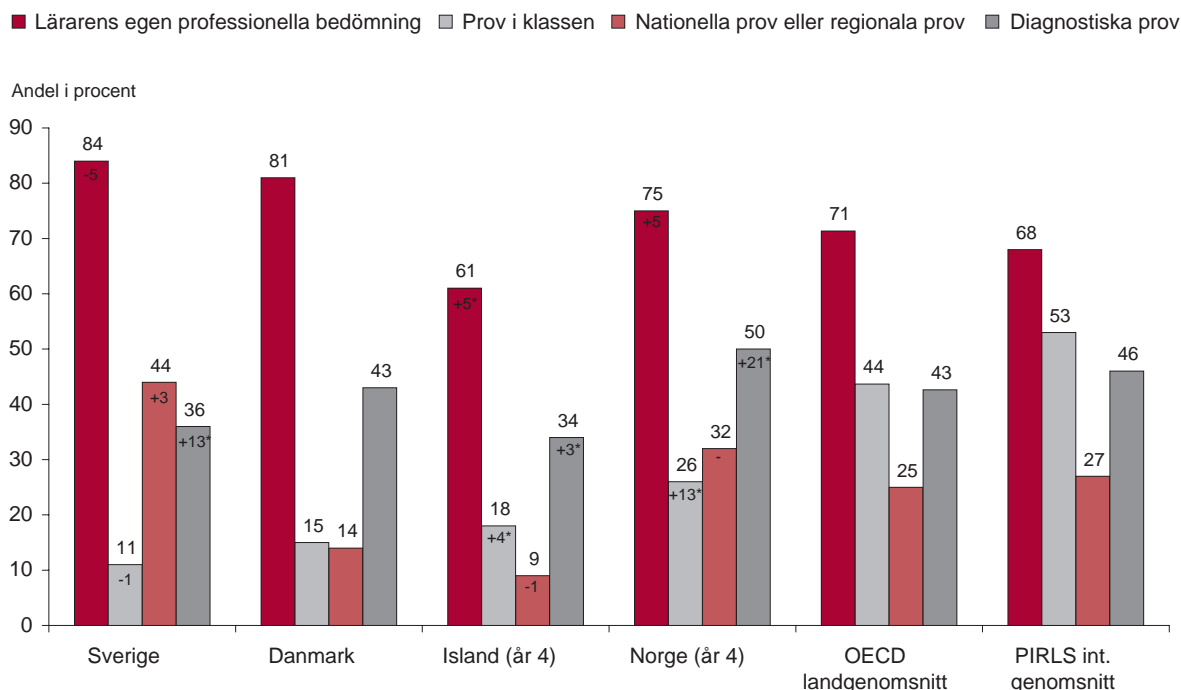
- Av de uppgifter lärarna lämnat framgår att det är cirka hälften eller fler elever i Sverige som minst varje vecka får följa upp det som de läst muntligt eller skriftligt. Ingen förändring har skett för detta sedan 2001. I andra länder är det betydligt fler som får arbeta med detta.
- En tredjedel av eleverna med annat modersmål än svenska menar att de får använda sitt modersmål vid uppföljning av det lästa.
- I Sverige får betydligt färre elever arbeta med olika typer av lässtrategier varje vecka än vad som sker i andra länder.

- I alla länder, inklusive Sverige, får en mycket stor andel elever arbeta med ordkunskap varje vecka. I de flesta slaviska länder får nästan alla elever arbeta med ordkunskap dagligen.
- Undervisningen om hur man avkodar ljud och ord är inte lika vanligt förekommande i de nordiska länderna som i många andra länder.

Bedömning av elevers läsförståelse

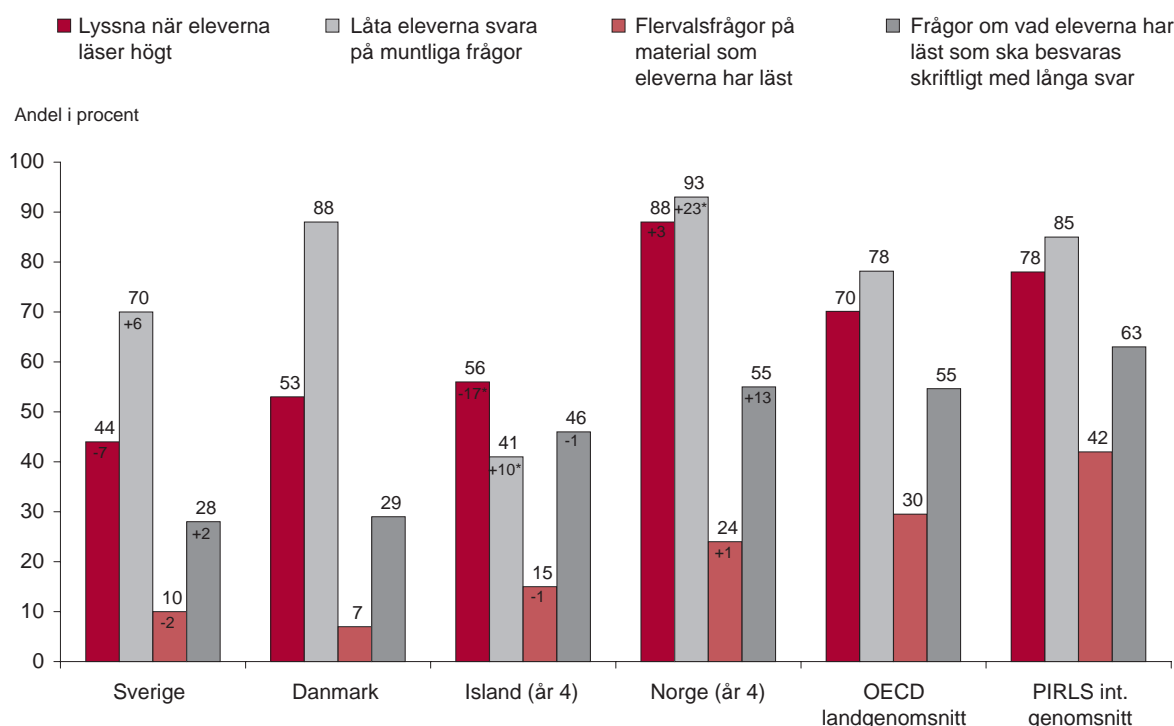
Lärarna använder olika metoder för att följa elevernas läsutveckling (se Figur 5.3). Den största andelen elever i Sverige såväl som i andra länder har lärare som lägger stor vikt vid den egna professionella bedömningen. Därefter kommer användning av prov i klassen eller diagnostiska prov. De diagnostiska proven kan också inkludera analys av fel som eleven gör. Både OECD(19)-genomsnittet och det internationella genomsnittet visar att hälften av eleverna har lärare som lägger stor vikt vid de metoderna. Härifrån avviker Sverige. Det är bara en tiondel av de svenska eleverna som möter prov i klassen och en dryg tredjedel får diagnostiska prov. Utbredningen av nationella eller regionala prov är något olika i olika länder. I Sverige är det nästan hälften av eleverna som har lärare som lägger stor vikt vid nationella prov. Eftersom nationella prov inte finns förrän i årskurs 5, får man anta att det är dem som lärarna tänker på när de svarar på den här frågan. Andelen svenska elever som har lärare som använder diagnostiska prov har ökat kraftigt sedan 2001.

Metoder som ges stor vikt vid bedömning av elevernas läsfärdigheter



Figur 5.3 Källor som ges stor vikt vid bedömning av elevernas läsutveckling. Staplarna anger andelen elever vars lärare har uppgett att de lägger stor vikt vid respektive bedömningsform. Inuti stapeln anges förändringen (i procentenbeter) mellan 2001 och 2006. Statistiskt signifikanta förändringar på 5 % nivå är markerade med en *. Källa: tabell 6.24 i PIRLS 2006 internationella rapport.

Lärares val av metoder för att följa upp elevers läsfärdighet minst någon gång per vecka



Figur 5.4 Lärarnas val av metoder för att följa upp elevernas läsfärdighet. Staplarna anger andelen elever vars lärare har uppgett respektive svarsalternativ. Inuti stapeln anges förändringen (i procentenbeter) mellan 2001 och 2006. Statistiskt signifikanta förändringar på 5 % nivå är markerade med en *. Källa: tabell 6.25 i PIRLS 2006 internationella rapport.

Lärarna har också fått frågor om vilka olika sätt att bedöma elevernas läsförmåga de använder minst någon gång per vecka (se Figur 5.4). En generell bild är att betydligt färre svenska elever följs upp veckovis på olika sätt än elever i de flesta andra länder. Det mest utbredda sättet internationellt sett är att låta eleverna svara på muntliga frågor eller låta dem sammanfatta vad de läst. Dryga fyra femtedelar av eleverna möter det minst någon per vecka. I Sverige är det något färre elever. Nästan lika många elever får också läsa högt för läraren. På den punkten skiljer sig Sverige mycket åt från de flesta andra länder och har bara knappa hälften av eleverna som får läsa högt för läraren. Det är också bara ett fåtal svenska elever som möter användandet av flervalsfrågor eller öppna frågor i jämförelse med elever i andra länder.

Lärarna har slutligen svarat på en fråga om hur de använder den information de får fram vid bedömning av elevernas läsförmåga. Alla eller nästan alla elever i de nordiska länderna har lärare som använder informationen för att anpassa undervisningen, informera föräldrarna eller upptäcka elever i behov av stödundervisning. Drygt en tredjedel har lärare som använder den kunskapen för att dela in eleverna i undervisningsgrupper, för att tillhandahålla data för uppföljning på lokal eller nationell nivå eller för att ange någon form av skriftligt omdöme eller betyg.

Det är oerhört väsentligt att ha kontroll på elevernas läsutveckling. Lika väsentligt är att läraren har strategier för hur man hanterar situationer när elever stannar upp i sin utveckling. Analys av den aspekten visar att en knapp tredjedel av de svenska eleverna har lärare som väntar för att se om eleven kommer igång igen allt eftersom hon/han mognar. Något fler elever har lärare som låter andra elever hjälpa till eller som har en speciallärare i klassen. Betydligt mer vanligt är att eleverna (75%) får arbeta med en speciallärare i

ett särskilt klassrum för lässtöd. Nästan alla elever har också lärare som lägger tid på att arbeta individuellt med dem.

Sätt att bedöma elevers läsförmåga och stöd för dem som avstannat i sin läsutveckling kan sammanfattas på följande sätt:

- De flesta elever i Sverige har lärare som lägger stor vikt vid den egna professionella förmågan att bedöma elevers läsutveckling. Hälften av dem har lärare som betonar nationella prov och betydligt färre har lärare som lyfter fram prov i klassen och diagnostiska prov som viktiga instrument. Användningen av diagnostiska prov har dock ökat signifikant sedan år 2001.
- Betydligt färre svenska elever följs upp på olika sätt veckovis än elever i de flesta andra länder. Det mest utbredda sättet i Sverige är att låta eleverna svara på muntliga frågor eller låta dem sammanfatta vad de läst, följt av att de får läsa högt för läraren.
- De vanligaste sätten att använda informationen från uppföljningen av eleverna är att anpassa undervisningen, informera föräldrarna eller för att upptäcka elever i behov av stödundervisning.
- De mest vanliga sätten att stödja elever som stannat upp i sin läsutveckling är att eleverna får arbeta med en speciallärare i ett särskilt klassrum för lässtöd och att läraren lägger tid på att arbeta individuellt med dem. En knapp tredjedel av de svenska eleverna har lärare som uppger att de väntar för att se om eleven kommer igång igen allt eftersom hon/han mognar.

Textval

Slutligen ska vi i kapitlet redogöra för vilka typer av texter eleverna möter i läsundervisningen eller i läsaktiviteter av olika slag. För det första har skolorna tagit ställning till vilka material de använder som basläromedel i undervisningen. De två mest välanvända materialen är läroböcker och läseböcker. Drygt hälften av de svenska eleverna möter sådana böcker i läsundervisningen. I de andra nordiska länderna är det fler elever. I Sverige är det också vanligt att använda barnböcker. Närmare hälften av de svenska eleverna deltar i läsundervisning där barnböcker utgör ett basläromedel. Användningen av barnböcker är däremot inte alls så utbredd i de andra nordiska länderna. Material från andra ämnen är inte så vanligt i något av de nordiska länderna. Bara några få procent av eleverna får vidare använda datorprogram som en bas för läsundervisningen. Undantaget är Norge (årskurs 4), där är det betydligt fler elever som ingår i sådan undervisning. Slutligen möter ytterst få eller inga elever tidningar eller tidskrifter för barn i läsundervisningen eller i läsaktiviteter. Av resultaten framgår vidare att det inte är ovanligt att eleverna ingår i undervisning där materialen kombineras på olika sätt för att utgöra en bas för undervisningen. Eller så används något eller några av dem som ett supplement.

I alla de nordiska länderna möter nästan alla eleverna någon form av skönlitterär text varje vecka i undervisningen. Sverige ligger högst i detta avseende. För Sveriges del är det en signifikant uppgång i jämförelse med resultaten från 2001. De vanligaste typerna i alla de nordiska länderna är längre kapitelböcker eller korta berättelser som noveller, fabler sagor, spänningslitteratur, science fiction och deckare. Ytterst få av de svenska eleverna får möta lyrik, till skillnad från eleverna i de andra nordiska länderna. I alla nordiska länderna är vidare det ytterst få elever som får läsa pjäser.

Användningen av sakprosa eller informationsmaterial i läsundervisningen eller i andra läsaktiviteter är inte fullt lika utbrett. De svenska lärarna avviker dock i det avseendet från såväl de andra nordiska länderna som många andra länder. Närmare fyra femtedelar av de svenska eleverna möter sakprosa varje vecka i läsundervisningen eller i andra läsaktiviteter. Det är också en signifikant uppgång med elva procentenheter från 2001. Faktaböcker är den vanligaste typen av sakprosa som används i svenska skolor. Men även instruktioner eller anvisningar samt diagram och tabeller möter relativt många av de svenska eleverna.

Texter som de svenska lärarna i årskurs 4 väljer att ha i sin läsundervisning och/eller läsaktiviteter är följande:

- De vanligaste materialen som används är läroböcker, läseböcker och barnböcker.
- Nästan alla eleverna möter någon form av skönlitterär text varje vecka.
- Närmare fyra femtedelar av eleverna möter någon form av sakprosatext varje vecka.
- Andelen elever som får möta skönlitteratur och sakprosa minst någon gång varje vecka har ökat signifikant sedan år 2001.

Sammanfattning och diskussion

Kapitlet inleddes med att ställa en fråga om vad samhället kan bidra med för att stödja barns och ungas läsutveckling. Med tanke på att färre elever kommer från hem med starka läsarförebilder, blir samhällets ansvar än större. Resultaten indikerar att förskolan ger ett viktigt bidrag till detta stöd. Elever som gått på förskolan når bättre läsprovresultat än elever som inte gjort det. Förskolan tycks knyta an till vad som ges i hemmet av tidiga läs- och skrivfärdigheter och literacy-aktiviteter. Det har från och med 1990-talet blivit allt vanligare på förskolan att man både läser högt och ger barnen möjlighet att själva prova på att läsa och skriva. På en del förskolor använder man också mer formella metoder, om än i lekens form, för att lära ut läsandets mest grundläggande konst.

När barnen sedan kommer till skolan och så småningom till årskurs 4 ingår de i en undervisning som innehåller många inslag av både läsundervisning och andra läsaktiviteter. Även om man i den undervisningen inte kan se att de olika arbetssätten korrelerar med läsprovresultat mer än i enstaka fall, kommer man inte ifrån det faktum att ju mer man läser desto större chans har man att utveckla sina läsförmåga. Bilden i Sverige visar att det bara är ungefär hälften av eleverna som får mer än tre timmar i veckan av läsundervisning och/eller läsaktiviteter. Oavsett om det ligger lite lågt i ett internationellt perspektiv, måste man ställa sig frågan varför inte alla elever får möta läsning så ofta eller ännu oftare. Ingen förändring har heller skett sedan 2001. I ljuset av detta är det glädjande att se att de flesta av våra elever får lyssna till högläsning minst någon gång varje vecka och få en förebild genom sin lärare. Det är också positivt att användningen av både skönlitteratur och sakprosa har ökat signifikant sedan år 2001. Däremot är det svårt att förstå skälen till att alla inte får uppleva lärarens högläsning eller att alla elever inte varje vecka får läsa högt för andra i liten grupp eller att alla inte får läsa tyst för sig själva varje dag. Listan kan utökas med samma frågande om sätten att följa upp läsningen.

Uppföljning av det som lästs består av för de flesta elever i första hand av kommunikation mellan läraren och eleven. Vid samtal mellan lärare och elev är erfarenheten att inte särskilt många andra elever lyssnar aktivt. Kommunikationen får formen av en solfjäder (Liberg 2003). Läraren utgör fästpunkten för solfjäders alla vingpennor, och de i sin tur utgör själva kommunikationsvägarna. Inga eller få korsbefruktande vägar förekommer. Sådana korsbefruktande vägar i form av samtal mellan eleverna om det man läst får bara knappa hälften av eleverna uppleva. Ytterst få av eleverna med annat modersmål än svenska får vidare möjlighet att använda sitt modersmål för att fördjupa sin förståelse av det de läst.

Att få läsa mycket är nödvändigt, men det är inte tillräckligt för att utveckla läsförmågan. Man måste också få hjälp med att lära sig olika lässtrategier (t ex Palinscar & Brown 1989; Reichenberg 2006). Det gäller både avkodning och förståelsearbete. Det senare inkluderar också arbete med att utöka ordförrådet. I de avseendena ligger Sverige betänkligt lågt. Samma fråga måste om igen ställas om varför inte alla elever får delta i den typen av läsundervisning. Avkodning kan vid en första anblick kännas främmande att arbeta med i årskurs 4. Men eftersom vi vet att läshastigheten har sjunkit mellan 1991 och 2001 (Gustafsson & Rosén 2005) är det något som således behöver uppmärksammas högre upp i åldrarna än vad som varit brukligt. Resultaten från RL-studien tyder på att det är fler elever än tidigare som etablerar den förmågan i ett senare utvecklingskede. Lärare i grundskolans mellanår behöver lika väl som lärare i grundskolans

första år ha kunskap om alla typer av lässtrategier, både avkodningsstrategier och förståelsestrategier. I ett internationellt perspektiv är det också mycket lite tid som avsätts per vecka av svenska lärare för att utveckla och förbättra elevernas läsförmåga: 1,6 gentemot 2,5 timmar per vecka i internationellt genomsnitt.

Att få läsa mycket och att få utveckla olika lässtrategier är nödvändigt för att utveckla läsförmågan. Men för att man som lärare ska ha kontroll över hur den utvecklingen framskrider och i vilka skeden eleverna befinner sig i sin utveckling, behöver man också metoder och verktyg för uppföljning. De ska vara kvalitetssäkrade och forskningsbaserade (Myrberg 2007). De behöver också användas regelbundet. Utbredningen av olika bedömningsmetoder och frekvensen i användning är något mindre i Sverige än i många andra länder.

Att få läsa mycket och att få utveckla olika lässtrategier är nödvändigt för att utveckla läsförmågan, men det är oftast inte tillräckligt för att utveckla en förmåga att delta i literacy-praktiker. Den aspekten har dock inte undersökts i PIRLS. Många frågor i PIRLS har ställts mycket generellt utan att det angetts vad det är för typ av läsning eller vilken typ av lässammanhang som avses. För att förstå läsundervisningen och dess betydelse för elevers utveckling på ett djupare sätt, måste således fler komponenter än de som studerats här tas med i analysen. Eventuell samverkan eller motsatt verkan mellan komponenterna måste också utredas. Här finns inte som i fallet med elevernas fritidsläsning och deras skriftspråkliga hemmiljö några enskilda och klart lysande indikatorer på åt vilket håll utvecklingen går. Ett historiskt perspektiv på förändringar i såväl skolsystem som undervisningspraktiker är också väsentligt att ta med i analysen av undervisningssammanhangen för att fördjupa förståelsen ytterligare.

Skolverkets översikt över forskning om läs- och skrivundervisning i svensk skola⁴⁶ under de senaste tio åren kan ge en något mer detaljerad bild av hur undervisningen ser ut. Det större flertalet av de studier som genomförts är kvalitativa där tyngdpunkten ligger på studium av undervisningssituationer och -sammanhang. Den samlade bild som tonar fram i den forskningen är att undervisningen i stor utsträckning baseras på individuellt arbete. Eleverna arbetar ensamma med olika arbetsuppgifter. Det tar sig formen av "arbetsschema", " eget arbete" eller "forskningsuppgifter". Formell färdighetsträning i form av bokstavsarbete och avkodning dominerar undervisningen i de tidiga skolåren. Den bygger i många fall vidare på den träning barnen fått i fonologisk medvetenhet i förskoleklassen. Elevernas skönlitterära läsning är individuella projekt och eleverna utmanas sällan av läsningen. Särskilt pojkarna uppfattar ofta syftet med läsning av skönlitteratur som ren färdighetsträning. Matchningen mellan böcker och elever misslyckas också ofta. Lärare saknar överlag kunskaper om aktuell barn- och ungdomslitteratur. Litteraturen väljs därför ofta utifrån skolans tillgång på böcker, lärarnas egna läserfarenheter och läsning med de egna barnen, eller boktips från kollegor. Men det finns också eldsjälar med goda litterära kunskaper som initierar läsecirklar i de undersökta skolorna. Forskningen ger också belägg för att nivågrupperingar förekommer i olika former. Några studier pekar på att eleverna som deltar i specialundervisning utanför klassrummet får svårt att följa med i klassens undervisning, eftersom de går miste om en del av undervisningen. Under de tidiga skolåren är den specialundervisningen mycket inriktad på formell färdighetsträning.

Resultaten som presenterats i det här kapitlet ger mersmak på flera olika nivåer. I ljuset av den bild som tecknats här av läsundervisningen i svenska klassrum i årskurs 4 återkommer frågan som ställdes inledningsvis i det här kapitlet om såväl förskolans som skolans roll för alla barns och ungas läsutveckling. Den frågan återkommer i det avslutande kapitlet.

46 Skolverket, 2007.

Kapitel 6

Elevernas lärare och det stöd de har i sitt arbete

6. Elevernas lärare och det stöd de har i sitt arbete

Undervisningskvaliteten som behandlades i föregående kapitel brukar pekas ut som en nyckelfaktor för att bestämma om en nation eller en grupp av länder kan vara nog slagkraftiga i jämförelse med andra länder. Forskningen visar också att lärares kompetens är en faktor inom skolans område som korrelerar tydligt med hur eleverna klarar av undervisningen och vad de lär sig. Vidare finns det en klar korrespondens mellan elevers resultat och i vad mån deras lärare fått vidareutbildning.⁴⁷ Det är med andra ord väsentligt att se vilka kompetenser våra lärare har och vilka stöd de har i sitt arbete att dels få utveckla sin kompetens, dels genomföra sin undervisning. Det kommer det här kapitlet att handla om. Mer specifikt beskrivs lärarnas utbildning, yrkeserfarenhet, arbetssituation och tillfredsställelse i arbetet. Vidare behandlas vilka stöd lärare kan få från sin skolledare och andra lärare såväl i sitt arbete som i vidareutveckling av sin egen kompetens. Slutligen behandlas också några typer av materiella resurser som utgör stöd i arbetet. I mycket få fall har man undersökt trenden mellan 2001 och 2006 och eventuell samvariation mellan elevers läsoverslagsresultat och de här olika aspekterna av lärarkompetens och stöd i arbetet.

Utbildning och yrkeserfarenhet

I en tredjedel av länderna som deltar i PIRLS 2006 har alla elever lärare som har någon form av lärarexamen. Det gäller även för Sverige. Den bilden stämmer inte helt överens med en mer omfattande undersökning av bland annat lärares utbildning som genomförts av Statskontoret.⁴⁸ Enligt den undersökningen är det inte alla utan knappa nittio procent av lärarna i årskurserna 1-5 som har lärarexamen och inte riktigt åtta av tio har lärarexamen med inriktning mot undervisning i de årskurserna.

I PIRLS 2006 visar det sig vidare att tre fjärdedelar av de svenska eleverna har lärare med en högskoleexamen som omfattar 3 eller fler år. Övriga elever har lärare med en högskoleutbildning om 2 - 3 år. I de andra nordiska länderna finner vi däremot betydligt fler elever i den första gruppen (runt 90%). Nästan hälften av de svenska eleverna har lärare som uppger att de är småskollärare, lågstadielärare, folkskollärare eller mellanstadielärare. Nästan lika många elever har 1-7 lärare med inriktning Sv/So (29%) och Ma/No (11%). En tiondel har 4-9 lärare.

I Sverige finner vi vidare att något fler elever har manliga lärare (17%) än i de andra nordiska länderna (10% eller färre). Ålderstrukturen hos elevernas lärare ser dock ganska likartad ut i Norden. Knappt två tredjedelar av eleverna har lärare som är 40 år eller äldre. Den elevgrupp som har lärare som är yngre än trettio år utgör endast mellan tio och tjugoprocent. I genomsnitt har de svenska lärarna varit yrkesverksamma 17 år. Det är en ökning med ett år i jämförelse med 2001. Men det är inte en signifikant uppgång. Det förhållandet ser ut på ungefär samma sätt i Danmark och Norge, medan lärarna på Island har något färre år i yrket.

Lärarna har även fått svara på om de fått utbildning inom vissa ämnesområden med relevans för läsinläring. I Sverige har hälften av eleverna lärare med utbildning i läspedagogik samt språk och/eller litteratur. I Danmark och på Island (årskurs 4) är det en något mindre andel och i Norge (årskurs 4) är det betydligt fler. I Sverige och Danmark har också många elever lärare med språk och/eller litteratur, men inte läspedagogik (36% respektive 49%) i sin utbildning. På Island och i Norge är den gruppen av elever mycket mindre. Inte så många elever har lärare med enbart läspedagogik i sin utbildning. Många elever har också lärare med utbildning i ett eller fler av följande ämnesområden: psykologi, lässtöd, teorier om läsning, barns språkutveckling, specialpedagogik och andraspråksinläring. I Sverige, Norge och Danmark finns runt fyra femtedelar av eleverna här, medan på Island är det knappt sextio procent.

I Sverige och Danmark har närmare fyra femtedelar och i Norge och på Island nästan två tredjedelar av eleverna lärare som får någon form av kompetensutveckling för att kunna förbättra sin läsundervisning. Hälften av de svenska eleverna har lärare som i sin tjänst under de senaste två åren fått mindre än sex

47 Text Communication from the Commission to the Council and the European Parliament 2007.

48 Statskontoret, 2007.

timmars kompetensutveckling om läsning. En dryg tredjedel har lärare som fått sex till femton timmar och resten har lärare som fått mer än femton timmar.

En sammanfattning av de svenska lärarnas utbildning och yrkeserfarenhet ser ut på följande sätt:

- Alla lärare som deltar i PIRLS 2006 uppger att de har lärarexamen. I de flesta fall omfattar deras utbildning 3 eller fler år.
- Nästan hälften av eleverna har lärare med en småskol-/lågstadielärarexamen eller folkskol-/mellanstadielärarexamen. Drygt lika många har 1-7- eller 4-9 lärare.
- Knappt två tredjedelar av eleverna har lärare som är 40 år eller äldre.
- Hälften av eleverna har lärare med utbildning i läspedagogik samt språk och/eller litteratur. En dryg tredjedel har lärare som har utbildning i språk och/eller litteratur, men som saknar utbildning i läspedagogik. Det större flertalet elever har lärare med utbildning i ett eller fler av följande ämnesområden: psykologi, lässtöd, teorier om läsning, barns språkutveckling, specialpedagogik och andraspråksinlärning.
- Hälften av eleverna har lärare som har fått sex eller fler timmars kompetensutveckling om läsning under de senaste två åren.

Lärares tillfredsställelse med arbetet

Ett index har tagits fram för att beskriva i vilken mån eleverna har lärare som är tillfreds med sitt arbete och yrkesval. Lärarna har svarat i vilken mån de instämmer med följande påståenden:

- Jag är nöjd över att vara lärare i den här skolan.
- Jag skulle beskriva lärarna i den här skolan som en nöjd grupp.
- Jag utför ett viktigt arbete som lärare.
- Jag var mer entusiastisk när jag började undervisa än jag är nu. (Kodas omvänt i indexet.).

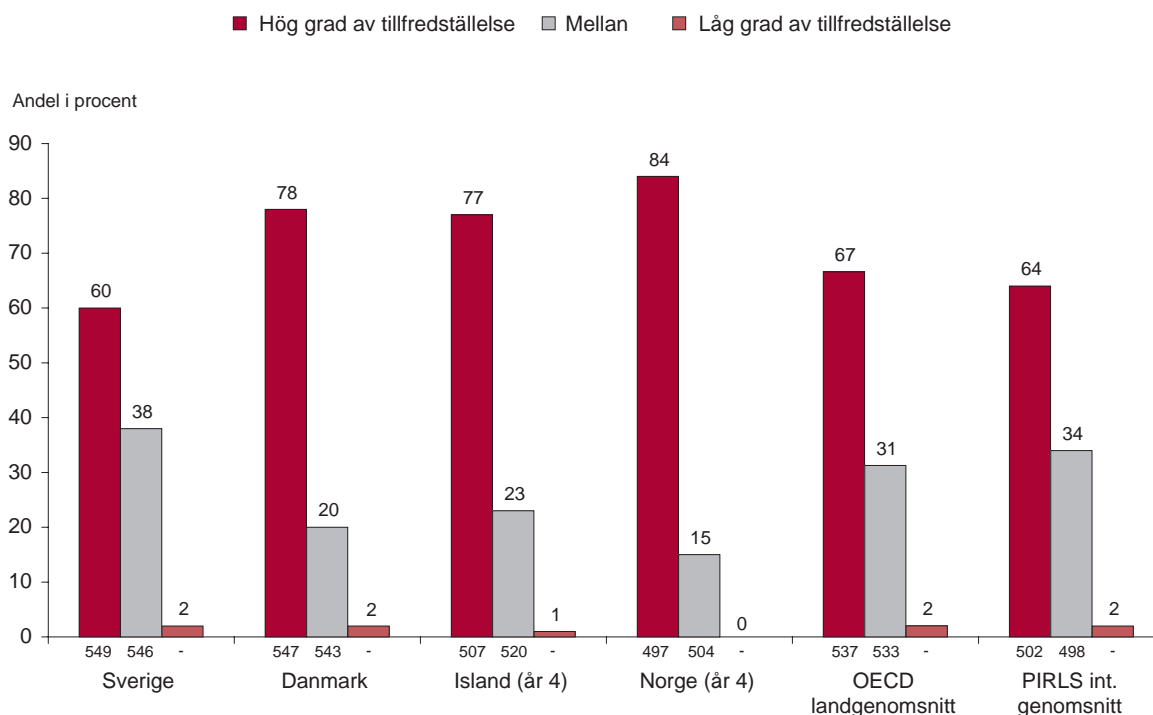
Indexet består av tre nivåer: hög, medel och låg. I alla deltagande länder har ytterst få elever lärare som uppger att de inte alls är nöjda (se figur 6.1). Det internationella genomsnittet visar vidare att en tredjedel av eleverna har lärarna som är något så när nöjda och knappt två tredjedelar har lärare som är mer nöjda. Den bilden stämmer väl överens med de svenska elevernas situation. Medan i de andra nordiska länderna är det betydligt fler elever som har mer nöjda lärare. Ingen samvariation finns mellan lärares tillfredsställelse med arbetet och elevers läsprovresultat.

Stöd från skolledare och kollegor

I Sverige, Norge och Danmark ägnar skolledaren cirka en tredjedel av sin arbetstid åt administration. På Island uppgår den tiden till en knapp femtedel. Cirka en tiondel av tiden används för undervisning och andra inte specificerade uppgifter. Därmed återstår drygt hälften av tiden. Den används för göromål som kan bedömas utgöra olika typer av stöd för lärarna i deras arbete med eleverna. Det gäller utveckling av ämnesinnehåll och pedagogik på skolan (cirka 15%), personalfrågor och personalutveckling (cirka 20%), kontakter med föräldrar och övriga samhället (cirka 10%) samt elevkontakter (cirka 10%).

Även om en viss variation finns mellan de nordiska länderna går många elever på skolor där det finns olika initiativ för att stödja deras läsinlärning. I Sverige och på Island går cirka två tredjedelar av eleverna på skolor där det finns en lokal arbetsplan för läsning. I den behandlas aspekter utöver vad som sägs i den nationella läroplanen. Det är betydligt färre elever i Norge och framför allt Danmark som går på sådana skolor. Runt hälften av eleverna går på skolor som har egna riktlinjer för hur man samordnar läsundervisningen mellan lärare. De högre andelarna finner man i Norge och på Island. Nästan alla elever i Sverige

Lärares tillfredställelse med arbetet



Figur 6.1 Lärarnas tillfredställelse med arbetet, enligt ett index (TCS) där ett högre värde på indexet innebär att läraren är mer tillfredställd med arbetet. Den genomsnittliga läsprestationen för eleverna tillhörande de lärare som stapeln representerar anges under respektive stapel. Källa: tabell 7.13 i PIRLS 2006 internationella rapport.

och på Island går på skolor där man har tagit olika initiativ till att stimulera läsning hos eleverna. Det kan vara bokklubbar, lästävlingar eller projekt där hela skolan eller arbetslag läser skönlitteratur. I Norge och Danmark ingår något färre elever i sådana sammanhang. Drygt fyra femtedelar av eleverna i Norden går också på skolor där läsning betonas mer andra undervisningsområden som matematik och naturvetenskapliga ämnen. Mellan en och två tredjedelar av eleverna går på skolor där även skrivning och området tala/lyssna betonas mer än dessa undervisningsområden.

Tillgången till specialishjälp när elever stannat upp i sin läsutveckling varierar dock betydligt mellan de nordiska länderna. I Danmark och på Island går cirka en tredjedel av eleverna på skolor där lärarna alltid har tillgång till en speciallärare som kan arbeta i klassrummet eller i annat rum med elever i lässvårigheter. I Sverige går knappt en tiondel av eleverna på sådana skolor. Däremot går många av de svenska eleverna (80%) och de isländska och danska eleverna (runt 60%) på skolor där man kan få hjälp av speciallärare ibland. Det finns också elever som aldrig kan få sådan hjälp. I Sverige är det nästan tre gånger så många som i Danmark och på Island (13% respektive ca 5%). En ytterst liten andel elever i de tre nordiska länderna går på skolor där det alltid finns någon annan typ av specialist som specialpedagog eller talpedagog. Drygt hälften av eleverna går däremot på skolor där sådan annan specialishjälp finns tillgängligt ibland och knappt hälften där det aldrig finns. Något färre än en tiondel av eleverna går på skolor där det aldrig finns tillgång till någon specialistkompetens överhuvudtaget.

Lärarna i alla de nordiska länderna bedömer att det är drygt en tiondel av eleverna som behöver special- eller stödundervisning i läsning. Lägst andel återfinns i Sverige (13%). Lärarna menar vidare att det är något färre elever än dem som behöver detta stöd som faktiskt får det. I Sverige och Danmark är det fyra procent, vilket kan jämföras med det internationella genomsnittet om fem procent. Det är slutligen en liten andel av de nordiska eleverna som bedöms ha problem att förstå det språk som de testas på i talad form. I Sverige, Norge och på Island bedöms den gruppen uppgå till mellan tre och fyra procent och i Danmark till sju procent.

Det stöd lärare får från skolledare och kollegor kan sammanfattas på följande sätt:

- Hälften av skolledarnas tid ägnas åt göromål som kan bedömas utgöra olika typer av stöd för lärarna i deras arbete med eleverna.
- Många elever går på skolor där det finns olika initiativ för att stödja deras läsinlärning.
- I Sverige går bara en knapp tiondel av eleverna på skolor där lärarna alltid har tillgång till en speciallärare som kan arbeta i klassrummet eller i annat rum med elever med lässvårigheter. Det är betydligt färre elever än i Danmark och på Island.
- Lärarna uppger att det är drygt en tiondel av eleverna som behöver special- eller stödundervisning i läsning. Det ser mycket lika ut i alla de nordiska länderna. Ungefär två tredjedelar av de eleverna uppges också få ett sådant stöd.
- Några få procent av eleverna bedöms ha problem att förstå det språk som de testas på i talad form.

Stöd i form av tillgång till bibliotek och datorer

Nästan alla elever i de nordiska länderna går på skolor där det finns skolbibliotek och cirka hälften har klassrumsbibliotek. En avgörande faktor för att kunna använda biblioteket är att det finns någon som sköter det. Sex procent av eleverna går på skolor med en heltidsanställd bibliotekarie. En fjärdedel går på skolor med deltidsanställd bibliotekarie. Drygt hälften går på skolor som har en lärare som sköter biblioteket och tolv procent går på skolor där någon annan skolpersonal ansvarar för detta.

Det är också något färre elever i Sverige än i de andra nordiska länderna som går på skolor där skolbiblioteket innehåller mer än 500 böcker och 10 tidskrifter. En knapp femtedel av de svenska eleverna går på skolor där man på skolbiblioteket också har fackböcker, barnböcker, tidningar, tidskrifter och så vidare på andra språk än svenska. En fjärdedel går på skolor där man ser till att de har tillgång till ordböcker på sitt modersmål. Dryga tre fjärdedelar av eleverna i de nordiska länderna ges vidare möjlighet att låna hem böcker från klassbiblioteket.

I Danmark och på Island får de flesta eleverna gå till ett annat bibliotek än klassens egna någon gång per vecka eller oftare. I Sverige är det bara dryga hälften av eleverna. Norge ligger i det avseende mitt emellan. Det är dock endast två tredjedelar eller något färre elever som uppger att de lånar hem böcker från biblioteken minst varje vecka. Danmark toppar den listan. I Sverige finns bara en fjärdedel av eleverna i den gruppen. Om de elever som lånar hem böcker en eller ett par gånger i månaden inkluderas i gruppen, utökas den till det stora flertalet av eleverna. Danmark ligger även i det avseendet högst.

I stort sett alla elever i de nordiska länderna går på skolor där det finns datorer. Sverige ligger i topp här. Ungefär lika många elever går på skolor som har åtminstone någon av sina datorer uppkopplad till Internet. I Sverige har den bilden inte ändrats sedan 2001. I Danmark och på Island går vidare större flertalet av eleverna på skolor där det är färre än fem elever per dator i årskurs 4. Hälften av de svenska eleverna går på sådana skolor och tre fjärdedelar av de norska eleverna. De här grupperna har blivit mycket större sedan 2001. Det har skett en markant och signifikant uppgång i såväl Sverige som Norge och Island.

En relativt stor andel av eleverna har också lärare som minst någon gång per månad låter eleverna använda undervisningsprogram på datorn för att utveckla läsfärdigheter och lässtrategier. Danmark (29%) ligger lägst. Därefter kommer Sverige (35%), Island (51%) och Norge (61%). I Sverige har den användningen blivit signifikant mindre till sin omfattning sedan 2001. Det är drygt en tiondel färre elever som får arbeta med läsundervisningsprogram på datorn. Hälften eller något fler av de nordiska eleverna får också använda datorn för att läsa berättelser eller andra texter. Ingen förändring har skett i Sverige på den punkten.

Lärarnas stöd i arbetet i form av tillgång till bibliotek och datorer kan sammanfattas på följande sätt:

- Nästan alla elever i Norden går på skolor där det finns skolbibliotek.
- Endast sex procent av de svenska eleverna går på skolor med en heltidsanställd bibliotekarie.
- En knapp femtedel av de svenska eleverna går på skolor där man på skolbiblioteket också har böcker på andra språk än svenska.
- En fjärdedel av de svenska eleverna går på skolor där de har tillgång till ordböcker på sitt modersmål.
- Hälften av de svenska eleverna får gå till ett annat bibliotek än klassens egna någon gång per vecka eller oftare. Det är en liten andel i jämförelse med de andra nordiska länderna.
- Betydligt färre svenska elever än elever från de andra nordiska länderna lånar hem böcker minst varje vecka.
- I stort sett alla elever i de nordiska länderna går på skolor där det finns datorer.
- En tredjedel av de svenska eleverna har också lärare som minst någon gång per månad låter eleverna använda undervisningsprogram på datorn för att utveckla läsfärdigheter och lässtrategier.

Skolresurser

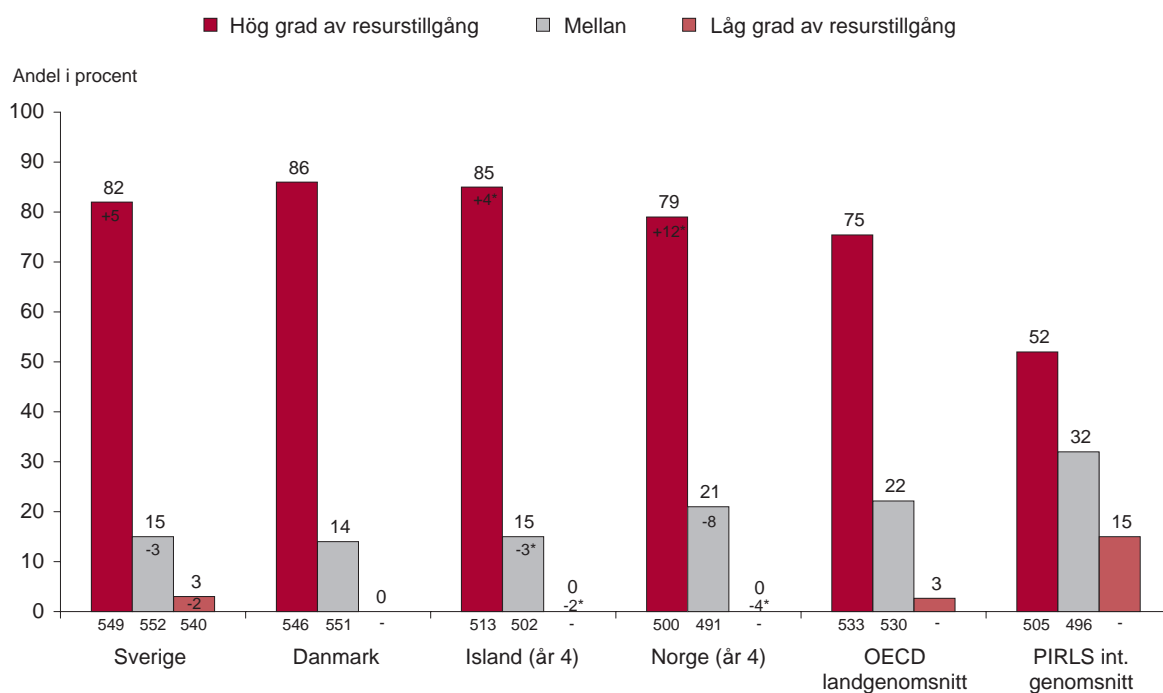
Skolorna har också svarat på frågor om hur mycket de anser att bristen på olika personella och materiella resurser påverkar undervisningen. Det rör bland annat mer övergripande aspekter av det som behandlats tidigare i kapitlet. Vidare ingår frågor om undervisningspersonal i allmänhet, lärare med utbildning i andraspråksinlärning, personal för datorstöd och datorunderhåll, särskild utrustning för handikappade elever, undervisnings- och förbrukningsmaterial samt audio-visuella hjälpmedel. I frågan ingår även aspekter som i ett svenskt perspektiv inte bör vara problematiskt som tillgång på skolbyggnad, undervisningsutrymmen, uppvärmning, ventilation och belysning. Svaren på alla frågorna har vägts samman i ett index. Situationen i de nordiska länderna är mycket god och också i nivå med genomsnittet för OECD(19)-länderna (se Figur 6.2). I Sverige har det inte skett någon förändring av den situationen sedan 2001. Till skillnad från övriga nordiska länder finns i Sverige också en grupp om än mycket liten (3%) där skolan menar att undervisningen påverkas till viss del eller i vissa fall mycket i negativ riktning.

Sammanfattning och diskussion

Inledningsvis påpekades att lärarnas kompetens och möjlighet att vidareutveckla sin kompetens är viktiga faktorer för elevernas kunskapsutveckling. Den svenska situationen för de aspekterna ser god ut i ett internationellt perspektiv. Alla elever i Sverige som deltar i PIRLS 2006 har lärare med lärarexamen. Det stämmer emellertid inte helt överens med en annan mer omfattande studie av lärares utbildning som visar att cirka en tiondel av lärarna i de här årskurserna inte har lärarexamen.⁴⁹ En majoritet av eleverna som deltar i PIRLS 2006 har också lärare med många års yrkeserfarenhet och som är mycket nöjda med sitt arbete och sin arbetssituation. Det större flertalet har lärare med någon utbildning inom ämnesområden

49 Statskontoret, 2007.

Resurstillgång på skolan



Figur 6.2 Resurstillgång på skolan. Staplarna anger andelen elever vars skolledare har uppgett huruvida de har god tillgång på resurser i skolarbetet enligt ett index (ASR). Inuti stapeln anges förändringen (i procentenheter) mellan 2001 och 2006. Statistiskt signifikanta förändringar på 5 % nivå är markerade med en *. Källa: tabell 7.5 i PIRLS 2006 internationella rapport.

med viss relevans för läsutveckling, men alla har inte lärare med utbildning i läspedagogik och/eller språk och/eller litteratur. Bara hälften av eleverna har vidare lärare som fått sex eller fler timmars kompetensutveckling om läsning under de senaste två åren.

Möjligheten finns för att lärarna ska kunna ha ett relativt stort stöd i sitt arbete hos såväl sina skolledare som kollegor. Många elever går också på skolor där det finns olika initiativ för att stödja deras läsinlärning. Det kan vara en lokal arbetsplan i läsning, egna riktlinjer för hur man samordnar läsundervisningen mellan lärare eller att man tagit olika initiativ till att stimulera läsning hos eleverna. Det ger en bild av en god grund för lärarnas förkovran och kreativitet. Stöd i form av tillgång till speciallärare när man behöver det är däremot inte särskilt vanligt i Sverige. Endast en knapp tiondel av de svenska eleverna går på skolor där lärarna alltid har tillgång till en speciallärare som kan arbeta i klassrummet eller i annat rum med elever med lässvårigheter. Det är betydligt färre elever än i Danmark och på Island. En dryg tiondel av de svenska eleverna bedöms vara i behov av sådant extra stöd. Ungefär två tredjedelar av dem har möjlighet att få det enligt lärarna.

Rent generellt finns ett mycket gott stöd för de flesta lärare i såväl Sverige som övriga Norden genom de skolresurser som finns i form av tillgång på undervisningspersonal, lärare med utbildning i andraspråksinlärning, personal för datorstöd och datorunderhåll, särskild utrustning för handikappade elever, undervisnings- och förbrukningsmaterial, bibliotek och datorer samt audio-visuella hjälpmedel. Stöd för lärarna i form av bibliotek och en rik bokflora ser bra ut på ytan i Sverige. Däremot är det inte riktigt lika klart hur användningen av biblioteken ser ut. Endast en knapp tredjedel av de svenska eleverna går på skolor

med antingen en heltidsanställd eller en deltidsanställd bibliotekarie. Det innebär att skolbiblioteken med största sannolikhet inte är så tillgängliga för de flesta elever, trots att de allra flesta skolor har ett bibliotek. Bara hälften av de svenska eleverna får också gå till ett annat bibliotek än klassens egna någon gång per vecka eller oftare. Det är en låg andel elever i jämförelse med de andra nordiska länderna. Den situationen kan vara en delförklaring till att betydligt färre svenska elever än elever från de andra nordiska länderna lånar hem böcker minst varje vecka. Inte så många av skolbiblioteken är heller utrustade med böcker eller ordböcker på andra språk än svenska för elever med annat modersmål än svenska. Tillgången till datorer och uppkoppling till nätet är däremot god.

Den svenska situationen när det gäller lärares kompetens och stöd i arbetet för att bland annat vidareutveckla sin kompetens ser god ut i ett internationellt perspektiv. Men inget är bättre än att det kan vidareutvecklas. Mer kompetensutveckling och bättre tillgång till såväl specialpedagogiskt som bokligt stöd för att utveckla elevers läsutveckling är några aspekter som bör beaktas för framtiden. En diskussion om innehållet i lärares kompetensutveckling kommer att behandlas i det avslutande diskussionskapitlet.

Kapitel 7

Skolmiljö

7. Skolmiljö

Det stora flertalet svenska elever går på skolor i stadsmiljö. En dryg fjärdedel går i skolor belägna i innerstadsområde och drygt hälften går i skolor i en förort eller ett ytterområde. De svar som skolorna har lämnat visar att det har skett en förflyttning från förortsskolor till innerstadsskolor mellan 2001 och 2006. Endast en knapp femtedel går i skolor som är belägna på landsbygden. I de andra nordiska länderna är det betydligt fler elever som går i landsbygdsskolor. På Island och i Danmark är det cirka en tredjedel av eleverna och i Norge hälften. Det finns ingen samvariation mellan skolans lokalisering och elevernas genomsnittliga läsprovsresultat.

Skolorna har gjort uppskattningar av hur stor andel av eleverna som inte har svenska som sitt modersmål. Det visar sig att andelen elever i Sverige som går på skolor med få sådana elever (0-10%) har minskat signifikant och kraftigt sedan 2001. Nu går knappa två tredjedelar av eleverna på sådana skolor. Andelen elever som går på skolor med fler än tio procent men färre än hälften av eleverna med ett annat modersmål har å andra sidan ökat. Cirka en tredjedel av de svenska eleverna finns på sådana skolor. Andelen elever som går på skolor med mer än hälften elever med annat modersmål är i stort sett oförändrad på knappt en tiondel.

Skolklimat

Skolledarna har fått uppskatta hur klimatet är på den skola de arbetar (se Figur 7.1). De har gjort en bedömning av lärarnas förväntningar på elevernas prestationer, föräldrarnas engagemang i elevernas prestationer, elevernas önskan att vara duktiga i skolan samt elevernas omtanke om varandras välbefinnande. Det har sedan vägts samman i ett index. Sverige, precis som de andra nordiska länderna, ligger mycket väl till i en internationell jämförelse. Island ligger ännu bättre till och toppar listan med alla deltagande länder. Ytterst få elever går på skolor där det råder ett dåligt skolklimat och de återfinns i bara några av de deltagande länderna. För Sveriges del har det inte skett några märkbara förändringar i det här avseendet sedan 2001. Ingen samvariation går heller att finna i Sverige mellan skolklimat och genomsnittligt läsprovsresultat.

En annan aspekt som i resultatsammanställning redovisats separat är om skolan anser att det är ett problem med skolk eller annan ogiltig frånvaro. Knappa två tredjedelar av de svenska eleverna går på skolor där detta inte anses vara ett problem. Inte riktigt en tredjedel av dem går på skolor där det ses som ett mindre problem. Nästan en tiondel av de svenska eleverna går dock på skolor där det ses som ett måttligt (7%) eller ett allvarligt problem (1%). Ingen förändring har skett sedan 2001. I Norge och på Island är fördelningen mellan dessa grupper i stort sett som i Sverige. I Danmark är det däremot något färre i den första gruppen och något fler i de andra tre grupperna. Ingen samvariation finns i Sverige mellan den här aspekten och elevernas genomsnittliga läsprovsresultat.

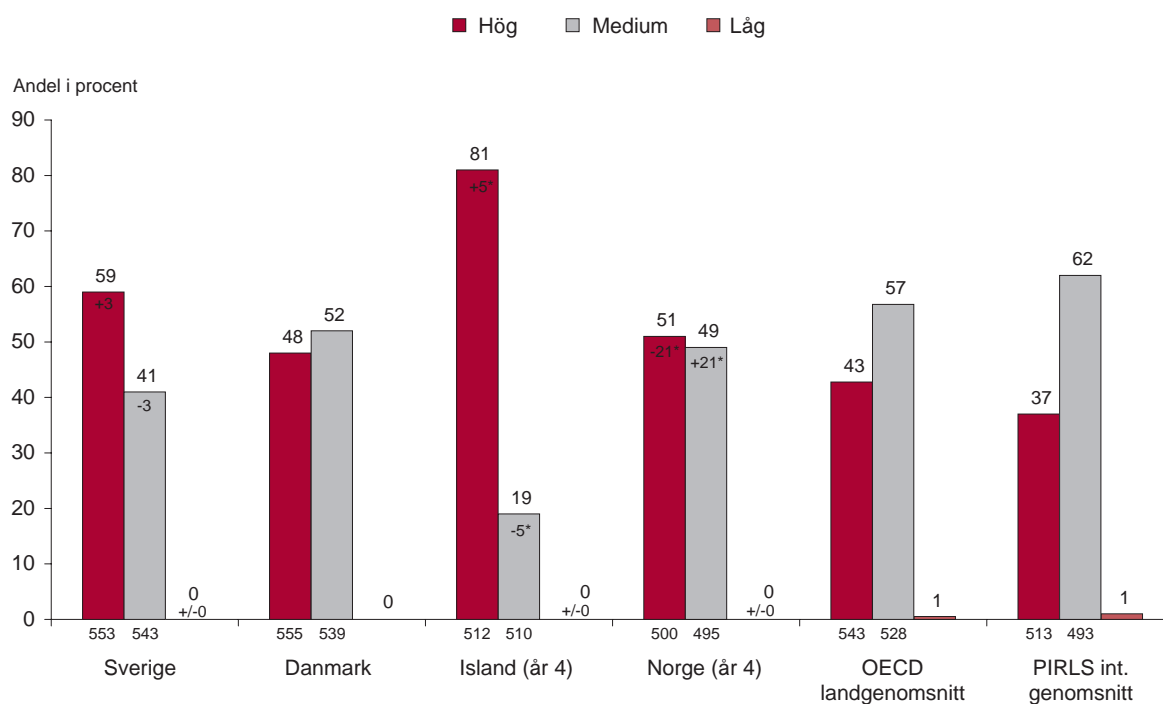
Sammanfattning om skolklimatet i svenska skolor ser ut på följande sätt:

- Sverige precis som de andra nordiska länderna ligger mycket väl till i en internationell jämförelse när det gäller skolklimatet.
- Knappa två tredjedelar av de svenska eleverna går på skolor där ogiltig frånvaro inte anses vara ett problem. Mindre än en tiondel av eleverna går på skolor där det ses som ett måttligt problem och några få går på skolor där det är ett allvarligt problem.

Säkerhet på skolan

Skolorna har också uttalat sig om olika aspekter som rör säkerheten på skolan. De har fått bedöma faktorer som anses kunna utgöra ett problem för säkerheten: om det är en bråkig skolmiljö, det förekommer fusk, vandalisering eller stölder och om eleverna använder svordomar eller grovt språk, hotar varandra eller angriper varandra verbalt eller i slagsmål. Runt två tredjedelar av eleverna i de nordiska

Skolklimat enligt skolledare



Figur 7.1 Skolklimat enligt skolledare. Staplarna anger andelen elever vars skolledare har angett respektive svarsalternativ angående skolans klimat. Inuti stapeln anges förändringen (i procentenheter) mellan 2001 och 2006. Statistiskt signifikanta förändringar på 5 % nivå är markerade med en *. Källa: tabell 7.12 i PIRLS 2006 internationella rapport.

länderna går på skolor där detta inte bedöms vara något problem. Danmark ligger högst bland de nordiska länderna och därefter kommer Sverige tätt följt av Island och Norge. Resten av eleverna går på skolor där detta ses som ett mindre eller måttligt problem. I Sverige och Danmark finns dessutom en procent elever som går på skolor där det ses som ett allvarligt problem. Inga förändringar har skett i Sverige med avseende på detta sedan 2001. Ingen samvariation går att finna mellan skolans uppfattning om säkerheten på skolan och elevernas genomsnittliga läsprovresultat.

På motsvarande sätt har eleverna fått uttala sig om de känner sig trygga i skolan, om någon stulit något från dem eller från någon annan i klassen, om de själva eller någon annan i klassen blivit mobbade, slagna eller skadade av någon annan elev. Dessa aspekter har vägts samman i ett index med värdena hög, medel eller låg säkerhet. Dryga två tredjedelar av de svenska, norska och danska eleverna menar att det är hög säkerhet på deras skolor. På Island är den andelen något lägre. Resten av eleverna med undantag för enstaka procent menar att säkerheten ligger på en medelnivå. En tydlig samvariation kan identifieras mellan elevernas uppfattning om säkerheten på skolan och deras genomsnittliga läsprovresultat.

Säkerheten på skolan kan sammanfattas på följande sätt.

- Majoriteten av svenska elever går på skolor där säkerheten inte är ett problem enligt både skolledare och elever.
- En procent av eleverna går på skolor där säkerheten ses som ett allvarligt problem av skolledarna.

- En tydlig samvariation kan identifieras mellan elevernas uppfattning om säkerheten på skolan och deras genomsnittliga läsprovresultat. Däremot finns inget motsvarande samband mellan läsresultat och hur skolledaren uppfattar säkerheten på skolan.

Hem och skola i samarbete

Ett index har skapats för att studera hur skolan försöker involvera föräldrarna i sina barns skolgång. De aspekter som vägts in i indexet rör hur ofta man arrangerar föräldramöten eller andra aktiviteter för föräldrarna, skickar hem nyhetsblad med information om skolan eller skriftlig rapport om elevernas skolarbete och resultat på detsamma. Vidare ingår i indexet skolans uppgifter om hur stor andel av eleverna som har föräldrar som ställer upp regelbundet för att hjälpa till i klassen, deltar i utvecklingssamtal eller deltar i kultur-, idrotts- eller sociala aktiviteter på skolan. Andelen elever i Sverige som går på skolor som får ett högt indexvärde uppgår idag till närmare två tredjedelar. Den gruppen har fått ett signifikant tillskott om drygt en fjärdedel sedan 2001. I gruppen med ett medelindexvärde finns en fjärdedel av eleverna. I gruppen med ett lågt indexvärde finns en dryg tiondel. De isländska eleverna är betydligt fler och de danska och norska eleverna är betydligt färre i gruppen med högt indexvärde. Ingen samvariation finns mellan indexet och elevernas genomsnittliga läsprovresultat.

Lärarna har också tillfrågats hur ofta de träffas och pratar med föräldrarna för att diskutera barnets läsutveckling och hur ofta de skickar hem en rapport om barnets läsning. För nästan alla elever i de nordiska länderna sker detta färre än sex gånger per år. De slaviska och asiatiska länderna har betydligt tätare kontakt med föräldrarna än den som finns i de andra deltagande länderna.

Föräldrarna har tillfrågats vad de tycker om sitt barns skola. Ett index har skapats av olika aspekter som föräldrarna lämnat sina synpunkter på. De påstående föräldrarna tagit ställning till är:

- På skolan gör man så att jag känner mig delaktig i mitts barns utbildning.
- På skolan bryr man sig om mitt barns framsteg.
- Skolan är bra på att hjälpa mitt barn att läsa bättre.
- På skolan borde man anstränga sig mer för att göra mig delaktig i mitt barns utbildning. (Kodas omvänt i indexet.)

Ett högt indexvärde innebär att föräldrarna menar att dessa påstående stämmer bra, medan ett mittenvärde innebär att det stämmer till viss del eller ganska dåligt. I Sverige, Norge och Danmark har drygt två tredjedelar av eleverna föräldrar som får ett högt värde för detta index och knappa en tredjedel som får ett medelvärde. På Island är det färre elever i den första gruppen och fler i den andra gruppen. I alla deltagande länder har endast en till två procent av eleverna föräldrar med ett lågt värde för detta index, det vill säga att påståendena stämmer inte alls enligt dessa föräldrar. Ingen samvariation finns mellan indexet och elevernas genomsnittliga läsprovresultat.

Sammanfattningen av samarbetet mellan hem och skola ser ut på följande sätt:

- Andelen elever i Sverige som går på skolor som får ett högt indexvärde för hur skolan försöker involvera föräldrarna i deras barns skolgång har ökat kraftigt sedan 2001 och uppgår idag till närmare två tredjedelar av eleverna.
- För nästan alla elever har lärarna kontakt med föräldrarna för att diskutera barnets läsutveckling färre än sex gånger per år.
- Två tredjedelar av eleverna har föräldrar med en mycket positiv uppfattning om den skola deras barn går på.

Sammanfattning och diskussion

Vissa förändringar av lokalisering av skolor och elevsammansättning har skett sedan 2001. De flesta elever går sedan tidigare på skolor som ligger i stadsmiljö. Men de senaste åren har en kraftig inflyttning till innerstadsskolor skett. Andelen elever på skolor med mycket få elever med annat modersmål har också minskat kraftigt och andelen elever på skolor med något fler men ändå färre än hälften av elever med annat modersmål har ökat i motsvarande grad.

Skolklimatet bedöms av skolledarna vara mycket gott för majoriteten av eleverna. Ungefär lika många svenska elever går på skolor där ogiltig frånvaro inte anses vara ett problem. Dock finns några skolor där det ses som ett måttligt problem och några få elever går på skolor där det är ett allvarligt problem. Majoriteten av eleverna går också på skolor där säkerheten inte är ett problem enligt både skolledare och elever. En tydlig koppling finns mellan elevernas uppfattning om säkerheten på skolan och deras genomsnittliga läsprovresultat.

Många elever går på skolor där man försöker involvera föräldrarna i sina barns skolgång och har föräldrar som har en mycket positiv uppfattning om skolan. Bilden av svensk skolmiljö som den framställs av såväl skolpersonal som elever och föräldrar är således mycket positiv. Men den är inte världsledande. Sverige har en del saker som fortfarande finns kvar att göra för att komma i topp bland sina närmaste och mer fjärran gelikar.

Kapitel 8

Avslutande diskussion

8. Avslutande diskussion

Resultaten från PIRLS 2006 visar att svenska elever i årskurs 4 ligger väl till i ett internationellt perspektiv. Sverige tillhör också de länder där det inte är så stora skillnader mellan elever som lyckas väl och elever som inte lyckas lika väl. Men mellan 2001 och 2006 har det skett en signifikant tillbakagång i läsprovsresultat. Det är en nedåtgående trend som påbörjades redan före 1991, men som blir mer accentuerad efter 1991 (Rosén, kommande). De senaste fem åren är det andelen starka och mycket starka läsare som har minskat. Antydning till en motsvarande minskning av andelen elever med de högsta resultaten kunde identifieras redan i den svenska tillbakagången mellan 1991 och 2001 (Gustafsson & Rosén 2005).

Den negativa förändring som skett över tid kan tolkas på åtminstone två sätt. Det kan för det första vara tecken på en förskjutning i tid för etablering av förmågan att såväl läsa av som förstå mer komplexa och längre texter. Det vill säga att etableringen för fler elever sker något senare i grundskolan än vad som var fallet tidigare, men att de kan komma i kapp och då nå goda resultat. Det kan även vara tecken på en förändring som är bestående genom åren. Det är väsentligt att gå vidare med ytterligare studier för att få svar på vilket det är av dessa möjliga förhållanden.

Studier av elevers läsförmåga visar generellt på att starka läsare oftast har en mycket positiv attityd till läsning. De läser ofta på fritiden för att det är roligt. De har också ofta läsande förebilder i sina föräldrar. Det är därmed förklarligt att minskningen mellan 2001 och 2006 av andelen starka läsare bland svenska tioåringar åtföljs av minskningar av andelen med mycket positiv attityd till läsningen, andelen som läser mycket ofta för nöjes skull samt andelen med föräldrar som läser mycket ofta bland annat för nöjes skull. En tänkbar anledning till förändringen av läsintresse och läsmönster bland barn såväl som vuxna är konkurrensen från andra medier än det traditionella bokmediet. Ett framträdande sådant konkurrerande medium är datorn med Internet, dataspel med mera. Resultaten från PIRLS 2006 pekar i en sådan riktning vilket också stöds av resultat och diskussioner i andra studier (t ex Fast 2007; Gee 2003; Olin-Scheller 2006).

Språkforskaren Gunther Kress (t ex 2004) diskuterar i sina arbeten om den nya medieåldern vi lever i. Den nya tidsåldern innebär bland annat att illustrationer och bilder har en betydligt mer framträdande plats än tidigare i våra kommunikationskanaler som tidningar, böcker, TV och Internet. Bilderna ger så mycket information att åtföljande texter ofta kan kortas ner. Exempelvis finns inte alls lika mycket text i en tidning idag som för tio till tjugio år sedan. På nätet är de dragen än mer utvecklade. Läsandet i vardagen kräver med andra ord inte på samma sätt som tidigare en mer avancerad förmåga att bygga mentala textvärldar baserad på skriven text. Nya läsarter utvecklas på så sätt. Det är inget som säger att de är mer enkla, bara att de är annorlunda. Resultaten från PIRLS 2006 tyder också på att många av eleverna snarare läser en hel del kortare texter än längre. De som läser mest av korta texter är dock inte de allra starkaste läsarna. De starkaste läsarna är fortfarande de som läser mer av längre texter som berättelser och sakprosa. Men den gruppen av läsare har alltså minskat i antal.

Omständigheten att andelen starka läsare minskat står i en anmärkningsvärd kontrast till resultatet att andelen barn som kommer till skolan i årskurs 1 med stora erfarenheter av literacy-aktiviteter samt goda eller mycket goda läs- och skrivfärdigheter har ökat mellan 2001 och 2006. Det faktumet står i strid med antagandet att ju fler som har med sig läs- och skriverfärdigheter till skolan, desto större är möjligheten att fler blir goda läsare och skrivare. Mycket entydigt har nämligen i en mängd undersökningar visats att barn som innan de börjar skolan har god kunskap om språkljuden och om bokstäver, barn som är fonologiskt medvetna, har en mycket god prognos när det gäller förmågan att knäcka skriftkoden (t ex Adams 1990; Lundberg 1994). Förutom fonologisk medvetenhet, samverkar ytterligare andra mer generella språkliga förmågor tydligt med såväl en grundläggande som en fortsatt läs- och skrivutveckling. Exempel på sådana förmågor är ett stort ordförråd, förmåga att återge satser och berättelser samt att kunna vara en aktiv samtalspartner (Snow m fl 1998). Den typen av generella språkförmågor korrelerar också med fonologisk medvetenhet. Men i andra undersökningar har å andra sidan visats att det som barn har med sig eller inte har med sig i sitt läs- och skrivbagage till skolan inte alltid uppmärksammas (t ex Fast 2007; Liberg 1990).

Eftersom en hel del av de läs- och skriverfärdigheter som barnen har med sig många gånger är hämtade från deras egen barnkultur, kan de för många lärare kännas främmande och bedöms inte som tänkbara eller acceptabla ingångar till läsandet och skrivandets konst (Fast 2007). Det är med andra ord inte självklart att de erfarenheter och kunskaper barnen har med sig till skolan alltid anses passa in där.

Utmaningar för Sverige

Förändringen i våra unga elevers läsvanor och läsförmåga under de senaste åren tyder på att vårt svenska samhälle står inför några betydande utmaningar. Den första rör hur alla elever i skolan, med betoning på alla, ska ges möjlighet att utveckla en bred repertoar av läsarter. Med alla elever avses starka läsare, mindre starka läsare, elever med olika sociala bakgrunder, flickor, pojkar och elever med olika språkliga bakgrunder. Den repertoar de ska ges möjlighet att utveckla omsluter läsning av såväl mer enkla och korta som mer komplexa och långa texter. Mer komplexa och längre texter möter ofta elever redan före årskurs 4 i olika skolämnen. Det gäller med andra ord att de ges möjlighet att i god tid inför de mötena så smått ha fått börja utveckla en förmåga att bygga mer komplexa mentala textvärldar baserade på skriven text. Den andra utmaningen omfattar hur både förskola och skola kan bygga vidare på de läs- och skrivsammanhang som barn redan i förskoleålder ingår i och som gör att allt fler av dem lär sig de mest grundläggande läs- och skrivfärdigheterna redan före skolstart. I det ingår även att följa upp deras utveckling i tidigt skede för att bland annat se vilka utvecklingspotentialer som ryms eller inte ryms i de läs- och skrivsammanhang de ingår i och hur de kan ges stöd i god tid för att underlätta den fortsatta utvecklingen.

Genom att vardagen idag inte erbjuder ett utbud av längre texter i samma utsträckning som den gjort under åtminstone det senaste halvsekle, kan man klara sig ganska långt utan att utveckla en förmåga att läsa dem. Det räcker med enklare läs- och skrivfärdigheter. Sådana har också alltför många barn lagt grunden för redan före skolstart. En fortsatt breddning av repertoaren omfattar således förmåga att läsa längre och mer komplexa texter. Skolans uppgift blir att erbjuda det som i det vardagliga livet inte tycks vara av så stort värde eller ha så stor betydelse för många elever. Men förmågan att läsa och förstå längre texter har en mycket stor betydelse för eleverna för att de ska kunna gå vidare inom utbildning och i framtida yrkesutövningar. Ju längre man kommer inom utbildningen, desto mer av meningsskapandet är skriftspråkligt baserat och mer komplext. Skriftspråket är för överskådlig framtid den mest dominerande ingången till lärande och kunskaper.

Skolan kommer därmed att utgöra en motkultur mot vardagskulturen och stå för det som är främmande för många elever (Ziehe 2000). Men det kräver, som inom alla bildningssammanhang, att den lärande möts där hon/han är, utmanas och görs nyfiken på det främmande och nya. Läs- och skrivbagaget eleverna har med sig till skolan är idag innehållsrikt och utgör en god grogrund för fortsatt utveckling. Om skolan däremot inte förmår bemöta det samt erbjuda stöd för att utveckla en bred läs- och skrivrepertoar motverkas den roll skolan spelar i en demokratisk fostran (Street 2001). En sådan situation vore varken till gagn för enskilda individer eller för den fortsatta utvecklingen av Sverige som ett kunskapsamhälle.

Överväganden

Under de senaste åren har en mängd satsningar genomförts som har involverat förskola och skola. Ett exempel är storstadssatsningen. En annan satsning som specifikt utpekat området läs- och skrivinläring är Skolverkets dialogprojekt. Många av satsningarna har i första hand fokuserat mer utsatta barn och unga. När det gäller läsning har siktet framför allt varit inställt på att identifiera mindre starka läsare. PIRLS-resultaten pekar dock på att satsningar inom läsområdet måste breddas till att inkludera både starka och mindre starka läsare så att Sverige inte förlorar mer utan dels återvinner sådan terräng som försvunnit mellan 2001 och 2006, dels vidareutvecklar elevernas läsförmåga. Samtidigt som fler barn kommer till skolan med läs- och skriverfärdigheter har presumtiva starka läsare inte tydliga läsförebilder i hemmiljö och föräldrar i samma utsträckning som de haft tidigare. Läsundervisningen i svensk skola verkar inte

ha förändrats i takt med de här utvecklingarna. Bland annat visas i Skolverkets forskningsöversikt⁵⁰ om läs- och skrivundervisning i svensk skola under de senaste tio åren att ansvaret för elevernas lärande har lämnats till eleverna själva och särskilt under de yngre skolåren till deras föräldrar. Därmed konstateras att föräldrars utbildning och kulturella kapital får stort genomslag. Och det är just det stödet i hemmen som inte finns i samma utsträckning längre. Färre barn än tidigare kommer från hem med starka läsarförebilder.

De insatsområden som kommer att lyftas fram här för överväganden mot bakgrund av resultat från PIRLS 2006 är läs- och skrivutvecklingens plats och innehåll, den pedagogiska praktiken för pojkar och flickor och för elever med utländsk bakgrund, läs- och skrivutvecklingens plats i styrdokumenterna samt lärares kompetensutveckling. De ligger till stor del i linje med stora satsningar som initierats under den senaste tiden: nytt diagnosmaterial för läs- och språkutveckling (Nya Språket lyfter), nya mål och prov i årskurs 3, lärares kompetensutveckling inom ramen för Lärarlyftet samt riktat statsbidrag till området ”läsa, skriva och räkna”.

Läs- och skrivutvecklingens plats och innehåll

Läs- och skrivinlärning har traditionellt förlagts till de tidiga skolåren och till ämnet svenska. I fokus för undervisningen har varit att lära eleverna att knäcka skriftkoden och utveckla sin avkodning. Att i första hand enbart få hjälp med utveckling av avkodningsstrategier kan för en del elever leda till ett imitativt eller i bästa fall reproduktivt läsande och skrivande. Det synsättet på läs- och skrivutveckling är inte giltigt längre. De senaste decenniernas forskning har visat att läs- och skrivutvecklingen påbörjas långt före skolstarten och att man i princip aldrig kan bli fullärd, det pågår långt upp i åldrarna. Varje ny typ av text och textskrivande man möter ställer krav på nya förmågor, varje nytt ämnesområde likaså. Det räcker således inte att ha knäckt skriftkoden, för att på ett produktivt och reflekterande sätt kunna läsa eller skriva en berättelse eller en faktatext. Man måste kontinuerligt i utbildningen erbjudas undervisning i hur man på olika sätt kommer in i de skriftspråkliga textvärldarna. Det sker inte bara på svensklektionerna, utan det sker på lektionerna i alla ämnen. Alla ämnen medieras genom språket och utgör språkrum för lärande, vilket bland annat innebär att även det ämnesspecifika språket måste synliggöras (Lemke 1990; Schleppegrell 2004). Lärare i alla ämnen bör därmed ha kunskap om läsandets och skrivandets betydelse för lärande och ha kompetens att stödja elevernas läs- och skrivutveckling inom respektive ämnen.

Överväganden som bör göras rör med andra ord läs- och skrivutvecklingens plats och innehåll. Frågan är hur en ännu bättre samverkan mellan förskola och skola samt mellan olika årskurser kan skapas. Det är såväl avkodning som förståelse, motivation och sammanhang (literacy-praktiker) som bör fokuseras. Avgörande är hur en röd tråd kan skapas med början i förskoleåren med mycket motivations- och förståelsearbete samt arbete med att öka barnens språkliga medvetenhet. Däremot är det inte nödvändigt att barnen så tidigt ges särskilt stöd i hur man knäcker koden. Det kan vänta till skolan börjar. Däremot är det många barn som ändå kommer att knäcka koden av eget intresse och egen kraft. En risk för barn som knäcker koden tidigt är att de lämnas ensamma med sin läsning. Flera undersökningar av undervisningen i svensk skola pekar på att läsningen är något barnen får genomföra på egen hand redan i tidiga skolår (t ex Ahl 1998; Nyström 2002; Sandström Kjellin 2002). Det kan medföra att de dels inte möter några längre texter, och dels inte ges möjlighet att delta i boksamtal där de kan få vuxenstöd att bygga mer avancerade sätt att förstå texter. Den risken kan dock motverkas i rika språkrum som rymmer både möjlighet att prova på läsning på egen hand och läsning tillsammans med andra (t ex Jönsson 2007). Ett exempel på det är så kallade bokflodsprogram (Axelsson 2000). Den röda tråden går sedan vidare till de första skolåren där ett fortsatt motivations- och förståelsearbete underlättar arbetet med att knäcka koden och automatisera avläsningen. Från årskurs 3 och upp genom åren är det av stor betydelse att ge fortsatt stöd för de tre dimensionerna av läsförmågan: motivation, förståelse och avkodning, och att se alla ämnen genom de literacy-praktiker som bär dem. Förståelsestrategierna för läsning inom olika ämnen ser också något olika ut.

50 Skolverket, 2007.

Av Skolverkets kunskapsöversikt⁵¹ över forskning om läs- och skrivundervisningen i svensk skola framgår att formell färdighetsträning dominerar verksamheten såväl i klassrummen som i de specialpedagogiska sammanhangen, trots att läroplanen och kursplanerna betonar att lärande ska ske i meningsfulla sammanhang och att språkutveckling alltid är knuten till ett innehåll. Inom mycken forskning idag lyfter man fram så kallade balanserade eller integrerande program (t ex Snow m fl 1998) som de mest verkningsfulla. I sådana program kombineras ett funktionaliserat sätt att närma sig det som ska läras med att enskilda färdigheter explicit görs och reflekteras kring vid behov. Bland annat visar Judith Langer (1999, 2004) i en stor studie av skolor i USA att undervisningen i klasser i vilka eleverna klarar uppsatta mål på ett bättre sätt än förväntat karaktäriseras av följande:

- färdigheter som ska läras är integrerade i en helhet, men studeras också separat i väl strukturerade undervisningssammanhang
- förberedelse av prov och test är integrerade i den reguljära undervisningen
- tydliga kopplingar görs mellan ämnen i skolan och ämnen utanför skolan och till elevernas egna erfarenheter och deras erfarenheter från andra lektioner och tidigare erövrade kunskaper
- metakognitiva strategier för hur man tänker, hur man planerar och organiserar sitt arbete osv. lärs ut på ett tydligt sätt
- när eleverna uppnått ett mål och lärt sig det som ska läras, för läraren dem vidare in i en ännu djupare förståelse och genererande av ytterligare nya tankar och idéer

Den här formen av undervisningen kallas ”high literacy”-undervisning. I de skolor där eleverna inte klarar uppsatta mål på ett bättre sätt än förväntat eller där de klarar dem sämre än förväntat, är undervisningsprogrammen oftast antingen endast funktionaliserande eller endast formaliserande.

Andra centrala aspekter av arbetet rör för det första hur det kan ledsagas och stödjas av kontinuerlig uppföljning av utvecklingen från förskola till skola och vidare upp genom skolåren. I Skolverkets kunskapsöversikt om läs- och skrivundervisningen i svensk skola⁵² pekas på att stora satsningar idag görs på testning av elever för att konstatera vilka elever som är i behov av särskilda stödåtgärder. Som ett komplement till testning talar exempelvis Mats Myrberg (2007) om betydelsen av lärares processdiagnostiska förhållningssätt i det vardagliga uppföljningsarbetet inom klassens ram. Det ger stöd för läraren att också förstå vilka stöd som kan sättas in i den reguljära undervisningen för alla elevers utveckling. En ytterligare aspekt av läs- och skrivundervisningen är de stöd läraren har i form av skolbibliotek och bibliotekarier för att finna engagerande och lämpliga texter för att underlätta elevernas väg in i längre och mer komplicerade texter. Det gäller texter för både starka och mindre starka läsare. Resultaten från PIRLS 2006 indikerar att flertalet elever går på skolor med egna skolbibliotek, men få av dem är bemannade med bibliotekarier.

Den pedagogiska praktiken för pojkar, flickor och elever med utländsk bakgrund

Sverige tillhör de länder som inte har så stora skillnader mellan elever som lyckas väl och elever som inte lyckas lika väl. Men fortfarande kvarstår signifikanta skillnader mellan flickors och pojkars resultat å ena sidan och mellan resultaten för infödda elever och elever med utländsk bakgrund å andra sidan. Skillnaden mellan flickors och pojkars läsmönster påvisas i mycken forskning. Ett exempel är forskning om läsning av skönlitteratur där man bland annat talar om en skillnad mellan läsare och icke-läsare (se t ex Modig och Stark – eller ligga lågt, 2005). Läsarna finner man framför allt bland flickor. Icke-läsarna finner man bland pojkar. Men det är inte pojkar i allmänhet, utan det är i första hand pojkar från lägre socialgrupper. Bilden är med andra ord något mer komplex än att skillnaden går mellan flickor och pojkar. Den fråga man måste

51 Skolverket, 2007.

52 Skolverket, 2007.

ställa sig i ljuset av resultaten från PIRLS 2006 är hur man i skolan möter och bemöter såväl flickor och pojkar som flickor och pojkar med olika sociala bakgrunder. Det rör dels vilka texter och innehåll man väljer som lässtoff, dels vilka pedagogiska vägar man väljer för att föra in eleverna i texternas textvärldar.

Social grupptillhörighet spelar inte bara roll för flickor och pojkar utan också för infödda elever och elever med utländsk bakgrund. Exempelvis pekar Aleksandra Ålund (i Fredriksson & Taube, 2003) på att det är många faktorer som spelar in vid uppkomst av kulturskillnader. Inte minst är sociala skillnader en framträdande faktor. Att se kulturskillnader som förklaring till problem är ofta ett sätt att ”kulturalisera” sociala skillnader enligt Ålund. I jämförelse med en del andra länder med stora flerspråkiga populationer, t ex Hongkong, Singapore och Kanada, lyckas de svenska eleverna med utländsk bakgrund betydligt sämre än eleverna med utländsk bakgrund i de länderna. Men Sverige i likhet med de andra nordiska länderna tar emot betydligt fler flyktingar än många andra länder. I exempelvis Kanada tar man å andra sidan nästan uteslutande emot människor med specifika yrkeskunskaper och kunskaper i engelska.⁵³ De här omständigheterna väcker frågan om hur olika typer av språkpolitik och invandringspolitik kan ställa helt olika krav på den pedagogiska praktiken för elever som har andra språk än undervisningsspråket som sitt modersmål.

Läs- och skrivutvecklingens plats i styrdokument

I jämförelse med många andra länder är läsundervisningen i Sverige inte riktigt lika omfattande och inte lika tydligt inriktad mot att mer aktivt arbeta med uppföljning av det som lästs. Vidare är arbetet med olika förståelsestrategier inte så utbrett. Arbetet med att bedöma och utvärdera elevernas läsförmåga är inte heller lika vanligt förekommande som i andra länder. Det indikerar att grunden för att samtala och diskutera om elevers läsutveckling inte är lika stor som i en del andra länder. Risken är således att det i Sverige inte finns ett så utbrett talande om – ett metaspråk om – läsutveckling, vad det innebär och hur det stöds i ett pedagogiskt sammanhang. Den risken blir än mer uppenbar när de nationella läro- och kursplanerna jämförs mellan länder. Här ingår Sverige i en grupp av länder där strategier för olika typer av förståelseprocesser inte är särskilt betonade. Sedan införandet av Lpo94 är det inte heller lika vanligt som tidigare med olika former av nationella kommentarmaterial som stöd för utvecklande av sätt att tala om läs- och skrivutveckling. En fråga som bör lyftas är vilken roll sådana gemensamma sätt att tala om pedagogiska aspekter spelar för att stödja elevers utveckling och för lärarens möjlighet att följa upp den utvecklingen. För närvarande är det många nya kraftansträngningar som gjorts inom dessa områden. Men ett mer fullödigt genomförande av dem återstår.

Lärares kompetensutveckling

Lärares kompetens är en viktig faktor inom skolans område som korrelerar med hur eleverna klarar undervisningen och vad de lär sig.⁵⁴ Den svenska situationen ser i PIRLS 2006 god ut i ett internationellt perspektiv när det gäller lärarkompetensen och det stöd lärare har i sitt arbete. Även om situationen är god framgår ändå av ovanstående att det är flera aspekter som borde diskuteras när det gäller vidareutveckling av svenska lärares kompetens inom området pedagogiska och didaktiska perspektiv på tal- och skriftspråksutveckling. Mot bakgrund av att bara hälften av eleverna har lärare som fått sex eller fler timmars kompetensutveckling om läsning under de senaste två åren, finns ännu större skäl att överväga förstärkning av lärarkompetensen inom ett verksamhetsfält i stark förändring och utveckling.

Med utgångspunkt i resultaten från PIRLS 2006 är det sex områden som kan pekas ut som relevanta att överväga för fortbildningsinsatser. Ett område av stor betydelse är undervisning i och om läsförståelsestrategier. Det lyser nästan helt med sin frånvaro i kursplaner och i den pedagogiska praktiken. De mer grundläggande läsförståelsestrategierna kan barnen lära sig redan i förskoleåren i boksamtal. Det arbetet måste sedan accentueras i tidiga skolår och upp genom skolåren och in i olika ämnen. Det är med andra ord ett område som berör lärare i förskola, grundskola och gymnasium. Ett annat område inom fältet lässtrategier är avkodningsstrategier och automatisering av läskoden. Även i grundskolans mellanår bör lärare vara

53 Skolverket, 2003.

54 Text Communication from the Commission to the Council and the European Parliament 2007.

observanta på utveckling av elevernas läsflyt och behöver därmed kunskap om den sortens lässtrategier. Ett tredje område rör lärarens kunskap om och i så kallad ”high literacy”-undervisning där färdigheter som ska läras är integrerade i en helhet, men också studeras separat i väl strukturerade undervisnings-sammanhang. I sådan undervisning är funktionalisering och formalisering i balans med varandra. Ett fjärde område är uppföljning av elevernas läsutveckling. En väsentlig del i den pedagogiska processen är lärarens kontinuerliga bedömning av elevernas utveckling. Det innebär att läraren har kunskap om och i ett så kallat processdiagnostiskt förhållningssätt. Ett femte område utgörs av frågan hur alla elever, det vill säga starka läsare, mindre starka läsare, elever med olika sociala bakgrunder, flickor, pojkar och elever med olika språkliga bakgrunder, ska kunna bemötas och ges robusta utvecklingsstöd. Elever med annat modersmål än svenska finns idag på fler skolor än tidigare. Därmed är det exempelvis fler lärare som behöver ha kunskap om flerspråkighet, andraspråksinlärning, modersmålets betydelse för måluppfyllelse och literacy-utveckling på andraspråket. Ett sjätte och sista område är specialpedagogik. Alla elever, och inte som idag bara en del av dem, som behöver stöd ska ha möjlighet att alltid få det.

Referenser

- Adams, Marilyn Jager (1990). *Beginning to Read. Thinking and Learning about Print*. Cambridge, Massachusetts, & London, England: MIT Press.
- Ahl, Ann (1998). *Läraren och läsundervisningen. En studie av åldersintegrerad pedagogisk praktik med sex- och sjuåringar*. Akademiska avhandlingar vid pedagogiska institutionen, Umeå universitet. Nr 47.
- Axelsson, Monica (2000). *Framgång för alla. Från att inte kunna läsa - till att inte kunna låta bli att läsa*. I: Hans Åhl (red.) *Svenskan i tiden – verklighet och visioner*. Nationellt centrum. HLS förlag. S. 9-23.
- Elley, W. B. (Ed.). (1994). *The IEA study of reading literacy: Achievement and instruction in thirty-two school systems*. Oxford, England: Elsevier Science Ltd.
- Fast, Carina (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Acta Universitatis. Uppsala Studies in Education 115.
- Fredriksson, Ulf & Taube, Karin (2003). *Svenska som andraspråk och kulturmöten.. I: Louise Bjar & Caroline Liberg (red) Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur. S. 153-172.
- Gee, James Paul (2003). *What Video Games have to Teach us about Literacy and Learning*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gustafsson, Jan-Eric & Rosén, Monica (2005). *Förändringar i läskompetens 1991 – 2001. En jämförelse över tid och länder*. IPD-rapporter Nr 2005:15. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Hyltenstam, Kenneth (2007). *Modersmål och svenska som andraspråk. I: Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*. Myndigheten för skolutveckling. S. 45-72.
- Jonsson-Smaragdi, Ulla & Jönsson, Anneli (2002). *TV och bokläsning – samspel eller konkurrens? Bokens ställning i mediekonkurrensen över tre decennier*. Rapporter om utbildning. Malmö Högskola.
- Jönsson, Karin (2007). *Litteraturarbetets möjligheter. En studie av barns läsning i årskurs F-3*. Malmö högskola. Malmö Studies in Educational Sciences 33.
- Kennedy, A.M., Mullis, I.V.S., Martin, M.O., & Trong, K.L. (Eds.). (2007). *PIRLS 2006 Encyclopedia - A Guide to Reading Education in the Forty PIRLS 2006 Countries*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Kress, Gunther (2004). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Langer, Judith A. (1999). *Beating the Odds: Teaching Middle and High School Students To Read and Write Well*. National research Center on English Learning and Achievement, Albany, NY.
- Langer, Judith A. (2004). *Getting to Excellent*. Teachers College Press
- Langer, Judith A. (1995/2005). *Litterära föreställningsvärldar. Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos (svensk översättning).
- Lemke, Jay L. (1990). *Talking Science: Language, Learning, and Values*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Liberg, Caroline (1990). *Learning to read and write*. Institutionen för lingvistik, Uppsala universitet: Reports from Uppsala University Linguistics (RUUL) 20
- Liberg, Caroline (2003). *Skola i utveckling. I: Det leksamma allvaret – fyra språkutvecklande miljöer*. Myndigheten för skolutveckling. S. 93-113.

- Lundberg, Ingvar (1994). *Reading Difficulties can be predicted and Prevented: A Scandinavian Perspective on Phonological Awareness and Reading*. I: C. Hulme & M. Snowling (red.) *Reading Development and Dyslexia*. London: Whurr. S. 180-199.
- Martin, M.O., Mullis, I.V.S., & Kennedy, A.M. (Eds.). (2007). *PIRLS 2006 technical report*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Mullis, I.V.S., Kennedy, A.M., Martin, M.O. Sainsbury, M. (2006). *PIRLS 2006 Assessment Framework and Specifications* 2nd Edition. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Kennedy, A.M., & Foy, P. (2007). *PIRLS 2006 international report: IEA's progress in international reading literacy study in primary schools in 40 countries*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Modig och stark – eller ligga lågt. Skönlitteratur och genus i skola och förskola*. (2005). Lena Kåreland (red.) Stockholm: Natur och Kultur.
- Myrberg, Mats (2007). *Läs- och skrivsvårigheter. I: Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*. Myndigheten för skolutveckling. S. 73-100.
- Nyström, Ia (2002). *Eleven och lärandemiljön. En studie av barns lärande med fokus på läsning och skrivning*. Växjö University Press.
- OECD (1995). *Literacy, Economy, and Society*. Paris and Ottawa: OECD and Statistics Canada.
- Olin-Scheller, Christina (2006). *Mellan Dante och Big Brother: en studie av gymnasieelevers textvärldar*. Karlstad University Studies 2006:67.
- Palinscar, Annmarie S. & Brown, Ann L. (1989). *Classroom dialogues to promote self-regulated comprehension*. I: J. Brody (ed) *Advances in research of teaching*. Vol 1. Greenwich, Conn: JAI Press. S. 35-72.
- Reichenberg, Monica (2005). *Gymnasieelever samtalar kring faktatexter. En studie av textsamtal med goda och svaga elever*. Göteborg studies in educational sciences 232. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Rosén, Monica (kommande). *Analysing trends in levels of reading literacy between 1970 and 2001 in Sweden*. Paper presented at The 2nd IEA Research Conference, Washington 9-11, 2006.
- Rosén, Monica, Myrberg, Eva & Gustafsson, Jan-Eric (2005). *Läskompetens i skolår 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige*. The IEA Progress in International Reading Literacy Study. Göteborg studies in educational sciences 236. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Sandström Kjellin, Margareta (2002). *Läsutveckling i ett helhetsperspektiv. Fjorton barns läsutveckling under första och andra skolåret*. Pedagogiska institutionen. Stockholms universitet.
- Schleppegrell, Mary J. (2004). *The Language of Schooling. A Functional Linguistic Perspective*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Skolverket (1996). *Grunden för fortsatt lärande. En internationell jämförande studie av vuxnas förmåga att förstå och använda tryckt och skriven information*. Skolverket, Stockholm.
- Skolverket (2002). *Grundskolan. Kursplaner och betygskriterier*. Skolverket och Fritzes. Eller [<http://www.skolverket.se/sb/d/468> eller <http://www.skolverket.se/sb/d/471/>].
- Skolverket (2003). *Läsförståelse hos elever med utländsk bakgrund – En fördjupad analys av resultaten från PISA i 10 länder*. Skolverkets rapport nr 227. Stockholm, Skolverket.
- Skolverket (2004). *Nationell utvärdering av grundskolan 2003 - huvudrapport svenska/svenska som andraspråk, engelska, matematik och undersökningen i åk 5 (NU-03)*. Skolverkets rapport nr 251. Stockholm, Skolverket.

Skolverket (2007). *Vad händer med läsningen? En kunskapsöversikt om läsundervisningen i Sverige 1995-2007*. Skolverkets rapport nr 304. Stockholm, Skolverket.

Statskontoret (2007). *Lärares utbildning och undervisning i skolan - Kartläggning och analys*. Statskontoret 2007:8.

Snow, Catherine E., Burns, M. Susan, Griffin, Peg (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington DC: National Academy Press.

Street, Brian (2001). *Literacy Empowerment in Developing Societies*. I: Ludo Verhoeven & Catherine E. Snow (eds) *Literacy and Motivation. Reading Engagement in Individuals and Groups*. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Ass. Pub. S. 291-300.

Ziehe, Thomas (2000). *School and youth – a differential relation. Reflections on some blank areas in the current reform discussions*. I: Young. *Nordic Journal of Youth Research*. Vol 8, No 1. S. 54-63.

Mer information om PIRLS 2006 går att finna under följande länkar:

<http://www.skolverket.se/sb/d/253>

<http://pirls.bc.edu/pirls2006/index.html>

Bilagor

Bilagor

Bilaga A. Kompletterande information om studiens upplägg och genomförande

Tidpunkt för 2006 års huvudundersökning

Själva huvudundersökningen genomfördes mot slutet av skolåret 2006. På det norra halvklotet innebar det att undersökningen ägde rum i april, maj eller juni, medan undersökningen genomfördes i oktober eller november på det södra halvklotet. Provet kom att bjudas mellan 18 april till och med den 12 maj.

Läsprovdesign

Själva designen för läsproven i PIRLS 2006 bygger på en s.k. matrissamplingsdesign. Varje enskild elev gör endast uppgifterna i två textblock (ett textblock består av en text med tillhörande läsprovsuppgifter) av totalt tio i provmaterialet. Vart och ett syftade till att svara mot de två syftena med läsning. Det finns fem skönlitterära textblock (L1–L5) och fem textblock med informationstexter (I1–I5). Åtta av dessa 10 texter roterades sedan över 12 häften, omfattande två texter var. Det fanns även ett 13:e häfte som var tryckt i färg och formgiven för att mer likna en veckotidning med läsprovsuppgifter i ett separat häfte. Detta 13:e häfte gick under benämningen PIRLS Reader. Matrissamplingsdesignen medför att ett tillräckligt och representativt urval av elever genomförde varje textblock. Att textblocken dessutom länkas till varandra är nödvändigt för att kunna beräkna varje elevs resultat på samma skala. Varje elev i urvalet för PIRLS gjorde uppgifterna i ett av dessa häften, vilka roterades inom varje skolklass. Ett häfte motsvarar därmed två gånger 40 minuter och administrerades med en kortare rast mellan första och andra delen.

Enkätdesign

I designen för PIRLS 2006 ingår ett antal enkäter som är avsedda att bidra med information om såväl elevernas läsvanor och inställning till läsning som olika kontextuella faktorer. I PIRLS ses elevers läsvanor och inställning till läsning som en del av själva reading literacy-begreppet, ömsesidigt verkande i förhållande till läsprestationer. Därför använder PIRLS enkäter till elever, elevernas föräldrar och lärare, samt även skolledarna. Enkäterna baserades i stor utsträckning på enkätinstrumenten från PIRLS 2001. I Tabell A.1 illustreras den internationella instrumentdesignen för PIRLS 2006 schematiskt.

Tabell A.1 PIRLS internationella undersökningsdesign 2006

PIRLS 2006 läsprov 1-13

PIRLS 2006 elevenkät

PIRLS 2006 föräldraenkät

PIRLS 2006 lärarenkät

PIRLS 2006 skolenkät

Vidare ingår i 2006 års undersökning vissa nationella tillägg som ansetts angelägna ur svensk synpunkt, varav en del består i att upprepa tidigare nationella tillägg och en del utgörs av nya tillval. Bland dessa tillägg till enkäterna finns främst frågor som belyser förhållanden som rör elever med utländsk bakgrund samt en del frågor som berör undervisningssituationen. Många av de nationella enkättilläggen har samordnats med övriga deltagande nordiska länder.

Översättning av texter och läsprovsuppgifter

De texter och uppgifter som används i PIRLS är gemensamma för alla deltagande länder, vilket medför att texter och uppgifter måste översättas till de/det språk respektive land bjudit läsprovet på. I Sverige har läsprovet bjudits på svenska. En del flerspråkiga länder som t.ex. Belgien bjuder läsprovet på såväl flamländska som franska. Samtliga deltagande länder, utom för de länder där testspråket är engelska,

måste översätta materialet från det i PIRLS gemensamma arbetsspråket engelska. I översättningsarbetet måste flera aspekter beaktas. Ord och meningar ska vara likvärdiga. Ordval och meningsbyggnad är viktiga i översättningsarbetet. Läsnivån ska inte förändras i texten. Svårighetsnivån på uppgifterna får inte förändras. Den översatta texten får inte klargöra, ta bort eller lägga till information. Grammatisk korrekthet är också ett krav på den översatta texten. Alla avvikelser från originalet, t.ex. förändringar i textens längd, ska dokumenteras. Små kulturella anpassningar i syfte att göra texten kulturellt mer anpassad för läsaren är tillåtna. Exempel på kulturella anpassningar är anpassning av egennamn, myntslag, längd och viktenheter.

Bedömning av öppna svar

Bedömningsarbetet omfattade ungefär hälften av läsprovets uppgifter, och det var de uppgifter med öppna svar som krävde att eleven skrev ett svar i form av en kort text. I Bilaga B återfinns de fyra texter och tillhörande läsprovsuppgifter som görs offentliga i och med rapporteringen av PIRLS 2006. Det material som offentliggörs utgör fyra av totalt tio texter. De återstående sex kommer att användas vid kommande PIRLS-undersökningar tillsammans med nya texter. I Bilaga B finns även de bedömningsanvisningar som utvecklats av den internationella ledningen. En av forskarna vid PIRLS nationella centrum utsågs till bedömningsledare med ansvar för bedömningarnas genomförande. Därtill rekryterades 16 kvalificerade bedömare för detta arbete, alla med lång erfarenhet av läsundervisning och arbete med barn. Flera av dem hade dessutom deltagit i bedömningsarbetet i förundersökningen. Kvaliteten på bedömningarna säkrades bland annat med den inledande bedömningsträningen. Därtill gjorde bedömningsledaren regelbundna kontroller i enlighet med internationella anvisningar av att bedömningsanvisningarna följdes. Ungefär vart femte läsprovhäfte bedömdes av två oberoende bedömare. Med dessa dubbla bedömningar gick det att räkna ut graden av överensstämmelse mellan bedömare, som en indikator på hur väl bedömningsarbetet fungerat. För Sveriges del ligger överensstämmelsen mellan bedömarna i genomsnitt på nittiotvå procent, vilket ligger nära det internationella genomsnittet på nittiotre procent. Varje lands bedömare har även bedömt ett urval av elevsvar hämtade från engelsktalande länder med syfte att kontrollera att bedömningarna skett på likartat sätt mellan länder. Kontroll av bedömningarnas samstämmighet över tid genomfördes även i flera av de länder som även deltog i PIRLS 2001. Ett par av bedömarna fick göra om bedömningar på ett urval av elevsvar från 2001 för att därefter jämföra hur stor samstämmigheten var i bedömningarna, jämfört med dem som gjordes 2001. Överensstämmelsen i denna del låg för Sveriges del på åttionio procent, vilket ligger i nivå med det internationella genomsnittet för trendbedömningar.

Lässkalor för läsprovresultat

För PIRLS redovisas resultat på fem olika s.k. skalor. En skala är baserad på samtliga läsprovsuppgifter, en s.k. generell läskalskala. Förutom denna generella läskalskalan presenteras även resultaten på de två delskalor vilka baseras på sammanvägningar av läsprovsuppgifter för litteraturorienterad läsning respektive informationsorienterad läsning. För att spegla dessa två syften för läsning har två typer av texter använts i undersökningen, nämligen skönlitterära och sakprosatexter.

Som tidigare nämnts så är läsförståelseuppgifterna till de båda texttyperna även konstruerade efter att spegla fyra olika förståelseprocesser.

- Uppmärksamma och återge explicit uttryckt information
- Dra enkla slutsatser
- Tolka och integrera idéer och information
- Granska och värdera innehåll, språk och textelement

I resultatsammanställning har de två första och de två sista typerna förts samman i varsina grupper, och utgör två delskalor som baseras på vilka förståelseprocesser som ingår. En delskala vilken benämns som *textbaserad* (uppmärksamma och återge explicit uttryckt information samt dra enkla slutsatser) och en andra

delskala som benämns som *tolkande och värderande* (tolka och integrera idéer och information samt granska och bedöma innehåll, språk och textelement).

Resultaten redovisas i form av poäng på skalor som konstruerats med hjälp av s.k. ”item response theory methods”. Med denna teknik kan man beräkna jämförbara skalpoäng, vilka speglar elevernas resultat, även om eleverna inte besvarat samma uppgifter. Hänsyn tas även till olika uppgifters svårighetsgrad. I och med den länkning av textblock som skett i PIRLS matrisdesign⁵⁵ kan varje elevs resultat beräknas med hänsyn tagen till den varierande svårighetsgraden i de olika textblocken. Skalningstekniken medger alltså att elevernas resultat sammanförs på en gemensam skala även om eleverna bara deltagit i prövningen med en delmängd av alla läsprovsuppgifter och texter som totalt ingår i undersökningen.

För samtliga skalor, både hel- och delskalor, är det internationella medelvärdet för PIRLS 2001 satt till 500, med en genomsnittlig avvikelse från medelvärdet på 100 (standardavvikelsen).

PIRLS internationella organisation och styrning

Bakom PIRLS-studien återfinns en omfattande internationell organisation med tydlig ansvarfördelning för studiens olika delar, där vissa uppgifter ligger på den internationella organisationen och andra på de nationella forskningssamordnarna.

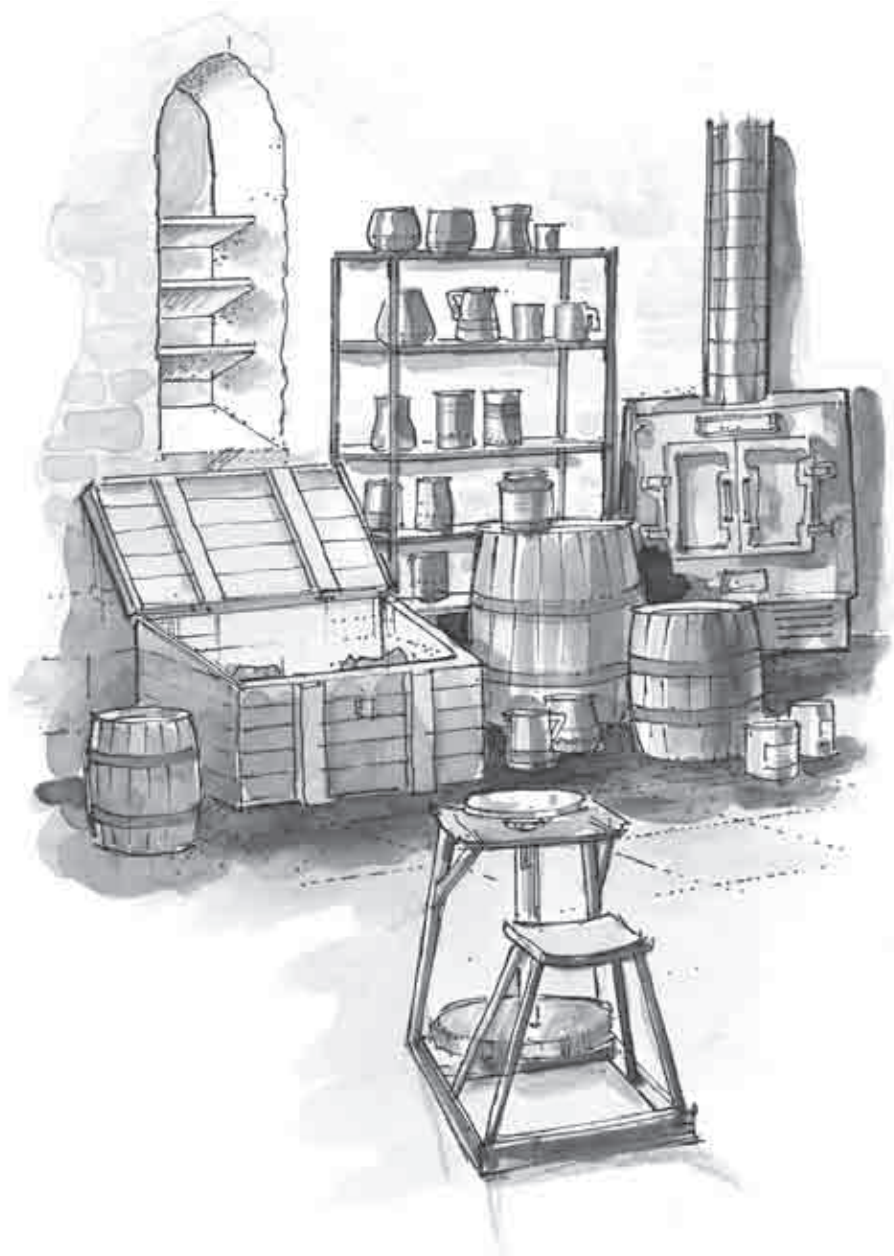
- PIRLS exekutiva ledning är förlagd till the International Study Center vid Boston College (ISC), Boston, USA.
- En nationell forskningssamordnare, National Research Coordinator (NRC), utses i varje land med ansvar för alla delar av undersökningen inom landet och för det internationella samarbetet vid regelbundet återkommande NRC-möten.
- IEA:s sekretariat i Amsterdam är rådgivande i studiens samtliga delar, och ansvarar för verifieringen av alla länders översättningar, samt för internationella kvalitetsobservationer av studiens genomförande.
- Statistics Canada ansvarar för alla aspekter av urvalsförfarandet och beräknar urvalsvikter.
- The National Foundation for Educational Research in England and Wales (NFER) har haft det huvudsakliga ansvaret för läsprovsutvecklingen.
- The IEA Data Processing Center i Hamburg (DPC) har ansvaret för granskning och preparering av data, och för den internationella databasens konstruktion och dokumentation.
- The Project Management team består av den internationella ledningen samt representanter från ISC, IEA, Statistics Canada, NFER och Educational Testing Service (ETS). Denna grupp träffas två gånger per år för att granska och samordna studiens fortskridande, dess procedurer och tidsramar.
- PIRLS rådgivande kommittéer är expertgruppen för läsprovsutveckling the Reading Development Group (RDG) och expertgruppen för enkätinstrumentens utveckling the Questionnaire Development Group (QDG). Båda grupperna består av forskare från olika länder.

I Sverige är det Skolverket som ansvarar för PIRLS-projektet, med undervisningsrådet Bo Palaszewski som nationell forskningssamordnare och professor Caroline Liberg som ämnesansvarig konsult.

55 Se Bilaga A: Läsprovdesign

Bilaga B. Läsprov och bedömningsanvisningar

På följande sidor presenteras några av de texter med tillhörande frågor som eleverna fick arbeta med i PIRLS 2006 undersökningen. I anslutning till frågorna har även lagts in (i ljusröda rutor) vilken läsfärdighetsnivå som uppgiften ligger på samt hur många poäng den kan ge. Denna information har inte varit tillgänglig för eleverna.



Den lilla lerklumpen

av Diana Engel

Högt, högt upp i ett gammalt torn fanns en verkstad. Det var en keramikverkstad, fylld av tunnor med färgglad glasyr, drejskivor, brännugnar och lera förstås. Nära fönstret stod en stor trälåda med tungt lock. Där förvarades leran. Allra längst ner, inklämd i ett hörn, låg den äldsta lerklumpen. Det var så längesen den hade använts att den knappt kom ihåg det. Varje dag brukade locket öppnas. Händer sträcktes ner för att kvickt plocka upp klumpar eller påsar med lera. Den lilla lerklumpen kunde höra glada ljud av människor som arbetade.

– När blir det min tur? undrade den. För varje dag som gick i den mörka lådan sjönk hoppet hos den lilla lerklumpen.

En dag kom en stor grupp barn till verkstaden med sin lärare. Många händer sträcktes ner i lådan. Den lilla lerklumpen valdes sist, men den hade kommit ut!

– Det här är min stora chans! tänkte den och kisade mot ljuset.

En pojke satte lerklumpen på drejskivan och snurrade den så fort han kunde.

– Det här är skoj! Tänkte den lilla lerklumpen. Pojken försökte forma leran medan skivan snurrade. Den lilla lerklumpen kände hur spännande det var att bli *någonting*! Pojken försökte göra en skål men gav upp. Han bankade och slog i leran tills den blev som en boll.

– Dags att städa, sa läraren. Verkstaden fylldes av ljudet av barn som svabbade och sopade, tvättade och torkade. Det droppade vatten överallt.

Pojken la lerklumpen i fönstret och sprang till sina kompisar. Efter en stund var verkstaden tom. Rummet blev tyst och mörkt. Den lilla lerklumpen blev livrädd. Den saknade inte bara fukten i lådan utan visste också att den var i fara.

– Nu är allt slut, tänkte den. Jag kommer att ligga här och torka tills jag är hård som sten.



Den låg i det öppna fönstret utan att kunna röra sig och kände hur fukten sipprade ut. Solen sken och kvällsvinden blåste på klumpen tills den blev stenhård. Den var så hård att den knappt kunde tänka. Den visste bara att allt kändes hopplöst.

Men djupt inne i den lilla lerklumpen fanns en aning fukt kvar och den vägrade att låta fukten försvinna.

– Regn, tänkte den.

– Vatten, suckade den.

– Snälla, klämde den till sist fram ur sitt torra, hopplösa jag.

Ett moln som gled förbi tyckte synd om den lilla lerklumpen och nu hände något fantastiskt. Stora regndroppar föll genom det öppna fönstret och in på den lilla lerklumpen. Det regnade hela natten och på morgonen var den lika mjuk som förut.

Röster hördes i verkstaden.

– Åh nej, sa en kvinna. Hon var keramiker och använde ofta verkstaden.

– Någon har lämnat fönstret öppet hela helgen! Nu har vi mycket att städa upp. Du kan jobba med lite lera medan jag letar efter trasor, sa hon till sin dotter

Den lilla flickan fick syn på lerklumpen som låg i fönstret.

– Den klumpen passar nog bra, sa hon.

Hon var snart igång med att trycka och knåda leran till vackra former. Den lilla lerklumpen tyckte att hennes fingrar kändes underbara.

Flickan tänkte medan hon arbetade och händerna rörde sig målmedvetet. Den lilla lerklumpen kände hur den mjukt formades till en rund, ihålig form med handtag.



– Mamma, mamma, ropade flickan. Jag har gjort en mugg!
– Den är jättefin, sa hennes mamma. Ställ den på hyllan så att den kan brännas i ugnen. Sedan kan du gläsera den i vilken färg du vill.
Snart var den lilla muggen färdig och fick komma till sitt nya hem. Där bor den nu på en hylla i köket, bredvid andra muggar, koppar och fat. Alla är de väldigt olika och några är mycket fina.
– Frukost! ropar mamman och ställer fram den nya muggen på bordet och fyller den med varm choklad.
Den lilla flickan håller den varsamt. Våd lycklig den känner sig i sin släta, nya form. Våd bra den sköter sitt jobb!
Den lilla muggen står där stolt. Äntligen, äntligen är jag någonting.



The Little Lump of Clay av Diana Engel, publicerad av William Morrow Co. Inc., New York, 1989.

Den lilla lerklumpen

7

Frågor

Den lilla lerklumpen

1. Numrera meningarna i den ordning sakerna hände i berättelsen.
Nummer 1 är redan ifyllt.

- Regnet gjorde lerklumpen fuktig och mjuk.
— En pojke försökte göra en skål av lerklumpen.
— En flicka gjorde en mugg av lerklumpen.
— Lerklumpen torkade.
1 Lerklumpen låg i lådan.

1
0
8
9

Fråga 1
Färdighetsnivå: Hög (550-625 poäng)
Establish the sequence of key (main) events
Credit awarded: 1 of 1

2. Varför låg lerklumpen i lådan så länge?



1
0
8
9

Fråga 2
Färdighetsnivå: Hög (550-625 poäng)
Make a straightforward inference to explain
the cause of an event
Credit awarded: 1 of 1

3. Vad önskade sig lerklumpen i början av berättelsen?



1
0
8
9

Fråga 3
Färdighetsnivå: Mellan (475-550 poäng)
Given a specified point in the story, infer the
character's aims from narration/
description of events and the character's reaction to the
events
Credit awarded: 1 of 1

4. Varför togs lerklumpen upp ur lådan till slut?

- A Det fanns inga andra lerklumpar kvar
- B Den låg överst av lerklumparna.
- C Pojken valde lerklumpen för att han tyckte bäst om just den.
- D Läraren sa till pojken att använda just den lerklumpen.

Fråga 4
Färdighetsnivå: Hög (550-625 poäng)
Locate the relevant part of the text and make an inference to recognize the explanation of an action
Credit awarded: 1 of 1

5. På vilket sätt var pojken slarvig?

- A Han lämnade kvar lerklumpen på drejskivan.
- B Han snurrade drejskivan så fort han kunde.
- C Han la lerklumpen i fönstret.
- D Han bankade och slog på lerklumpen

Fråga 5
Färdighetsnivå: Mellan (475-550 poäng)
Locate a relevant detail and make a straightforward inference to recognize a character's action
Credit awarded: 1 of 1

6. Pojken utsatte lerklumpen för fara. Vad var det som var farligt?



1
0
8
9

Fråga 6
Färdighetsnivå: Hög (550-625 poäng)
Make an inference and provides the immediate problem of the character
Credit awarded: 1 of 1

Den lilla lerklumpen

9

7. Hur kände sig lerklumpen precis när pojken hade lämnat keramikverkstaden?

- A Nöjd
- B Rädd
- C Arg
- D Stolt

Fråga 6

Färdighetsnivå: Mellan (475-550 poäng)
Make a straightforward inference to identify the main character's feelings at a specified point in the story
Credit awarded: 1 of 1

8. När lerklumpen legat länge i fönstret hände något fantastiskt. Vad var det? Vår för var det så fantastiskt?



2
1
0
8
9

Fråga 8

Färdighetsnivå: Mellan (475-550 poäng)
Reproduce an event by making connections between clearly related sentences
Credit awarded: 1 of 2

eller:

Färdighetsnivå: Avancerad (625- poäng)
Describes cause-and-effect relationship
Credit awarded: 2 of 2

9. Vilka ord i berättelsen visar att den lilla flickan visste vad hon ville göra?

- (A) "Hennes fingrar kändes underbara"
- (B) "Den lilla flickan fick syn på lerklumpen"
- (C) "Den lilla flickan håller den varsamt"
- (D) "Händerna rörde sig målmedvetet"

Fråga 9
Färdighetsnivå: Avancerad (625 poäng)
Locate a descriptive phrase and recognize what it shows about the character
Credit awarded: 1 of 1

10. Beskriv hur lerklumpen kände sig i början och sedan i slutet av hela berättelsen. Förklara också varför lerklumpens känslor förändrades.



3
2
1
0
8
9

Fråga 10
Färdighetsnivå: Mellan (475-550 poäng)
Give a simple statement about a main character's feeling that is clearly suggested at a specified point in the story
Credit awarded: 1 of 3
eller:
Färdighetsnivå: Hög (550-625 poäng)
Contrast clearly suggested feelings of a character at the beginning and end of the story and give an explanation for the change (plot-based)
Credit awarded: 2 of 3
eller:
Färdighetsnivå: Avancerad (625- poäng)
Contrast clearly stated feelings at the beginning and end and give interpretation/ larger significance of reasons for change (integrate and interpret ideas from across the text)
Credit awarded: 3 of 3

11. Den lilla flickan är en viktig person i berättelsen. Förklara varför hon var viktig för det som hände.



2
1
0
8
9

Fråga 11
Färdighetsnivå: Mellan (475-550 poäng)
Give the main character's importance to the plot
Credit awarded: 1 of 2
eller:
Färdighetsnivå: Avancerad (625- poäng)
Describe abstract/larger significance function of character in developing theme
Credit awarded: 2 of 2

12. Författaren till berättelsen skriver om lerklumpen som om den var en människa. Vad vill författaren att du ska föreställa dig?

- (A) Hur det känns i regnet.
- (B) Hur en lerklump kanske känner sig.
- (C) Hur det är att arbeta med lera.
- (D) Hur det känns att skapa något.

Fråga 12
Färdighetsnivå: Hög (550-625 poäng)
Recognize the idea of personification
Credit awarded: 1 of 1

13. Vad vill berättelsen säga?

- (A) Människor kan knådas och formas lika lätt som lera.
- (B) Det finns många som är olyckliga i världen.
- (C) Alla mår bäst när de har en uppgift att fylla.
- (D) Keramik är det bästa sättet att göra gott i världen.

Fråga 13
Färdighetsnivå: Hög (550-625 poäng)
Recognize main "message" stated in an abstract form
Credit awarded: 1 of 1

Antarktis: Ett land av is

Detta är Antarktis

Vad är Antarktis?

Antarktis är en kontinent som ligger på vår jords sydligaste del. (Om du tittar på en jordglob ser du att den ligger längst ner).

Den utgör en tiondel av jordens yta och är täckt av ett islager som kan vara så tjockt som 1 500 meter eller mer. Sydpolen ligger precis i mitten av Antarktis.

Antarktis är den kallaste kontinenten och även den torraste, högsta och blåsigaste. Mycket få människor bor där året om. Forskare bor där i korta perioder och bor då i specialbyggda forskningsstationer.



En karta över Antarktis

Mellan oktober och mars är det sommar i Antarktis. Under den tiden går solen aldrig ner. På vintern, från april till september, är det tvärtom och Antarktis ligger i sex månaders ständigt mörker.

Vädret i Antarktis

I Antarktis är det kallare än du kan tänka dig, till och med på sommaren! Sydpolen är den kallaste delen av Antarktis. Medeltemperaturen i januari, som är mitt i sommaren, är minus 28 grader (skrivs som -28°). Minus innebär att temperaturen är kallare än fryspunkten som är 0 grader.

På vintern, från april till september, kan medeltemperaturen vid Sydpolen vara så låg som -89° . Om man kastar upp en mugg med kokande vatten i luften när det är så kallt skulle vattnet frysa innan det träffade isen. Ibland måste forskarna använda kylskåp för att hålla sina prover varma!



Pingviner i Antarktis

Pingviner är vanligare än alla andra sorters fåglar i Antarktis.

De kan inte flyga utan använder sina korta vingar som simfötter. De är fantastiska simmare. På land vaggas de fram upprätt eller förflyttar sig med små skutt.

Pingviner har många fjädrar som ligger i flera lager. Fjädrarna och det ulliga dunet, tillsammans med ett tjockt fettlager, stänger ute den kalla luften, vinden och vattnet. För att få extra värme tränger pingvinerna ihop sig i grupper.

Ett brev från Antarktis

Sara Wikström är en av de forskare som arbetar i Antarktis. Genom att läsa hennes brev till systersonen Daniel kan du få reda på vad hon varit med om i Antarktis.



Antarktis, fredagen den 9 december

Hej Daniel!

Här kommer brevet som jag lovade att skicka till dig från Antarktis. Jag skickar också med ett foto. Tänk vad spännande det är för mig att äntligen vara här och följa så många berömda upptäcktsresanden i spåren. Det är väldigt annorlunda jämfört med den värld jag är van vid.

Det finns inga färskvaror här och inga stormarknader, så vi måste äta mycket torkad, konserverad eller frystorkad mat (man behöver inte lägga den djupfrysta maten i frysen, man kan låta den stå ute bara). Vi lagar mat på små gasspisar och det tar mycket längre tid än på spisen hemma. Igår lagade jag makaroner med tomatsås och grönsaker på burk och till efterrätt åt jag torkade jordgubbar som smakade papp.

Jag saknar färska äpplen och apelsiner - jag önskar att du kunde skicka mig några!

Kram

Sara

Brevet från Sara Wikström är hämtat från *Letters from Antarctica*, av Sara Wheeler, 1997. Återgivet med tillåtelse från Hodder and Stoughton Ltd. Foto © Guillaume Dargaud

Antarktis

19

Frågor

Antarktis: Ett land av is

1. Var på jordgloben hittar du Antarktis?



1
0
8

Fråga 1

Färdighetsnivå: Låg (400-475 poäng)

Locate and reproduce explicitly stated information from the beginning of the text

Credit awarded: 1 of 1

2. Antarktis är den kallaste platsen på jorden. Vilka andra rekord har den?

(A) Torrast och molnigast

(B) Blötast och blåsigast

(C) Blåsigast och torrast

(D) Molnigast och högst

Fråga 2

Färdighetsnivå: Hög (550-625 poäng)

Locate and distinguish relevant information

Credit awarded: 1 of 1

3. Vilken del av Antarktis är kallast?



1
0
8
9

Fråga 3

Färdighetsnivå: Mellan (475-550 poäng)

Locate and reproduce explicitly stated information from further in the text

Credit awarded: 1 of 1

4. Tänk efter vad det står i texten om Antarktis. Skriv två orsaker till att de flesta människor som besöker Antarktis väljer att inte åka dit mellan april och september



1. _____



2. _____

2
1
0
8
9

Fråga 4

Färdighetsnivå: Låg (400-475 poäng)

Make 1 (of 2) straightforward inferences based on specific information

Credit awarded: 1 of 2

eller:

Färdighetsnivå: Avancerad (625- poäng)

Interpret information from 2 separate sections of text, further into the text

Credit awarded: 2 of 2

5. I texten står det: "om man kastar upp en mugg med kokande vatten i luften när det är så kallt skulle vattnet frysa innan det träffade isen". Varför står det så?

- A För att förklara för dig hur varmt vattnet är i Antarktis.
- B För att visa dig vad man dricker i Antarktis.
- C För att berätta för dig om forskarnas arbete i Antarktis.
- D För att visa dig hur kallt det är i Antarktis.

Fråga 5

Färdighetsnivå: Mellan (475-550 poäng)

Recognize which piece of information an example illustrates

Credit awarded: 1 of 1

6. Vad står det att pingvinerna använder vingarna till?

- A Att flyga
- B Att simma
- C Att hålla sina ungar varma
- D Att gå upprätt

Fråga 6

Färdighetsnivå: Låg (400-475 poäng)

Locate and match explicitly stated information at the beginning of the section/ subheading

Credit awarded: 1 of 1

Antarktis

21

7. Skriv tre saker som gör att pingvinerna i Antarktis kan hålla sig varma.

3
2
1

1.

2.

3.

Fråga 7

Färdighetsnivå: Mellan (475-550 poäng)
Make 2 (of 3) straightforward inferences based on specific information in a single paragraph

Credit awarded: 2 of 3

eller:

Färdighetsnivå: Hög (550-625 poäng)
Make 3 (of 3) straightforward inferences based on specific information available in a single paragraph

Credit awarded: 3 of 3

8. Skriv två saker du har lärt dig om mat i Antarktis genom att läsa Saras brev.

2
1
0
8
9

1.

2.

Fråga 8

Färdighetsnivå: Låg (400-475 poäng)
Locate and reproduce 1 (of 2) pieces of explicitly stated information from a paragraph in a specified part of the text

Credit awarded: 1 of 2

eller:

Färdighetsnivå: Mellan (475-550 poäng)
Locate and reproduce 2 pieces of information from a paragraph in a specified part of the text

Credit awarded: 2 of 2

9. Skulle du vilja besöka Antarktis? Ge exempel från både *Detta är Antarktis* och *Ett brev från Antarktis* och förklara varför du vill eller inte vill göra ett besök.



Fråga 9

Färdighetsnivå: Mellan (475-550 poäng)
State a preference based on connecting text and personal experience and support it with 1 (of 2) pieces of straightforward evidence

Credit awarded: 1 of 2

eller:

Färdighetsnivå: Avancerad (625- poäng)
State a preference based on connecting text and personal experience and support it with evidence from 2 different types of text
Credit awarded: 2 of 2

10. I vilken del av texten står det hur tjock isen är i Antarktis?

- A Väd är Antarktis?
- B Vädret i Antarktis
- C Pingviner i Antarktis
- D Ett brev från Antarktis

Fråga 10

Färdighetsnivå: Hög (550-625 poäng)
Apply knowledge of headings to locate a specific piece of information and recognize the section to which it belongs

Credit awarded: 1 of 1

11. I de båda texterna:

- *Detta är Antarktis*
- *Ett brev från Antarktis*

får man information om Antarktis på två olika sätt.

Vilken text tycker du är mest intressant och varför tycker du det?



1
0
8
9

Fråga 11
Färdighetsnivå: Hög (550-625 poäng)
*Explain a preference based on evaluating
features of 2 sections*
Credit awarded: 1 of 1



En otrolig natt

av Franz Hohler

Anina var tio år, så även om hon halvsov kunde hon hitta från sitt rum till badrummet. Dörren till hennes rum brukade vanligtvis stå på glänt och nattlampan i hallen gjorde det tillräckligt ljust för att hon skulle kunna ta sig till badrummet förbi telefonbordet.

En natt när hon gick förbi telefonbordet på väg till badrummet hörde Anina något som lät som en dämpad väsning. Men eftersom hon halvsov brydde hon sig knappast om det. Hur som helst kom det ganska långt bortifrån. Inte förrän hon var på väg tillbaka till sitt rum såg hon varifrån det kom. Under telefonbordet låg en hög trave gamla tidningar och tidskrifter och denna hög började nu röra på sig. Det var därifrån ljudet kom. Plötsligt började högen rasa åt alla håll – höger, vänster, hit och dit – så att tidningar och tidskrifter spreds över hela

golvet. Anina trodde inte sina ögon när hon såg en grymtande och frustande krokodil komma fram under telefonbordet.

Anina blev som bedövad. Med ögon stora som tefat såg hon hur krokodilen kravlade sig ut ur tidningshögen och sakta såg sig omkring i lägenheten. Den tycktes just ha kommit upp ur vattnet för hela kroppen var drypande våt. Överallt där krokodilen klev blev mattan under den dyblöt.



Krokodilen rörde sitt huvud fram och tillbaka och lät höra ett högt väsende ljud. Anina svalde hårt när hon såg krokodilens gap med dess fruktansvärt långa rad av tänder. Den svängde långsamt svansen fram och tillbaka. Anina hade läst om detta i "Djurbladet" – hur krokodilen slår med svansen i vattnet för att anfälla eller jaga bort sina fiender.

Hennes blick föll på det senaste numret av "Djurbladet", som hade fallit ner från högen och låg vid hennes fötter. Hon fick en ny chock. På omslaget hade det tidigare funnits en bild av en stor krokodil på en flodstrand. Nu var flodstranden tom!

Anina böjde sig ned och plockade upp tidningen. I samma ögonblick slog krokodilen så hårt med svansen att den stora vasen med solrosor som stod på golvet gick sönder och solrosorna ströddes ut överallt. Med ett snabbt skutt var Anina inne i sovrummet. Hon smällde igen dörren, högg tag i sängen och sköt den mot dörren. Hon hade byggt en barrikad som skulle skydda henne från krokodilen. Lättad andades hon ut.

Men sedan blev hon villrådig. Tänk om besten bara var hungrig? Kanske måste man ge krokodilen något att äta för att få den att ge sig iväg?

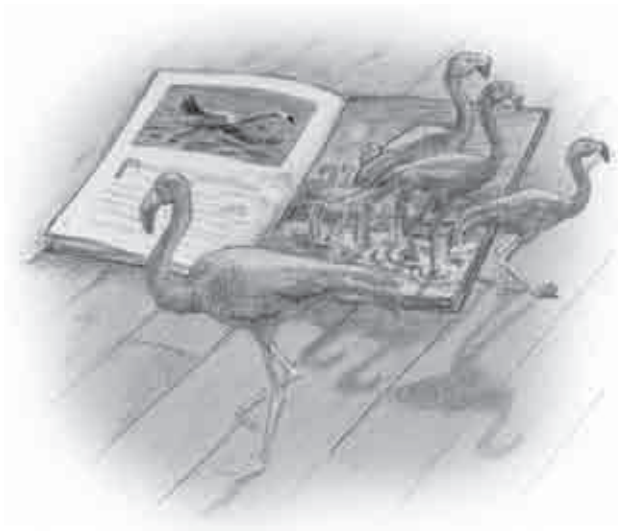
Anina tittade än en gång på sin djurtidning. Om krokodilen kunde kravla sig ut ur bilden skulle kanske också andra djur klara av det. Anina bläddrade snabbt igenom tidningen och stannade vid en flock flamingor i ett djungelträsk. Perfekt, tänkte hon. De ser ut som en födelsedagstårta för krokodiler.

Plötsligt hördes ett kraftigt brak och spetsen på krokodilens svans trängde sig igenom dörren som splittrades.

Kvickt höll Anina upp bilden av flamingor framför hålet i dörren och ropade så högt hon kunde: "Ge er iväg från träsket! Schas! Schas!" Sedan kastade hon tidningen genom hålet ut i hallen, klappade händerna och tjöt och skrek.

Hon kunde knappast tro vad som hände härnäst. Hela hallen var plötsligt full med skriande flamingor som vilt flaxade med vingarna och sprang kors och tvärs på sina långa, magra ben. Anina såg en fågel med en solros i näbben och en annan som nappade till sig mammas hatt från dess krok. Hon såg även en flamingo försvinna ner i krokodilens gap. Han svalde flamingon i två snabba tuggor och lät den raskt följas av nästa, den med solrosen i näbben.

Efter två portioner flamingo verkade krokodilen ha fått nog och lade sig belåten ner mitt i hallen. När han hade slutit ögonen och inte längre rörde sig öppnade Anina hastigt dörren



och slank igenom den ut i hallen. Hon höll upp det tomma tidningsomslaget framför krokodilens nos. "Snälla", viskade hon, "vänd tillbaka hem." Hon smög tillbaka in i sovrummet och tittade genom hålet i dörren. Hon såg att krokodilen nu var tillbaka på tidningsomslaget.

Nu gick hon försiktigt in i vardagsrummet där

flamingor trängdes runt soffan eller stod på tv:n. Anina öppnade tidningen på sidan med den tomma bilden. "Tack", sa hon, "tack så väldigt mycket. Nu får ni flyga tillbaka till ert träsk."

På morgonen var det väldigt svårt för henne att förklara den jättelika våta fläcken på golvet och den sönderslagna dörren för sina föräldrar. De trodde väl inte helt på krokodilen, men mammas hatt var och förblev försvunnen.



Bearbetad efter *Eine Wilde Nacht in Der Große Zwerg und Andere Geschichten* av Franz Hohler Utgiven 2003 av Deutscher Taschenbuch Verlag, München, Tyskland. Illustrationer: copyright © 2003, IEA. Tillstånd för publicering har sökts.

Frågor**En otrolig natt**

1. Vad var det **första** tecknet på att något ovanligt höll på att hända?

- (A) En hög med tidningar började röra på sig.
- (B) Anina såg tidningsomslaget.
- (C) Dörren till hennes rum var sönderslagen.
- (D) Anina hörde ett väsende ljud.

Fråga 1
Färdighetsnivå: Mellan (475-550 poäng)
Make an inference to recognize a story event
Credit awarded: 1 of 1

2. Varifrån kom krokodilen?

- (A) Badrummet
- (B) Ett tidningsomslag
- (C) Under sängen
- (D) En flod i närheten

Fråga 2
Färdighetsnivå: Mellan (475-550 poäng)
Make a straightforward inference to identify an important event in the story
Credit awarded: 1 of 1

3. Vilka ord talar om för dig att Anina var rädd?

- (A) "som bedövad"
- (B) "trodde inte sina ögon"
- (C) "andades ut"
- (D) "lät som en dämpad väsning"

Fråga 3
Färdighetsnivå: Hög (550-625 poäng)
Locate an embedded metaphorical phrase and infer its meaning
Credit awarded: 1 of 1

En otrolig natt

5

4. Varför trodde Anina att krokodilen skulle anfalla?

- A Den visade sin långa tandrad.
- B Den lät höra ett högt väsende ljud.
- C Den började grymta och frusta.
- D Den svängde svansen fram och tillbaka.

Fråga 4
Färdighetsnivå: Hög (550-625 poäng)
Locate the relevant part of the text and make a straightforward inference
Credit awarded: 1 of 1

5. Placera följande meningar i den ordning som de inträffade i berättelsen.

Den första har redan nummerats åt dig.

___ Anina såg krokodilen.

___ Krokodilen åt upp två flamingor.

___ Anina försökte förklara för sina föräldrar varför dörren var sönder.

1 Anina gick mot badrummet.

___ Anina sprang till sovrummet och smällde igen dörren.

1
0
0

Fråga 5
Färdighetsnivå: Mellan (475-550 poäng)
Sequence story events
Credit awarded: 1 of 1

6. Varför ropade Anina på flamingorna?



1
0
8
9

Fråga 6
Färdighetsnivå: Mellan (475-550 poäng)
Make an inference to explain character's action
Credit awarded: 1 of 1

Fråga 7
Färdighetsnivå: Låg (400-475 poäng)
Recognize a detail of a central event in the story
Credit awarded: 1 of 1

7. Hur gick sovrumsdörren sönder?
- A Krokodilens svans trängde igenom den.
 - B Den stora vasen spräcktes mot den.
 - C Flamingons vassa näbb hackade sönder den.
 - D Sängen knuffades mot den.

8. På vilka sätt var tidningen till hjälp för Anina? Skriv **två** sätt.

1.

2.

Fråga 8
Färdighetsnivå: Mellan (475-550 poäng)
Interpret to provide 1 (of 2) explanations of the purpose of a plot device
Credit awarded: 1 of 2
eller:
Färdighetsnivå: Hög (550-625 poäng)
Interpret to provide 2 explanations of the purpose of a plot device
Credit awarded: 2 of 2

9. Hur kände sig Anina mot flamingorna i slutet av berättelsen?

- A Skuldmedveten
- B Försiktig
- C Tacksam
- D Irriterad

Fråga 9
Färdighetsnivå: Låg (400-475 poäng)
Make a straightforward inference based on a specified part of the text
Credit awarded: 1 of 1

10. Säg **en** sak som Anina hade svårt att förklara för sina föräldrar.



1
0
8
9

Fråga 10
Färdighetsnivå: Mellan (475-550 poäng)
Provide a relevant detail from the story
Credit awarded: 1 of 1

11. Du får lära känna Anina genom saker hon gjorde.
Beskriv hur hon var och ge **två** exempel på saker hon gjorde som visar att hon var så.



3
2
1
0
8
9

Fråga 11
Färdighetsnivå: Avancerad (625- poäng)
Interpret and integrate story events and character actions to describe a character
Credit awarded: 2 of 3 (ofullständig information).

12. Författaren talar inte om för oss om Aninas äventyr bara var en dröm.

Skriv **en** sak som visar att det **kan** ha varit en dröm.



Skriv **en** sak som visar att det **kanske inte** var en dröm.



2
1
0
8
9

Fråga 12

Färdighetsnivå: Mellan (475-550 poäng)

Make a connection with personal experience to interpret and provide a story detail as evidence

Credit awarded: 1 of 2

eller:

Färdighetsnivå: Avancerad (625- poäng)

Make a connection with personal experience to evaluate the story from opposite perspectives and support each with evidence

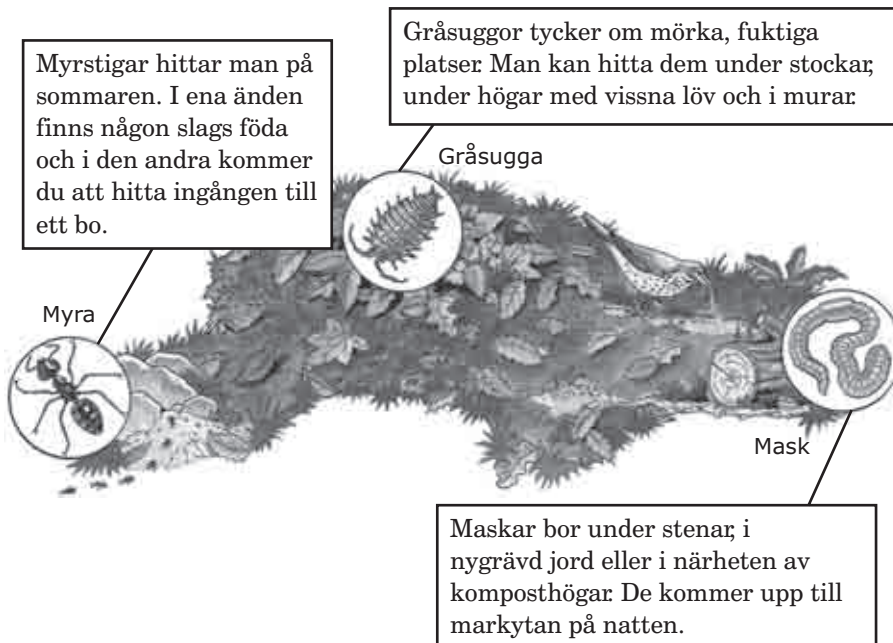
Credit awarded: 2 of 2

Leta efter mat

Här får du tre förslag till experiment om vad smådjur äter och hur de letar efter mat. Först måste du leta reda på verkliga myror, gråsuggor och maskar. Hantera dem försiktigt och se till att du sätter tillbaka dem där du fann dem när du slutat studera dem.

- Följ en myrstig
- Studera gråsuggor
- Gör en maskodling

Var hittar man myror, gråsuggor och maskar?





Följ en myrstig

Myror lever tillsammans i stackar. När en myra finner något att äta gör den en stig som andra kan följa. För att utföra det här experimentet måste du hitta en myrstack. Du behöver också följande material: ett pappersark, en liten bit äpple och en näve jord.

1. Lägg äppelbiten på papperet och lägg papperet bredvid en stack. Vänta tills några myror hittar äpplet. Allihop kommer nog att följa samma stig.
2. Flytta äpplet. Går myrorna raka vägen till det?
3. Strö nu ut jord på papperet för att dölja stigen. Myrorna kommer nog att rusa runt en stund. Gör de en ny stig?

Vad händer?

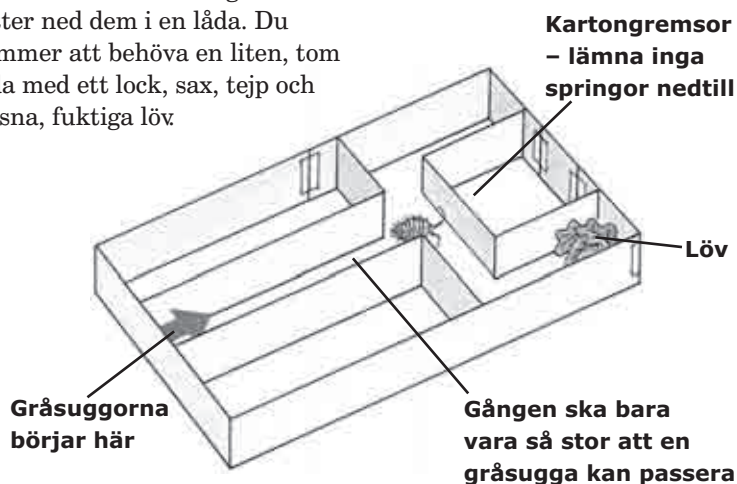
Även sedan maten har flyttats fortsätter myrorna att följa den gamla stigen tills en ny stig märkts ut.

Varför?

När en myra väl har hittat något att äta avger den särskilda kemikalier som lämnar ett luktspår. Andra myror från stacken använder sina antenner, eller känselspröt, för att uppfatta lukten.

Studera gråsuggor

Gråsuggor har känsliga antenner
Tillverka den här lådan och samla
sedan sex gråsuggor i en behållare.
Se hur de finner sin väg när du
sätter ned dem i en låda. Du
kommer att behöva en liten, tom
låda med ett lock, sax, tejp och
vissna, fuktiga löv



1. Använd locket för att göra tre långa remsor för gångarna på bilden.
2. Låt gråsuggorna gå längs gången en i taget. När de når slutet på gången kommer en del att gå till vänster och en del till höger
3. Lägg fuktiga löv till höger i lådan. Låt nu gråsuggorna gå igenom lådan igen. Vilken väg väljer de?

Vad händer?

Gråsuggorna kommer att gå till höger mot födan.

Varför?

Gråsuggorna kan uppfatta födan med sina antenner. De använder dem för att hitta löven.

Leta efter mat

13

Gör en maskodling

Maskar är svåra att studera eftersom de inte tycker om ljus. Så snart de märker ljuset, slingrar de sig iväg och försöker hitta en mörk plats igen. Gör en maskodling som den som visas här för att ta reda på hur maskar lever och äter. Leta därefter reda på två eller tre maskar att lägga i

Du behöver

- en skokartong
- tejp
- en penna
- en sax
- en stor plastflaska
- 1 mugg sand
- 3 muggar fuktig, lucker jord
- små tärningar av lök och potatis

den. Det är viktigt att inte dra i maskarna för då kan du skada dem. De är täckta av borst som griper tag i marken.

1. Tejpa ihop skokartongen med en sida av kartonglocket, så att det kan öppnas som en dörr. Stick hål i kartongens övre del med en penna för att släppa in luft och ljus i maskodlingen.

2. Skär av flaskans översta del. Fyll den sedan med löst packade lager av jord och sand. Sprid ut potatis och lök på ytan.

3. Släpp försiktigt ned maskarna, ställ flaskan i kartongen och stäng dörren. Ställ den utomhus på ett svalt, torrt ställe i fyra dagar.

4. Efter fyra dagar går du tillbaka och tittar på flaskan. Vad är annorlunda med sanden och jorden?

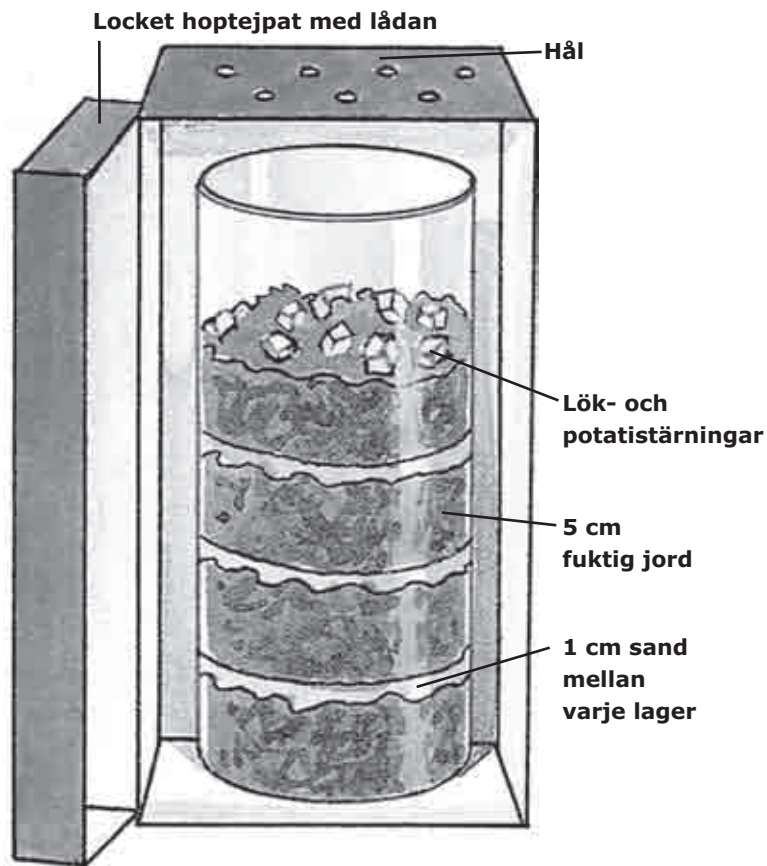
Glöm inte att lägga tillbaka maskarna där du hittade dem, när du är klar med experimentet.

Vad händer?

Efter fyra dagar kommer lagren av sand och jord att ha blandats ihop.

Varför?

Maskarna blandar sanden och jorden när de kommer upp till ytan för att äta och sedan gräver tunnlar under jorden för att komma bort från ljuset.



Ur *Animal watching in the Usborne Big Book of Experiments* utgiven 1996 av Usborne Publishing Ltd., London.
Tillstånd för publicering har sökts.

Frågor: Leta efter mat

1. Vad är det främsta syftet med artikeln?
- A Att beskriva olika experiment som du kan göra
 - B Att informera om myrstigar
 - C Att visa hur småkryp ser ut
 - D Att reda ut vad maskar äter

Fråga 1
Färdighetsnivå: Hög (550-625 poäng)
Recognize main purpose of highly detailed 3-part text
Credit awarded: 1 of 1

2. Nämn en sak du måste göra för att vara rädd om småkrypen.
- A Leta efter dem under klippblock och stenar
 - B Ta reda på allt om dem
 - C Samla så många du kan
 - D Sätta tillbaka dem där du fann dem

Fråga 2
Färdighetsnivå: Mellan (475-550 poäng)
Locate explicitly stated information at the beginning of the text at an unspecified place
Credit awarded: 1 of 1

Frågorna 3-5 handlar om experimentet med myror

3. Varför ska du lägga äppelbiten bredvid myrstacken?

- A För att blockera myrstigen
- B För att myrorna ska göra en stig
- C För att göra myrorna förvirrade
- D För att myrorna ska rusa runt

Fråga 3
Färdighetsnivå: Mellan (475-550 poäng)
Make an inference about the best explanation using several pieces of evidence in a specified section of the text
Credit awarded: 1 of 1

4. Hur gör de andra myrorna från stacken för att hitta den mat som en annan myra redan funnit?

- A De iakttar den första myran och följer den.
- B De springer runt tills de hittar maten.
- C De känner den lukt som den första myran lämnat.
- D De känner lukten av maten på papperet.

Fråga 4
Färdighetsnivå: Hög (550-625 poäng)
Locate and understand scientific information to recognize an explanation
Credit awarded: 1 of 1

5. Varför rusar myrorna runt efter det att du strött ut jorden?



1
0
8
9

Fråga 5
Färdighetsnivå: Hög (550-625 poäng)
Integrate information within the text to infer and provide an explanation
Credit awarded: 1 of 1

Frågorna 6-9 handlar om experimentet med gråsuggor

6. Hur hittar gråsuggorna maten?

- A De går längs med gången.
- B De uppfattar maten med sina antenner.
- C De följer luktspåret.
- D De ser maten i mörkret.

Fråga 6
Färdighetsnivå: Mellan (475-550 poäng)
Locate a major section and recognize explicitly stated explanation embedded in a fact box
Credit awarded: 1 of 1

7. Titta på bilden till Studera gråsuggor. På vilket sätt förklarar bilden vad du ska göra i experimentet?



2
1
0
8
9

Fråga 7
Färdighetsnivå: Avancerad (550-625 poäng)
Describe the function of a presentational device
Credit awarded: 2 of 2

8. Varför ska du låta gråsuggorna gå genom gången innan du lägger ned löven i lådan?

- (A) För att se om de kan lära sig labyrinten.
- (B) För att se vad de gör när det inte finns någon mat.
- (C) För att se om du har satt ihop lådan på rätt sätt.
- (D) För att se vilka som går åt vilket håll.

Fråga 8
Uppgift om färdighetsnivå saknas

9. Vad tror du kommer att hända i steg 3 i experimentet med gråsuggor om du flyttar de fuktiga löven till lådans vänstra hörn?



Fråga 9
Färdighetsnivå: Mellan (475-550 poäng)
Integrate information within the text to infer and provide an explanation
Credit awarded: 1 of 1

1
0
8

10. Vilken likhet finns det mellan myrors och gråsuggors sätt att hitta mat?



Fråga 10
Färdighetsnivå: Hög (550-625 poäng)
Integrate information across 2 sections to identify a similarity
Credit awarded: 1 of 1

1
0
8
9

Frågorna 11–13 handlar om maskodlingen

11. Numrera stegen i den ordning du skulle göra dem för att göra en maskodling. Det första har redan numrerats åt dig.

_____ Ställ flaskan i skokartongen

1 _____ Stick hål i skokartongens övre del

_____ Släpp ner maskarna

_____ Lägg dit potatis och lök

_____ Fyll flaskan med jord och sand

1
0
8
9

Fråga 11
Färdighetsnivå: Avancerad (625- poäng)
Locate, distinguish, and take into account an entire section of text to reorder steps of a procedural text with scientific information
Credit awarded: 1 of 1

12. Förklara varför det är viktigt att lägga lager av jord och sand i flaskan.



1
0
8
9

Fråga 12
Färdighetsnivå: Avancerad (625- poäng)
Integrates information across several parts of text to infer and provide an explanation
Credit awarded: 1 of 1

13. Förklara varför det är viktigt för maskexperimentet att lägga lök och potatis ovanpå jorden.



2
1
0
8
9

Fråga 13
Uppgift om färdighetsnivå saknas

14. För varje experiment står det *Vad händer?* och *Varför?* i två olika rutor. Vad är de här rutorna bra för?

- A För att förklara de olika stegen i experimentet
- B För att ange vad du behöver för varje experiment
- C För att berätta vad du ska göra när du är klar
- D För att förklara vad du har sett

Fråga 14
Färdighetsnivå: Avancerad (550-625 poäng)
Integrate across text to recognize the function of an organizational and presentational device
Credit awarded: 1 of 1

15. Vilket av dessa tre experiment tycker du var mest intressant? Använd informationen i texten för att förklara ditt svar.



2
1
0
8
9

Fråga 15
Färdighetsnivå: Hög (550-625 poäng)
Explain a preference based on evaluating 3 sections with scientific information
Credit awarded: 1 of 2
eller:
Färdighetsnivå: Avancerad (625- poäng)
Provides specific information to explain a preference based on evaluating content of 3 texts with scientific information
Credit awarded: 2 of 2

Exempel på bedömningsanvisningar

Exempel 1: Den lilla lerklumpen, fråga 11 (avancerad läsfärdighetsnivå)

CLAY, ITEM 11

11. The little girl is an important person in this story. Explain why she was important to what happened.

Purpose: Literary

Process: Interpret and integrate ideas and information

2 – Complete Comprehension

These responses demonstrate complete comprehension of the story's supporting character by integrating ideas from across the text to interpret the character's significance to the story's outcome.

Evidence:

The response explains the little girl's central role as the facilitator of the clay's change and addresses how her role contributes to the theme of fulfillment.

Examples:

- *She made the clay into something beautiful.*
- *The lump of clay is useful because of what she did, and that is what he wanted all along.*
- *The little girl is the one that made the story turn out happy.* (Note: response recognizes how the little girl was central to how the story ended)

1 – Partial Comprehension

These responses demonstrate partial comprehension of the supporting character's significance in the story.

The response identifies the central action of the little girl as the facilitator of the clay's change but does not address the theme of fulfillment.

Examples:

- *She was the one who made the clay into a cup.*
- *If it weren't for her the clay would have dried out.*
- *She saved him.*

0 – No Comprehension

These responses demonstrate no comprehension of the story's supporting character.

Evidence:

The response does not explain or identify the little girl's central role as the facilitator of the clay's change. It may include only vague, unrelated, or inaccurate information from the story.

Examples:

- *She brought him home with her.*
- *She is important because she is the main person in the story.*

Exempel 2: Antarktis, fråga 1 (låg läsfärdighetsnivå)

ANTARCTICA, ITEM 1

1. Where can you find Antarctica on a globe?

Purpose: Informational

Process: Focus on and retrieve explicitly stated information and ideas

1 – Acceptable Response

These responses identify the explicitly stated location of Antarctica.

Evidence:

The response states that Antarctica is at the bottom of the globe, or describes it as being at the south of the planet.

0 – Unacceptable Response

These responses do not identify the explicitly stated location of Antarctica.

Evidence:

The response does not state that Antarctica is at the bottom of the globe, or describe it as being at the south of the planet.

Exempel 3: En otrolig natt, fråga 6 (mellan läsfärdighetsnivå)

UNBELIEVABLE NIGHT, ITEM 6

6. Why did Anina call the flamingos?

Purpose: Literary

Process: Make straightforward inferences

1 – Acceptable Response

The response demonstrates an understanding that the flamingos were food to the crocodile.

Examples:

- *To feed the crocodile.*
- *So the crocodile would eat them and not her.*
- *Because they looked like a birthday cake for the crocodile.*
- *Because the crocodile looked hungry.*

Or, the response demonstrates a general understanding that Anina used the flamingos to help her keep safe from the crocodile.

Example:

- *So they would protect her from the crocodile.*

0 – Unacceptable Response

The response includes no evidence of understanding that the flamingos helped her to get rid of the crocodile as food.

Examples:

- *To get them to go back into the magazine.*
- *They would help get the crocodile back in the magazine.*
- *So they would give her back her mother's hat.*

Exempel 4: Leta efter mat, fråga 5 (hög läsfärdighetsnivå)

SEARCHING FOR FOOD, ITEM 5

5. Why do the ants scurry around after you've sprinkled the soil?

Purpose: Informational

Process: Interpret and integrate ideas and information

1 – Acceptable Response

The response demonstrates understanding that the ants scurry because they have lost their trail (and therefore have to make a new one) or because they are looking for the food.

Examples:

- *They have to make a new trail.*
- *Because they lost the trail.*
- *Their scent is gone.*
- *Because they lost the scent of the first ant.*
- *They are searching for the food.*
- *The soil has covered the trail.*
- *Because you have broken the trail.*

0 – Unacceptable Response

The response does not provide an accurate or appropriate reason for the ants scurrying, or may provide a reason that is vague.

Examples:

- *They are confused.*
- *Because they are scared.*
- *They follow the old trail until a new one has been found.*

Läsning är en betydelsefull förmåga, både i och utanför skolan. Läsning används i stort sett i alla ämnen i skolan, för lärande och kunskapsutveckling. En god läsförmåga gör också att skönlitteraturen blir tillgänglig, vilket ger barn bredare möjligheter till rekreation och personlig utveckling. En god språklig förmåga är också en förutsättning för att elever ska tillägna sig kunskaper och för att kunna verka som aktiva och delaktiga medborgare.

Samhällets beslutsfattare, föräldrar, skolledare och lärare behöver kunskap om hur väl barn läser och förstår det lästa, för att kunna ta beslut som leder fram till förbättrad läsförmåga. För att få kunskap om läsförmågan hos yngre skolbarn så deltar Sverige i PIRLS (Progress in International Reading Literacy). PIRLS är ett internationellt projekt som syftar till att ge kunskap om läsutvecklingen hos elever i årskurs 4. Studien ger oss information om elevers kunskaper i olika länder och möjliggör jämförelser mellan länder. Studiens resultat ger oss också information om förändringar i kunskap över tid.

År 2001 genomfördes PIRLS för första gången. De resultat som redovisas i denna rapport är från PIRLS andra omgång, som genomfördes 2006.

Skolverket

www.skolverket.se