

# PIRLS 2011

Läsförmågan hos svenska elever  
i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv



Beställningsadress:  
Fritzes kundservice  
106 47 Stockholm  
Telefon: 08- 690 95 76  
Telefax: 08-690 95 50  
E-post: [skolverket@fritzes.se](mailto:skolverket@fritzes.se)  
[www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)

Beställningsnr: 12:1309  
ISSN: 1103-2421  
ISRN: SKOLV-R-381-SE

Form: AB Typoform  
Omslagsillustration: Erica Jacobsson  
Tryck: Elanders Sverige AB  
Upplaga: 2 500 ex

Stockholm 2012

# PIRLS 2011

Läsförmågan hos svenska elever  
i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv



## Förord

PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) är en internationell komparativ studie som undersöker elevers kunskaper i läsförmåga i årskurs 4. I PIRLS 2011 deltog 49 länder. Två gånger tidigare har Sverige deltagit i PIRLS, år 2001 och 2006. Denna rapport är en redovisning av PIRLS 2011 som fokuserar Sveriges resultat på kunskapsproven och resultat från de enkäter som lärare, rektorer, elever och deras föräldrar har besvarat. Rapporten utgår till stor del från de resultat som redovisas i den internationella PIRLS-rapporten, men alla områden som redovisas där täcks inte. I vissa fall har Skolverket även gjort analyser som inte finns i den internationella rapporten, men som är intressanta för Sveriges del. Skolverkets avsikt är att i kommande rapporter följa upp och bredda den resultatredovisning som presenteras här med fördjupade analyser.

Den svenska delen av PIRLS 2011 har genomförts av Skolverket i samarbete med Caroline Liberg vid Institutionen för pedagogik, didaktik och utbildningsstudier på Uppsala Universitet.

Arbetsgruppen på Skolverket har bestått av olika medarbetare i olika faser, dessa personer har medverkat: Anders Auer, Elina Ekberg, Marie Eklund, Daniel Gustafsson, Sverker Härd, Caroline Klingenstierna, Ulrika Olofsson, Kristian Tallberg och Klas Unger.

Ett stort tack till de personer som ingått i PIRLS referensgrupp: Maj Asplund Carlsson, Monica Axelsson, Mats Björnsson, Beatrice Ciolek Laerum, Anna-Lena Eriksson-Gustafsson, Ulf Fredriksson, Åsa af Geijerstam, Maj Götfelt, Barbro Hagberg-Persson, Christer Jakobsson, Caroline Klingenstierna, Lena M Olsson, Monica Rosén, Inger Tinglev, Jenny Wiksten Folkeryd, Ewa Wirén och Anna Österlund.

Vi som har arbetet med PIRLS-projektet vill sist men inte minst framföra vårt stora tack till medverkande elever, föräldrar, lärare och skollädares för deras positiva och seriösa deltagande.

Stockholm, november 2012.

*Anna Ekström*  
Generaldirektör

*Agnes Tongur*  
Projektledare

# Innehåll

## Sammanfattning 5

### 1. Inledning 11

- 1.1 Sveriges resultat i tidigare internationella studier 12
- 1.2 PIRLS-undersökningen 14
- 1.3 Hur ska resultaten tolkas? 22
- 1.4 Disposition 23

### 2. Elevernas läsförmåga 25

- 2.1 Övergripande läsprovresultat 26
- 2.2 Förändringar i resultat jämfört med 2001 och 2006 28
- 2.3 Variation i resultat inom länder  
– läsfärdighetsnivåer och spridning 32
- 2.4 Elevernas läsförståelse i närbild 36
- 2.5 Elevernas bakgrund och hemmiljö 39
- 2.6 Sammanfattning 45

### 3. Läsvanor och läsmiljö 47

- 3.1 Elevernas läsvanor och inställning till läsning 48
- 3.2 Föräldrarnas läsvanor och inställning till läsning 51
- 3.3 Tidiga läs- och skrivaktiviteter 52
- 3.4 Föräldrarnas förväntningar och elevernas förkunskaper 53
- 3.5 Sammanfattning 56

### 4. Undervisningen 57

- 4.1 Förutsättningar för undervisningen 58
- 4.2 Innehåll i läsundervisningen 60
- 4.3 PIRLS-elevernas lärare 67
- 4.4 Sammanfattning 68

### 5. Skolmiljö 71

- 5.1 Lärares arbetsvillkor och trivsel 72
- 5.2 Skolbibliotek 73
- 5.3 Ledarskap och organisation 74
- 5.4 Skolan – en trygg plats? 75
- 5.5 Sammanfattning 77

### 6. Slutdiskussion 79

### Referenser 89

### Appendix 93

# SAMMANFATTNING



## Sammanfattning

PIRLS står för *Progress in International Reading Literacy Study* och undersöker läsförmågan bland elever som går i fjärde klass. Det är tredje gången som Sverige deltar i PIRLS som tidigare genomförts år 2001 och 2006. I den senaste PIRLS-undersökningen som genomfördes 2011 deltog 49 länder och 4 622 svenska elever. Syftet med PIRLS är att ge kunskap om elevers läsutveckling i ett internationellt jämförbart perspektiv. Studien belyser läsförståelse av både skönlitteratur och sakprosa och ger information om elevernas förmåga att förstå, tolka och värdera texter. Hur bra är de svenska eleverna i årskurs 4 på att läsa i relation till eleverna i jämförbara länder? Hur har läsförmågan förändrats över tid? Vad karakteriserar undervisningen i läsning?

### Läsförmågan

#### God läsförmåga men försämrade resultat över tid

Svenska elever i årskurs 4 läser bra i jämförelse med elever i andra deltagande länder. Det genomsnittliga resultatet för de svenska eleverna var högre än genomsnittet för de EU- och OECD-länder som deltog. Av de deltagande nordiska länderna hade Finland och Danmark ett högre resultat än Sverige.

Sett över det senaste decenniet har emellertid läsförmågan bland de svenska eleverna försämrats. Resultaten försämrades mellan mätningarna 2001 och 2006 och denna trend bestod också i PIRLS 2011. Genomsnittet för de svenska eleverna på provet gick ned från 561 till 542 poäng under tioårsperioden. Bland de länder som deltagit i PIRLS sedan 2001 var Sverige ett av de fåtal länder där elever försämrat sina resultat för hela perioden. Eleverna i Danmark och Norge har i stället förbättrat sina resultat sedan 2006.

I PIRLS visas att en generell förskjutning skett över alla läsfärdighetsnivåer då färre elever presterar på den höga och avancerade nivån och fler på den medelgoda och elementära jämfört med 2001 och 2006. Däremot är det fortsatt i stort sett alla elever som når resultat som ligger över den absolut lägsta nivån för läsfärdighet enligt PIRLS.

#### Relativt små skillnader mellan eleverna, men den socioekonomiska bakgrunden har fortsatt stor betydelse

Ett positivt resultat är att Sverige tillhör de länder med en relativt liten resultatspridning mellan eleverna. Det finns inte heller någon tendens till ökade skillnader i den här studien.

Den försämrade likvärdighet som andra rapporter från Skolverket redovisar i grundskolans senare år visas inte för eleverna i årskurs 4.<sup>1</sup> De orsaker till den ökade spridningen som lyfts fram i PISA-rapporten (decentralisering, individualisering, segregering och differentiering) är sannolikt också gällande för de lägre årskurserna, men de har alltså ännu inte bidragit till en förändring i spridning mellan elevers prestationer i årskurs 4 motsvarande det som kunnat iaktas bland 15-åringarna.

---

1 Skolverket, 2009, 2012.



Skolan ska ha en kompensatorisk roll. Det innebär att elevers socioekonomiska bakgrund och resurser i hemmet inte ska tillåtas vara avgörande för elevens resultat i skolan. Med hemresurser menas exempelvis föräldrarnas utbildningsnivå, tillgång till läsplats, eget rum och internetuppkoppling. I jämförelse med elever i många andra länder har de svenska eleverna god tillgång till resurser i hemmet som stöder lärandet. Men samtidigt visar PIRLS att tillgång till resurser i hemmet är av fortsatt stor betydelse för de svenska elevernas läsförståelse. Skolan kan därför inte sägas klara det kompensatoriska uppdraget.

Elever som är födda i Sverige och har minst en förälder född i Sverige hade högre läsprovresultat jämfört med de elever som antingen är födda i Sverige med två föräldrar födda utomlands eller är födda utomlands. De två förstnämnda elevgrupperna har försämrat sina resultat över tid medan resultaten för de elever som är utlandsfödda är oförändrade. När hänsyn tas till tillgången på resurser i hemmet minskar skillnaderna mellan elever med olika migrationsbakgrund, men den försvinner inte.

### **Flickor läser bättre än pojkar, men flickornas resultat har försämrats mer**

I Sverige läser flickorna bättre än pojkarna och situationen är densamma i de flesta andra länder som deltog i PIRLS. Skillnaden mellan flickors och pojkars resultat har dock minskat sedan 2001 genom att flickornas resultat har försämrats mer än pojkarnas.

### **Nedgången i läsförmågan gäller främst sakprosatexter**

När det gäller olika typer av texter – skönlitteratur respektive sakprosa – har tidigare PIRLS-studier inte visat på några större skillnader när det gäller läsförståelse. I PIRLS 2011 har däremot läsförståelsen för skönlitteratur endast försämrats marginellt, medan resultatet för sakprosa har sjunkit. Den generella nedgången av de svenska elevernas resultat kan således till största delen förklaras av en försämrad läsförståelse av sakprosatexter.

### **Textbaserad eller tolkande och värderande läsförståelse**

PIRLS-studien belyser två typer av förståelseprocesser: textbaserade respektive tolkande och värderande. Det finns ingen påtaglig skillnad mellan svenska elevers resultat för de olika förståelseprocesserna och förändringen över tid är i stort densamma för de olika typerna av läsförståelse.

## **Eleverna, föräldrarna och hemmet**

### **Elevernas och föräldrarnas inställning till läsning har betydelse**

Inställningen till läsning har betydelse för elevernas läsutveckling. Fyra femtedelar av de svenska eleverna uppger att de tycker om att läsa åtminstone i viss mån vilket är en något mindre andel jämfört med genomsnittet i EU/OECD.

Elevers inställning till läsning samvarierar tydligt med läsprovresultaten i PIRLS. Elever som tycker om att läsa har ett bättre läsprovresultat än elever som inte tycker om att läsa. Flickor och elever med hög socioekonomisk bakgrund presterar högre på läsprovet och har också en mer positiv inställning till läsning. Det är därför oroande att den positiva inställningen till läsning har försämrats med tio procent sedan 2001.

Också föräldrarnas läsvanor och inställning till läsning spelar roll för elevers resultat. Över hälften av föräldrarna i Sverige uppgav att de tycker om att läsa, vilket är en hög andel jämfört med EU/OECD-genomsnittet och elever med föräldrar som tycker om att läsa når ett högre resultat på läsprovet.

### **Elevernas förkunskaper varierar**

Många föräldrar uppger att deras barn behärskade grundläggande läs- och skrivfärdigheter innan de började skolan. Enligt föräldrarna har andelen elever med dessa färdigheter ökat sedan 2001. Dessa elever har ett högre resultat på läsprovet, även när hänsyn tas till socioekonomisk bakgrund, kön och migrationsbakgrund.

### **Skolan och undervisningen**

Elever har olika mycket stöd och erfarenheter med sig hemifrån och skolan har i uppdrag att ge alla barn så lika chanser som möjligt till att utveckla sin läsförmåga. PIRLS belyser förutsättningar som finns på skolan och för den undervisning som bedrivs, innehåll i undervisningen, hur lärarna arbetar med att utveckla elevernas läs-förmåga, vilka typer av texter eleverna möter i undervisningen, hur lärarna bedömer och följer upp elevernas läsförmåga och hur lärare och elever trivs.

### **Det egna arbetet**

Undervisning i helklass är den undervisningsform som förekommer i högst grad men många elever får också arbeta självständigt efter individuella planer eller mål. Enligt viss forskning har det individuella arbetet i skolan ökat. Det är ett arbetssätt som i många fall inte gynnar eleverna och särskilt inte elever som inte kommit så långt i sin utveckling. Enskilt arbete ställer krav som i synnerhet elever i behov av särskilt stöd har svårt att klara. I relation till den betydelse elevernas hemresurser har är detta extra viktigt.

### **Mindre sakprosa och mer skönlitteratur**

PIRLS 2011 visar att resultatnedgången framför allt är synlig i form av elevernas försämrade läsning av sakprosa medan läsning av skönlitterära texter inte förändrats nämnvärt. I resultatsammanställningen framkommer att det också är vanligare att eleverna får läsa skönlitterära texter än faktatexter i skolan. Detta kan utgöra ytterligare en komponent i förklaringen till att eleverna presterar sämre när det gäller läsning av sakprosa. Däremot har andelen elever som uppger att de läser sakprosatexter på fritiden ökat sedan 2001.

### **Lässtrategiernas betydelse**

Färre svenska elever får arbeta med olika typer av lässtrategier jämfört med många andra länder. Den här situationen var också tydlig i PIRLS 2006. Då konstaterades att det är nödvändigt att läsa mycket men att detta inte görs tillräckligt för att utveckla läsförmågan. Tidigare studier visar att eleverna behöver hjälp med att lära sig olika lässtrategier med avseende på både avkodning och förståelsearbetet. Det är således oroväckande att svenska elever fortfarande i mindre utsträckning än elever i andra länder får delta i undervisning där lärarna

ägnar sig åt olika typer av lässtrategier. Dock visar jämförelser med 2001 att användandet av dessa strategier verkar öka.

### **Uppföljning av elevernas arbete**

Uppföljningen av elevernas arbete är ytterligare en faktor av stor betydelse för att stödja elevernas utveckling. I PIRLS 2006 framhölls vikten av uppföljning och behovet av metoder och verktyg för att lärarna ska kunna följa elevernas utveckling. Av PIRLS 2011 framgår att lärarna lägger allt mer vikt vid prov i klassen och nationella prov för att följa elevernas läsutveckling. En trolig orsak till den här utökningen kan vara införandet av nationella proven för bland annat läsning i årskurs 3, vilket inte fanns år 2006 eller 2001. Lärares fortlöpande utvärdering av eleverna är dock det som förekommer i störst utsträckning.

### **Skolverkets bedömning**

Resultatbilden är rik men några resultat bör framhållas och kommenteras särskilt. En fråga rör den generella utvecklingen av läsförmåga. Tidigare PIRLS-studier och också PISA-studier har visat en relativt god men sjunkande läsförmåga hos svenska elever. PIRLS 2011 bekräftar denna övergripande bild.

I PIRLS 2011 visas detta främst genom en försämrad läsning av sakprosa. I tidigare studier har läsförmåga när det gäller skönlitteratur och sakprosa varit lika. Detta motiverar ett fortsatt uthålligt arbete med kvalitetsförstärkningar i skolan. Jämförelser med andra länder, t.ex. Norge och Danmark visar att en negativ trend kan vändas och läsförmågan kan förbättras.

I PIRLS 2011 har en generell förskjutning skett över alla läsfärdighetsnivåer då färre elever presterar på den höga och avancerade nivån och fler på den medelhöga och elementära jämfört med 2001 och 2006. Att allt färre elever i årskurs 4 når upp till den höga och avancerade läsfärdighetsnivån innebär att de i mindre grad klarar av de mer komplexa och språkligt avancerade sätten att bygga en förståelse av det de läser. Det är viktigt att fokusera på frågan kring hur arbetet med mer avancerade läsprocesser kan främjas i skolan.

Utifrån ett likvärdighetsperspektiv är det också bekymmersamt att den socioekonomiska bakgrunden har en stor betydelse för läsförmågan. Skolans kompensatoriska roll har förtydligats i den nya Skollagen, men det är tydligt att skolan inte förmår kompensera för elevernas olika bakgrund. Den grundläggande läs- och skrivförmåga elever har med sig till skolan och de erfarenheter de har av läs- och skrivaktiviteter tillsammans med sina föräldrar, har en betydelse för deras läsprovsresultat även efter att de gått i skolan i fyra år. Detta pekar ytterligare på behovet av att möta alla elever och ge dem en så stor chans som möjligt att utveckla sin läsförmåga.

Det finns skillnader mellan pojkars och flickors läsförmåga. I Sverige läser flickorna bättre än pojkarna och situationen är densamma i de flesta andra länder. Skillnaden mellan flickors och pojkars läsförståelse har dock minskat sedan 2001 och detta kan uppfattas som positivt. Förklaringen är dock att det är flickornas resultat som försämrats. Varför läser inte pojkar lika bra som flickor? Och varför försämrats flickornas läsförmåga mer än pojkarnas? Det är viktigt att fokusera på båda dessa frågor.

Slutligen bör det sjunkande intresset för läsning lyftas som problematiskt. Flera andra studier med PIRLS visar att detta är av stor betydelse för läsförmåga. En av de viktigaste frågorna att fokusera på är således hur intresset för läsning kan öka bland svenska elever.

# INLEDNING

# 1



# 1. Inledning

Sverige deltar i flera internationella undersökningar om undervisning och lärande i grund- och gymnasieskola. Dessa undersökningar utgör en del av den nationella utvärderingen och bidrar med information om den svenska skolan ur såväl ett nationellt som ett internationellt perspektiv. De ger information om det svenska skolsystemet i relation till andra länders system och möjlighet till jämförelser av utvecklingen inom olika ämnesområden över tid inom Sverige och i jämförelse med andra länder. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)<sup>2</sup> är en organisation som står bakom flera internationella, komparativa studier, däribland PIRLS.

PIRLS står för *Progress in International Reading Literacy Study* och undersöker läsförmåga hos elever i årskurs 4. Läsförmågan är av stor betydelse både i och utanför skolan. Läsning är en del av alla skolans ämnen och en god läsförmåga är avgörande för elevernas lärande och kunskapsutveckling. Att kunna delta som aktiv läsare i olika situationer skapar också möjligheter för personlig utveckling och nöje. Läsförmågan ger individer möjlighet att aktivt ta del av och påverka olika sociala sammanhang eller verksamheter i samhället. Det finns således goda skäl att studera unga elevers läsförmåga.

År 2011 genomfördes PIRLS-undersökningen för tredje gången. Den har tidigare genomförts år 2001 och 2006. PIRLS 2011 ger således möjlighet att beskriva hur läsförmågan förändrats under en tioårsperiod bland fjärdeklassare i Sverige och jämfört med andra länder. Utöver det ger undersökningen möjlighet att beskriva elevers språkliga hemmiljö, elevers och föräldrars förhållningssätt till läsning, hur läsundervisningen ser ut och vilka förutsättningar som finns på skolan genom de enkäter som elever, föräldrar, lärare och skolledare har svarat på.<sup>3</sup>

## 1.1 Sveriges resultat i tidigare internationella studier

Sverige har en lång tradition av deltagande i internationellt jämförande undersökningar. Sedan 1970 har IEA genomfört sådana studier med inriktning på läsförmågan. Sedan starten har allt fler länder anslutit sig till de olika studierna vars publicitet och vars betydelse för beslutsfattare i olika länder ökat. IEA genomförde den första storskaliga undersökningen om läsning, Reading Comprehension71 (RC71), år 1970–71.<sup>4</sup> 10-åringar, 14-åringar och elever som gick sista året i gymnasiet i nitton länder deltog. De svenska 10-åringarna uppvisade

---

2 IEA är en oberoende internationell organisation bestående av nationella forskningsinstitut och statliga myndigheter i samarbete. Organisationen grundades år 1958 och genomför sedan dess storskaliga jämförande studier av utbildningsresultat och skolsystem. Målet är att införskaffa förståelse för effekter av olika förhållningssätt och praktiker både inom och mellan länders utbildningssystem. Studierna som IEA genomför undersöker ett flertal olika ämnesområden, som matematik, naturvetenskap, läsning, medborgarkompetens och IT-kunskap ([www.iea.nl](http://www.iea.nl)).

3 För första gången sammanföll PIRLS-undersökningen med TIMSS-undersökningen (Trends in International Mathematics and Science Study). I TIMSS-undersökningen provas fjärdeklassares och åttondeklassares kunskaper i matematik och naturvetenskap. För Sveriges del har detta inneburit att det är samma elever i årskurs 4 som har deltagit i både TIMSS och PIRLS. Att undersöka samma elever i olika ämnen innebär en unik möjlighet till framtida analyser.

4 Då ingick läsförmåga som ett av sex ämnen som prövades i den så kallade *Six Subject Study*.

de bästa resultaten bland de deltagande länderna, medan såväl 14-åringarna som gymnasieeleverna uppvisade genomsnittliga resultat.<sup>5</sup> I den andra internationella studien som IEA genomförde år 1991, The IEA Reading Literacy Study (RL91) deltog 31 länder och flertalet med både 9-åringar och 14-åringar. Sverige återfanns i den grupp av länder som uppvisade de bästa resultaten i båda åldersgrupperna.<sup>6</sup>

Den första omgången av PIRLS genomfördes år 2001. Då ingick elever från både årskurs 3 och 4 för att resultaten skulle kunna jämföras med föregående studie (RL91) som hade gjorts tio år tidigare bland 9-åringar. Eleverna som gick i årskurs 3 uppvisade ett resultat som låg över det internationella genomsnittet men i jämförelse med nioåringarnas prestation i RL91 hade resultaten försämrats.

I PIRLS 2001 uppvisade de svenska fjärdeklassarna det bästa resultatet bland samtliga 35 deltagande länder. I efterföljande PIRLS-undersökning som genomfördes år 2006 deltog 43 länder. Studien visade att svenska fjärdeklassare fortfarande hade bra läsförmåga i ett internationellt perspektiv. Dock hade resultaten försämrats jämfört med PIRLS 2001. Sverige presterade över genomsnittet för OECD-länderna men sex länder uppvisade ett bättre resultat.<sup>7</sup>

År 2000 genomfördes OECD:s undersökning Programme for International Student Assessment (PISA) för första gången där 15-åringar provas i läsförmåga, matematik och naturvetenskap. Ett ämne är i huvudfokus vid varje mätning och år 2000 var det läsförmågan. Svenska 15-åringar uppvisade ett resultat som låg över OECD-genomsnittet och endast tre länder hade ett bättre resultat. Även i PISA-undersökningarna som genomfördes år 2003 och 2006, uppvisade svenska elever en god läsförmåga som låg över OECD-genomsnittet. År 2003 uppvisade endast 4 av de 30 deltagande OECD-länderna ett bättre resultat än de svenska eleverna och år 2006 uppvisade fem OECD-länder och ett icke OECD-land ett bättre resultat än Sverige.<sup>8</sup>

I PISA 2009 var läsförmåga återigen huvudämne. Studien visade att de svenska elevernas läsförmåga hade försämrats sedan 2000 och att de för första gången presterade på samma nivå som genomsnittet för OECD-länderna.<sup>9</sup> OECD genomförde under 90-talet en undersökning (IALS)<sup>10</sup> där vuxnas läsförmåga stod i fokus (16–64 år). Sverige hade den bästa läsförmågan bland de sju deltagande länderna även om runt en fjärdedel låg på vad som klassificerades som en en låg nivå.<sup>11</sup>

I ett internationellt perspektiv har läsförmågan i Sverige varit god eller mycket god både bland yngre och äldre elever. De olika studierna visar dock på en nedåtgående trend och eleverna når inte längre de högsta internationella resultaten. Den nedåtgående trenden kunde visas för tredjeklassare mellan 1991 och 2001.<sup>12</sup> Fördjupade analyser tyder även på att nedgången kunde skönjas

5 Thorndike, 1973.

6 Skolverket, 2004.

7 Skolverket, 2001; Rosén m.fl., 2005; Skolverket, 2007a.

8 Skolverket, 2010.

9 Skolverket, 2010b.

10 International Adult Literacy Survey

11 Skolverket, 2004.

12 Även de tre stora nationella undersökningarna av läsförmåga som genomförts på nationell nivå (år 1992, 1995 och 2003) visar på en nedåtgående trend. Se Skolverket, 2005b.

redan mellan åren 1970 och 1991, även om det inte är lika tydligt.<sup>13</sup> Under dessa år var de svenska eleverna emellertid bland de högst presterande. I PIRLS 2006 bekräftades nedgången även för fjärdeklassarna, även om Sverige fortfarande fanns bland de högst presterande länderna. PISA 2009 visade att trenden var negativ även för de äldre eleverna.<sup>14</sup>

## 1.2 PIRLS-undersökningen

PIRLS genomförs var femte år, vilket ger möjligheter att belysa förändringar av elevers läsförmåga. Eleverna genomför ett läsprov och svarar också på en enkät med frågor om inställning till läsning, läsvanor och hemmiljö. Även föräldrar, lärare och skolledare svarar på enkäter med frågor om läsvanor, undervisning och förutsättningar på skolan. Detta gör att PIRLS också kan ge en bild av inställning till läsning och den läsmiljö som eleverna möter i skolan och i hemmet samt hur de förhållandena förändras över tid.

PIRLS-studien ger exempelvis möjlighet till:

- att beskriva elevers läsförmåga
- att redovisa elevers och föräldrars erfarenheter av och inställning till läsning
- att följa förändringen av elevers läsförmåga över tid
- att försöka beskriva och förstå trender inom länder och undersöka skillnader i prestationer mellan länder mot bakgrund av skolans organisation, lärarens undervisning och elevernas situation och inställning
- att jämföra resultat från olika länders skolsystem för att ge stöd för förbättringar i läsundervisningen.

Några frågor som PIRLS besvarar är: Hur, var, när och av vilka anledningar läser svenska elever i årskurs 4? Hur bra läser svenska elever jämfört med elever i andra länder? Hur ser resultaten ut i olika slags läsning? Vilka likheter och skillnader i läsundervisning finns mellan olika länder? Hur har läsförmågan förändrats över tid?

---

13 Nedgången mellan 1970 och 1991 bör dock tolkas med viss försiktighet då urvalet år 1970 var åldersbaserat (10-åringar) och således bestående av elever som gick i både trean och fyran. År 1991 var urvalet årskursbaserat och tredjeklassare deltog i undersökningen. Se Rosén, 2005; Rosén, 2012; SOU, 2012:65.

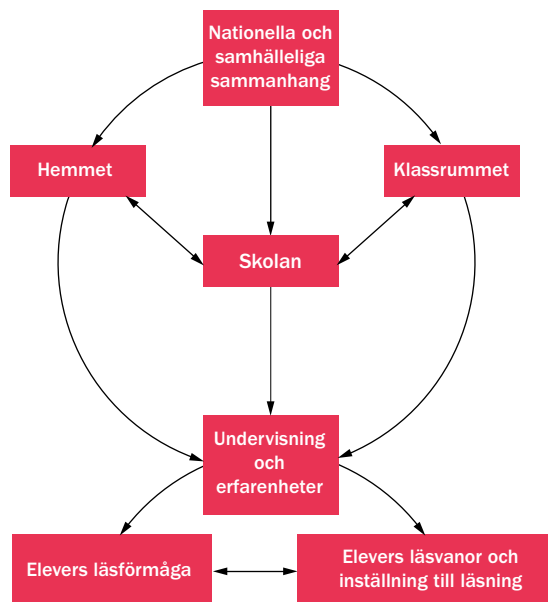
14 Skolverket, 2010b.



## PIRLS ramverk

Utgångspunkten i PIRLS är att aspekter som kan främja eller hämma utvecklingen av läsförståelse finns i samhället såväl som i hemmet och skolan. PIRLS utgår därför från ett ramverk som gör det möjligt att beskriva och analysera läsförståelsen utifrån dessa olika aspekter (figur 1.1).

**Figur 1.1** PIRLS ramverk – aspekter för utveckling av barns läsförståelse.



För att studera detta används prov som eleverna genomför och enkäter som elever, föräldrar, lärare och rektorer besvarar. För att beskriva det nationella sammanhang och det samhälle som eleverna finns i lämnar alla deltagande länder information om de kurs- och läroplaner som reglerade undervisningen under PIRLS undersökningsperiod. Dessa finns beskrivna i PIRLS Encyclopedi.<sup>15</sup>

### Läsforskning som PIRLS utgår ifrån

PIRLS ramverk utgår från ett brett perspektiv av vad läsförståelse är som täcker in flera olika teoretiska synsätt. Dessa kan delas in i två huvudsakliga perspektiv.

I det ena perspektivet fokuseras läsarens förmåga att kunna läsa av och förstå en text och sådant som exempelvis rör läsarens intresse för läsande. I det andra perspektivet är forskningen i första hand inriktad mot olika syften med läsningen samt vilka möjligheter olika sammanhang ger för läsande och utveckling av det.

<sup>15</sup> Mullis, m.fl., 2009.

Centrala förmågor i läsandet som lyfts fram är därmed:

- att kunna läsa av en text (avkodning)
- att både ytligt och mer djupgående kunna förstå innehållet i en text
- att kunna använda sig och vara intresserad av innehållet i en text på olika sätt beroende på sammanhanget och syftet för läsandet och texten
- att kritiskt kunna granska en text och kunna se hur sammanhang, funktion, innehåll och form förhåller sig till varandra, att förändringar i exempelvis form förändrar innehåll och funktion.

De tre första aspekterna ingår alltid i läsande, då det alltid sker i en viss situation med ett mer eller mindre uttalat syfte där en läsare kodar av texten och förstår innehållet på ett eller annat sätt. Att se på texten med kritisk blick är däremot inget som med nödvändighet behöver ingå i läsning utan innebär istället att läsaren analyserar den lästa texten.<sup>16</sup>

### **PIRLS definition av läsförståelse**

PIRLS utgångspunkter och ramverk bygger till stor del på de teoretiska begrepp, utgångspunkter och överväganden som gjordes inför genomförandet av IEA:s tidigare nämnda läsundersökning RL91. Ramverket i PIRLS är emellertid mer omfattande och detaljerat än vad det var i RL91. I PIRLS används begreppet *reading literacy*<sup>17</sup> för att betona en vid betydelse av läsförmåga. Begreppet inkluderar förmågan att reflektera över det lästa och använda det som ett verktyg för att nå individuella och samhällsliga mål.

I definitionen av *reading literacy* som finns i PIRLS 2011 betonas förmågan att förstå och använda de skriftspråkliga former som krävs av samhället och/eller värderas av individen. Det innebär att läsare kan skapa mening från en mängd olika texter och läser för nöjes skull, för att lära sig om olika saker och för att delta i det samhälle de lever.<sup>18</sup>

### **Vad PIRLS mäter**

I PIRLS prövas elevernas läsförmåga (*reading literacy*) genom tre aspekter av läsande:

- förståelseprocesser
- syften med läsning
- läsvanor och inställning till läsning.

Förståelseprocesser och vilka syften läsningen har ligger till grund för prövningen av läsförståelse i PIRLS läsprov. Den tredje aspekten belyses av enkäter. Nedan följer en beskrivning av de tre aspekterna.<sup>19</sup>

16 För en mer ingående beskrivning av läsforskning se Skolverket, 2012b.

17 På svenska finns inget begrepp som motsvarar *reading literacy*. I denna rapport används orden läsförmåga för att beskriva alla de fyra aspekter av läsande som behandlas ovan och läsförståelse för att beskriva just det som står i huvudfokus i PIRLS läsprov.

18 För en mer detaljerad beskrivning av PIRLS ramverk, se Mullis m.fl., 2009.

19 För en mer detaljerad beskrivning av detta se Mullis m.fl., 2009.

## Förståelseprocesser

Elevernas läsförståelse undersöks med hjälp av läsuppgifter som baseras på fyra typer av förståelseprocesser. Förståelseprocesserna delas upp i två kategorier; textbaserade samt tolkande och värderande. I de textbaserade förståelseprocesserna går informationen för det mesta att finna tydligt i texten. I de tolkande och värderande förståelseprocesserna krävs däremot en förmåga att kunna läsa mellan raderna för att tolka och granska innehållet.

Förståelseprocesserna beskrivs på följande sätt:

### TEXTBASERADE

- *Uppmärksamma och återge explicit uttryckt information*  
Uppgifterna kräver att eleven hittar efterfrågad och relevant information som för det mesta är tydligt uttalad i texten. Det innebär vanligtvis att identifiera huvudbudskapet eller att hitta enskilda centrala ord eller fraser och förklaringar till dessa. Cirka 20 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 att eleven finner just det som binder samman idéerna. Ibland kan det krävas att eleven gör generaliseringar. De här idéerna och kopplingarna mellan dem finns inte alltid tydligt uttryckt i texten, men är relativt uppenbara. Cirka 30 procent av uppgifterna för varje text är inriktade mot att fånga den här typen av förståelse.

### TOLKANDE OCH VÄRDERANDE

- *Tolka och integrera idéer och information*  
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 eleven använder sig av egna kunskaper och erfarenheter. Uppgifter går exempelvis ut på att fastställa det övergripande temat, överväga alternativa sätt att agera, jämföra och kontrastera eller dra slutsatser av mer avancerat slag. Cirka 30 procent av uppgifterna för varje text är inriktade mot att fånga den här typen av förståelse.
- *Granska och värdera innehåll, språk och textelement*  
Uppgifterna 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 språkkonventioner och olika språkliga stilgrepp. Exempel på uppgifter är att utvärdera sannolikheten att något ska inträffa, bedöma om informationen är fullständig eller visa förståelse för författarens perspektiv. Uppgifterna ligger också till grund för mer enkla former av ett kritiskt förhållningssätt. Cirka 20 procent av uppgifterna för varje text är inriktade mot att fånga den här typen av förståelse.

Till varje text finns cirka 13–15 frågor som fångar de fyra förståelseprocesserna. Eftersom PIRLS är ett prov som i princip ska kunna användas i alla deltagande länder, finns det en begränsning i hur mycket av personliga kunskaper och erfarenheter som kan användas när eleverna ska lösa läsuppgifterna. Svaren ska med andra ord vara tydligt förankrade i det som framgår av texten.

### **Syften med läsning**

I PIRLS provas två olika syften med läsandet: att få en litterär upplevelse samt att inhämta och använda information. Provet innehåller därför fem skönlitterära texter och fem sakprosatexter. En del av dessa texter ingick också i PIRLS 2001 respektive PIRLS 2006, för att resultaten ska kunna jämföras över tid. Vid varje undersökning tas fyra nya texter med och fyra plockas bort.<sup>20</sup> De skönlitterära texterna består av cirka 800 ord och sakprosatexterna består av cirka 600–900 ord. För svenska elever i årskurs 4 får texterna betraktas som långa.

*Skönlitterära texter:* De skönlitterära texterna är nutida eller traditionella berättelser. De har oftast två huvudaktörer och en eller två huvudsakliga händelser. Texterna illustreras av en eller ett par bilder. Olika typer av språkliga drag som är specifika för ett berättande används. Det är exempelvis ett jag-perspektiv, humor, dialog och figurativt språk.

*Sakprosatexter:* Sakprosatexterna är hämtade från olika ämnesområden och behandlar naturvetenskaplig, historisk, etnografisk, biografisk och praktisk information. Både löpande och icke-löpande texter ingår. De sistnämnda består av faktarutor, tabeller, diagram eller kartor. Sakprosatexterna bygger på kronologi, argumentativ struktur eller ett ämnesinnehåll. I texterna ingår under rubriker, faktarutor och listor.

### **Läsvanor och inställning till läsning**

Begreppet *reading literacy* innefattar även läsvanor och inställning till läsning som verkar för en livslång läsutveckling. Denna aspekt av läsning undersöks genom att eleverna får svara på enkätfrågor.

### **Bokstavs- och ordkedjor**

Avkodning provas inte i PIRLS-undersökningen. Sverige har emellertid valt att i PIRLS 2011 lägga till ett nationellt test som undersöker just avkodningsförmåga. Det är ett så kallat bokstavs- och ordkedjetest som är standardiserat och används för att på ett enkelt och snabbt sätt undersöka avkodningsförmågan. Detta kan även användas i fördjupade analyser för att ge en mer ingående bild av hur elevers läsförmåga ser ut. Bokstavskedjetestet innebär att eleven läser en rad med bokstäver och ska markera när två likadana bokstäver följer på varandra. Ordkedjetestet å andra sidan omfattar kedjor med tre ord som är sammansatta. Eleverna ska markera var gränsen går mellan dessa ord. Bokstavs- och ordkedjorna läses under en begränsad tidsperiod.

---

<sup>20</sup> De fyra texter som plockas bort vid varje undersökningstillfälle finns publicerade i IEA:s internationella rapport. Eftersom sekretess annars råder för texterna är det enbart dessa texter som finns tillgängliga. Se Mullis m.fl., 2012.

## Mätinstrument

### PROV

I PIRLS-provet används en roterande design vilket innebär att varje elev enbart testas på två av de tio texterna. På så sätt kan studien undersöka en mer omfattande läsförmåga utan att varje elev behöver läsa samtliga texter. Annat hade varit tidsmässigt ohållbart. Utifrån den del av provet som varje elev genomfört räknas en sannolikhetsfördelning fram varifrån varje elev får fem värden som utgör resultaten. Provdesignen innebär att det inte går att dra slutsatser om varje enskild elevs resultat. Däremot ger designen möjlighet att dra slutsatser om läsförmågan hos samtliga elever i Sverige i årskurs 4 samt förändring över tid.

### ENKÄTER

Utöver proven besvarar eleverna en enkät med frågor om bakgrund, inställning till läsning och läsundervisningen. Skolornas rektorer och lärare besvarar frågor om skolans lärandemiljö, personalens kompetens och de förutsättningar som finns för undervisning på skolan. I enkäterna till lärarna och eleverna ställs också frågor om vilka typer av texter eleverna läser i och utanför skolan. På så sätt ges en mer mångfacetterad bild av elevernas lässammanhang och läsintressen. Elevernas föräldrar besvarar en enkät om sin egen och elevernas bakgrund, fritidsvanor och enkätsvaren ger bakgrundsinformation till provresultaten.

## Urval och genomförande

För att kontrollera att alla länder följer samma procedurer genomförs alla steg i PIRLS-undersökningen i samarbete med IEA. Exempelvis kontrolleras urval och mätinstrument för att se att de möter undersökningens standard och att översättningar är godtagbara.

### SKOLOR OCH KLASSER

PIRLS använder ett slumpmässigt tvåstegsurval. I ett första steg väljs skolor ut och i ett andra steg väljs en till två klasser ut på varje skola.<sup>21</sup>

### ELEVPOPULATION

PIRLS vänder sig till elever som går sitt fjärde år i skolan, räknat från det första skolåret i grundskolan vilket motsvarar årskurs 4 i Sverige. Eftersom skolstart sker vid olika tidpunkter i olika länder är eleverna inte lika gamla i alla deltagande länder. I flera länder går många av barnen i förskoleklass vilka också bedriver läsförberedande verksamhet. Eftersom det inte räknas som formell läsundervisning, ingår ett sådant år inte i de fyra.<sup>22</sup>

---

21 Elever med någon form av funktionshinder har möjlighet att exkluderas ur studien. För information om urvalsmetod se Martin m.fl., 2011.

22 Mullis m.fl., 2009.

### **Studiens genomförande**

De första åren i studiens cykel, som för PIRLS 2011 startade redan 2007, användes för att uppdatera PIRLS ramverk och utifrån det ta fram texter och provuppgifter för kommande prov. Även enkäter sågs över och uppdaterades. En bedömarguide utarbetades slutligen för att ge underlag för en likvärdig bedömning i alla deltagande länder.

Våren 2010 genomfördes en fältstudie där de texter som var nya i PIRLS 2011 och enkäter provades ut vid ett mindre antal skolor. Utifrån de slutsatser som drogs av fältstudien reviderades prov och enkäter inför huvudstudien. Våren 2011 genomfördes PIRLS huvudstudie.<sup>23</sup> Under 2012 har data för samtliga länder bearbetats. Ett flertal av länderna genomför egna bearbetningar och nationella rapporter.

### **Deltagande**

I Sverige deltog 4622 elever, 4251 föräldrar, 219 lärare och 137 rektorer i PIRLS 2011. Bortfallet för eleverna var 8,5 procent och för deras föräldrar 16,4 procent. Vidare var bortfallet på skolorna 10,5 procent bland rektorerna och 15,4 procent bland lärarna.

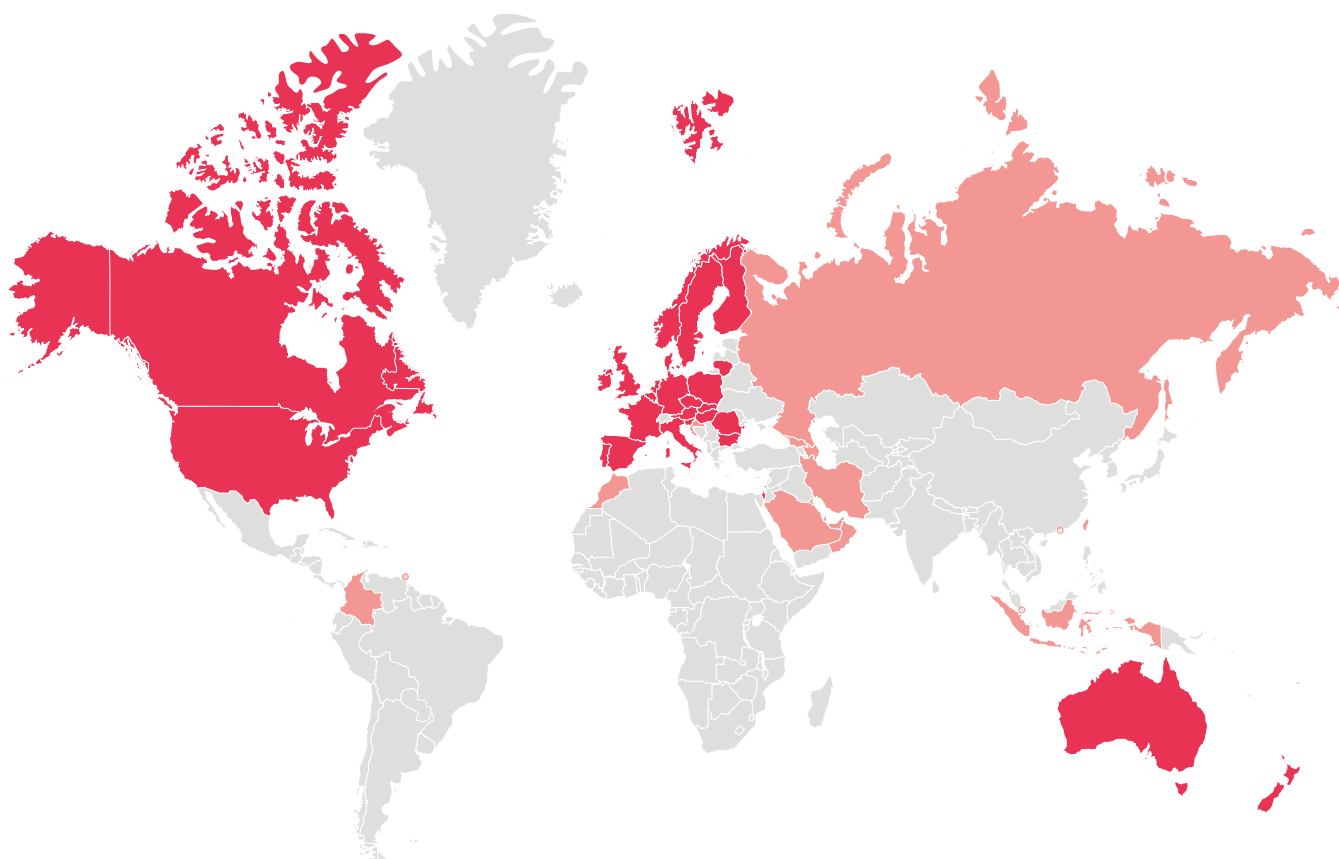
### **Deltagande länder**

Antalet länder som deltar i PIRLS har ökat sedan år 2001 då 35 länder deltog och år 2006 då 43 länder deltog. I 2011 års studie deltog 49 länder (Se figur 1.2).

---

23 Vid varje skola fanns en skolsamordnare som koordinerade samarbetet med Skolverket genom att förse Skolverket med information om utvalda klasser, lärare och rektorer och sedan koordinera genomförandet på skolan genom att dela ut material och se till att genomförandet gjordes enligt IEA:s riktlinjer.

Figur 1.2 Deltagande länder i PIRLS 2011.



**PIRLS-länder**

**EU/OECD-länder**

Australien  
 Belgien, Fr  
 Bulgarien  
 Danmark  
 England  
 Finland  
 Frankrike  
 Irland  
 Israel  
 Italien  
 Kanada  
 Litauen  
 Malta  
 Nederländerna  
 Nordirland

Norge  
 Nya Zeeland  
 Polen  
 Portugal  
 Rumänien  
 Slovakien  
 Slovenien  
 Spanien  
 Sverige  
 Tjeckien  
 Tyskland  
 Ungern  
 USA  
 Österrike

**Övriga länder**

Azerbajdzjan  
 Colombia  
 Förenade  
 Arabemiraten  
 Georgien  
 Hongkong, Kina  
 Indonesien  
 Iran  
 Kroatien  
 Marocko  
 Oman  
 Qatar  
 Ryssland  
 Saudiarabien  
 Singapore  
 Taiwan  
 Trinidad och Tobago

- EU- och/eller OECD-land som deltar i PIRLS
- Icke EU- eller OECD-land som deltar i PIRLS
- Deltar inte i PIRLS

## 1.3 Hur ska resultaten tolkas?

### Avgränsningar

I följande rapportering av PIRLS 2011 har huvudfokus varit att ge en bred bild av de viktigaste resultaten, vilket innebär att det empiriska materialet avgränsats och att resultatredovisningen huvudsakligen är deskriptiv.

IEA har i arbetet med den internationella rapporten tagit fram ett antal beskrivningar vilka ofta har direkt koppling till elevernas resultat. Vissa av dessa beskrivningar återges i föreliggande rapport, samtidigt som det är ett flertal som inte redovisas här. Motiven till detta är flera. Utrymmesskäl är ett. Andra skäl är av metodologisk karaktär, där det gjorts en bedömning att det krävs djupare analyser för att kunna fastställa ett resultat eller samband.

I PIRLS 2011 har IEA använt en ny metod för framtagning av index. Därför går det inte att mäta trend genom de index som finns. När förändringar över tid beskrivs görs det därför för enskilda frågor som är jämförbara över de olika PIRLS-undersökningarna. Flera av enkätfrågorna från tidigare PIRLS-undersökningar har också omformulerats eller tagits bort, varför jämförelser över tid inte alltid är möjligt.

### PIRLS och de svenska styrdokumentet

Den läsförståelse som undersöks i PIRLS utgår från det beskrivna ramverket som inte är identiskt med styrdokumentet för utbildningen i Sverige eller i något annat av de deltagande länderna. PIRLS ramverk kan förenklat beskrivas som en hybrid av de deltagande ländernas styrdokument och undersökningens egen syn på utvecklingen av läsförståelse.

Studier genomförda av Skolverket visar emellertid att PIRLS till stor del återspeglar de svenska styrdokumentet, även om det också finns vissa skillnader. Både de tidigare och de nya styrdokument som infördes höstterminen år 2011 stämmer väl överens med PIRLS ramverk och prov. Den läsförståelse som provas i PIRLS är således den som eleverna även enligt svenska styrdokument till stor del förväntas utveckla.<sup>24</sup>

### Att jämföra kunskaper och inställningar

De resultat som presenteras från internationella studier måste tolkas med försiktighet. I tolkningen av resultaten måste hänsyn tas till en rad faktorer, däribland förutsättningar för studien, de olika ländernas utbildningssystem och den kontext de befinner sig i, vilka länder som deltar, bortfall och elevernas ålder. Resultaten från PIRLS bör sammanvägas med andra källor innan de kan ge underlag för åtgärder på olika nivåer i systemet. De bör lämpligast förstås som en del som tillsammans med andra studier förmedlar en bild av den svenska läsförståelsen.

---

<sup>24</sup> En begränsning i PIRLS och liknande prov, exempelvis nationella prov, är att prov av naturliga skäl har en mer snäv kontext än de svenska styrdokumentet. Det är omöjligt att pröva alla förmågor i ett prov. För en mer detaljerad bild av innehåll, likheter och skillnader i PIRLS och de svenska styrdokumentet, se Skolverket, 2006, 2012b.



I tolkningen av elevers, lärares, rektorers och föräldrars enkätsvar är det nödvändigt att komma ihåg att dessa skattningar görs i olika kulturella och sociala sammanhang. Därför kan inte alla länder jämföras i alla avseenden och i de fall jämförelser görs bör detta finnas i åtanke.

I denna rapport redovisas svenska resultat och enkätdata i relation till genomsnittet för de EU/OECD-länder som deltar i PIRLS.<sup>25</sup> Anledningen är att det internationella genomsnittet, som bygger på alla deltagande länders medelvärden, inte alltid är en relevant referenspunkt för Sveriges del. Dels deltar ett flertal länder vars samhällssystem, ekonomiska förutsättningar eller utbildningssystem skiljer sig på ett avgörande sätt från Sveriges, dels ändras sammansättningen av länder som deltar de olika PIRLS-studierna. För den övergripande bilden presenteras dock samtliga länders resultat så att läsaren själv kan göra relevanta jämförelser. I en del fall jämförs de svenska resultaten med de danska, finska och norska.

## Signifikans

Resultaten från PIRLS bygger på en urvalsundersökning vilket medför att det finns en statistisk osäkerhet i resultaten. Även om ett lands medelvärde i läsförmåga är högre än ett annat lands, är det inte säkert att det landets elever har en bättre läsförmåga när hänsyn tas till den statistiska osäkerheten. Detsamma gäller när elever, lärare eller rektorer uppger någonting i enkäterna. I de fall PIRLS har signifikanstestat resultaten har en femprocentig signifikansnivå använts, både vid redovisning av provresultat och vid redovisning av svar på enkätfrågor. Det kan lite förenklat tolkas som att när det finns signifikanta skillnader är sannolikheten 95 procent att skillnaden inte är slumpmässig. I de fall resultaten är signifikanstestade framgår det i texten eller i figurer/tabeller.

## 1.4 Disposition

I *kapitel 2* redovisas resultaten från PIRLS 2011, först övergripande och sedan i relation till förändring över tid. Efter det beskrivs variation i resultaten inom länder och elevernas läsförståelse analyseras närmare genom olika typer av texter och läsförståelseprocesser. Slutligen presenteras elevernas resultat utifrån deras bakgrund och hemmiljö. I *kapitel 3* beskrivs eleverna och deras hemmiljö, bland annat inställning till läsning, läsvanor, resurser i hemmet och vilka förkunskaper de hade i läsning innan de började skolan. I *kapitel 4* beskrivs undervisningen som eleverna deltagit i. Både lärare och elever har beskrivit vad det är som görs inom ramen för läsundervisning och hur läsförmågan följs upp. I *kapitel 5* ges en bild av skolorna som deltagit i PIRLS. Bland annat beskrivs lärares och rektorers arbetsvillkor, hur lärare och elever trivs med sitt arbete i skolan samt vilka förutsättningar för läsinläring som finns på skolan. I *kapitel 6* förs en avslutande diskussion om resultaten från PIRLS 2011.

---

25 EU/OECD-länder är länder som antingen är medlemmar i EU (Europeiska Unionen) och/eller i OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development).



# ELEVERNAS LÄSFÖRMÅGA

# 2



## 2. Elevernas läsförmåga

I det här kapitlet redovisas resultaten från läsprovet i PIRLS 2011. Först presenteras de övergripande resultaten för samtliga deltagande länder i avsnitt 2.1. I avsnitt 2.2 presenteras hur resultaten har förändrats över tid, både i ett absolut och i ett relativt perspektiv. I avsnitt 2.3 presenteras en mer detaljerad bild av resultaten i relation till andelen elever på olika läsfärdighetsnivåer och i avsnitt 2.4 hur eleverna klarar att läsa olika typer av texter och använda olika läsförståelseprocesser. Slutligen presenteras resultaten utifrån elevernas bakgrund och hemmiljö i avsnitt 2.5. Kapitlet avslutas med en sammanfattning.

### 2.1 Övergripande läsprovsresultat

I figur 2.1 presenteras de deltagande ländernas genomsnittliga läsprövsresultat.<sup>26</sup> För att kunna jämföra Sveriges resultat med en relevant referenspunkt har ett genomsnitt tagits fram för de länder som tillhör EU och/eller OECD. EU/OECD-genomsnittet i PIRLS 2011 är 533 poäng. Länderna i figur 2.1 är sorterade efter deras genomsnittliga resultat. I kolumnen till höger om genomsnittspoängen anger pilarna om ett lands genomsnittspoäng är signifikant högre eller lägre än Sveriges.<sup>27</sup> Det framgår att det genomsnittliga läsprövsresultatet för de svenska eleverna är 542 poäng vilket är signifikant högre än genomsnittet för EU/OECD-länderna.

Fyra länder utgör en toppgrupp i PIRLS 2011. Det är Hongkong, Ryssland, Finland och Singapore. Av de fyra länderna är det bara Finland som tillhör EU/OECD. I ytterligare åtta länder presterar eleverna signifikant bättre än eleverna i Sverige. Bland dessa är det Taiwan och Kroatien som inte är EU/OECD-länder. Övriga länder är Nordirland, USA, Danmark, Irland, England samt Kanada.<sup>28</sup>

I åtta länder, som alla tillhör EU/OECD, presterar eleverna på samma nivå som de svenska eleverna. Bland de länderna finns exempelvis Nederländerna, Italien och Tyskland. I ytterligare 24 länder, varav 13 tillhör EU/OECD presterar eleverna signifikant sämre än de svenska eleverna. Bland dessa länder finns bland annat Norge vars elever i årskurs 4 är ett år yngre än eleverna i de andra nordiska länderna.

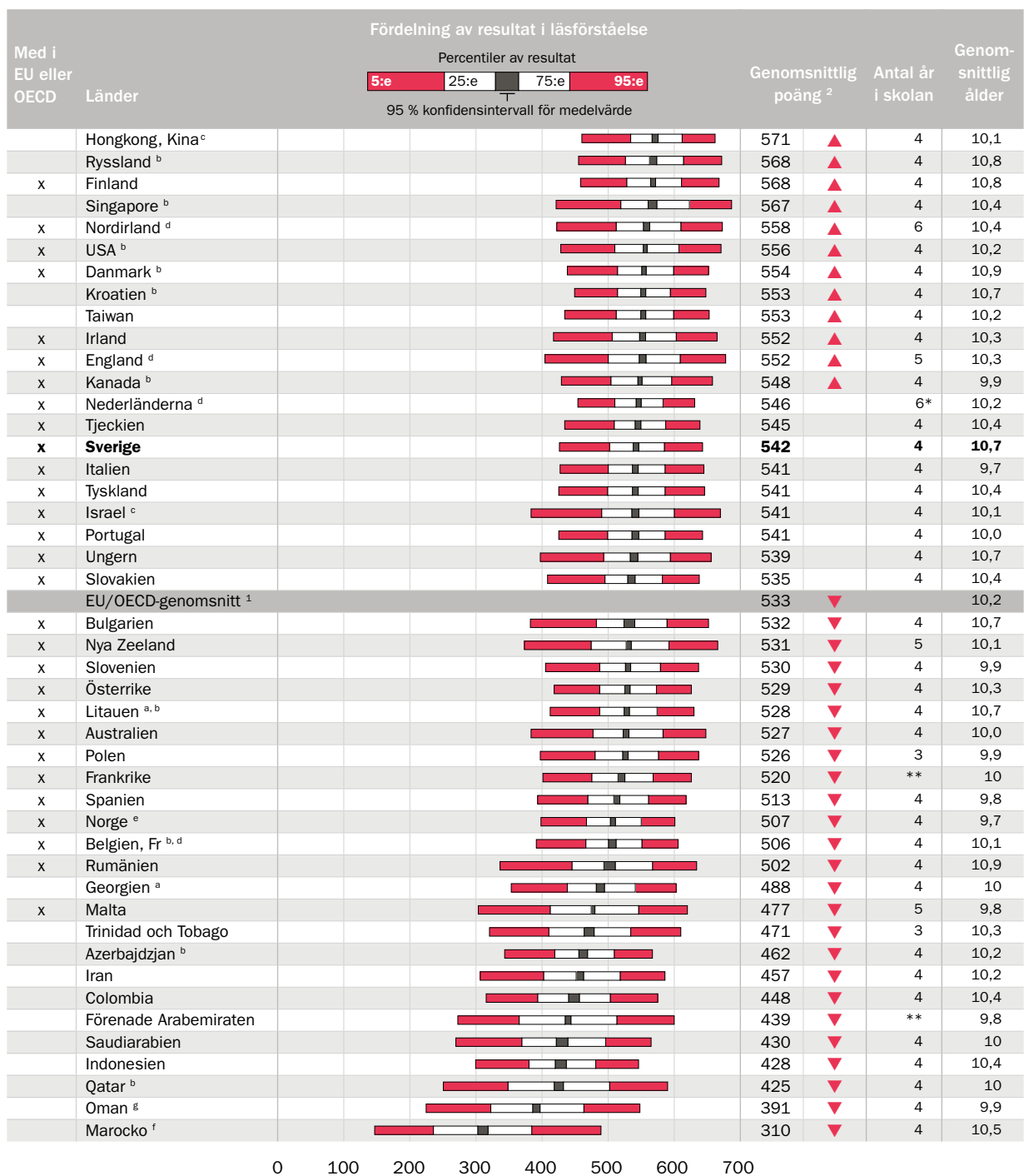
---

26 Den skala som medelvärdena bygger på fastställdes i 2001 års PIRLS-undersökning, vilket innebär att 500 poäng utgjorde genomsnittet av alla deltagande länders medelvärden år 2001. Detta genomsnitt har sedan förändrats i senare undersökningar, dels beroende på att de enskilda ländernas resultat kan ha förändrats, dels för att det inte är exakt samma länder som deltar i de olika PIRLS-undersökningarna.

27 Se kapitel 1 för en förklaring av statistisk signifikans och hur begreppet används i denna rapport.

28 Flera av de högst presterande länderna har urval som motsvarar mellan 90–95 procent av målpopulationen. Då det är okänt vilka elever det är som inte är med i urvalet går det inte att säga någonting om huruvida resultaten har påverkats av detta och i så fall hur. Det är ändå viktigt att ha det i åtanke när resultaten tolkas.

Figur 2.1 Övergripande resultat i läsförståelse.



- a Den nationella målpopulationen täcker inte den internationellt fastställda populationen.
- b Den nationellt valda populationen täcker 90 % till 95 % av den nationella målpopulationen.
- c Den nationellt valda populationen täcker mindre än 90 % av den nationella målpopulationen.
- d Uppfyllede bestämmelserna för deltagande och bortfall först sedan ersättningsskolor medtagits.
- e Uppfyllede nästan bestämmelserna för deltagande och bortfall först sedan ersättningsskolor medtagits.
- f Den genomsnittliga resultatskattningen är inte pålitlig då andelen elever som har för låga resultat för att kunna skattas överstiger 25 %.
- g Viss osäkerhet råder kring den genomsnittliga resultatskattningen då andelen elever med för låga resultat för att kunna skattas överstiger 15 % men inte 25 %.

- ▲ Landets medelvärde signifikant högre än Sveriges.
- ▼ Landets medelvärde signifikant lägre än Sveriges.
- 1 EU/OECD-genomsnittet är beräknat som ett genomsnitt av de 28 länder som är medlemmar i EU och/eller OECD. För Storbritannien har först ett viktat land genomsnitt beräknats utifrån regionernas resultat (England och Nordirland). Belgien representeras endast av den fransktalande regionen (Belgien, Fr).
- 2 Poängskalan fixerades i PIRLS 2001 så att genomsnittet för de länder som deltog 2001 sattes till 500 poäng med en standardavvikelse på 100 poäng.
- \* I PIRLS 2006 angavs skolår 4 och dessa resultat anses jämförbara med PIRLS 2011.
- \*\* De inlämnade uppgifterna ej möjliga att översätta till ett skolår.

De svenska eleverna var i genomsnitt 10,7 år gamla då PIRLS genomfördes. Eleverna i EU/OECD-länderna var i genomsnitt 10,2 år gamla. Således var de svenska eleverna ett halvår äldre än genomsnittet av elever i EU/OECD-länderna.

I figur 2.1 finns vidare information om hur spridningen av resultaten ser ut inom respektive land genom att varje lands resultat presenteras med en liggande stapel. En längre stapel innebär en större spridning mellan de högst respektive lägst presterande eleverna i landet och en kortare stapel en mindre spridning. Jämfört med många andra länder har Sverige en relativt liten spridning mellan elevers resultat. Skillnader mellan de svenska elevernas resultat analyseras närmare i avsnitt 2.3. ”Spridning i resultat – ett samlat mått”.

## Bostavs- och ordkedjetest

Eleverna i Sverige genomförde även ett standardiserat bokstavs- och ordkedjetest som syftade till att undersöka elevernas avkodningsförmåga.<sup>29</sup>

Tidigare resultat har visat att flickor i genomsnitt presterar bättre på bokstavs- och ordkedjetest än pojkar. Detta bekräftades också av eleverna som deltog i PIRLS 2011. Elevernas resultat på läsprovet i PIRLS visar även på ett samband mellan elevernas avkodningsförmåga och vidare läsförståelse. Elever som presterar bra på bokstavs- och ordkedjetest har också ett bättre resultat på PIRLS-provet. Sambandet är något starkare mellan ordkedjor jämfört med bokstavskedjor. En kortfattad slutsats är således att elever som presterar väl när det gäller avkodning tenderar att prestera bättre på PIRLS-provet än elever som inte gör det.

## 2.2 Förändringar i resultat jämfört med 2001 och 2006

PIRLS genomfördes år 2011 för tredje gången och därmed kan en trend för läsförståelse över en tioårsperiod nu beskrivas. I tabell 2.1 redovisas resultaten för åren 2001, 2006 och 2011 samt eventuella förändringar mellan åren för EU/OECD-länderna och de länder som presterar högst i PIRLS 2011. I figuren har länderna grupperats utifrån vilka tidigare PIRLS-undersökningar de deltagit i. Inom varje grupp är länderna sorterade utifrån hur stor förändringen i resultatet är mellan 2001 och 2011.

Fem EU/OECD-länder har förbättrat sina resultat signifikant sedan 2001: Slovenien, Slovakien, USA, Tjeckien och Norge. Slovenien är emellertid det enda landet där resultaten förbättrades signifikant mellan samtliga undersökningstillfällen. Hongkong, Ryssland och Singapore är de länder som presterar högst i PIRLS 2011 och har deltagit i studien sedan 2001. Eleverna i de länderna har förbättrat sina resultat signifikant sedan 2001 och den största förbättringen skedde mellan 2001 och 2006. Även eleverna i Taiwan förbättrade sina resultat jämfört med 2006.

---

<sup>29</sup> Se kapitel 1 för en närmare beskrivning av bokstavs- och ordkedjetest.

Sedan 2001 har Sveriges genomsnittspoäng sjunkit från 561 till 542 poäng, en minskning med 19 poäng.<sup>30</sup> Resultaten i Sverige har sjunkit mellan samtliga undersökningstillfällen. Bland de EU/OECD-länder som deltagit sedan 2001 är det endast Sverige, Bulgarien, Litauen och Nederländerna som har ett signifikant lägre genomsnittresultat jämfört med 2001 och där Sverige och Bulgarien är de länder som haft störst nedgång. Övriga EU/OECD-länders resultat är oförändrade sedan 2001. Bland de länder som enbart deltagit sedan 2006 finns Danmark som uppvisar ett signifikant förbättrat resultat om 8 poäng.

**Tabell 2.1** Förändring i läsoversättningsresultat 2001–2011.

EU/OECD-länder	Resultat			Förändring i resultat		
	2001	2006	2011	2001–2006	2006–2011	2001–2011
Slovenien	502	522	530	20*	9*	29*
Slovakien	518	531	535	13*	4	17*
USA	542	540	556	-2	16*	14*
Tjeckien	537	-	545			9*
Norge	499	498	507	-1	9*	8*
Nya Zeeland	529	532	531	3	-1	2
Tyskland	539	548	541	9*	-7	2
Italien	541	551	541	11*	-10*	1
England	553	539	552	-13*	12*	-1
Ungern	543	551	539	8*	-12*	-4
Frankrike	525	522	520	-4	-2	-5
Nederländerna	554	547	546	-7*	-1	-8*
Rumänien	512	489	502	-22*	12	-10
Litauen	543	537	528	-6*	-9*	-15*
<b>Sverige</b>	<b>561</b>	<b>549</b>	<b>542</b>	<b>-12*</b>	<b>-8*</b>	<b>-19*</b>
Bulgarien	550	547	532	-3	-15*	-19*
Danmark	-	546	554		8*	
Polen	-	519	526		6*	
Belgien, Fr	-	500	506		6	
Spanien	-	513	513		1	
Österrike	-	538	529		-9*	
Finland	-	-	568			
Nordirland	-	-	558			
Irland	-	-	552			
Kanada	-	-	548			
Israel	**	**	541			
Portugal	-	-	541			
Australien	-	-	527			
Malta	-	-	477			
<b>Övriga relevanta länder</b>						
Hongkong; Kina	528	564	571	36*	7*	43*
Ryssland	528	565	568	37*	4	40*
Singapore	528	558	567	30*	9*	39*
Taiwan	-	535	553		18*	
Genomsnittlig förändring för länder i tabell				5	2	6

\* Statistisk signifikant förändring.

- Landet deltog ej i undersökningen.

\*\* Landet deltog i undersökningen men resultaten ej jämförbara på grund av förändringar i målpopulation.

30 Förändringen summerar till 19 då siffrorna i tabellerna är avrundade.

## Förändring i svenska elevers relativa position i läsförståelse mellan 2001, 2006 och 2011

I tabell 2.1 framgår att de deltagande länderna inte alltid är desamma i de olika undersökningarna, vilket innebär att EU/OECD-genomsnittet kan variera utan att ländernas resultat nödvändigtvis har förändrats. För att få en bättre bild av hur Sveriges *relativa* position har förändrats mellan 2001, 2006 och 2011 visas i figur 2.2 svenska elevers resultat i läsförståelse i jämförelse med elever i de 18 länder som deltagit i samtliga tre PIRLS-undersökningar. Observera att i denna grupp länder ingår även de tre länderna Hongkong, Ryssland och Singapore, vilka inte tillhör EU eller OECD. Genom att jämföra Sveriges resultat med samma länder för alla tre undersökningstillfällen kan resultatutvecklingen mellan 2001 och 2011 analyseras i ett relativt perspektiv, i motsats till föregående avsnitt där utvecklingen beskrevs i *absoluta* tal, det vill säga i termer av reella kunskaper oavsett andra länders kunskapsutveckling.

Ett förenklat sätt att analysera figuren är att titta på Sveriges placering i de olika tabellerna, alternativt räkna antalet länder där eleverna presterar signifikant bättre respektive sämre än Sverige. Dessa ansatser ger en bra överblick men kan vara något missvisande då små förändringar i några länders värden kan leda till relativt stora förändringar i tabellplacering och/eller antalet länder som presterar signifikant bättre/sämre än Sverige. Ett bättre och mer precist mått är att jämföra Sveriges *standardiserade position* i förhållande till genomsnittet för de 18 ländernas medelvärden, det så kallade z-värdet. Den standardiserade positionen tar hänsyn både till skillnaden i medelvärde för Sverige jämfört med genomsnittet för alla 18 länder och till hur stor resultatspridningen är mellan länderna.<sup>31</sup> I figur 2.2 ges dels information om tabellplacering och länder som presterar signifikant bättre eller sämre än Sverige, dels Sveriges standardiserade position.

Figuren visar tydligt att svenska elevers resultat inte bara sjunkit i absoluta tal, utan även relativt många övriga länders. År 2001 var svenska elevers resultat signifikant bättre än elevers resultat i alla övriga 17 länder. År 2006 var svenska elevers resultat signifikant bättre än elevernas resultat i nio av dessa länder och 2011 signifikant bättre än elevernas resultat i sju av de jämförbara länderna. Samtidigt presterar elever i fem länder signifikant bättre än svenska elever 2011, länder som alla presterade signifikant sämre 2001.

Även utifrån den standardiserade positionen syns samma utveckling. Sverige tappade mer än en standardavvikelse i relativ position mellan 2001 och 2006 (från 1,64 till 0,54) och ytterligare 0,4 standardavvikelser mellan 2006 och 2011 (0,54 till 0,14).

Den betydligt större nedgången i relativ position mellan 2001 och 2006 kan delvis förklaras med att Sveriges nedgång i absoluta poäng var större jämfört med 2006 till 2011, men även med att övriga länder i genomsnitt förbättrade sina resultat.

<sup>31</sup> Z-värdet för Sverige beräknas som: (Sveriges medelvärde – genomsnittet för de 18 ländernas medelvärden) / standardavvikelsen för de 18 ländernas medelvärden. Genom att dividera med standardavvikelsen i ländernas medelvärden tas hänsyn till hur stor spridningen i resultat är mellan länderna. Om t.ex. Sveriges avstånd till genomsnittet är 10 poäng och standardavvikelsen i ländernas medelvärden är 20 poäng blir den standardiserade positionen 0,5. Om istället standardavvikelsen är 40 poäng blir den standardiserade positionen 0,25, dvs. en position som är närmare genomsnittet. Samma avstånd i poäng betyder således olika mycket beroende på hur mycket ländernas medelvärden skiljer sig. Ju större spridningen är i ländernas medelvärden, desto mindre betydelse har ett avstånd på 10 poäng till genomsnittet.



**Figur 2.2** Sveriges relativa position i läsförståelse mellan 2001, 2006 och 2011.

2001			2006			2011		
Land	Resultat	Standardiserad position	Land	Resultat	Standardiserad position	Land	Resultat	Standardiserad position
<b>Sverige</b>	<b>561</b>	<b>1,64</b>	Ryssland	565		Hongkong, Kina	571	
Nederländerna	554		Hongkong, Kina	564		Ryssland	568	
England	553		Singapore	558		Singapore	567	
Bulgarien	550		Italien	551		USA	556	
Ungern	543		Ungern	551		England	552	
Litauen	543		<b>Sverige</b>	<b>549</b>	<b>0,54</b>	Nederländerna	546	
USA	542		Tyskland	548		<b>Sverige</b>	<b>542</b>	<b>0,14</b>
Italien	541		Nederländerna	547		Tyskland	541	
Tyskland	539		Bulgarien	547		Italien	541	
<b>Landgenomsnitt</b>	<b>533</b>	<b>0</b>	USA	540		<b>Landgenomsnitt</b>	<b>539</b>	<b>0</b>
Nya Zeeland	529		England	539		Ungern	539	
Hongkong; Kina	528		<b>Landgenomsnitt</b>	<b>538</b>	<b>0</b>	Slovakien	535	
Ryssland	528		Litauen	537		Bulgarien	532	
Singapore	528		Nya Zeeland	532		Nya Zeeland	531	
Frankrike	525		Slovakien	531		Slovenien	530	
Slovakien	518		Slovenien	522		Litauen	528	
Rumänien	512		Frankrike	522		Frankrike	520	
Slovenien	502		Norge	498		Norge	507	
Norge	499		Rumänien	489		Rumänien	502	

Länderna i de blå fälten har ett signifikant högre resultat än Sverige och länderna i de röda fälten har ett signifikant lägre resultat.

## 2.3 Variation i resultat inom länder – läsfärdighetsnivåer och spridning

I PIRLS identifieras fyra läsfärdighetsnivåer beroende på hur väl eleverna har klarat olika uppgifter i läsprovet. De olika läsfärdighetsnivåerna är kopplade till uppgifter med ökande svårighetsgrad och ställer olika krav på elevernas läsförmåga. För en beskrivning av vad eleverna på respektive nivå behärskar, se faktarutan nedan.<sup>32</sup>

### PIRLS läsfärdighetsnivåer

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

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

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

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

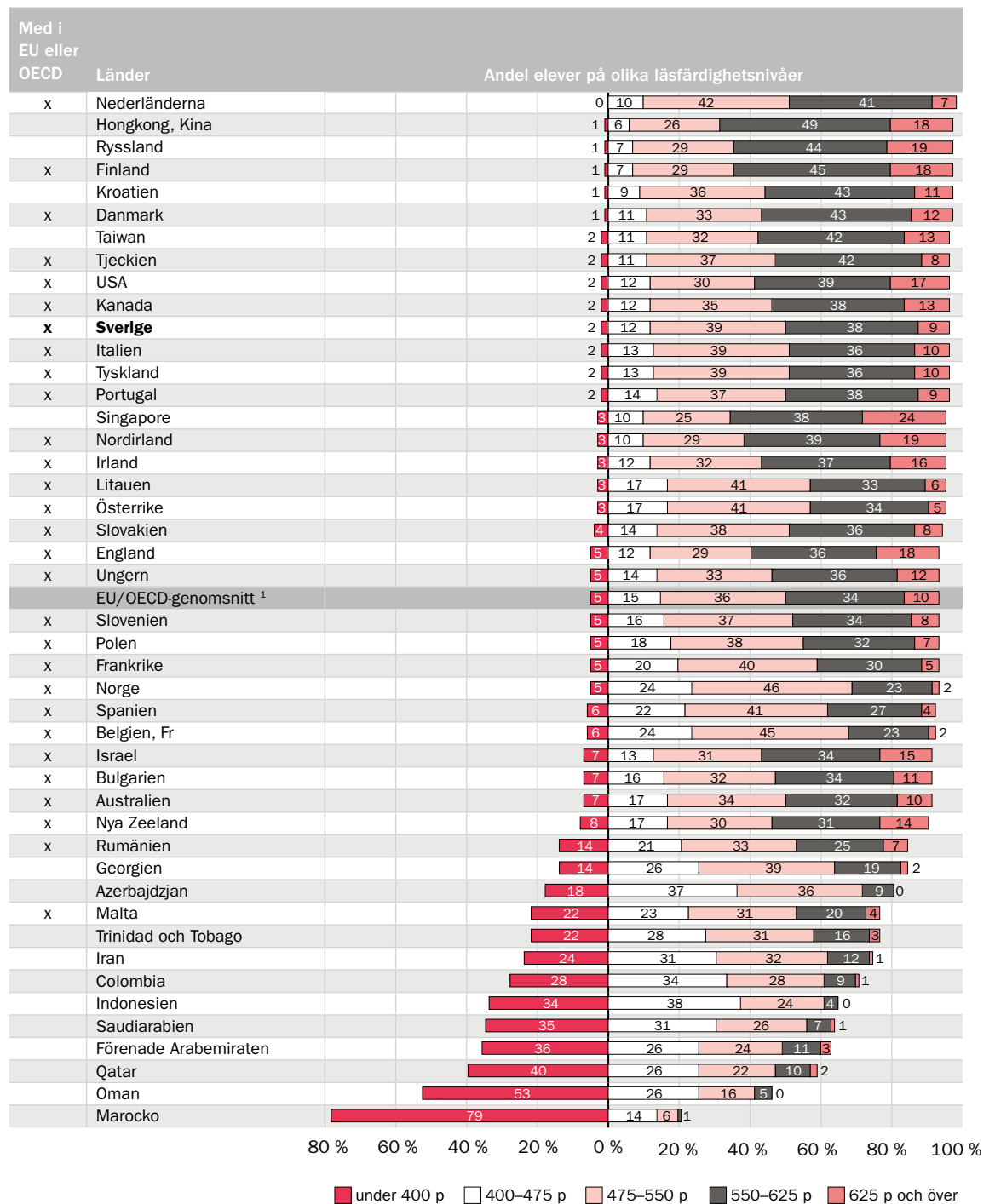
\* I PIRLS 2006 benämns denna nivå "låg".

I figur 2.3 presenteras resultaten utifrån andelen elever som uppnår olika läsfärdighetsnivåer. För varje land finns en stapel som visar andelen elever i procent på respektive nivå. Ländernas staplar är lika långa då de alla summerar till 100 procent. Däremot varierar andelarna på de olika nivåerna och detta ger information om hur elevers prestationer inom ett land är fördelade. Länderna är rangordnade efter andelen elever som uppnår minst den elementära nivån.

I figur 2.3 framgår att i stort sett alla elever i Sverige, 98 procent, når minst den elementära nivån. Det är enbart två procent av eleverna som inte når upp till den elementära nivån vilken kan ses som en grundläggande nivå enligt PIRLS definition av läsfärdighetsnivåer. I Sverige presterar 12 procent av eleverna på den elementära nivån, 39 på den medelhöga nivån, 38 på den höga nivån och 9 procent på den avancerade.

32 Se Appendix 1 för en närmare beskrivning av PIRLS läsfärdighetsnivåer.

**Figur 2.3** Resultat i läsförståelse som andel elever på olika läsfärdighetsnivåer.



1 EU/OECD-genomsnittet är beräknat som ett genomsnitt av de 29 länder som är medlemmar i EU och/eller OECD. För Storbritannien har först ett viktat landgenomsnitt beräknats utifrån regionernas resultat (England och Nordirland). Belgien representeras endast av den fransktalande regionen (Belgien, Fr).

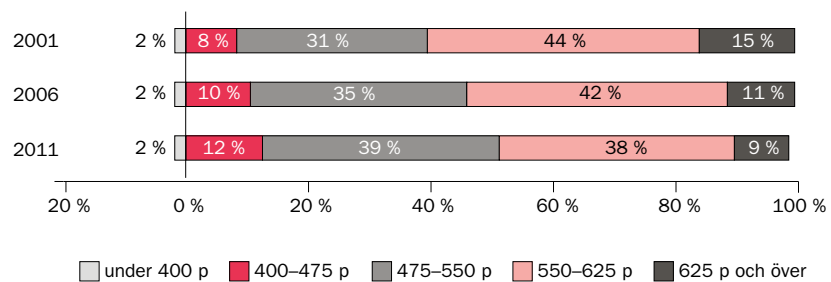
Hongkong, Ryssland, Finland och Singapore, som är de länder som har högst genomsnittspoäng, har också en jämförelsevis stor andel elever på den avancerade och höga nivån. I de länderna når runt 60 procent av eleverna minst den höga nivån och det är en liten andel elever som inte når den elementära nivån. Singapore är det land där flest elever når den avancerade nivån, men här når tre procent av eleverna inte den elementära nivån, en procentenhet mer än i Sverige. I Finland når 18 procent av eleverna den avancerade nivån och 1 procent av eleverna når inte den elementära nivån.

Den genomsnittliga nivåfördelningen i EU/OECD-länderna liknar den i Sverige men här finns fler elever på och under den elementära nivån. Nederländerna är det enda land där praktiskt taget samtliga elever når minst den elementära nivån. Norge som har elever som går i årskurs 4, men är ett år yngre än eleverna i de andra nordiska länderna, har betydligt färre elever på de högre nivåerna. Jämfört med Sverige når en något större andel elever i Danmark den höga och avancerade nivån.

### Förändring i läsfärdighetsnivåer i Sverige mellan 2001, 2006 och 2011

I figur 2.4 visas hur andelen elever som presterar på de olika läsfärdighetsnivåerna förändrats över tid. Sedan 2001 är det en generell förskjutning över alla läsfärdighetsnivåer då färre elever presterar på den höga och avancerade nivån och fler på den medelgoda och elementära. År 2001 var det 15 procent av eleverna som presterade på den avancerade nivån och 44 procent på den höga, att jämföra med 9 och 38 procent år 2011. I jämförelse med 2006 är det en signifikant nedgång av den totala andelen elever som når den höga nivån. Andelen elever som når upp till minst den elementära nivån är emellertid oförändrad. Det är fortsatt 98 procent av de svenska eleverna som når den nivån.

**Figur 2.4** Förändring i läsprövsresultat utifrån andel elever på olika läsfärdighetsnivåer i Sverige.

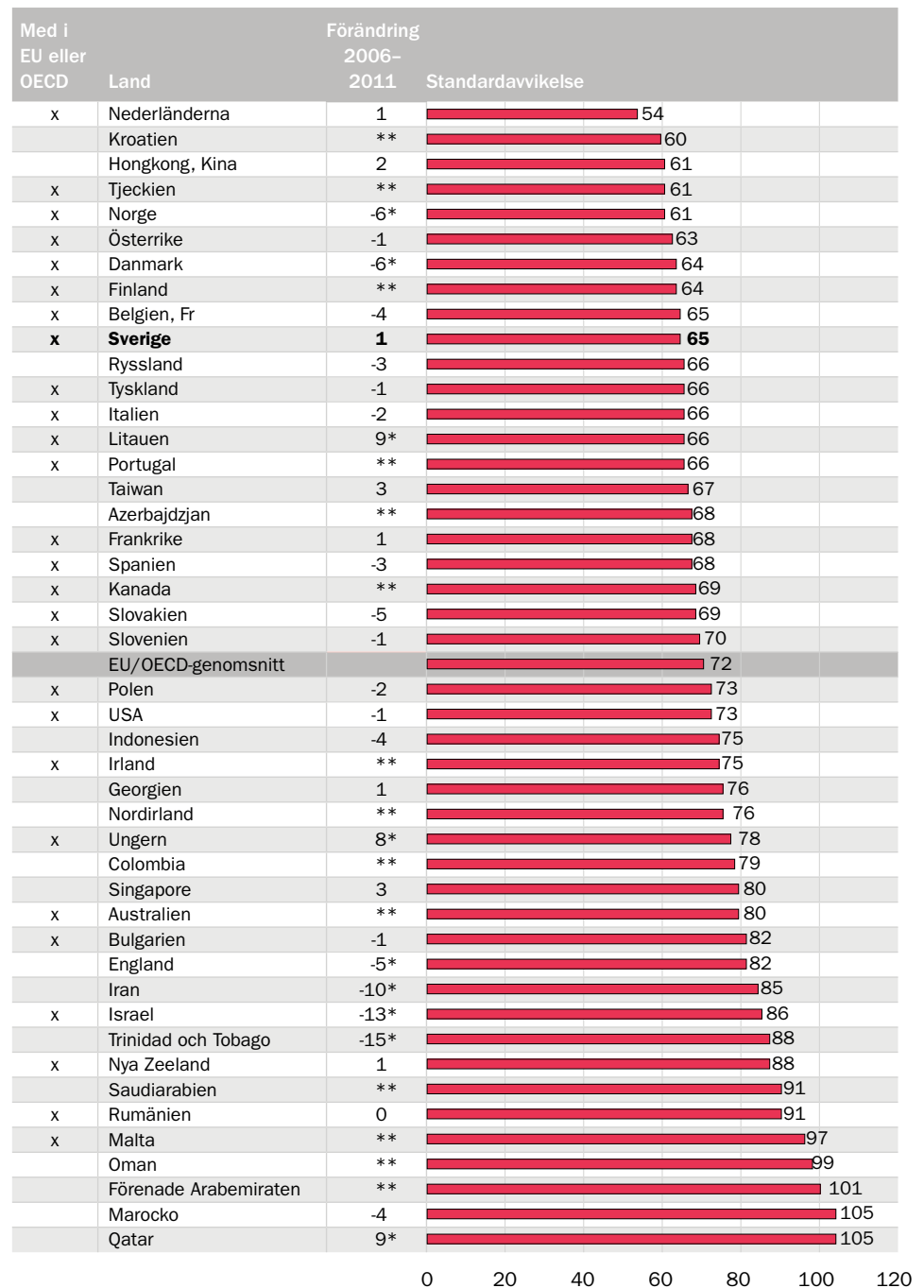


### Spridning i resultat – ett samlat mått

Även om figur 2.3 ger en ganska detaljerad bild av hur elevers resultat är fördelade inom olika länder kan det vara svårt att uttala sig mer övergripande om vilka länder som har störst respektive minst spridning i elevers läsförståelse. För att få ett mer samlat mått kan spridningen i elevers resultat i form av standardavvikelsen studeras. Standardavvikelsen är ett mått på hur mycket elevers resultat avviker från det genomsnittliga resultatet i landet. Har de flesta eleverna resultat som ligger nära genomsnittspoängen i ett land är standardavvikelsen låg,

medan den är hög om det är många som avviker från genomsnittspoängen. Det säger således något om hur stora skillnaderna är mellan elevers resultat. I figur 2.5 visas standardavvikelsen för samtliga deltagande länder. Standardavvikelsen i Sverige är 65 poäng, vilket är signifikant lägre än för EU/OECD-länderna i genomsnitt, 72 poäng. I Sverige är det således mindre skillnader mellan elevernas resultat än i många andra EU/OECD-länder. Samma situation går att iaktta i övriga nordiska länder. Spridningen i Sveriges resultat har inte förändrats sedan 2001.

**Figur 2.5** Spridning i läsoverskott – ett samlat mått.



\* Statistisk signifikant förändring.  
 \*\* Landet deltog ej i PIRLS 2006.

## 2.4 Elevernas läsförståelse i närbild

Utöver den generella resultatbild som framgår av ländernas genomsnittliga resultat går det även att göra en närmare analys av elevernas läsförståelse. I följande avsnitt presenteras elevernas resultat för olika typer av texter: skönlitteratur och sakprosa, och olika typer av förståelseprocesser som krävs för att kunna svara på frågor till texterna.

### Läsprovsresultat för skönlitteratur och sakprosa

I PIRLS läsprov prövas två typer av texter: skönlitteratur och sakprosa, vilka beskrevs närmare i kapitel 1. I tabell 2.2 presenteras EU/OECD-ländernas resultat för de två texttyperna och den förändring som skett sedan 2001 och 2006. I tabellen har länderna grupperats efter vilka tidigare PIRLS-undersökningar de deltagit i. Inom varje grupp är länderna sorterade utifrån genomsnittspoäng på den övergripande lässkalan.

I båda typerna av texter presterar de svenska eleverna signifikant bättre än genomsnittet för EU/OECD-länderna. I de flesta länder ligger läsprovresultaten för skönlitteraturen något högre än för sakprosatexterna. I många länder är emellertid inte skillnaden så stor. Exempel på detta är de nordiska länderna men med ett viktigt undantag för Sverige i 2011 års studie. I PIRLS-undersökningarna från 2001 och 2006 fanns ingen nämnvärd skillnad mellan läsprovresultaten i skönlitterära och sakprosatexter i Sverige. Nedgången i läsprovresultat mellan 2001 och 2006 var nästan lika stor för båda typer av texter. Förändringen mellan 2006 och 2011 kan däremot hänföras till en försämring i läsprovresultat för sakprosatexter. Resultatet för skönlitteratur har med andra ord inte sjunkit sedan 2006, vilket däremot resultatet för sakprosa har gjort. Det innebär att genomsnittresultatet för skönlitteratur nu ligger tio poäng över resultatet för sakprosa (547 poäng gentemot 537 poäng). De här resultaten skiljer sig signifikant från varandra.

### Läsprovsresultat för två typer av förståelseprocesser

I PIRLS studeras två förståelseprocesser: textbaserade och tolkande och värderande, som beskrevs närmare i kapitel 1. I de textbaserade förståelseprocesserna går svaren för det mesta att finna tydligt i texten. I den tolkande och värderande förståelseprocesserna krävs däremot en förmåga att kunna dels läsa mellan raderna, dels distansera sig från texten. I tabell 2.3 presenteras resultaten för de olika förståelseprocesserna i EU/OECD-länderna och den förändring som skett sedan 2001 och 2006. I tabellen har länderna grupperats efter vilka tidigare PIRLS-undersökningar de deltagit i. Inom varje grupp är länderna sorterade utifrån genomsnittspoäng på den övergripande lässkalan.

Läsprovresultaten för de två förståelseprocesserna visar att elever i länder som lyckas väl tenderar att nå bättre resultat på tolkande och värderande uppgifter än på textbaserade. Det motsatta gäller ofta för länder som inte når så höga resultat. De nordiska länderna och genomsnittet för EU/OECD-länderna uppvisar däremot inte så stor skillnad i resultaten mellan de två typerna av förståelseprocesser. Undantaget är Norge där eleverna klarar de textbaserade förståelseprocesserna något bättre än de tolkande och värderande processerna. De norska eleverna har under årens lopp i högre grad höjt sina resultat för de tolkande och

**Tabell 2.2** Läsprovresultat för skönlitterära texter och sakprosa 2001–2011.

	Genomsnitts- poäng på den övergripande lässkalan	Skönlitterära texter				Sakprosa			
		Förändring				Förändring			
		Resultat 2011	2001- 2006	2006- 2011	2001- 2011	Resultat 2011	2001- 2006	2006- 2011	2001- 2011
USA	556	563	-10	20*	10*	553	4	15*	19*
England	552	553	-21*	12*	-9	549	-10*	11*	1
Nederländerna	546	545	-9*	-2	-10*	547	-5	-2	-7*
Tjeckien	545	545	-	-	7*	545	-	-	9*
<b>Sverige</b>	<b>542</b>	<b>547</b>	<b>-14*</b>	<b>-1</b>	<b>-15*</b>	<b>537</b>	<b>-10*</b>	<b>-13*</b>	<b>-23*</b>
Tyskland	541	545	11*	-6	5	538	6*	-8*	-2*
Italien	541	539	8	-15*	-7*	545	13*	-5	8*
Ungern	539	542	8*	-17*	-10*	536	6	-6	-1
Slovakien	535	540	21*	5	25*	530	5	3	9*
Bulgarien	532	532	-7	-12	-19*	533	0	-18*	-18*
Nya Zeeland	531	533	-6	4	-1	530	8	5	4
Slovenien	530	532	20*	12*	32*	528	21*	5	26*
Litauen	528	529	-5	-15	-19	527	-9*	-3	-12*
Frankrike	520	521	-2	4	2	519	-6	-7*	-13*
Norge	507	508	-5	6	0	505	2	12	14
Rumänien	502	504	-20*	11	-9	500	-26*	15*	-11
Danmark	554	555	-	6	-	553	-	10*	-
Österrike	529	533	-	-7*	-	526	-	-10*	-
Polen	526	531	-	6	-	519	-	5	-
Spanien	513	516	-	-2	-	512	-	5	-
Belgien, Fr	506	508	-	8*	-	504	-	7*	-
Finland	568	568	-	-	-	568	-	-	-
Nordirland	558	564	-	-	-	555	-	-	-
Irland	552	557	-	-	-	549	-	-	-
Kanada	548	553	-	-	-	545	-	-	-
Israel	541	542	-	-	-	541	-	-	-
Portugal	541	538	-	-	-	544	-	-	-
Australien	527	527	-	-	-	528	-	-	-
Malta	477	470	-	-	-	485	-	-	-
EU/OECD-genomsnitt		535				532			

\* Statistisk signifikant förändring.

- Landet deltog ej i endera av undersökningarna.

värderande processerna, så skillnaden har således minskat. En liknande utveckling kan identifieras i Danmark.

Nedgången av resultaten i Sverige är synlig för båda typerna av förståelseprocesser mellan 2001 och 2011 med en nedgång om 23 poäng för textbaserade förståelseprocesser och en nedgång om 18 poäng för tolkande och värderande förståelseprocesser.

**Tabell 2.3** Läsprovsresultat för två typer av förståelseprocesser 2001–2011.

	Genomsnittspoäng på den övergripande lässkalan		Textbaserad			Tolka och värdera			
	2011	Resultat 2011	Förändring			Resultat 2011	Förändring		
			2001–2006	2006–2011	2001–2011		2001–2006	2006–2011	2001–2011
USA	556	549	-3	14*	11*	563	-2	17*	16*
England	552	546	-12*	9*	-3	555	-14*	13*	-1
Nederländerna	546	549	-5	-5	-10*	543	-10*	1	-8*
Tjeckien	545	548	-	-	5	544	-	-	12*
<b>Sverige</b>	<b>542</b>	<b>543</b>	<b>-12*</b>	<b>-11*</b>	<b>-23*</b>	<b>540</b>	<b>-13*</b>	<b>-6</b>	<b>-18*</b>
Tyskland	541	548	13*	-10*	3	536	5	-4	1
Italien	541	539	6	-8*	-2	544	16*	-12*	3
Ungern	539	537	4	-10*	-6	542	10*	-12*	-2
Slovakien	535	534	8*	2	10*	536	18*	6	24*
Bulgarien	532	532	-11	-9	-20*	532	1	-20*	-18*
Nya Zeeland	531	527	2	0	3	535	2	-1	1
Slovenien	530	533	15*	11*	26*	530	25*	8*	32*
Litauen	528	530	-8*	-5*	-13*	527	-5	-11*	-16*
Frankrike	520	528	-2	1	-1	512	-7*	-4	-11*
Norge	507	511	-1	5	4	502	-2	11*	10*
Rumänien	502	500	-21*	9	-12	503	-26*	17*	-9
Danmark	554	556	-	3	-	553	-	12*	-
Österrike	529	539	-	-9*	-	521	-	-8*	-
Polen	526	526	-	7*	-	525	-	5	-
Spanien	513	516	-	5	-	510	-	-3	-
Belgien, Fr	506	512	-	8	-	499	-	6	-
Finland	568	569	-	-	-	567	-	-	-
Nordirland	558	555	-	-	-	562	-	-	-
Irland	552	552	-	-	-	553	-	-	-
Kanada	548	544	-	-	-	553	-	-	-
Israel	541	538	-	-	-	543	-	-	-
Portugal	541	539	-	-	-	542	-	-	-
Australien	527	527	-	-	-	529	-	-	-
Malta	477	479	-	-	-	475	-	-	-
EU/OECD-genomsnitt		534				533			

\* Statistisk signifikant förändring.

- Landet deltog ej i endera av undersökningarna.



## 2.5 Elevernas bakgrund och hemmiljö

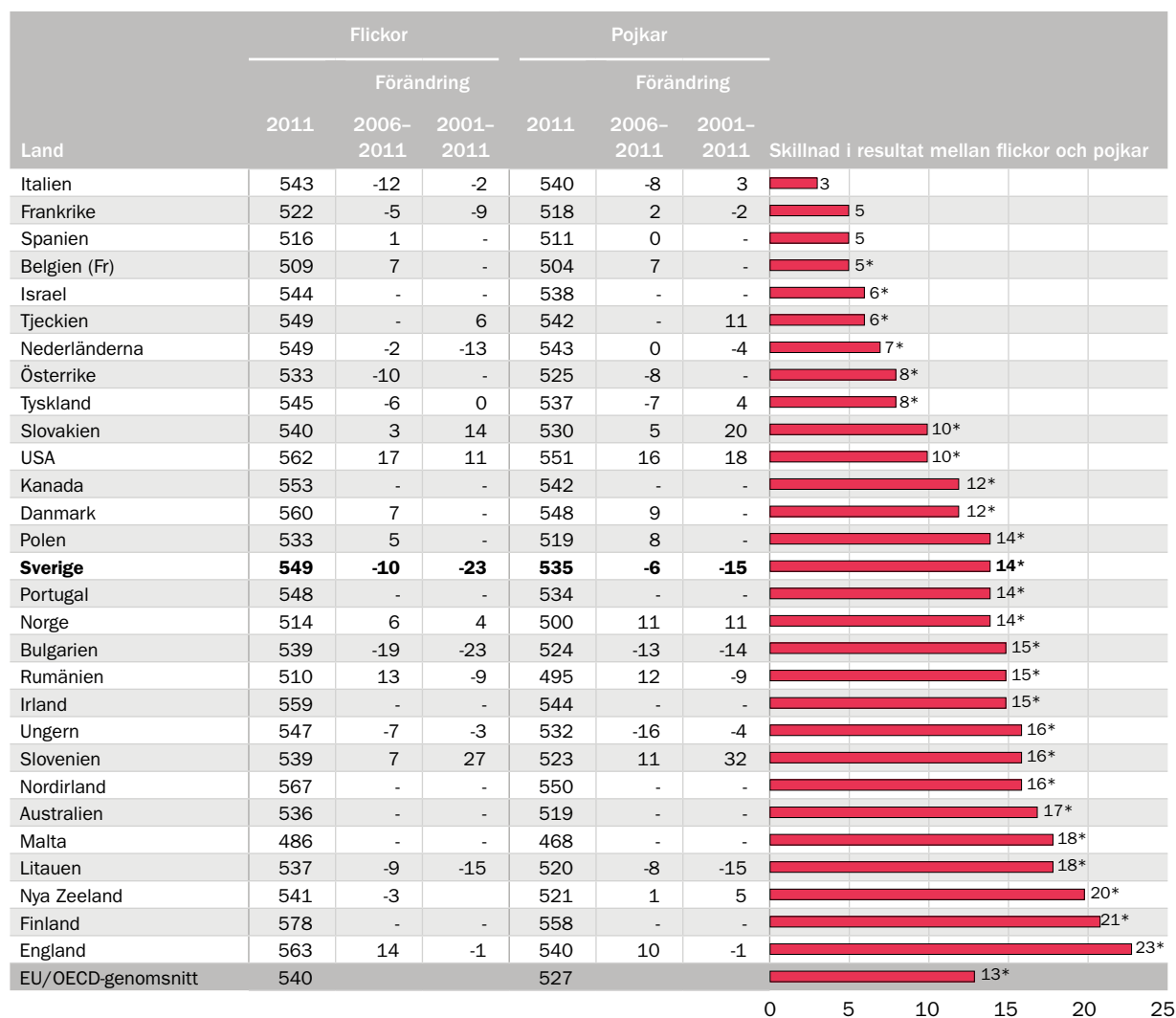
I detta avsnitt redovisas olika bakgrundsfaktorer som har betydelse för elevernas läsprovresultat. Det är faktorer som eleverna har med sig när de börjar skolan som kön, migrationsbakgrund och socioekonomisk bakgrund.

Här ryms ingen utförlig beskrivning eller analys av *hur* eller *varför* olika bakgrundsfaktorer hos eleverna samvarierar med varandra eller elevernas resultat. Däremot redovisas om sådana samband finns.

### Flickor och pojkar

I figur 2.6 presenteras skillnader mellan flickor och pojkar i Sverige och EU/OECD-länderna samt förändring som skett sedan 2001 och 2006. I nästan alla länder uppnår flickorna ett högre resultat än pojkarna. Undantagen är Italien, Frankrike och Spanien där ingen signifikant skillnad uppvisas. Det finns således inget land där pojkar når högre resultat än flickor.

Figur 2.6 Skillnader i läsprovresultat mellan flickor och pojkar över tid.



\* Statistisk signifikant förändring.

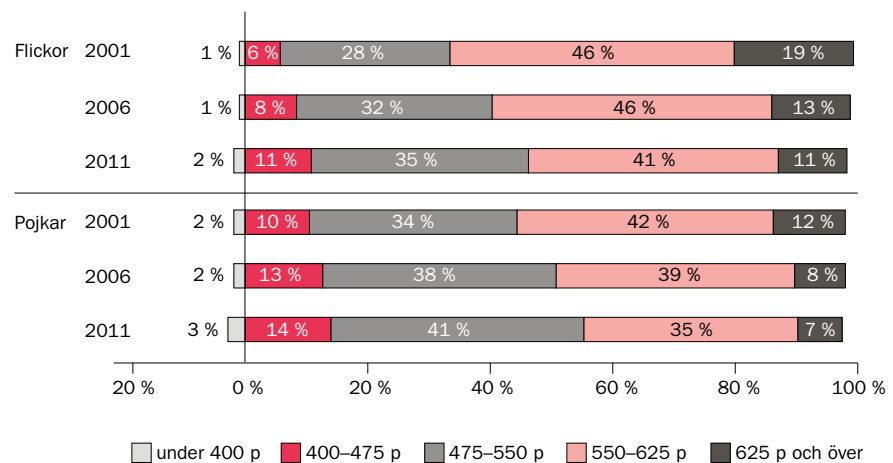
- Landet deltog ej i endera av undersökningarna.

I Sverige uppgår skillnaden till 14 poäng till flickornas fördel. Motsvarande för EU/OECD-länderna är 13 poäng. Liknande resultat uppvisar både Norge och Danmark. England följt av Finland tillhör de länder där skillnaden mellan pojkar och flickor är som störst, tillsammans med Nya Zeeland, Litauen och Malta.

I Sverige har skillnaden mellan pojkar och flickor minskat sedan 2001. Den förändringen hänger ihop med att flickornas resultat har försämrats i högre grad än pojkarnas. Bland EU/OECD-länderna är det utöver Sverige enbart i Nederländerna som skillnaden mellan pojkar och flickor minskat sedan 2001, också beroende på flickornas försämrade resultat.

I figur 2.7 visas hur stor andel svenska flickor och pojkar som återfinns på de olika läsfärdighetsnivåerna och hur det har förändrats över tid. Både flickor och pojkar återfinns i lägre grad bland de höga och avancerade läsfärdighetsnivåerna år 2011 jämfört med 2001. En skillnad mellan flickorna och pojkarna är emellertid att något fler än hälften av flickorna når upp till minst den höga läsfärdighetsnivån, medan motsvarande för pojkarna är drygt 40 procent. Fler flickor presterar således på en högre nivå än pojkarna. Däremot har, som påvisades tidigare, flickornas resultat försämrats i högre grad än pojkarnas. Andelen flickor som 2011 befinner sig på de olika läsfärdighetsnivåerna överensstämmer på ett tydligt sätt med hur många pojkar som fanns på de olika läsfärdighetsnivåerna 2001. Det vill säga att flickornas fördelning på de olika läsfärdighetsnivåerna idag utgör samma mönster som pojkarnas fördelning gjorde för tio år sedan.

**Figur 2.7** Resultat i läsförståelse som andel flickor och pojkar på olika läsfärdighetsnivåer.



Flickor och pojkar har lite olika kunskapsprofil när det gäller läsning av skönlitteratur och sakprosa. Både flickor och pojkar når högre resultat när det gäller skönlitterära texter men skillnaden är något större för flickor än pojkar (14 respektive 7 poäng). Flickornas resultat när det gäller skönlitterära texter är 557 poäng och för sakprosa 543 poäng. Motsvarande resultat för pojkar är 538 poäng respektive 531 poäng. Tidigare uppmärksammas skillnad mellan pojkar och flickor kan därmed i första hand hänföras till läsning av skönlitteratur (19 poäng) och i andra hand till sakprosa (11 poäng). I båda fallen är skillnaderna mellan könen statistiskt signifikanta.

Flickornas läsprovresultat för de två grupperna av förståelseprocesser: textbaserade processer och tolkande och värderande processer, skiljer sig inte nämnvärt åt. För pojkarnas del är resultaten för textbaserade processer något bättre än för tolkande och värderande. Som nämndes tidigare återfinns ett sådant mönster i de genomsnittliga resultaten för textbaserade texter bland länder som inte når så höga resultat.

## Socioekonomisk bakgrund och resultat

Det är väl dokumenterat att det finns ett starkt samband mellan elevens socioekonomiska bakgrund och skolprestationer. Med socioekonomisk bakgrund menas en rad faktorer som eleverna har med sig ifrån hemmet och som i sin tur har ett samband med föräldrarnas inställning, engagemang och erfarenheter från bland annat utbildning, yrkesliv och aktiviteter på fritiden.

Vad som inkluderas i begreppet socioekonomisk bakgrund varierar i olika forskningssammanhang men i många studier används föräldrarnas utbildningsnivå som ett mått på detta. I PIRLS 2011 har ett flertal frågor från både elever och föräldrar satts samman till ett index som mäter graden av resurser som eleven bär med sig från hemmet. Indexet är baserat på uppgifter om föräldrarnas utbildningsnivå, yrkesstatus, antal böcker i hemmet samt om eleven har tillgång till eget rum och internetuppkoppling. I denna rapport kallas indexet för hemresurser.<sup>33</sup> I figur 2.8 presenteras skillnaden mellan elever som har en hög respektive låg grad av hemresurser i EU/OECD-länderna.

Internationellt sett har eleverna i Sverige god tillgång till den här typen av hemresurser. Drygt en tredjedel av de svenska eleverna kommer från hem med det som enligt indexet kallas hög grad av hemresurser och resterande från hem med en låg grad av hemresurser. Andra länder där eleverna har hög grad av hemresurser är de andra nordiska länderna samt Australien, Nya Zeeland, Kanada och Nordirland.

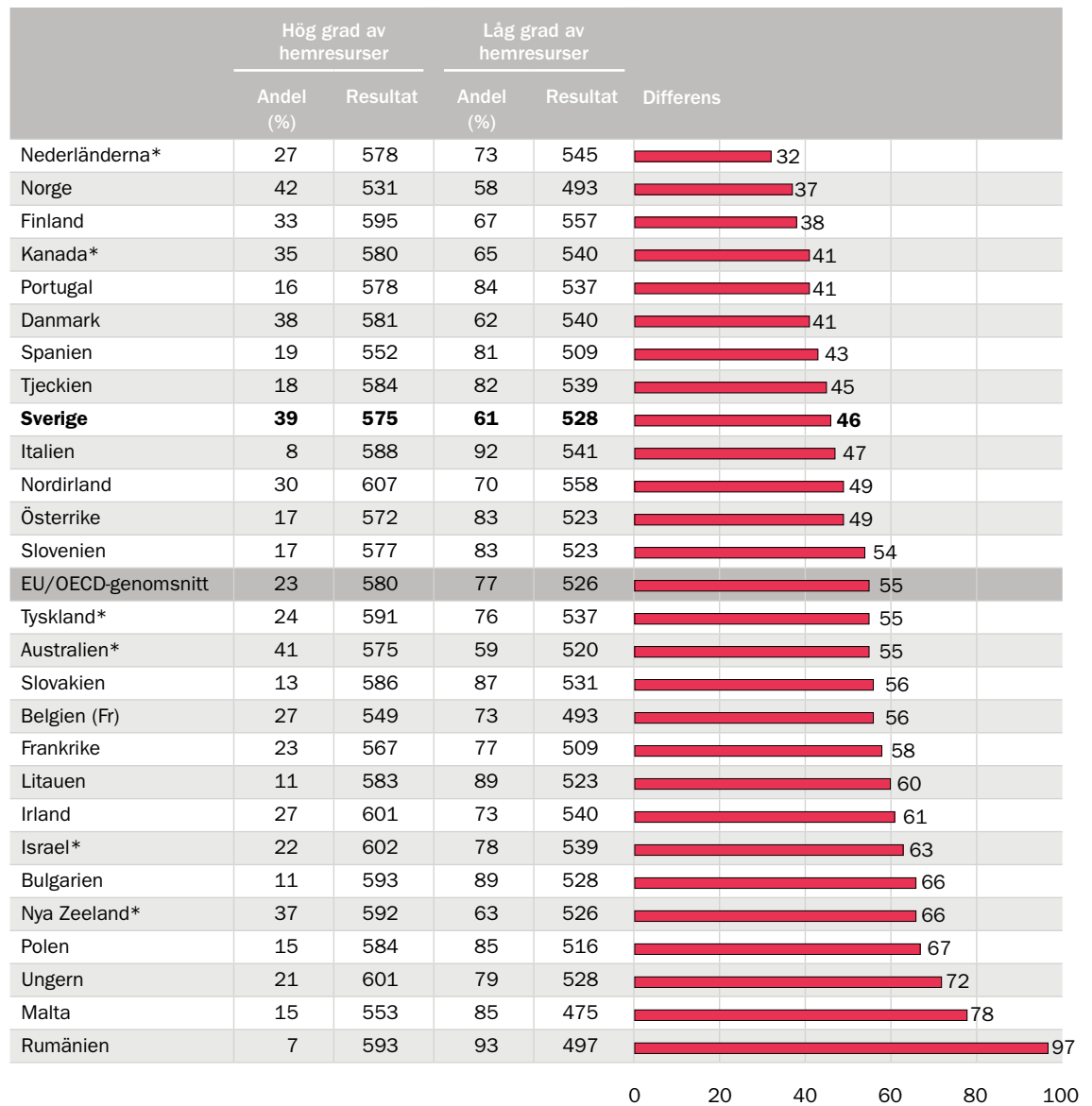
I Sverige är det en signifikant mindre skillnad mellan elever med en hög respektive låg grad av hemresurser jämfört med genomsnittet för EU/OECD-länderna. Däremot är skillnaden än mindre i Norge och Finland. Danmark och Sverige skiljer sig inte signifikant åt i detta avseende. Tillgång till hemresurser och resultat på läsprovet i PIRLS samvarierar tydligt. Eleverna med en hög grad av hemresurser har ett högre läsprovresultat jämfört med elever som har en låg grad av hemresurser. Samvariationen ser likadan ut för samtliga länder. I Sverige skiljer det i genomsnitt 46 poäng mellan elever med en hög grad av hemresurser och de som har en låg grad av hemresurser, vilket är signifikant lägre än för EU/OECD-länderna i genomsnitt.

Elever med olika grad av hemresurser har samma kunskapsprofil både när det gäller olika typer av texter och förståelseprocesser. Elever med en hög grad av hemresurser återfinns däremot i högre grad på den avancerade läsfärdighetsnivån. Det är även betydligt fler elever med en låg grad av hemresurser som återfinns på den elementära läsfärdighetsnivån.

---

33 Utifrån indexet har eleverna delats in i tre kategorier. Då en väldigt liten andel elever (1 %) tillhör gruppen med lägst andel hemresurser i Sverige har de två lägsta kategorierna slagits ihop till en. Kategorierna som används i rapporten kallas därför för: *hög* respektive *låg grad* av hemresurser.

**Figur 2.8** Skillnad i resultat för elever med hög respektive låg grad av hemresurser i EU/OECD-länder.



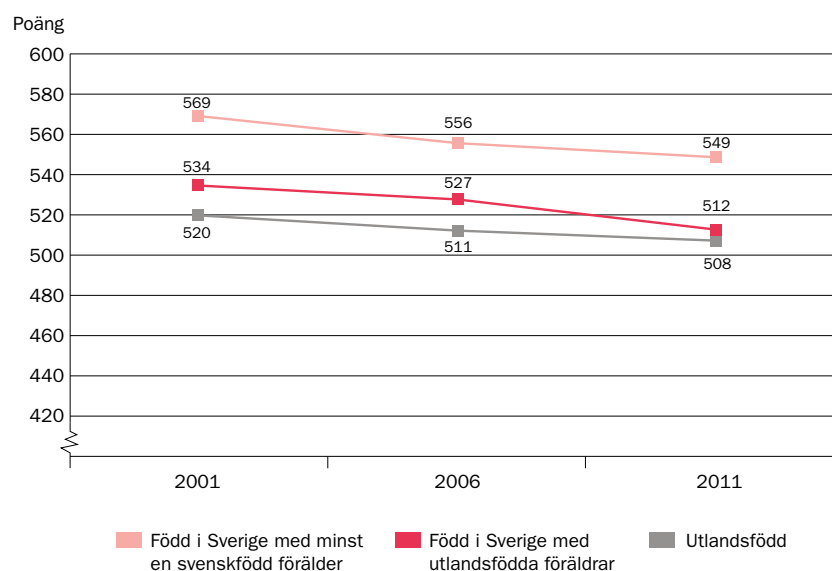
\* Värdena för dessa länder ska tolkas med försiktighet då bortfallet uppgår till mellan 20 och 45 %.

Kommentar: Sveriges värde skiljer sig sig från EU/OECD-snittet samt från Norge och Finland, däremot inte från Danmark.

## Elever med olika migrationsbakgrund

I sammanställningen av de svenska resultaten från PIRLS har elever delats in i tre grupper med avseende på var de själva och deras föräldrar är födda. De tre grupperna är elever som är födda i Sverige med minst en förälder född i Sverige, elever som är födda i Sverige med två utlandsfödda föräldrar, samt elever som är födda utomlands.<sup>34</sup> I figur 2.9 presenteras de genomsnittliga resultaten och hur de har förändrats över tid.

**Figur 2.9** Resultat för elever med olika migrationsbakgrund.



Det framgår att elever som är födda i Sverige med minst en förälder född i Sverige i genomsnitt presterar högre än både elever som är födda i Sverige med utlandsfödda föräldrar eller är födda utomlands. Detta är ett mönster som visat sig även i tidigare PIRLS-undersökningar samt i andra internationella och nationella undersökningar.<sup>35</sup> Det är ungefär 40 poängs skillnad mellan dessa grupper och den skillnaden har inte förändrats nämnvärt sedan 2001. Det finns inga signifikanta skillnader mellan elever födda i Sverige med utländsk bakgrund och utlandsfödda elever vilket däremot var fallet 2011.<sup>36</sup>

Det ska påpekas att figuren endast anger medelvärden för respektive grupp av elever. Inom grupperna finns en stor variation och detta gäller speciellt för utlandsfödda elever. Det finns till exempel gott om utlandsfödda elever som presterar på en högre nivå än många elever som är födda i Sverige med minst en svenskfödd förälder.<sup>37</sup>

<sup>34</sup> I gruppen utlandsfödda elever ingår även elever som är utlandsfödda och där båda föräldrarna är födda i Sverige. De utgör 15 procent. Elever som är utlandsfödda med en svenskfödd förälder utgör 21 procent och utlandsfödda med två utlandsfödda föräldrar utgör 63 procent.

<sup>35</sup> OECD, 2010.

<sup>36</sup> Tidigare studier visar att elever som ankommit till landet före skolstart presterar på en högre nivå än elever som ankommit efter. Se exempelvis Skolverket, 2005a.

<sup>37</sup> Resultaten inom utlandsfödda elever varierar bland annat beroende på om eleven har två, en eller inga svenskfödda föräldrar. Grupperna är dock för små för att reliabla resultat ska kunna presenteras.

En förklaring till skillnaderna i resultat mellan elevgrupperna är elevernas olika socioekonomiska bakgrund. När hänsyn tas till graden av hemresurser minskar skillnaderna mellan elevgrupperna även om de inte helt försvinner. För elever födda i Sverige med utlandsfödda föräldrar minskar skillnaden i resultat jämfört med elever födda i Sverige med minst en förälder född i Sverige från 37 till 24 poäng och för utlandsfödda elever från 41 till 26 poäng.<sup>38</sup>

Elevgrupperna med någon form av utländsk bakgrund är för små för att det ska gå att analysera eventuella skillnader i resultatförändringar över tid med någon större säkerhet. Jämfört med 2001 är dock nedgången så pass stor att den är signifikant för elever födda i Sverige med minst en förälder född i Sverige och elever födda i Sverige med utlandsfödda föräldrar. Utlandsfödda elever har däremot inte försämrat sina resultat. Elever som är födda i Sverige med minst en förälder född i Sverige har försämrat sina resultat med 20 poäng och elever födda i Sverige med utlandsfödda föräldrar med 22 poäng. Därmed kan inte nedgången hänföras till elever med utländskbakgrund.

Hälften av eleverna som är födda i Sverige med minst en förälder född i Sverige når minst upp till den höga läsfärdighetsnivån, medan en knapp tredjedel av eleverna som antingen är födda i Sverige med två utlandsfödda föräldrar eller själva är födda utomlands når den nivån. I de två senare grupperna finns också betydligt fler elever som inte når upp till den elementära läsfärdighetsnivån (6 % respektive 9 %). Bland samtliga grupper är det färre elever som når den höga och avancerade läsfärdighetsnivån nu jämfört med 2001.

När det gäller de två typerna av texter: skönlitteratur och sakprosa uppvisas en skillnad på tio poäng för elever som är födda i Sverige med minst en förälder som är född i Sverige. Den skillnaden är något mindre för de andra två grupperna av elever. För de två typerna av förståelseprocesser: textbaserade processer och tolkande och värderande processer, är det inga större skillnader för de tre elevgrupperna, men elever som är födda i Sverige med två utlandsfödda föräldrar når ett något bättre resultat för de textbaserade processerna. Det här mönstret återkommer således för pojkar, elever med en låg grad av hemresurser samt elever som är födda i Sverige med två utlandsfödda föräldrar och det är samma mönster som återfinns i de generella resultaten för länder som inte når så höga resultat.

---

38 Denna analys bygger på en regressionsmodell där förutom dummyvariabler för om eleven är utlandsfödd, samt född i Sverige med utländsk bakgrund ingår, även en dummyvariabel för om eleven har mycket utbildningsresurser i hemmet samt en för om eleven är flicka ingår.

## 2.6 Sammanfattning

### GENOMSNITTLIGA LÄSPROVSRESULTAT OCH TREND

- Svenska elever har en god läsförståelse jämfört med elever i många andra länder. Sveriges genomsnittliga läspровsresultat (542 poäng) är högre än genomsnittet för EU/OECD-länderna (533 poäng).
- Även om Sverige lyckas relativt väl i ett internationellt perspektiv kan en signifikant tillbakagång identifieras både sedan 2006 och 2001. Över hela tioårsperioden utgör tillbakagången 19 poäng.

### VARIATION I RESULTAT INOM LÄNDER

#### – LÄSFÄRDIGHETSNIVÅER OCH SPRIDNING

- I Sverige når näst intill alla elever minst till den elementära läsfärdighetsnivån och relativt många når den avancerade och höga nivån. Andelen elever i Sverige som behärskar mer avancerade läsuppgifter har dock minskat signifikant sedan 2001. På samma gång har andelen elever på de lägre läsfärdighetsnivåerna ökat.
- Sverige tillhör de länder med en relativt liten spridning mellan elever, en bild som inte förändrats över åren.

### ELEVERNAS LÄSFÖRSTÅELSE I NÄRBILD

- I tidigare PIRLS-undersökningar var resultatet för skönlitteratur och sakprosa ungefär detsamma. Resultatnedgången i PIRLS 2011 kan däremot i första hand hänföras till försämrade resultat vad gäller sakprosatexter.
- Det finns ingen påtaglig skillnad mellan svenska elevers genomsnittsresultat för textbaserade förståelseprocesserna och tolkande och värderande förståelseprocesser.

### ELEVERNAS BAKGRUND OCH HEMMILJÖ

- I Sverige, som i de allra flesta andra länder, når flickor ett bättre resultat än pojkar. Över tid har skillnaden minskat för svensk del, vilket hänger samman med att flickornas resultat har försämrats mer än pojkarnas.
- Internationellt sett har eleverna i Sverige god tillgång till resurser i hemmet som allmänt sett gynnar skolresultat. Liksom i många tidigare studier visas att socioekonomisk bakgrund samvarierar tydligt med läspровsresultaten på så sätt att elever från resursstarka hem presterar högre än elever från resurs-svaga hem.
- Elever som är födda i Sverige med minst en förälder född i Sverige har ett högre läspровsresultat jämfört med de elever som antingen är födda i Sverige med utlandsfödda föräldrar eller är födda utomlands. Skillnaderna har inte förändrats nämnvärt sedan 2001. Den generella nedgången i PIRLS mellan 2001 och 2011 kan inte hänföras till elever med utländsk bakgrund.
- När hänsyn tas till elevernas socioekonomiska bakgrund minskar skillnaderna mellan elever med olika migrationsbakgrund, men de försvinner inte.





# LÄSVANOR OCH LÄSMILJÖ



### 3. Läsvanor och läsmiljö

Hemmiljön har en stor betydelse för elevers möjligheter att tillägna sig kunskaper av olika slag. Som kapitel 2 visade presterar elever från resursstarka hem betydligt bättre än elever från resurssvaga hem. Genom hemmiljön tillägnar sig barn erfarenheter, värderingar och inställningar, som tillsammans påverkar deras förväntningar och förutsättningar för lärande.<sup>39</sup> Den läsmiljö som eleverna i PIRLS möter finns både i och utanför skolan. Redan innan eleverna börjar skolan kommer de flesta i kontakt med någon form av läsning. I hemmet får de i olika grad ingå i den läsmiljö som finns där och olika fritidsintressen medverkar till möten med texter som ligger utanför skolans ramar. Elevernas läsvanor, den läsmiljö de möter utanför skolan och de förkunskaper de har med sig till skolan har betydelse för deras läsförmåga.<sup>40</sup>

I detta kapitel beskrivs elevernas (avsnitt 3.1) och föräldrarnas (avsnitt 3.2) läsvanor och inställning till läsning. I avsnitt 3.3 beskrivs de läsaktiviteter som föräldrarna ägnade sig åt med sina barn innan de började skolan. Slutligen beskrivs föräldrarnas uppfattning om elevernas förkunskaper i läsning och det språk som de talar i hemmet i avsnitt 3.4. Kapitlet avslutas med en sammanfattning.

I kapitlet beskrivs även hur läsvanor och läsmiljö samvarierar med elevers kön, tillgång till hemresurser och i vissa fall migrationsbakgrund. I de fall det är möjligt och bedöms relevant att beskriva förändringar över tid görs även det.<sup>41</sup> Däremot ryms ingen utförlig beskrivning eller analys av hur eller varför olika aspekter av läsmiljön samvarierar med varandra eller elevernas resultat.

#### 3.1 Elevernas läsvanor och inställning till läsning

Nästan tre av fyra elever läser minst en eller två gånger i veckan på sin fritid för att de tycker det är roligt, vilket ligger i linje med hur det ser ut i EU/OECD-länderna. Att läsa ofta har en positiv inverkan på läsförmågan och elever som läser ofta presterar också högre på läsprovet i PIRLS.

##### Vad eleverna läser

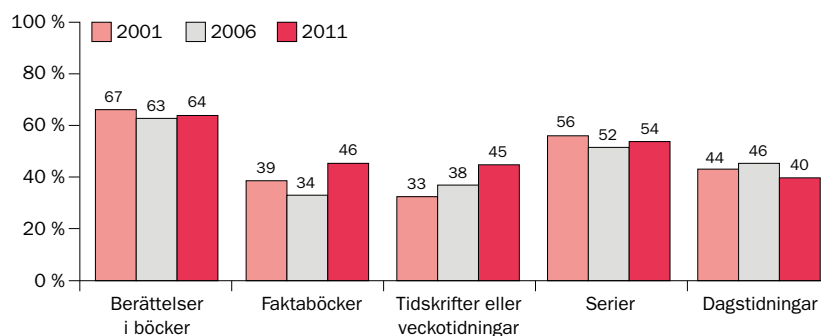
Eleverna har fått svara på frågor om hur ofta de läser olika typer av texter på fritiden. I figur 3.1 redovisas hur stor andel av eleverna som läser olika typer av texter minst en eller två gånger per vecka och hur läsande av olika texter har förändrats över tid.

39 Se exempelvis: Hattie, 2009; OECD, 2010.

40 Mullis m.fl., 2012.

41 Se kapitel 1 avsnitt 1.3 "Avgränsningar" för en närmare beskrivning.

**Figur 3.1** Vad eleverna läser på fritiden en eller två gånger per vecka.



Eleverna läser skönlitterära texter oftare än sakprosa. Berättelser i böcker är den typ av text som de framför allt läser men det är också vanligt att eleverna läser serietidningar. Nära två av tre elever läser berättelser i böcker och över hälften av eleverna läser serietidningar minst någon gång i veckan. Det skedde en liten, men signifikant, nedgång i andelen elever som läser berättelser i böcker mellan 2001 och 2006. Däremot har det inte skett någon större förändring i hur ofta eleverna läser berättelser i böcker sedan 2006.

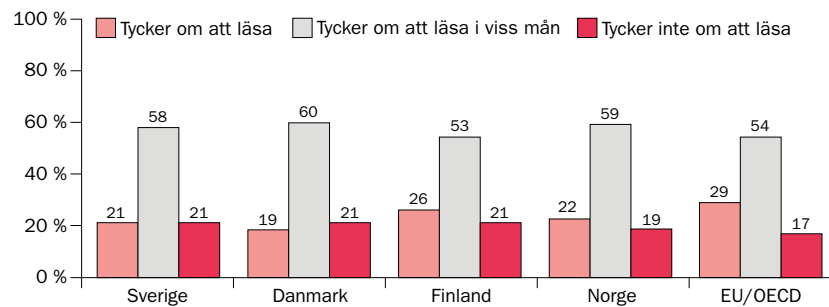
Knappt hälften av eleverna läser faktaböcker och tidskrifter/veckotidningar någon gång per vecka. Läsning av faktaböcker har emellertid ökat signifikant sedan 2006 med tolv procentenheter. Det är en större andel elever som uppger att de läser faktaböcker nu både jämfört med 2001 och 2006, även om andelen minskade med sex procentenheter mellan 2001 och 2006. Trots att det är en större andel elever som läser faktaböcker nu läser eleverna fortfarande skönlitterära böcker oftare. Andelen elever som läser tidskrifter/veckotidningar minst någon gång i veckan har också ökat signifikant mellan 2001 och 2006 med fem procentenheter och med sju procentenheter mellan 2006 och 2011. Andelen elever som läser dagstidningar någon gång i veckan har minskat signifikant både jämfört med 2001 och 2006, totalt med fyra procentenheter.

### Elevernas självförtroende i och inställning till läsning

För att få en bild av elevernas inställning till läsning har de fått svara på om de läser bara om de måste, om de tycker om att prata om det de läst med andra, om de skulle bli glada om någon gav dem en bok i present, om de tycker läsning är tråkigt, om de skulle vilja ha mer tid för läsning, om de tycker om att läsa samt hur ofta de läser sådant de valt själva och läser för nöjes skull på fritiden. Frågorna har sammanställts till ett index där eleverna delats in i tre kategorier som motsvarar om de tycker om att läsa, tycker om att läsa i viss mån eller inte tycker om att läsa.<sup>42</sup> I figur 3.2 redovisas elevernas inställning till läsning i Sverige, de nordiska länderna och genomsnittet för EU/OECD-länderna.

<sup>42</sup> Frågan som ställdes var: *Vad tycker du om läsning? Kryssa för hur väl varje påstående stämmer på dig.* Svarsalternativen till frågan var: *Stämmer precis, Stämmer ganska bra, Stämmer inte så bra och Stämmer inte alls.*

Figur 3.2 Elevers inställning till läsning.<sup>43</sup>



De flesta svenska eleverna har en positiv inställning till läsning. Fyra av fem elever i Sverige tycker om att läsa åtminstone i viss mån. I Sverige och de övriga nordiska länderna är det en något lägre andel elever som tycker om att läsa än genomsnittet för EU/OECD-länderna. Andelen svenska elever som uppger att de tycker om att läsa sjönk med 10 procentenheter mellan 2001 och 2006 men var oförändrad i årets studie.<sup>44</sup>

Flickor läser oftare än pojkar och det är även en större andel som tycker om att läsa. Drygt fyra av fem flickor läser minst en eller två gånger i veckan medan motsvarande andel är drygt två av tre för pojkarnas del. Elever som kommer från resursstarka hem uppger också i högre grad att de tycker om att läsa än elever från resurssvaga hem, 73 jämfört med 42 procent. De elevgrupper som har ett högre läsprovresultat läser således oftare på fritiden och tycker i högre grad om att läsa.

Elevernas inställning till läsning har i föregående PIRLS-undersökningar visats ha betydelse för deras läsförmåga och det bekräftas även i denna studie. De elever som tycker om att läsa når det högsta läsprovresultatet. Sedan sjunker resultaten för de elever som tycker om att läsa i viss mån och än mer för de elever som inte tycker om att läsa. Det skiljer ungefär 50 poäng mellan elever som har den mest respektive minst positiva inställningen till läsning. Detta ska dock inte tolkas som något orsak – verkan samband utan inställning och resultat påverkar antagligen varandra ömsesidigt.

I kapitel 2 visades att bakgrundsfaktorer som kön, socioekonomisk bakgrund och migrationsbakgrund samvarierar med läsprovresultaten och är av vikt för att förstå skillnader mellan elevers resultat. Även när hänsyn tas till dessa faktorer kvarstår samvariationen mellan elevernas inställning till läsning och läsprovresultat men effekten minskar något. Det kan tolkas som att inställningen också har en betydelse för elevernas resultat utöver den betydelse bakgrundsfaktorerna har.

För att ta reda på hur motiverade eleverna är att läsa har de fått ta ställning till om de tycker om att läsa saker som får dem att fundera, om det är viktigt att bli bra på läsning, om deras föräldrar tycker om när de läser, om de lär sig massor av att läsa, om de måste kunna läsa bra för sin framtids skull och om de

43 Källa Exhibit 8.1 i Mullis m.fl., 2012.

44 För att mäta trend används elevernas svar på en enskild fråga. *Vad tycker du om läsning? Kryssa för hur väl varje påstående stämmer på dig.* Påståendet är *Jag tycker om att läsa* och svarsalternativen: *Stämmer precis, Stämmer ganska bra, Stämmer inte så bra* samt *Stämmer inte alls.*

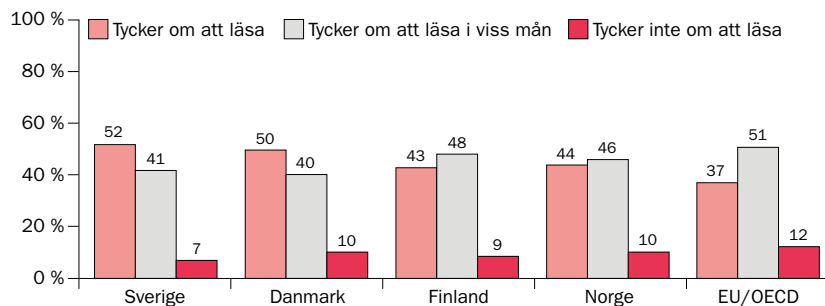
tycker om när en bok hjälper dem att fantisera om andra världar.<sup>45</sup> Nästan samtliga svenska elever är i någon mån motiverade till att läsa. Jämfört med andra länder är det emellertid en lägre andel elever som är motiverade i Sverige. I såväl Norge som i Danmark är det en högre andel elever som är motiverade. Däremot verkar inte denna typ av motivation vara relaterad till elevernas resultat då flera av de mest högpresterande länderna har en lägre andel motiverade elever.

Eleverna har också fått svara på frågor om hur säkra de känner sig på att läsa. Nästan hälften av eleverna i Sverige har ett gott självförtroende rörande sin egen läsförmåga och det är få elever som inte är självsäkra alls.<sup>46</sup> Mönstret ser likadant ut i samtliga nordiska länder och i genomsnittet för EU/OECD-länderna. Det finns också en samvariation mellan elevernas självförtroende och läsprovresultaten. De elever som har ett högt självförtroende har också högre läsprovresultat jämfört med elever med lägre självförtroende.

### 3.2 Föräldrarnas läsvanor och inställning till läsning

Även föräldrarna har svarat på frågor om läsvanor och inställning till läsning.<sup>47</sup> I figur 3.3 visas andelen elever vars föräldrar tycker om att läsa, tycker om att läsa i viss mån och inte tycker om att läsa i Sverige, Norden och genomsnittet för EU/OECD-länderna.

**Figur 3.3** Föräldrarnas inställning till läsning.<sup>48</sup>



45 Frågan som ställdes var *Läser du av något av följande skäl? Kryssa för hur väl varje påstående stämmer in på dig*. Ett index har skapats utifrån frågorna. Svartalternativen är: *Stämmer precis, Stämmer ganska bra, Stämmer inte så bra och Stämmer inte alls*. I indexet har eleverna delats in i tre kategorier: Motiverade, Något motiverade samt Inte motiverade.

46 Ett index har skapats utifrån elevernas svar på frågan: *Hur bra är du på att läsa? Kryssa för hur väl varje påstående stämmer på dig*. Svartalternativen de fick ta ställning till var: *Det brukar gå bra för mig att läsa, Läsnings är väldigt lätt för mig, Läsnings är svårare för mig än för många av mina klasskamrater, Om en bok är intressant så bryr jag mig inte om hur svår den är att läsa, Jag har problem att läsa berättelser med svåra ord, Min lärare säger att jag är bra på att läsa samt Läsnings är svårare för mig än något annat ämne*. Svartalternativen är: *Stämmer precis, Stämmer ganska bra, Stämmer inte så bra och Stämmer inte alls*. I indexet har eleverna delats in i kategorierna: Självsäkra, Något självsäkra samt Inte självsäkra.

47 Ett index har skapats utifrån föräldrarnas svar på frågan: *Vad tycker du om läsning? Kryssa för hur väl varje påstående stämmer på dig*. Svartalternativen de fick ta ställning till var: *Jag läser bara när jag måste, Jag tycker om att prata om vad jag läst med andra människor, Jag tycker om att läsa på fritiden, Jag läser bara om jag behöver information, Att läsa är viktigt hemma hos oss, Jag skulle vilja ha mer tid för att läsa, jag tycker om att läsa*. Svartalternativen till frågan är: *Stämmer precis, Stämmer till viss del, Stämmer inte så bra och Stämmer inte alls*. De har också svarat på hur ofta de läser för nöjes skull. I indexet har föräldrarna delats in i tre kategorier som motsvarar om de: Tycker om att läsa, Tycker om att läsa i viss mån eller Tycker inte om att läsa.

48 Källa Exhibit 4.4 i Mullis m.fl., 2012.

De allra flesta svenska eleverna har föräldrar som tycker om att läsa eller gör det i viss mån (figur 3.3). I både Sverige och de andra nordiska länderna är det en större andel elever vars föräldrar tycker om att läsa än genomsnittet för EU/OECD-länderna. I Sverige har andelen elever vars föräldrar tycker om att läsa varit oförändrad mellan samtliga undersökningar.<sup>49</sup>

I föregående avsnitt visades att elevernas inställning har betydelse för deras läsprovresultat. På samma sätt går det att se en klar samvariation mellan föräldrarnas inställning till läsning och elevernas läsprovresultat. Elever vars föräldrar tycker om att läsa uppvisar ett högre läsprovresultat jämfört med elever vars föräldrar inte tycker om att läsa.

Elever från resursstarka hem har i högre grad än andra elever föräldrar som tycker om att läsa. Det är nära tre fjärdedelar av elever från resursstarka hem som har föräldrar som tycker om att läsa medan motsvarande för de resurssvaga är 43 procent. Det är även så att elever som har föräldrar som tycker om att läsa också i högre grad tycker om det själva. Även när hänsyn tas till vad eleverna själva tycker om läsning kvarstår samvariationen mellan föräldrarnas inställning till läsning och elevernas läsprovresultat.<sup>50</sup> Med andra ord har både föräldrarnas och elevernas inställning till läsning en betydelse för elevens resultat på läsprovet.

### 3.3 Tidiga läs- och skrivaktiviteter

De flesta eleverna kommer i kontakt med aktiviteter som är relaterade till att läsa och skriva redan innan de börjar skolan. Detta sker i olika omfattning för olika barn och har visats ha betydelse för elevernas läsförmåga.<sup>51</sup> I PIRLS ställs frågor kring hur ofta föräldrarna ägnade sig åt aktiviteter som är relaterade till läsning med sina barn innan de började skolan. Det handlar om aktiviteter som att läsa böcker, berätta sagor, sjunga, leka med alfabetsleksaker, prata om sådant de gjort, prata om sådant de läst, leka ordlekar skriva bokstäver eller ord samt att läsa skyltar och liknande högt.<sup>52</sup>

I figur 3.4 visas hur ofta föräldrarna ägnade sig åt läs- och skrivaktiviteter med eleverna innan de började skolan i Sverige, Norden och genomsnittet för EU/OECD-länderna. I stort sett alla elever har föräldrar som ofta eller ibland ägnade sig åt läs- och skrivaktiviteter med dem innan de började skolan. I samtliga nordiska länder är det emellertid en lägre andel elever vars föräldrar uppger att de ägnade sig ofta åt läs- och skrivaktiviteter än i genomsnittet för EU/OECD-länderna.

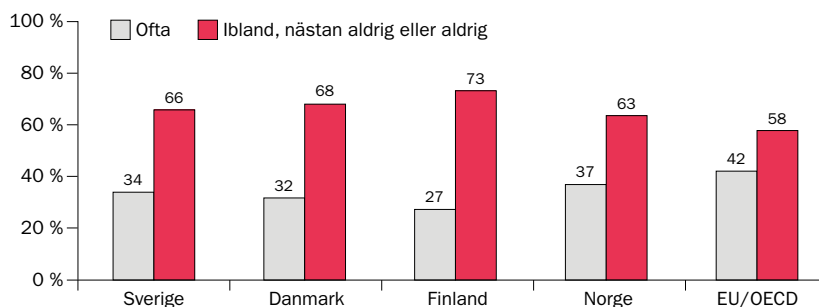
49 För att mäta trend används föräldrarnas svar på en enskild fråga. *Hur väl stämmer de här påståendena om läsning på dig?* Påståendet är: *Jag tycker om att läsa på fritiden* och svarsalternativen: *Stämmer bra, stämmer till viss del, stämmer ganska dåligt* samt *stämmer inte alls*.

50 Däremot minskar effekten betydligt då hänsyn tas till kön, hemresurser och migrationsbakgrund.

51 Mullis m.fl., 2012.

52 I indexet har föräldrarna delats in i tre kategorier: Ofta, Ibland eller Aldrig eller nästan aldrig. Frågan som ställdes var: *Innan ditt barn började årskurs 1, hur ofta brukade du eller någon annan i ert hushåll göra något av följande tillsammans med honom eller henne?* Svarsalternativen till frågan var: *Ofta, Ibland* samt *Aldrig eller nästan aldrig*.

**Figur 3.4** Läsaktiviteter innan barnet började skolan.<sup>53</sup>



Elever vars föräldrar ofta ägnade sig åt läs- och skrivaktiviteter med dem innan de började skolan har ett högre läsprovresultat jämfört med de elever vars föräldrar inte gjorde det lika ofta. Betydelsen av hur ofta eleverna fick ägna sig åt dessa aktiviteter kvarstår även då hänsyn tas till kön, hemresurser och migrationsbakgrund, även om den minskar något. Det kan tolkas som att tidiga läs- och skrivaktiviteter har en betydelse utöver de bakgrundsfaktorer som i kapitel 2 visades vara av vikt för att förklara skillnader mellan elevers resultat.

Nära hälften av eleverna från resursstarka hem har föräldrar som ofta ägnade sig åt läs- och skrivaktiviteter med dem innan de började skolan, medan endast en av tre elever från resurssvaga hem har föräldrar som gjorde det. Det har inte skett några större förändringar i andelen elever vars föräldrar ägnade sig åt dessa aktiviteter med sina barn jämfört med 2001.

### 3.4 Föräldrarnas förväntningar och elevernas förkunskaper

#### Föräldrarnas förväntningar

Föräldrarna har fått uppge vilka förväntningar de har på vilken utbildningsnivå deras barn kommer att uppnå. Elever som har föräldrar med höga förväntningar presterar bättre på PIRLS-provet än elever som har föräldrar med lägre förväntningar. Föräldrar från resursstarka hem har högre förväntningar på uppnådd utbildning, jämfört med föräldrar från resurssvaga hem.

#### Elevernas grundläggande läs- och skrivförmåga

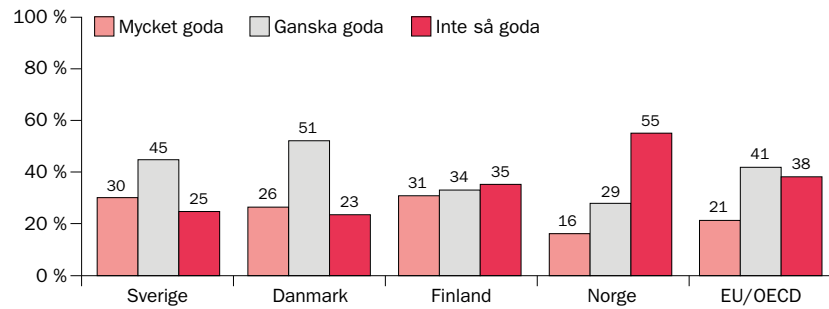
För att ta reda på vilka förkunskaper eleverna som deltar i PIRLS hade när de började skolan har föräldrarna svarat på frågor om hur väl deras barn klarade de mest grundläggande läs- och skrivfärdigheterna som att känna igen bokstäver, läsa enstaka ord, läsa meningar, skriva bokstäver eller skriva enstaka ord före skolstart.<sup>54</sup> Frågorna har sammanställts till ett index. I figur 3.5 presenteras

<sup>53</sup> Källa Exhibit 4.6 i Mullis m.fl., 2012. Då andelen föräldrar som tillhör kategorin Aldrig eller nästan aldrig var såpass liten har denna kategori slagits ihop med Ibland i figuren.

<sup>54</sup> I indexet har eleverna delats in i tre kategorier som motsvarar: Mycket bra, Någorlunda bra samt Inte bra. Frågan som ställdes var: *Hur bra kunde ditt barn följande när han/hon började i årskurs 1?* Svarsalternativen till frågorna var: *Mycket bra, Ganska bra, Inte särskilt bra* samt *Inte alls*.

andelen föräldrar i Sverige, Norden och genomsnittet för EU/OECD-länderna som tycker att deras barn behärskade detta mycket bra, ganska bra eller inte bra.

**Figur 3.5** Elevers förkunskaper före skolstart.<sup>55</sup>



Tre av fyra svenska elever har föräldrar som uppger att deras barn behärskade grundläggande läs- och skrivfärdigheter mycket eller ganska bra innan de började skolan och en av fyra att deras barn inte behärskade detta bra innan de började skolan. Sedan 2001 har andelen barn som kommer till skolan med goda förkunskaper ökat i Sverige.

I såväl Sverige som i Finland och Danmark är det en högre andel elever vars föräldrar uppger att eleverna behärskade grundläggande läs- och skrivfärdigheter innan de började skolan än genomsnittet för EU/OECD-länderna. Norge är det land som sticker ut bland de nordiska länderna genom att ligga under EU/OECD-genomsnittet. En orsak till detta kan vara att de norska eleverna börjar skolan vid sex års ålder, det vill säga samma ålder som eleverna i Sverige, Finland och Danmark börjar i förskoleklass.

Elever som redan innan de började skolan behärskade de mest grundläggande läs- och skrivfärdigheterna uppvisar ett högre läsprovsresultat. Även när hänsyn tas till elevernas kön, hemresurser och migrationsbakgrund kvarstår samvariationen mellan elevernas förkunskaper och läsförmågan.

### Förskola

Nästan alla barn deltar i förskoleverksamhet i Sverige och de flesta har gått i förskola mer än ett år. Tidigare forskning visar att mängden och kvaliteten på förskoleaktiviteter har stor betydelse för elevers skolprestationer, i synnerhet för elever som kommer från resurssvaga förhållanden. För dessa barn fyller förskolan en viktig kompensatorisk funktion.<sup>56</sup> PIRLS visar dock inga sådana samband i Sverige, efter att hänsyn tagits till effekterna av elevernas kön, hemresurser och migrationsbakgrund.<sup>57</sup>

<sup>55</sup> Källa Exhibit 4.8 i Mullis m.fl., 2012.

<sup>56</sup> Hattie, 2009; OECD, 2011.

<sup>57</sup> Eftersom det är så få elever som inte deltagit i förskola i Sverige blir det svårt att mäta effekten av förskoledeltagande utifrån PIRLS-urvalet. Därmed bör inga långtgående slutsatser dras utifrån detta resultat.



### **Språk i hemmet**

I kapitel 2 beskrevs att elever med utländsk bakgrund har ett sämre resultat på läsprovet jämfört med övriga elever. En del av det beror emellertid på att många av dessa elever kommer från relativt resurssvaga hem. En annan bakomliggande faktor kan vara elevernas språkvana. Elever som är vana att tala och läsa på det språk som testas har en fördel av det.<sup>58</sup> I PIRLS visas också att det finns en samvariation mellan språkbruk och hur väl eleverna presterar på läsprovet på så sätt att elever som oftare talar svenska presterar bättre.

I Sverige talar fyra femtedelar av eleverna som deltar i PIRLS alltid svenska hemma och det är enbart en procent av eleverna som uppger att de aldrig pratar svenska hemma. Hälften av eleverna som någon gång talar ett annat språk än svenska hemma tycker det är lättare att prata svenska och nära två av fem tycker att de pratar båda språken lika bra. De flesta av dessa elever tycker även att det är lättast att läsa på svenska. Den här bilden ger med andra ord intrycket av att de flesta elever som talar ett annat språk än svenska hemma är mer eller lika bekväma med att läsa och tala svenska.

---

58 Mullis, m.fl., 2012; Skolverket, 2007b.

### 3.5 Sammanfattning

#### ELEVERNAS LÄSVANOR OCH INSTÄLLNING TILL LÄSNING

- Det är fler elever som läser berättelser än faktatexter. Ingen större förändring har skett sedan 2001 vad beträffar hur många elever som läser berättelser, däremot har andelen elever som läser faktaböcker och tidsskrifter/veckotidningar ökat.
- De flesta svenska eleverna har en positiv inställning till läsning.
- Andelen elever som uppger att de tycker om att läsa har minskat med tio procentenheter sedan 2001, men har inte förändrats sedan 2006. Elever med hög andel hemresurser samt flickor tycker i högre grad om att läsa.
- Elever som har en positiv inställning till läsning presterar bättre på läsprovet även då hänsyn tas till kön, grad av hemresurser och migrationsbakgrund.
- Eleverna har ett gott självförtroende när det gäller sin egen läsförmåga.
- De elever som har ett högt självförtroende har också högre läsprovresultat jämfört med de elever som inte är lika självsäkra vad gäller sin läsförmåga.

#### FÖRÄLDRARNAS LÄSVANOR OCH INSTÄLLNING TILL LÄSNING

- Över hälften av eleverna har föräldrar som tycker om att läsa, vilket är en hög andel jämfört med EU/OECD-genomsnittet.
- Elever med föräldrar som tycker om att läsa når ett högre resultat på läsprovet.
- Föräldrar med en hög grad av hemresurser tycker i större utsträckning om att läsa än föräldrar med en låg grad av hemresurser.

#### TIDIGA LÄS- OCH SKRIVAKTIVITETER

- De flesta svenska föräldrar ägnade sig ofta eller ibland åt läs- och skrivaktiviteter med sina barn innan de började skolan. Det är dock en lägre andel jämfört med genomsnittet för EU/OECD-länderna.
- Elever som ofta fick ägna sig åt läs- och skrivaktiviteter har ett högre läsprovresultat jämfört med övriga.

#### FÖRKUNSKAPER I LÄSNING

- Många föräldrar uppger att deras barn behärskade grundläggande läs- och skrivfärdigheter innan de började skolan.
- De elever som behärskade grundläggande läs- och skrivfärdigheter innan de började skolan har ett högre resultat på läsprovet, även när hänsyn tas till kön, hemresurser och migrationsbakgrund.
- Samvariation mellan språkbruk och läsprovresultat är tydlig.
- Drygt två tredjedelar av eleverna som talar ett annat språk än svenska hemma tycker det är lättast att läsa på svenska. Ungefär en femtedel uppger att de läser lika bra på båda språken och tio procent tycker det är lättare att läsa på sitt modersmål.



## UNDERVISNINGEN



## 4. Undervisningen

I följande kapitel beskrivs den läsundervisning som eleverna i PIRLS deltar i. I kapitel 3 visades att de erfarenheter och det stöd eleverna har med sig hemifrån har en stor betydelse för deras läsförmåga. Elever kommer således till skolan med olika förutsättningar och skolan har i uppdrag att ge alla barn så lika chanser som möjligt till att utveckla sin läsförmåga.<sup>59</sup>

Läraren och dennes undervisningsmetoder har visats vara bland de viktigaste faktorerna i vad samhället kan bistå eleverna med i skolan.<sup>60</sup> Vidare visas att det är positivt för elevers läsförmåga att de får samtala om samt tolka och reflektera kring olika slags texter, att de får arbeta med olika lässtrategier och att de både får läsa högt och tyst.<sup>61</sup>

Det här kapitlet handlar om undervisningen och ger således viktig information kring vilken typ av läsundervisning elever möter. Inledningsvis beskrivs de förutsättningar som finns för undervisningen (avsnitt 4.1). I avsnitt 4.2 presenteras sedan hur undervisningen är utformad och vilket innehåll som ingår i läsundervisningen. Slutligen beskrivs också vilken bakgrund PIRLS-elevernars lärare har i avsnitt 4.3. Kapitlet avslutas med en sammanfattning.

### 4.1 Förutsättningar för undervisningen

Det som sker i klassrummet påverkas i större eller mindre utsträckning av de förutsättningar som finns för undervisningen. Det kan bland annat handla om hur undervisningen organiseras och hur arbetsmiljön ser ut för både lärare och elever.

#### Organisering av undervisningen

I den genomsnittliga PIRLS-klassen i Sverige finns 23 elever. Det är lika många som det var år 2006 och en elev mindre jämfört med hur klasserna såg ut 2001. Enligt rektorer och lärare spenderas ungefär en fjärdedel av den totala undervisningstiden som eleverna deltar i åt svenskundervisning. Av den undervisningen ägnas, enligt lärarna, i genomsnitt 34 procent åt läsning, 29 procent åt skrivövningar och 15 procent vardera åt grammatik och rättstavning respektive tal- och hörövningar. I EU/OECD-länderna lägger lärarna i genomsnitt mer tid på skrivövningar och mindre tid på grammatik och rättstavning än lärarna i Sverige.

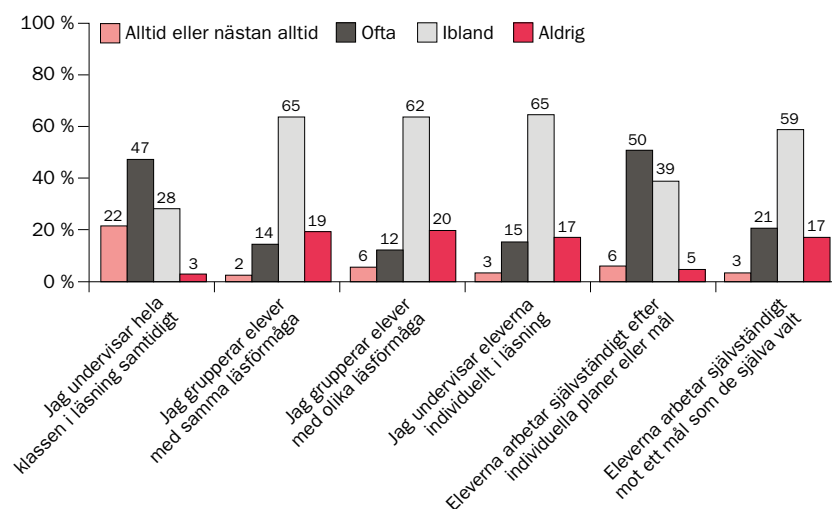
I figur 4.1 framgår hur ofta lärare väljer att organisera klassen på olika sätt i läsundervisningen. Lärarnas svar visar att de vanligaste formerna är att undervisa hela klassen i läsning samtidigt eller att låta eleverna arbeta självständigt efter individuella planer eller mål. Drygt en av fem elever har lärare som nästan alltid undervisar dem i helklass och drygt två av tre elever har lärare som åtminstone gör det ofta. Hälften av eleverna har också lärare som ofta låter dem arbeta självständigt efter individuella planer eller mål och nästan två av fem elever har lärare som uppger att eleverna får göra det ibland.

59 Skollagen, 2010:800.

60 Hattie, 2009.

61 Skolverket, 2006, 2008.

**Figur 4.1** Hur lärare organiserar eleverna vid läsundervisning.



Nära två av fem elever har lärare som uppger att de nivågrupperar eleverna. De flesta eleverna (90 %) har lärare som följer upp denna indelning minst någon gång per termin. För de flesta eleverna (80 %) baseras indelningen åtminstone till viss del på prov. Nära 90 procent av elevernas lärare instämmer till viss del att nivågruppering är positivt för alla elever. Det är något fler elever som har lärare som anser att nivågrupperingen är mer positiv för de lågpresterande eleverna än för de högpresterande.

### Arbetsmiljö i klassrummet

Lärarna har fått svara på olika frågor om de begränsningar och förutsättningar de har för att bedriva undervisningen. I Sverige är det en högre andel elever vars lärare anser att undervisningen i viss mån begränsas av elevernas brist på färdigheter jämfört med de övriga nordiska länderna och genomsnittet för EU/OECD-länderna.

En liten andel av eleverna har lärare som uppger att undervisningen till stor del begränsas av störande eller ointresserade elever, sju respektive två procent. Drygt hälften av eleverna har lärare som inte alls anser att undervisningen begränsas av ointresserade elever. Drygt två av fem elever har också lärare som uppger att undervisningen inte heller begränsas av störande elever. De elever vars lärare anser att undervisningen i viss eller hög grad störs av ointresserade eller störande elever har ett lägre läsprovresultat än elever vars lärare anser att undervisningen inte störs alls.

## 4.2 Innehåll i läsundervisningen

### Aktiviteter på lektionerna

I PIRLS ställs flera frågor till lärare om hur de arbetar med elevernas läsförståelse. Det handlar om vilka lässtrategier de låter eleverna arbeta med, hur de följer upp elevernas arbete och hur de arbetar med hög- respektive tystläsning.

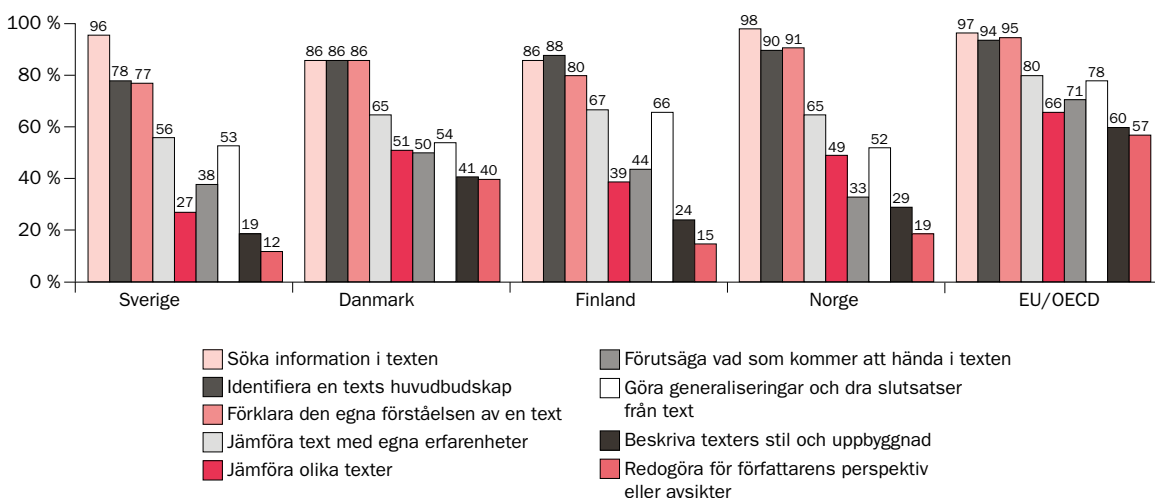
### Arbete med olika lässtrategier

Lärarna har fått svara på frågor om hur de arbetar med olika lässtrategier för att stödja utvecklingen av elevernas läsförmåga. De har tagit ställning till nio olika strategier och hur ofta de använder dem i sin undervisning:

- Söka information i texten
- Identifiera en texts huvudbudskap
- Förklara den egna förståelsen av en text
- Jämföra text med egna erfarenheter
- Jämföra olika texter
- Förutsäga vad som kommer att hända i texten
- Göra generaliseringar och dra slutsatser från en text
- Beskriva texters stil och uppbyggnad
- Redogöra för författarens perspektiv eller avsikter

I figur 4.2 framgår hur stor del av eleverna som har lärare som minst veckovis ägnar sig åt respektive lässtrategi. Nästan alla elever har lärare som ber dem att söka efter information i texter minst någon gång i veckan. Det är även den mest använda lässtrategin i Danmark, Norge, och genomsnittet i EU/OECD-länderna. Det är även vanligt att eleverna får identifiera en texts huvudbudskap eller förklara den egna förståelsen av en text. Nära fyra av fem av de svenska eleverna har lärare som uppger att de får göra något av detta minst varje vecka. Drygt hälften av eleverna har också lärare som minst någon gång per vecka ber dem att jämföra vad de läst med sina egna erfarenheter samt att göra generaliseringar och dra slutsatser från en text.

Figur 4.2 Aktiviteter som görs minst veckovis för att utveckla läsförståelse och lässtrategier.<sup>62</sup>



Liksom i tidigare PIRLS-undersökningar visas att användning av olika lässtrategier inte är lika utbrett i Sverige som i övriga nordiska länder och EU/OECD-länderna. Sett till de strategier som går att jämföra över tid har emellertid användandet av olika lässtrategier blivit vanligare. Arbetet med de lässtrategier där elever får förutsäga vad som kommer att hända i texten<sup>63</sup> och beskriva texters stil och uppbyggnad<sup>64</sup> har ökat mellan samtliga undersökningstillfällen, med 20 respektive 15 procentenheter sedan 2001. Arbetet med de lässtrategier där elever får identifiera en texts huvudbudskap, jämföra text med egna erfarenheter,<sup>65</sup> göra generaliseringar och dra slutsatser från text<sup>66</sup> minskade eller var oförändrade mellan 2001 och 2006 men ökade mellan 2006 och 2011. Trots en ökad användning av olika lässtrategier är det fortfarande färre elever i Sverige som får arbeta med olika typer av lässtrategier varje vecka jämfört med elever i många av de andra deltagande länderna.

Lärarna har också svarat på frågor om hur ofta de arbetar med mer grundläggande läsfärdigheter. Drygt en av fyra elever har lärare som undervisar dem i hur man avkodar ljud och ord minst veckovis. Det är emellertid nästan hälften av eleverna som har lärare som aldrig undervisar dem i detta, vilket med stor sannolikhet beror på att eleverna redan kan eller förutsätts kunna det när de går i fjärde klass. Däremot har andelen elever vars lärare lär ut avkodning ökat något jämfört med 2001. En mindre andel elever har lärare som låter dem arbeta med ordkunskap (9 %) eller skumläsning (3 %) dagligen.

62 Källa Exhibit 8.8 i Mullis m.fl., 2012.

63 Formuleringarna skiljer sig något mellan åren. 2011 ställdes frågan *Förutsäga vad som kommer att hända i texten* och 2001 samt 2006 *Förutsäga vad som kommer att hända härnäst i texten de läser*.

64 Formuleringarna skiljer sig något åt mellan åren. 2011 ställdes frågan *Beskriva texters stil och uppbyggnad* och 2001 samt 2006 *Beskriva stil och struktur i texten de läst*.

65 Formuleringarna skiljer sig något åt mellan åren. 2011 ställdes frågan *Jämföra text med egna erfarenheter* och 2001 samt 2006 *Jämföra det de läst med sådant de läst tidigare*.

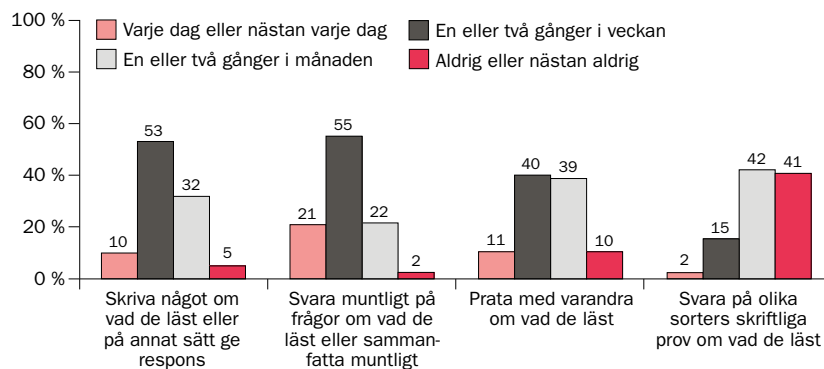
66 Formuleringarna skiljer sig något åt mellan åren. 2011 ställdes frågan *Göra generaliseringar och dra slutsatser från text* och 2001 samt 2006 *Generalisera kring och dra slutsatser av vad de läst*.

## Uppföljning

I undervisningen använder sig lärarna av ett flertal olika metoder och strategier för att följa upp elevernas läsning. I figur 4.3 framgår att nästan alla elever har lärare som på något sätt låter dem följa upp de texter som de har läst. Vanligast är att de får svara på frågor eller sammanfatta det som de har läst muntligt, eller att de får skriva något om vad de har läst eller på annat sätt ge respons. De flesta eleverna har lärare som låter dem göra detta minst någon gång i veckan och resten får göra det åtminstone någon gång i månaden.

Det är färre elever som har lärare som låter dem prata med varandra om vad de har läst och skriftliga prov är den form av uppföljning som förekommer i minst omfattning. Nära en av fem elever får göra skriftliga prov i uppföljnings-syfte åtminstone någon gång i veckan.

Figur 4.3 Aktiviteter som görs för att följa upp elevernas läsning.



Alla former av uppföljning förekommer i något högre grad nu jämfört med 2001. Andelen elever som har lärare som låter dem göra prov minst månadsvis har ökat med 16 procentenheter sedan 2001 och 13 procentenheter sedan 2006. Den muntliga uppföljningen var oförändrad mellan 2001 och 2006 men har också ökat med ungefär 10 procentenheter sedan 2006.

Även andelen elever som får prata med varandra om sådant de läst minst någon gång i veckan har ökat med 6 procentenheter jämfört med 2001, även om andelen minskade med 5 procentenheter mellan 2001 och 2006.

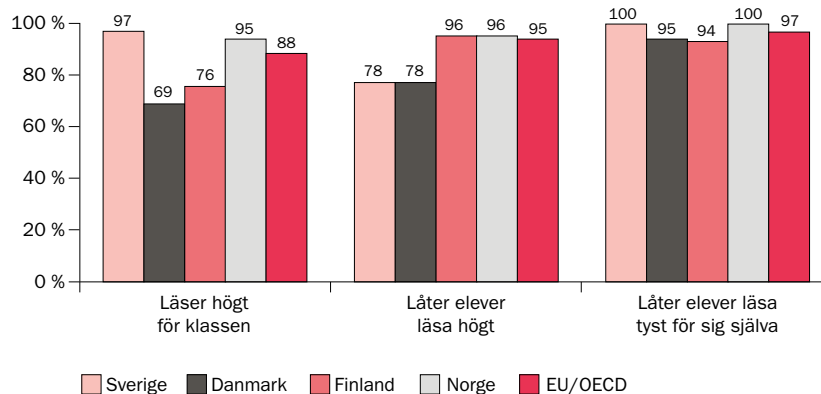
Nästan alla elever har lärare som ber föräldrarna att hjälpa sina barn med läsningen om läraren märker att de avstannar i läsutvecklingen. Drygt 90 procent av eleverna har också lärare som lägger ner tid på att arbeta individuellt med eleven och/eller att låta eleven arbeta med personal med specialkompetens i form av exempelvis speciallärare med inriktning mot läsning eller en talpedagog. De flesta eleverna har lärare som uppger att de har tillgång till personal med specialkompetens i någon mån och drygt en femtedel att de alltid har det. Nära en tiondel har emellertid inte tillgång till personal med specialkompetens.



## Hög- och tystläsning

Lärarna har fått svara på frågor om hur ofta eleverna får lyssna till högläsning eller själva läsa tyst eller högt under läsundervisningen. I figur 4.4 visas hur stor andel av eleverna som får ägna sig åt något av detta minst någon gång i veckan.

Figur 4.4 Hög- och tystläsning i klassen.



Samtliga svenska elever har lärare som uppger att eleverna får läsa tyst för sig själva minst någon gång per vecka. Även i övriga nordiska länder och genomsnittet för EU/OECD-länderna får nästan alla elever göra detta. Nästan alla svenska elever får även lyssna till högläsning någon gång per vecka. Detta är en större andel jämfört med Danmark, Finland och genomsnittet för EU/OECD-länderna. Det är en mindre andel svenska elever vars lärare uppger att eleverna får läsa högt, vilket är betydligt vanligare i Finland, Norge och genomsnittet för EU/OECD-länderna.

Det har inte skett några större förändringar i hur ofta eleverna ägnar sig åt hög- respektive tystläsning sedan 2001 eller 2006.

## Texter som elever möter i skolan

I PIRLS ställs frågor om vilka texter eleverna möter i läsundervisningen. Det handlar dels om vilka läromedel som används, dels om vilka skönlitterära- och sakprosatexter eleverna får läsa.

## Läromedelsanvändning

Lärarna har fått svara på frågor om vilka huvudsakliga undervisningsmaterial de använder i läsundervisningen.<sup>67</sup> I princip alla elever får läsa böcker som de själva valt åtminstone någon gång i veckan.<sup>68</sup> De två mest välanvända undervisningsmaterialen i Sverige är barnböcker och läroböcker. Sverige och Danmark sticker ut vad gäller användningen av barnböcker som huvudsakligt undervisningsmaterial både jämfört med övriga nordiska länder och genomsnittet för EU/OECD-länderna, där det istället är vanligare att dessa används som ett komplement till undervisningen. Det motsatta gäller användningen av läroböcker. Trots

<sup>67</sup> I enkäten benämns detta "basläromedel".

<sup>68</sup> 94,3 procent av eleverna och 98,8 procent av lärarna uppger att de får läsa sådant som eleverna valt själva.

att det är ett av de vanligaste huvudsakliga undervisningsmaterialen i Sverige och Danmark används läroböcker i högre grad i övriga nordiska länder samt i genomsnittet för EU/OECD-länderna.

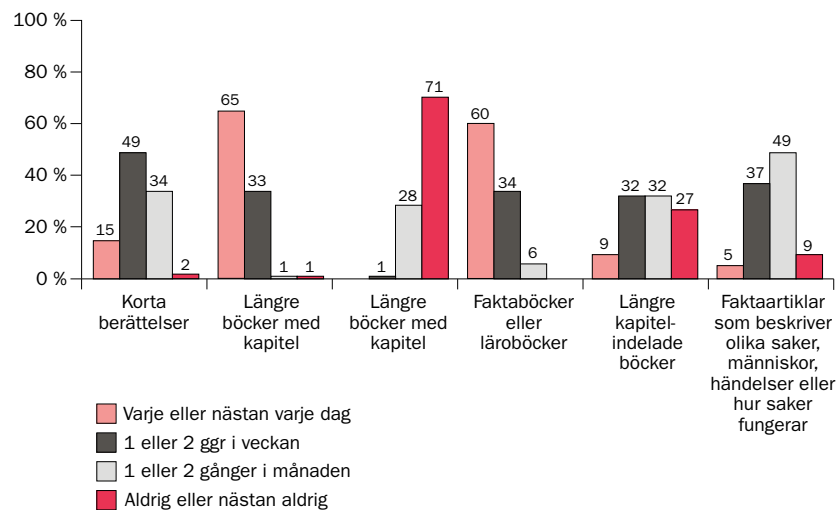
Jämfört med barnböcker och läroböcker är det mindre vanligt att läseböcker och övningsböcker eller arbetsblad utgör ett huvudsakligt undervisningsmaterial i Sverige. Dessa används i högre grad i Finland och Norge. Andra material som lärarna använder är material från olika ämnen, referensmaterial som exempelvis uppslagsverk samt tidningar eller tidsskrifter för barn.

### Skönlitterära texter och sakprosa

I figur 4.5 visas vilka typer av texter eleverna får läsa i skolan. Av de skönlitterära texter som används i undervisningen är längre böcker vanligast. Nästan alla elever får läsa längre böcker åtminstone någon gång i veckan. Korta berättelser i form av noveller, fabler, sagor, spänning, science fiction eller deckare är också vanliga och drygt tre av fem elever får läsa sådant någon gång per vecka. Det är mer ovanligt att eleverna får läsa pjäser och de flesta får aldrig eller nästan aldrig göra det.

Användningen av sakprosa eller informationsmaterial är inte lika utbredd som användningen av skönlitterära texter. Den vanligaste formen av sakprosa är faktaböcker eller läroböcker som nästan alla elever får läsa åtminstone någon gång per vecka. Dessa används i större utsträckning i Sverige än något av de andra nordiska länderna. Längre kapitelindelade faktaböcker eller faktaartiklar som beskriver olika saker, människor, händelser eller hur saker fungerar är de textformer som eleverna möter i minst grad, både i Sverige och i de andra nordiska länderna.

**Figur 4.5** Typer av texter som används i undervisningen.



Att arbeta med längre skönlitterära böcker har blivit något mindre vanligt sedan 2006 men är fortfarande mer vanligt förekommande än det var 2001. Jämfört med 2006 är det även färre elever som har lärare vilka låter dem läsa korta skönlitterära berättelser varje dag eller nästan varje dag.<sup>69</sup> Däremot är det fler som gör det en eller två gånger i veckan och färre som aldrig eller nästan aldrig gör det.<sup>70</sup>

## Läxor och bedömning

Lärarna har fått svara på frågor om vilka metoder de lägger störst vikt vid för att följa upp elevernas läsutveckling. Majoriteten av eleverna (83 %) har lärare som lägger stor vikt vid att utvärdera eleverna fortlöpande och drygt hälften av eleverna har även lärare som lägger stor vikt vid nationella prov. Andelen elever som har lärare som lägger stor vikt vid nationella prov och andra prov i klassen har ökat både jämfört med 2001 och 2006, med 18 procentenheter sedan 2001.

Nästan tre av fyra elever får läxa att läsa i något ämne minst någon gång i veckan. Nästan alla elever har lärare som kontrollerar om eleverna har gjort de läxor de fått eller inte och drygt en av tre elever har lärare som rättar läxorna och ger dem respons på det de gjort. Drygt hälften av eleverna har också lärare som nästan alltid diskuterar läxan med klassen. Andelen elever som får läsläxa minst veckovis har minskat sedan 2001.

## Datoranvändning

I figur 4.6 visas hur datortillgången ser ut och hur datorerna används i läsundervisningen i Sverige, Norden och i genomsnitt för EU/OECD-länderna. En större andel elever i Sverige och Norden har lärare som uppger att de använder datorer i undervisningen på något sätt än genomsnittet för EU/OECD-länderna. Endast sex procent av de svenska eleverna har emellertid lärare som använder sig av datorprogram för läsundervisning som ett huvudsakligt undervisningsmaterial.<sup>71</sup> Däremot används de vanligtvis som ett komplement till undervisningen.

I Sverige och de andra nordiska länderna används datorer i första hand för att skriva berättelser och andra texter eller för att söka information på internet. Det är en något mindre andel av de svenska eleverna som har lärare som uppger att de får använda datorer för att läsa texter eller att de får använda undervisningsprogram på datorn för att utveckla läsfärdigheter och strategier. Här sticker Norge ut då nära 70 procent av eleverna använder undervisningsprogram för att utveckla sina läsfärdigheter, jämfört med drygt 40 procent i Sverige. De svenska lärarna använder även i hög grad datorer till administration och förberedelser.

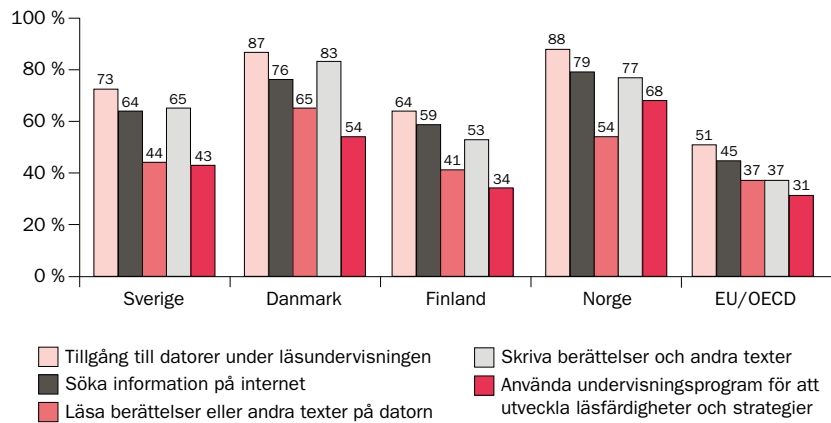
---

69 Frågan ställdes inte 2001.

70 Frågan kring faktaböcker ställdes annorlunda 2001 och 2006 och kan därför inte jämföras över tid.

71 I enkäten benämns detta "basläromedel".

**Figur 4.6** Datoranvändning som eleverna får ägna sig åt någon gång per månad under lektionstid.<sup>72</sup>



I Sverige har datoranvändningen under lektionstid ökat över tid. Andelen elever som har lärare som låter dem läsa berättelser eller andra texter på internet eller söka information på internet minst någon gång i månaden har ökat mellan samtliga PIRLS-undersökningar och med 15 procentenheter sedan 2001. En större andel elever har lärare som åtminstone någon gång i månaden låter dem använda sig av datorbaserade undervisningsprogram för att utveckla läsfärdigheter och strategier nu jämfört med 2001. Andelen har ökat med 10 procentenheter jämfört med 2001, men minskade något mellan 2001 och 2006. Hur ofta eleverna skriver berättelser och andra texter har däremot inte förändrats nämnvärt sett till andelen elever som gör detta månadsvis, både jämfört med 2001 och 2006.

Även eleverna har svarat på frågor om datoranvändningen i läsundervisningen. Trots den goda datortillgången är det endast två av tre elever som uppger att de använder datorer i skolan minst ett par gånger i månaden och resterande uppger att de aldrig gör det. Hemma använder eleverna däremot datorer i högre grad. Nära 70 procent av eleverna gör det varje dag och nästan alla gör det minst någon gång i veckan.

<sup>72</sup> Källa Exhibit 8.14 i Mullis m.fl., 2012.

## 4.3 PIRLS-elevernas lärare

### Lärarnas utbildning och arbetslivserfarenhet

I stort sett alla svenska elevers lärare har någon form av lärarexamen och över 90 procent har en lärarutbildning som grundskolelärare.<sup>73</sup> Nästan tre femtedelar av eleverna har lärare som gick en utbildning där läspedagogik/läsundervisning gavs stor vikt, vilket till stor del ligger i linje med hur det ser ut enligt genomsnittet i EU/OECD-länderna. Däremot är det en något större andel än i de andra nordiska länderna. Drygt en tredjedel av eleverna i Sverige har lärare som gick en utbildning där teorier om läsning var ett ämne som gavs stor vikt. Jämfört med Norge, Finland och EU/OECD-länderna är det en något större andel. Många lärare har en lång arbetslivserfarenhet. Endast 8 procent av eleverna har lärare som har mindre än 5 års erfarenhet och nära hälften har mellan 10 och 20 års erfarenhet.

### Lärarnas kompetensutveckling

Ungefär en tredjedel av svenska elevers lärare har ägnat 16 timmar eller mer på kompetensutveckling de senaste två åren vilket är en högre andel jämfört med de nordiska länderna och genomsnittet i EU/OECD-länderna.

Vidare läser nästan hälften av de svenska elevernas lärare barnböcker åtminstone månadsvis för att kompetensutveckla sig inom sitt yrke. Detta är däremot lägre än det genomsnittliga inom EU/OECD-länderna där ungefär 70 procent av elevernas lärare gör detta.

---

<sup>73</sup> Grundskollärare med inriktning mot de yngre åldrarna, tidigarelärare, lågstadielärare, mellanstadielärare eller motsvarande examen.

## 4.4 Sammanfattning

### FÖRUTSÄTTNINGAR FÖR UNDERVISNINGEN

- Undervisning i helklass är den undervisningsform som förekommer i högst grad, men många får också arbeta självständigt efter individuella planer eller mål.
- I Sverige är det en högre andel elever som har lärare som anser att undervisningen i viss mån begränsas av elevernas brist på förkunskaper än övriga nordiska länder och genomsnittet för EU/OECD-länderna. Däremot är det en liten andel av eleverna som har lärare som uppger att undervisningen till stor del begränsas av stökiga eller ointresserade elever.

### INNEHÅLL I LÄSUNDERVISNINGEN

- Lärarna arbetar med flera olika lässtrategier för att utveckla elevernas läsförståelse. Det vanligaste är att elevernas lärare låter dem söka efter information i texter samt identifiera en texts huvudbudskap och förklara den egna förståelsen av en text.
- I Sverige är det en lägre andel elever vars lärare arbetar med olika lässtrategier jämfört med genomsnittet för EU/OECD-länderna och övriga nordiska länder, även om arbetet med de lässtrategier som går att jämföra över tid har ökat.
- De flesta eleverna har lärare som minst någon gång per vecka låter dem följa upp texter de läst genom att de får sammanfatta eller svara på frågor om texten muntligt.
- Nästan samtliga elever får läsa tyst för sig själva åtminstone någon gång per vecka, vilket stämmer överens med hur det ser ut i de övriga nordiska länderna och genomsnittet för EU/OECD-länderna. Nästan samtliga elever får även lyssna till högläsning någon gång per vecka, vilket är en större andel än i Danmark, Finland och genomsnittet för EU/OECD-länderna.
- Jämfört med genomsnittet i EU/OECD-länderna är det en mindre andel svenska elever som själva får läsa högt någon gång per vecka.

### TEXTER SOM ELEVER MÖTER I SKOLAN

- Ungefär hälften av eleverna har lärare som i undervisningen använder sig av barnböcker och läroböcker som ett huvudsakligt undervisningsmaterial. Just barnböcker används i större utsträckning i Sverige än i EU/OECD-länderna medan läroböcker används mindre frekvent i Sverige.
- Det är en större andel elever som har lärare som uppger att eleverna får läsa skönlitterära böcker jämfört med faktatexter och längre böcker får eleverna enligt lärarna läsa oftast. Ändå får nästan samtliga elever läsa skönlitteratur, faktaböcker eller läroböcker minst varje vecka.

### LÄXOR OCH BEDÖMNING

- Att utvärdera elevernas läsutveckling fortlöpande är den metod som lärarna lägger störst vikt vid. Den vikt lärarna lägger vid nationella prov och andra prov i klassen har ökat sedan 2001 och 2006.
- Drygt 70 procent av eleverna får läxa att läsa i något ämne minst någon gång per vecka.

#### DATORANVÄNDNING

- Sverige har en god tillgång till datorer internationellt sett men enbart en liten andel av elevernas lärare använder sig av undervisningsprogram på datorn som ett huvudsakligt undervisningsmaterial. I undervisningen används datorerna i första hand för att skriva berättelser och andra texter eller för att söka information på internet.
- En större andel elever läser berättelser eller andra texter på internet eller söker information på internet i undervisningen minst månadsvis nu jämfört med 2001 och 2006.

#### PIRLS-ELEVERNAS LÄRARE

- Nära 90 procent av elevernas lärare är utbildade grundskolelärare. De flesta lärarna har mellan 10 och 20 års erfarenhet.
- Det är en något högre andel elever i Sverige som har lärare som ägnat sig åt kompetensutveckling de senaste två åren än genomsnittet för EU/OECD-länderna. Däremot är det en lägre andel svenska elever vars lärare läser barnböcker som en del av sin kompetensutveckling jämfört med genomsnittet för EU/OECD-länderna.





**SKOLMILJÖ**



## 5. Skolmiljö

Utöver den läsmiljö som eleverna möter hemma och den undervisning de deltar i finns också andra faktorer i skolan som är viktiga både för eleverna och de som arbetar på skolan. I detta kapitel ges en mer ingående bild av den skolmiljö som elever, lärare och rektorer befinner sig i. I kapitel 4 nämndes lärarnas betydande roll för elevernas kunskapsutveckling men även rektorerna och deras pedagogiska ledarskap har visats ha stor betydelse.<sup>74</sup>

I kapitel 5 ges en bild av ramarna för arbetet i skolan. I avsnitt 5.1 beskrivs bland annat hur lärarna ser på sina arbetsförhållanden, sin arbetsmiljö och hur de trivs med att vara lärare. Efter det beskrivs tillgång till skolbibliotek (avsnitt 5.2). I avsnitt 5.3 beskrivs hur rektorernas ledarskap ser ut och slutligen hur rektorer, lärare, föräldrar och elever upplever skolmiljön i avsnitt 5.4. Kapitlet avslutas med en sammanfattning.

### 5.1 Lärares arbetsvillkor och trivsel

För att ta reda på hur lärarna upplever sina arbetsvillkor har de fått svara på ett antal frågor om hur allvarliga problem det finns på skolan rörande skolbyggnaden, hur rymligheten i klassrummen ser ut, antal undervisningstimmar, tillgång till lämpliga arbetsutrymmen eller undervisningsmaterial/utrustning.<sup>75</sup> Utifrån frågorna har ett index skapats. I tabell 5.1 framgår hur allvarligt lärarna upplever problem i sina arbetsvillkor.

**Tabell 5.1** Lärares upplevelse av sina arbetsvillkor.

	Inget problem	Mindre problem	Måttligt problem
Danmark	21	55	24
Finland	20	62	18
Norge	15	56	29
<b>Sverige</b>	<b>12</b>	<b>49</b>	<b>39</b>
EU/OECD	30	48	22

Även om de flesta eleverna i Sverige har lärare som upplever brister i sina arbetsvillkor som mindre problem upplever de brister i sina arbetsvillkor i högre utsträckning än lärarna i de andra nordiska länderna och genomsnittet för EU/OECD-länderna.

Nästan 90 procent av de svenska eleverna har lärare som åtminstone upplever mindre problem i sina arbetsvillkor och enbart tolv procent upplever inget problem. I EU/OECD-länderna är det betydligt färre som upplever brister i arbetsvillkoren och det är betydligt fler som inte upplever några brister (30 %).

<sup>74</sup> Hattie, 2009; Skolverket 2011.

<sup>75</sup> Frågan som ställdes var: *Hur allvarligt är vart och ett av följande problem i din nuvarande skola?* Svarsalternativen till frågorna var: *Inget problem, Mindre problem* samt *Måttligt problem*. I indexet har lärarna delats in i tre kategorier: Knappt några problem, Måttliga problem och Mindre problem.

Då Sverige avviker både från övriga Norden och EU/OECD-länderna, finns det anledning att titta närmare på hur lärarna svarat på varje enskild fråga i indexet. Elevernas lärare upplever att de har för många undervisningstimmar och att de inte har lämpliga arbetsutrymmen som störst problem. Nöjdast är de med tillgängligheten på undervisningsmaterial.

Lärarna har också svarat på frågor rörande sitt yrkesval genom att ta ställning till om de är nöjda med sitt yrke som lärare, om de är nöjda med att vara lärare på den skola som de arbetar på, om de hade mer entusiasm när de började undervisa jämfört med nuläget, om de anser sig göra ett viktigt arbete som lärare, om de planerar att fortsätta som lärare samt om de är frustrerade med sitt yrke.<sup>76</sup>

I Sverige är det nästan 90 procent av eleverna vars lärare uppger att de i viss mån är nöjda med sitt yrkesval. Trots detta utgör Sverige även här ett av de länder där lärarna är minst nöjda både jämfört med de andra nordiska länderna och genomsnittet för EU/OECD-länderna. I jämförelse med genomsnittet för EU/OECD-länderna är det dubbelt så många elever vars lärare inte är nöjda med sitt yrkesval. Även sett till samtliga deltagande länder ligger Sverige bland de länder där lärarna uppger att de är som minst nöjda.

### **Materiella resurser och undervisningsstöd**

Rektorerna har även fått svara på i vilken mån undervisningen påverkas av brist på undervisningsmaterial, värme/ljus i skolan, utrymme, teknologi samt stöd-lärare och IT-baserade undervisningsstöd.<sup>77</sup> Det är inga rektorer i Sverige som uppger att brister påverkar undervisningen i hög grad och en tredjedel uppger att undervisningen inte påverkas alls.

Elevernas lärare uppger att det i genomsnitt är mellan tre och fyra elever per klass som behöver någon form av stödundervisning. Ungefär två tredjedelar av elevernas lärare uppger att de elever som har behov av stödundervisning också får det. Nära en femtedel av eleverna har dock lärare som uppger att mellan en och två av de elever som har behov av stödundervisning inte får det och ytterligare en femtedel att det är tre eller fler elever som inte får det stöd de har behov av. I genomsnitt är det en elev i varje klass som inte får den stödundervisning som lärarna anser att de behöver. Detta varierar dock mellan klasser där vissa uppger att alla elever får det stöd de behöver medan andra uppger att de har flera elever som behöver stöd men inte får det.

## **5.2 Skolbibliotek**

Ungefär fyra av fem svenska elever går på skolor där det finns ett skolbibliotek. Storleken på biblioteken varierar, men över hälften av eleverna går på skolor där biblioteken har mellan 500 och 5 000 böcker, nästan en femtedel på skolor där biblioteken har mer än 5 000 böcker och ytterligare drygt en tiondel går på skolor med färre än 500 böcker. I Danmark är det en större andel elever som går på skolor med mer än 5000 böcker (70 %). I Finland däremot är det färre

<sup>76</sup> Frågan som ställdes var hur väl lärarna höll med om påståendena och svarsalternativen var *Instämmer helt och hållet*, *Instämmer*, *Instämmer inte* samt *instämmer inte alls*. I indexet har lärarna delats in i tre kategorier: Nöjda, Nöjda i viss mån och Inte nöjda.

<sup>77</sup> Svarsalternativen till frågan är *Inte alls*, *Lite*, *Till viss del* samt *Mycket*. I indexet har rektorerna delats in i tre kategorier: I hög grad, Till viss del samt Inte alls.

elever som går på skolor med så stora bibliotek. Nära en av tre finska elever går på skolor med mindre än 500 böcker och enbart fyra procent går på skolor med mer än 5 000 böcker.

Drygt hälften av de svenska eleverna har även tillgång till ett klassrumsbibliotek eller en läshörna och i princip alla använder klassrumsbiblioteket eller läshörnan minst veckovis. Utöver detta får även hälften av eleverna möjlighet att besöka ett annat bibliotek minst någon gång i veckan, vilket stämmer överens med hur det såg ut 2006.

I Sverige är det vanligast att en lärare sköter skolbiblioteket men 30 procent av eleverna går på skolor som har en bibliotekarie som arbetar del- eller heltid. Andelen skolbibliotek med en hel- eller deltidsanställd bibliotekarie har inte förändrats sedan 2006. Drygt en tredjedel av eleverna går på skolor som också har böcker på andra språk än svenska.

### 5.3 Ledarskap och organisation

Fyra av fem elever går i skolor där rektorerna har en statlig rektorsutbildning. Rektorerna har fått svara på frågor om vad de lägger ner sin arbetstid på. Det rektorerna uppger att de lagt ner mest av sin arbetstid på är att främja arbetet med skolans utbildningsvisioner och mål, samt att utveckla skolans kurs- och läroplan och skolans utbildningsmål. Mellan 40 och 50 procent av eleverna har rektorer som lagt ner mycket tid på dessa områden det senaste året. I båda dessa fall är det en större andel elever i Sverige vars rektorer lägger ner mycket tid på det jämfört med de andra nordiska länderna. En möjlig förklaring till detta är implementerings- och utvecklingsarbetet med nya kursplaner och utbildningsmål i Sverige, som kan ha inletts våren 2011 då PIRLS genomfördes.

Omkring 30 procent av eleverna har också rektorer som lägger ner mycket tid på att följa elevernas kunskapsutveckling för att försäkra sig om att skolans mål följs, handleder lärare som har problem med sin undervisning eller initierar utbildningsmässiga projekt eller förbättringar. När det gäller att följa elevernas kunskapsutveckling görs detta i större utsträckning i Sverige än i övriga deltagande nordiska länder.

Bland de områden som det frågas om i PIRLS lägger de svenska rektorerna ner minst tid på att hålla ordning och reda i skolan och på att följa lärarnas implementering av läroplanen. I Norge och Danmark lägger rektorerna ner mer tid på detta. Det är också färre elever i Sverige vars rektorer lägger ner mycket tid på att tillrättavisa stökiga elever jämfört med de andra nordiska länderna.

En fjärdedel av rektorerna lägger också ner mycket tid på arbetsuppgifter som rör skolans budget och nästan alla lägger ner viss tid på detta. Endast 16 procent ägnade mycket tid åt att delta i kompetensutveckling för rektorer. Det är en lägre andel jämfört med de andra nordiska länderna.

De allra flesta eleverna (70 %) har lärare som upplever rektors stöd och intresse för sin arbetsinsats som medelgott eller högt. 15 procent upplever stödet som mycket stort och 15 procent som lågt eller mycket lågt. Ju högre lärarna upplever rektors stöd och intresse för sin arbetsplats, desto bättre trivs de också med sitt yrke.

## 5.4 Skolan – en trygg plats?

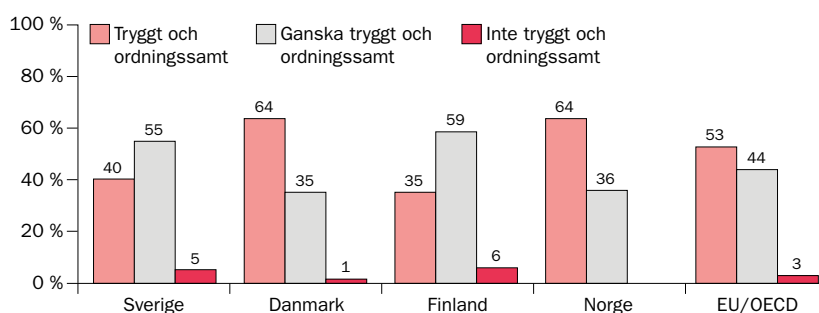
Elever, lärare och rektorer har fått svara på olika frågor om trygghet, ordning och disciplin i skolan.

### Lärarna och rektorerna

För att ta reda på lärarnas uppfattning om skolan som en trygg och ordningssam plats, har de fått uppge om skolan ligger i ett tryggt och säkert område, om de känner sig trygga i skolan, om skolans säkerhetsbestämmelser och tillämpningen av dessa är tillfredsställande, om eleverna uppför sig väl samt om eleverna visar respekt för lärarna.<sup>78</sup>

I figur 5.1 presenteras hur lärarna upplever skolklimatet i Sverige, Norden och EU/OECD-länderna. Nästan alla svenska elever (95 %) har lärare som tycker att skolan åtminstone är ganska trygg och ordningssam. Jämfört med Danmark, Norge och genomsnittet för EU/OECD-länderna är det en mindre andel elever som har lärare som upplever att skolan är trygg och ordningssam i Sverige.

Figur 5.1 Skolklimat enligt lärare.<sup>79</sup>



Också rektorerna har fått beskriva skolklimatet, men med fokus på elevernas beteende. Det är frågor om elever kommer för sent och skolkar, stör lektionerna, stjälar, slår, hotar eller trakasserar andra elever och lärare.<sup>80</sup>

Nära hälften av elevernas rektorer tycker att det knappt finns några disciplinära eller trygghetsrelaterade problem på skolan och nästan alla tycker att problemen är mindre. I Danmark är motsvarande andel 56 procent, i Norge 58 procent och i Finland 64 procent. Det är således få elever vars rektorer och lärare upplever stora disciplinära problem på skolan, även om det är något fler än i de andra nordiska länderna.

78 I indexet har lärarna delats in i kategorierna: Trygg och ordnad, Något trygg och ordnad samt Inte trygg och ordnad. Frågan som ställdes var: *Ange i vilken utsträckning du instämmer eller inte instämmer i följande med avseende på din nuvarande skola.* Svartalternativen till frågorna var: *Instämmer helt och hållet, Instämmer, Instämmer inte och Instämmer inte alls.*

79 Källa Exhibit 6.5 i Mullis m.fl., 2012.

80 Rektorerna har fått ta ställning till: *I vilken utsträckning utgör följande ett problem bland elever i årskurs 4 på din skola?* Sen ankomst, Skolk och annan ogiltig frånvaro, Störningar i klassrummet, Fusk, Svordomar/grovt språk, Skadegörelse, Stölder, Hot eller verbala angrepp mellan elever (inklusive SMS, e-mail osv.), Slagsmål mellan elever, Hot eller verbala angrepp mot lärare eller annan personal (inklusive SMS, e-mail osv.). Svartalternativen till frågorna är: *Inget problem, Mindre problem, Måttligt problem, Allvarligt problem.* I indexet har rektorerna delats in i tre kategorier: *Knappt något problem, Mindre problem samt Måttligt problem.*

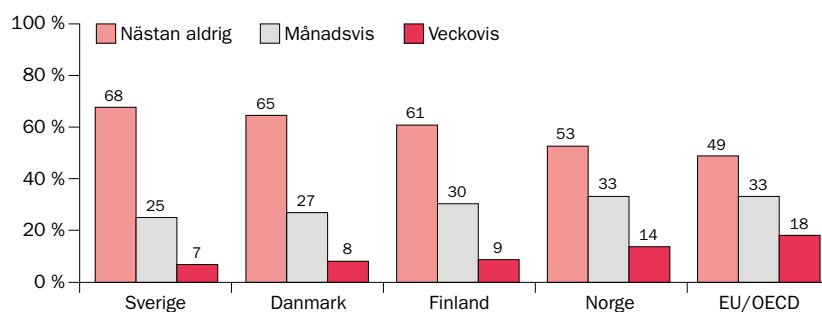
## Eleverna och föräldrarna

Elevernas föräldrar har fått svara på ett antal frågor om vad de tycker om elevernas skola. De flesta eleverna har föräldrar som upplever skolan som en trygg miljö för deras barn att vistas i och ser positivt på hur personalen på skolan hanterar elevernas kunskapsutveckling. Omkring 90 procent av eleverna har föräldrar som tycker att skolan åtminstone till viss del är bra på att hjälpa deras barn att bli bättre på läsning och bryr sig om elevernas framsteg.

Det elevernas föräldrar tycker att skolan kan bli bättre på är att i större grad göra så att de känner sig delaktiga i sitt barns utbildning och att informera dem om deras barns framsteg, även om en majoritet är nöjda med detta.

Även eleverna har fått svara på frågor om hur de trivs på skolan.<sup>81</sup> I figur 5.2 visas andelen elever som upplever att de blir mobbade i Sverige, Norden och EU/OECD-länderna.

**Figur 5.2** Andel elever som upplever att de utsätts för mobbing.



Bland samtliga länder ligger Sverige i toppskiktet vad gäller elevernas upplevda trygghet och trivsel på skolan. Nära 70 procent av de svenska eleverna uppger att de nästan aldrig mobbas i skolan, vilket är en högre andel än i de nordiska länderna och EU/OECD-länderna. Även jämfört med övriga länder som deltar i PIRLS är Sverige det land där minst andel elever upplever att de blir mobbade i skolan.

Däremot uppger en av fyra elever att de mobbas någon gång i månaden och ytterligare 7 procent att de mobbas någon gång i veckan.

81 Eleverna har svarat på hur ofta det hänt i skolan under det här skolåret att: De blivit retade, De inte fick vara med i spel, lekar eller andra aktiviteter för de andra eleverna, Någon ljög om dem, Något blev stulet från dem, En elev (eller flera) gjorde dem illa (t.ex. genom att knuffa, slå sparka) samt Andra elever tvingade dem att göra saker som de inte ville göra. Svartalternativen till frågorna var: *Minst en gång i veckan*, *En eller två gånger i månaden*, *Några gånger om året* eller *Aldrig*. I indexet har eleverna delats in i tre kategorier: Nästan aldrig, Någon gång i månaden samt Veckovis.

## 5.5 Sammanfattning

### LÄRARES ARBETSVILLKOR OCH TRIVSEL

- I Sverige upplever majoriteten av elevernas lärare att brister i deras arbetsvillkor som mindre problem. Det är ändå ungefär två femtedelar som upplever att problemen i deras arbetsvillkor är måttliga, och de svenska lärarna finns bland de som är minst nöjda jämfört med övriga deltagande länder.
- Även om många (90 %) av elevernas lärare trivs bra med sitt yrkesval är svenska lärare också i detta avseende bland de minst nöjda jämfört med övriga deltagande länder.

### SKOLBIBLIOTEK

- Ungefär fyra av fem elever går på skolor där det finns ett skolbibliotek och hälften av biblioteken har mellan 500 och 5000 böcker.
- Drygt hälften av eleverna har även tillgång till ett klassrumsbibliotek eller en läshörna som i princip alla använder minst veckovis.

### LEDARSKAP OCH ORGANISATION

- Över hälften av eleverna har rektorer som uppger att de lägger ner mycket tid på att främja arbetet med skolans utbildningsvisioner och mål. Två femtedelar av eleverna har rektorer som uppger att de lägger ner mycket tid på att utveckla skolans kurs- och läroplan samt skolans utbildningsmål. I båda dessa fall är det en större andel elever i Sverige vars rektorer lägger ner mycket tid på det jämfört med de andra nordiska länderna.

### SKOLAN – EN TRYGG PLATS?

- Ur ett internationellt perspektiv är svenska skolor trygga och de flesta rektorer, lärare och elever upplever att skolmiljön är en trygg plats.
- Jämfört med övriga länder är det minst andel elever som uppger att de utsätts för mobbning i Sverige. Dock uppger runt en tredjedel att de mobbas minst någon gång i månaden.
- Generellt sett är föräldrarna nöjda med sina barns skolor. De känner sig delaktiga i sitt barns utbildning, känner att skolan bryr sig om barnens kunskapsutveckling och att skolan är en trygg miljö. Det elevernas föräldrar tycker att skolan kan bli bättre på är att i större grad göra så att de känner sig delaktiga i sitt barns utbildning och att informera dem om deras barns framsteg.







## SLUTDISKUSSION



## 6. Slutdiskussion

PIRLS 2011 visar att svenska elever i årskurs 4 har en god läsförmåga i ett internationellt perspektiv. Sverige tillhör även de länder med en relativt liten resultatspridning mellan eleverna och det finns inte heller någon tendens till ökade skillnader i den här studien. Men en tydlig tillbakagång i läsprovresultatet har skett mellan 2001 och 2011. Det är en nedgång som har kunnat påvisas redan före 1991, men som blir tydligare efter 1991.<sup>82</sup> I följande kapitel diskuteras några av de resultat som enligt Skolverkets bedömning är viktiga i PIRLS 2011.

### De avancerade läsarna minskar, och de svagare ökar

I Skolverkets rapport från PIRLS 2006 ställdes frågan om den ditintills iakttagna nedgången bland elever i årskurs 4 var ett tecken på att etablering av läsförmågan hade förskjutits uppåt i åldrarna eller om det var ett tecken på en förändring som var bestående över skolåren.<sup>83</sup> Utifrån resultaten som nu finns från både PIRLS 2011 och PISA 2009 kan det konstateras att förändringarna är tecken på en genomgripande nedgång i läsförmågan som börjar i tidiga årskurser och består upp genom skolåren.

I PIRLS 2011 har en generell förskjutning skett över alla läsfärdighetsnivåer då färre elever presterar på den höga och avancerade nivån och fler på den medelgoda och elementära jämfört med 2001 och 2006. Däremot är det fortsatt i stort sett alla elever (98 %) som når resultat som ligger över den absolut lägsta nivån för läsfärdighet enligt PIRLS. I PIRLS 2001 var det cirka sextio procent av de svenska eleverna som minst nådde den höga läsfärdighetsnivån. Det är den bild som såväl då som idag karakteriserar de länder som ligger i topp. I 2011 års studie är det strax under hälften av de svenska eleverna som klarar den nivån. Förändringarna i PIRLS kan jämföras med den förändring som kunnat påvisas bland femtonåringar i PISA mellan åren 2000 och 2009. I PISA var det framför allt andelen lågt presterande elever som ökade. Andelen högt presterande elever minskade också men inte i lika hög grad som de svaga ökade. Något motsägelserfullt framkommer det i PIRLS 2011 precis som 2006 att det är en fortsatt ökande andel elever som kommer till skolan i årskurs 1 med enkla men grundläggande läs- och skrivfärdigheter.

Att allt färre elever i årskurs 4 når upp till den höga och avancerade läsfärdighetsnivån innebär att de i mindre grad klarar av de mer komplexa och språkligt avancerade sätten att bygga en förståelse av det de läser. Det rör exempelvis att kunna föra samman information från olika delar av en text för att dra slutsatser, generalisera, tolka händelser och karaktärens handlingar eller finna övergripande teman i en text. Det handlar också om att läsaren ska kunna läsa mellan raderna i texter där central och relevant information inte alltid är tydligt uttalad samt kunna värdera visuell och textuell information, tolka metaforer och bildspråk.

För att klara detta behöver läsaren inte bara ett rikt ordförråd utan också förmågan att exempelvis jämföra, klassificera, syntetisera och utvärdera information och övergripande idéer i en text. Dessa språkfärdigheter är nödvändiga för att kunna möta alltmer kognitivt krävande nivåer som förekommer i under-

<sup>82</sup> Rosén, 2005, 2012.

<sup>83</sup> Skolverket, 2007a.

visningen i skolans olika ämnen.<sup>84</sup> Ju högre upp i årskurserna eleverna kommer desto högre grad av generaliseringar och abstrakta och teoretiska resonemang förekommer i de texter de möter och samtal i undervisningen de ingår i. Språkfärdigheten krävs för att förstå och skapa inre bilder av innehållet i en text, vilket också kallas att bygga mentala textvärldar.<sup>85</sup> Eleverna i årskurs 4 behärskar således i mindre grad de komplexa och språkligt avancerade sätten att bygga mentala textvärldar samt röra sig i texter på ett mer avancerat sätt nu jämfört med i tidigare PIRLS-undersökningar.

En del av de mer avancerade läsförståelseprocesserna innebär att läsaren ska inta ett kritiskt förhållningssätt till texten och dess innehåll. Den typen av läsande är inte särskilt fokuserad i kursplanens innehåll eller kunskapskrav för de tre första årskurserna i svenskämnen, utan det är i årskurs 4 och uppåt som det är mer uttalat.<sup>86</sup> Det innebär att de svenska eleverna som deltar i PIRLS inte med nödvändighet har hunnit möta de sätten att närma sig en text i så stor utsträckning ännu.

### **Flickor läser bättre än pojkar, men försämrar i högre grad sina resultat**

I tidigare PIRLS-undersökningar och annan läsforskning är det tydligt att flickorna presterar bättre än pojkarna, vilket också är fallet i PIRLS 2011.<sup>87</sup> Däremot minskar skillnaden mellan flickors och pojkars resultat i PIRLS 2011 jämfört med 2006 och 2001, genom att flickornas resultat sjunker mer än pojkarnas. Pojkarnas resultat har också sjunkit men inte lika mycket. De resultat flickorna uppnår i PIRLS 2011 liknar de resultat pojkarna uppnådde i PIRLS 2001.

Detta mönster ser något annorlunda ut, sett till hur det såg ut bland 15-åringar i PISA 2009. Nedgången i läsförmåga bland svenska 15-åriga flickor och pojkar bestod bland annat av att andelen elever på låga prestationsnivåer ökade och pojkarna stod för mer än dubbelt så stor andel av den ökningen jämfört med flickorna. På samma gång hade andelen flickor på de höga prestationsnivåerna minskat medan andelen pojkar var relativt oförändrad på de nivåerna. Mönstren för elever som går i årskurs 4 och 15-åringar ser således något olika ut, vilket tyder på att något förändras mellan årskurs 4 och de senare årskurserna. Då pojkarna stod för en större andel av ökningen av lågpresterande elever i PISA kan det tänkas att flickorna i större grad bibehåller den något mer avancerade läsförmåga de uppvisar i årskurs 4. Däremot visade också PISA att flickorna tappade mer än pojkarna bland de högpresterande läsarna. En annan förklaring kan därför vara att detta är en förändring i läsvanor på så sätt att flickors och pojkars läsmönster och läsvanor börjar närma sig varandra. I PIRLS visas att andelen flickor som befinner sig på de olika läsfärdighetsnivåerna stämmer med hur det såg ut för pojkarna 2001. I så fall är detta ett mönster som kan komma att bli tydligare framöver även bland 15-åringarna. Bland de frågor som ställs kring läsvanor i PIRLS är det dock svårt att se några direkta förklaringar till detta. Både flickor och pojkars läsintrasse har minskat på samma gång som de i vissa fall uppger att de läser mer nu än 2001. Detta är något som bör utre-

84 Cummins, 1984.

85 Langer, 2011.

86 Skolverket, 2012b.

87 Käreland (red), 2005.

das vidare och bland annat sättas i relation till andra studier som genomförts av den svenska befolkningens läsvanor.<sup>88</sup>

## En försämrad läsning av sakprosatexter

Tillbakagången i resultat mellan 2006 och 2011 består till allra största del i en nedgång i resultat för läsning av sakprosatexter. Tidigare nedgång mellan 2001 och 2006 var ungefär lika stor för läsning av både sakprosatexter och skönlitteratur.

Läsning av sakprosa och skönlitterära texter ställer olika krav på läsaren. Läsning av skönlitteratur kan beskrivas som att läsaren utforskar möjliga horisonter.<sup>89</sup> Det finns ingen given tolkning, utan läsaren kan röra sig mer fritt och exempelvis knyta an till personliga erfarenheter och reflektioner. I de skönlitterära PIRLS-texterna kan läsaren identifiera sig med huvudaktörerna på ett eller annat sätt och berättelsen följer alltid en rätlinjig kronologi. Det finns med andra ord ingen avvikelse i dem från ett vanligt berättarmönster i vår kultur.<sup>90</sup> Ordförrådet i texterna är också ganska alldagligt. Läsning av sakprosa innebär å andra sidan att läsaren utgår från ett centrum eller en referenspunkt, till exempel ett visst specifikt ämne som fossiler eller en geografisk plats. I den fortsatta texten rör sig sedan läsaren ut mot olika typer av fördjupningar av ämnet ifråga. Det gäller att hålla fast vid utgångspunkten och successivt addera mer och mer information.<sup>91</sup> Det som komplicerar sakprosläsandet är att texterna rör sig inom en mängd olika ämnesområden. Det krävs således att läsaren har ett ordförråd som matchar de olika ämnena.<sup>92</sup> Skillnaderna mellan de två typerna av texter kan ligga till grund för att förklara att elever når bättre resultat på skönlitteratur än på sakprosa. Men det är inte möjligt att enbart utifrån dessa grunder förklara varför svenska elever, som en av få elevgrupper, har sänkt sitt resultat för sakprosa mer än för skönlitteratur. Det går inte heller att finna något enkelt mönster i hur förändringar med avseende på de här två typerna av texter ser ut i olika länder. Sett till exempelvis de nordiska länder som deltagit i tidigare PIRLS-omgångar, är det i första hand i sakprosa som de förbättrat sina resultat.

I Sverige är det vanligare att eleverna får läsa skönlitterära texter än faktatexter i skolan, vilket kan utgöra en komponent i förklaringen till att eleverna presterar sämre när det gäller läsning av sakprosa. Å andra sidan uppger eleverna själva att de i större utsträckning läser faktaböcker nu, även om de fortfarande läser skönlitterära böcker i högst grad. Mer omfattande studier som fokuserar på just detta visar emellertid att det är en betydligt mindre andel av den svenska befolkningen som läser facklitteratur idag än för dryga tio år sedan.<sup>93</sup> Detta mönster återkommer såväl bland de yngsta (9–14 år) som bland de äldsta (65–79 år), bland män och kvinnor och bland personer med olika utbildningsnivå. Den största förändringen under dessa år uppvisar gruppen högutbildade. En tolkning som framförts är att datorernas inträde i våra vardagsrum och läsning på nätet trängt ut läsningen av facklitteratur i böcker. Med hjälp av sökmo-

88 Se t.ex. Höglund, 2012 för redovisning av sådana studier.

89 Langer, 1995:24-32.

90 Labov, m.fl., 1967.

91 Langer, 1995:24-32.

92 Nation m.fl., 1997; Wesche m.fl., 2010.

93 Höglund, 2012.

torer och olika typer av internetbaserade uppslagsverk går det snabbare att hitta eftersökt information.

De texter som finns på internet är generellt kortare än texter i böcker och de är för det mesta också mer illustrerade.<sup>94</sup> Den typen av texter ställer helt andra krav på läsningen än de ofta betydligt längre texterna i den traditionella facklitteraturen. Det är också sådana, för åldern, relativt långa sakprosatexter eleverna möter i läsprovet i PIRLS. I rapporten från PIRLS 2006 togs konkurrensen från datormediet upp som en möjlig förklaring till den då mer generella tillbakagången för läsning av såväl sakprosa som skönlitteratur. Den ökande användning av datormediet och internet i såväl skola som på fritiden skulle kunna vara en bidragande orsak till nedgången i läsoverskott mellan 2006 och 2011. En sådan förklaring går emellertid inte att underbygga enbart med information från PIRLS. Det som talar emot att en sådan orsak skulle vara särskilt framträdande är att Sverige i stort sett är ensamt om utvecklingen med sjunkande resultat för enbart läsning av sakprosa.

### Vad eleverna har med sig hemifrån spelar fortsatt stor roll

Sambandet mellan elevers prestationer och deras socioekonomiska bakgrund, är betydande och väl dokumenterat, både i PIRLS, tidigare publicerade Skolverksrapporter och annan forskning.<sup>95</sup> Elever som kommer från hem med studietradition och högutbildade föräldrar klarar sig överlag bättre än elever med lågutbildade föräldrar. Detta gäller för alla elever – oavsett i vilket land de eller deras föräldrar är födda.<sup>96</sup> Genom hemmiljön tillägnar sig barnet erfarenheter, värderingar och attityder som tillsammans påverkar barnets förväntningar och förutsättningar för lärande. De här förhållandena benämns i PIRLS som *hemresurser*.

Lidegran<sup>97</sup> skiljer mellan två former av utbildningskapital: nedärvt och förvärvat kapital. Nedärvt kapital är tillgångar som ärvt från föräldrahemmet, medan förvärvat kapital är tillgångar som individen själv tillägnar sig i skolan eller på andra sätt. Exempel på det nedärvda kapitalet i PIRLS är elevernas läsvanor, deras möten med olika slags texter och den inställning de har till läsning. Det är sådant som sker utanför skolan och även innan eleverna började skolan och ger en grogrund för elevernas läs- och skrivförmåga som i PIRLS visas vara viktigt för elevernas läsförmåga.

I ett internationellt perspektiv är emellertid betydelsen av elevernas socioekonomiska bakgrund och spridningen mellan elevernas resultat låg i Sverige. Det finns inte heller några tecken på att spridningen mellan elevers resultat har ökat

---

94 Kress, 2004.

95 Se exempelvis Skolverket, 2012a. Även resultaten från de nationella proven 2011 visar att föräldrarnas utbildningsnivå är den variabel som uppvisar störst variation mellan eleverna i svenska i årskurs 3, se Skolverket, 2011b.

96 Skolverket 2002.

97 Lidegran, 2009. Lidegrans analys utgår från den franske sociologen Pierre Bourdieus teorier, där han använder begreppet kapital för att beskriva olika slags symboliska tillgångar som har ett socialt, erkänt värde och som ofta är nedärvt. Det kan handla om symboliska tillgångar som yttrar sig i form ett kulturellt intresse. Lidegran vill skilja mellan utbildningskapital och kulturellt kapital. Även om dessa två former av symboliska tillgångar ofta hänger ihop, behöver de inte nödvändigt göra det.

enligt PIRLS.<sup>98</sup> I PISA 2009 visades däremot att spridningen mellan elevernas resultat och betydelsen av socioekonomisk bakgrund hade ökat.<sup>99</sup> Det kan ses som en signal att brister tar form under perioden mellan årskurs 4 och grundskolans senare år och är något som behöver undersökas närmare. Enligt viss forskning går detta att koppla till ökningen av individuellt arbete i skolan, som anses ha lett till en ansvarsförskjutning från skolan till eleven.<sup>100</sup> Detta ställer i sin tur krav på elevens förmåga att ta ansvar för sina studier. En konsekvens av detta är en ökad betydelse av att eleven har stöd hemifrån.

De starka läsarna i PIRLS karaktäriseras vidare av att de är intresserade av att läsa, läser mer än andra på sin fritid och har föräldrar som också tycker om att läsa. Allt detta förekommer i högre grad bland elever som kommer från resursstarka hem. Både elevernas och föräldrarnas inställning till läsning har betydelse för elevernas resultat på läsprovet. Antagligen är det så att elever som tycker det är roligt att läsa också läser mer och således får mer läsövning. Ju mer elever läser desto mer berikar de sitt ordförråd och kunskap om hur texter är uppbyggda. Det är mycket goda grunder att stå på i den fortsatta läsutvecklingen.<sup>101</sup> Det kan också vara så att de elever som har en god läsförmåga i större grad tycker det är roligt att läsa för att de har lättare för det. Men även föräldrarnas inställning har betydelse och de elever vars föräldrar tycker om läsning tycker också själva i högre grad om läsning.

Forskning har tidigare visat på vikten av de läs- och skrivaktiviteter som föräldrar ägnar sig åt med sina barn.<sup>102</sup> Resultaten i PIRLS visar också att elever som redan innan de började skolan fick ägna sig åt läs- och skrivaktiviteter ofta har en bättre läsförmåga jämfört med övriga elever, även då de gått fyra år i skolan. Även i detta fall visas att elever från resursstarka hem i högre grad har föräldrar som ägnade sig åt läs- och skrivaktiviteter med dem innan de började skolan. I PIRLS och andra studier går det emellertid att de senaste tio åren se en genomgående nedgång i svenska elevers och föräldrars intresse för att läsa, vilket skulle kunna vara en av förklaringarna till den försämrade läsförmågan.

Ett centralt mål för den svenska skolan är att utjämna för skillnader som eleverna bär med sig från hemmet.<sup>103</sup> Ju bättre skolan är på att kompensera för dessa skillnader, desto mindre betydelse kan tillskrivas hemmiljön i detta avseende.

Sammanfattningsvis visar det sig således att de faktorer som är viktiga för elevers läsförmåga också i hög grad samvarierar med elevernas socioekonomiska bakgrund. Elever som kommer från resursstarka hem tycker mer om läsning, har föräldrar som tycker mer om läsning och har bättre förkunskaper i läsning när de börjar skolan. Detta är olika pusselbitar för att förstå skillnaden mellan elevers resultat och hur den socioekonomiska bakgrunden faktiskt spelar roll. En del av de skillnader som finns i läsförmågan mellan elever med olika socioekonomisk bakgrund beror således på just detta – att de också har olika förutsättningar i den läsmiljö de möter hemma.

---

98 Då det index som i PIRLS mäter elevernas hemresurser introducerades 2011, är det inte möjligt att undersöka om betydelsen av elevernas socioekonomiska bakgrund har förändrats.

99 Skolverket, 2010b.

100 Skolverket, 2009.

101 Se t.ex. Myrberg, 2007.

102 Snow m.fl., 1998.

103 Skollagen, 2010:800.

## Läsundervisning i en begynnande utvecklingsfas

Det framgår i PIRLS 2011 precis som i PIRLS 2006 att det är vanligt att eleverna får arbeta individuellt även om undervisning i helklass är den undervisningsform som förekommer i högst grad. Många lärare i PIRLS använder sig även av nivågruppering trots att indelningen i allmän och särskild kurs togs bort som statlig organisatorisk princip i och med Lpo94. Det har tidigare visats vara en vanlig form av anpassning för eleverna, men som främst består av att de får arbeta på egen hand. Ofta handlar det om att eleverna får arbeta med samma uppgifter men i olika takt.<sup>104</sup> Flera andra studier har pekat på en ökning av det individualiserade arbetet och menar att det är ett arbetssätt som i många fall inte gynnar eleverna och särskilt inte elever som inte kommit så långt i sin utveckling. Enskilt arbete ställer krav som i synnerhet elever i behov av särskilt stöd har svårt att klara. I relation till den betydelse elevernas hemresurser har är detta extra viktigt.<sup>105</sup> I PISA 2009 diskuterades också den ökade individualiseringen som en bidragande faktor till de sjunkande resultaten i läsning som konstaterades bland 15-åringar.<sup>106</sup>

Läsundervisningen i Sverige skiljer sig tydligt åt när det gäller arbetet med lässtrategier. Färre svenska elever får arbeta med olika typer av lässtrategier jämfört med elever i många andra länder vilket också var tydligt i PIRLS 2006. Då konstaterades att det är nödvändigt att läsa mycket men att detta inte görs tillräckligt för att utveckla läsförmågan i Sverige. Eleverna måste få hjälp med att lära sig olika lässtrategier med avseende på både avkodning och förståelsearbetet.<sup>107</sup> Det är således oroväckande att svenska elever fortfarande i mindre utsträckning än elever i andra länder får delta i undervisning där lärarna ägnar sig åt olika typer av lässtrategier. Dock visar jämförelser med 2001 att användandet av dessa strategier verkar öka. En sådan ökning skulle kunna bero på att just detta fokuserats tydligare i forskningen och olika faktaböcker om läsförståelse. Lässtrategier har också behandlats i Skolverkets bedömningsstöd *Nya språket lyfter* som tidigare gällde för årskurserna 1–4 och numera för årskurserna 1–6. Nu är också sådana strategier fokuserade i kursplanen i svenska i Lgr11 som infördes hösten 2011.<sup>108</sup>

Uppföljningen av elevernas arbete är ytterligare en faktor av stor betydelse för att stödja elevernas utveckling.<sup>109</sup> I PIRLS 2006 framhölls vikten av uppföljning och behovet av metoder och verktyg för att lärarna ska kunna följa elevernas utveckling. PIRLS och annan forskning visar att en vanlig uppföljningsform är att eleverna får svara på frågor om det de läst men att samtal kring texter är mindre vanliga. För att sådana samtal ska vara möjliga krävs att eleverna får arbeta i olika gruppkonstellationer, och exempelvis samtala om texter i mindre grupper med läraren som aktiv deltagare. Vidare har skolverket tidigare visat att en stor del av elevernas läsning görs på egen hand utanför ordinarie undervisningstid och innehållet diskuteras sällan.<sup>110</sup> I PIRLS 2011 visas att undervisning i helklass fortfarande är det vanligaste arbetssättet. Av PIRLS 2011 framgår att lärarna lägger allt mer vikt vid prov i klassen och nationella prov i arbetet med

104 Skolverket, 2007b, 2009, 2010a.

105 Skolverket, 2007b, 2008.

106 Skolverket, 2010b.

107 Skolverket, 2007a.

108 Palincsar & Brown, 1989; Reichenberg, 2008; Westlund, 2012; Skolverket, 2011a.

109 Lundahl, 2011.

110 Skolverket, 2007b.

att följa elevernas läsutveckling vilket troligtvis beror på införandet av nationella prov för bland annat läsning i årskurs 3, vilket inte fanns år 2006 eller 2001. Lärares fortlöpande utvärdering av eleverna är emellertid det som förekommer i störst utsträckning.

Sammanfattningsvis tyder resultaten från PIRLS 2011 på att läsundervisningen i årskurs 4 i Sverige tenderar att ha blivit något mer fokuserad. Traditionellt har tonvikten på och huvudansvaret för läsundervisningen i det svenska skolsystemet legat på läraren i lågstadiet och inte i de därefter följande stadierna. Men senare års forskning visar på betydelsen av att läsutveckling måste ges fortsatt stöd även efter det att den mest grundläggande förmågan etablerats.<sup>111</sup> Den utveckling som nu börjar synas i Sverige i såväl styrdokument som läsundervisningspraktiker behöver både förstärkas och förfinas. Vidare behöver begreppet individualisering i termer av ”eget arbete” utredas och problematiseras.

### Trivsel på skolan och lärarnas arbetsvillkor

I PIRLS visas att svenska lärare finns bland dem som är minst nöjda med sina arbetsvillkor. Även om många lärare trivs bra med sitt yrkesval är svenska lärare också i detta avseende bland de minst nöjda jämfört med andra länder. Visserligen ska jämförelser med andra länder göras med försiktighet. Det finns mycket kulturella olikheter i exempelvis lärarnas referensramar eller hur de tenderar att svara på sådana frågor. Missnöjet skulle kunna handla om en allmän frustration över hela arbetssituationen. I andra studier visas exempelvis att nära hälften av de svenska lärarna känner sig stressade.<sup>112</sup> Läraren och dennes undervisning har visats vara bland de viktigaste faktorerna när det gäller vad samhället kan bistå eleverna med i skolan.<sup>113</sup> Mot bakgrund av det måste det ses som problematiskt att så många lärare upplever brister i sina arbetsvillkor.

I Sverige är det även en hög andel elever som har lärare som anser att undervisningen i viss mån begränsas av elevernas brist på förkunskaper jämfört med övriga nordiska länder och genomsnittet för EU/OECD-länderna. Detta är något motsägelsefullt då fler elever, enligt föräldrarna, börjar skolan med grundläggande läs- och skrivförmåga.

Även rektorernas pedagogiska ledarskap har visats ha betydelse för elevprestationer. Rektorer som själva har en lärarbakgrund och som är förmögna att ta ansvar för att stödja sina lärares pedagogiska utveckling är därför betydelsefulla.<sup>114</sup> Lärare som upplever rektorers stöd i sitt arbete är också mer nöjda med sina arbetsvillkor.

I en internationell jämförelse är känslan av trygghet i svenska skolor hög och de flesta rektorer, lärare, föräldrar och elever upplever att skolmiljön är en trygg plats. Jämfört med de flesta länderna som deltar i PIRLS uppger de svenska eleverna även att de utsätts för mobbning i mindre grad. Ändå är det runt en tredjedel av elever som uppger att de mobbas någon gång i månaden eller någon gång i veckan.

111 Liberg m.fl., 2010.

112 Skolverket, 2010a.

113 Hattie, 2009.

114 Hattie, 2009; OECD, 2009.



## Utmaningar för svensk skola

Förskolans och skolans grundläggande samhällsuppdrag är att stödja allas utveckling så att de på ett aktivt sätt kan bidra till upprätthållande och berikande av ett demokratiskt samhälle. För att klara detta bör en läsare åtminstone kunna leta fram central information, dra enkla slutsatser eller använda egna erfarenheter eller kunskap för att förstå en text. Läsaren förväntas åtminstone kunna ”läsa mellan raderna” på ett enkelt sätt. I studien av vuxnas läsande (IALS 1995) benämns detta som ”läsningens medborgarkörkort”. Det handlar således om den läsförmåga som anses vara nödvändig för att individer ska kunna ingå som aktiva medborgare i ett samhälle.

Men i ett kompensatoriskt samhällsuppdrag bör siktet ställas högre än så. I ett längre tidsperspektiv bör eleverna när de kommer upp mot grundskolans slut vara väl förtrogna med att finna och organisera såväl uttalad som mer inbäddad eller mer utspridd information, jämföra och kontrastera, tolka bildspråk och språkliga nyanser samt kritiskt granska en text. Det senare kan i sina mer utbroderade former innebära att läsaren kan dra slutsatser om vilken information i texten som är relevant, värdera och formulera hypoteser, hantera motsägelsefull information och sammanföra information från flera texter. De här förmågorna ska kunna användas vid läsning av såväl korta som betydligt längre texter.<sup>115</sup>

PIRLS visar att andelen elever som klarar av mer avancerade läsförståelseprocesser minskar. I jämförelsen mellan PIRLS ramverk och de svenska kursplanerna visas att arbetet med kritiskt förhållningssätt till texten och dess innehåll av läsande fokuseras först i klasserna 4–6. Det är således någonting som eleverna förväntas behärska i PIRLS men som de endast hunnit arbeta med knappt ett år. En utmaning är således att stärka elevernas kunskaper i just de mer avancerade lässtrategierna. Forskning visar också på vikten av att elever får arbeta med texter på flera olika sätt. Både i olika slags gruppkonstellationer, med olika slags texter, med hög- och tystläsning och med flera olika lässtrategier.<sup>116</sup> I ett internationellt perspektiv arbetar svenska elever i mindre grad med olika slags strategier vilket måste ses som ytterligare en utmaning i det fortsatta arbetet med läsförståelse.

Det kompensatoriska uppdraget innebär vidare att stödja barn och unga från såväl mindre som mer studievana hem. I PIRLS visas att den grundläggande läs- och skrivförmåga som eleverna har med sig när de börjar skolan fortfarande har betydelse när de gått i skolan i fyra år. Vidare visas att det är av stor vikt vilka läs- och skrivaktiviteter föräldrarna ägnade sig åt med sina barn innan de började skolan. Elever från resursstarka hem har föräldrar som i högre grad ägnade sig åt läs- och skrivaktiviteter med dem innan de började skolan och de har också en bättre grundläggande läs- och skrivförmåga. I ljuset av det blir skolans kompensatoriska uppdrag än viktigare. På samma gång som andelen elever som kommer till skolan med goda förkunskaper ökar enligt föräldrarna, upplever lärarna att undervisningen begränsas på grund av bristande förkunskaper. Det är också färre elever som klarar mer avancerad läsning nu jämfört med tidigare PIRLS-undersökningar. Skolverket har tidigare visat att elever kommer till skolan med förkunskaper som skolan inte lyckas ta tillvara på.<sup>117</sup>

115 Motsvarar de mer avancerade nivåerna i PIRLS, PISA och IALS.

116 Skolverket, 2007b, 2012b.

117 Skolverket, 2007b.

Läsintresset är också en av faktorerna som har stor betydelse för elevernas läsförmåga. Det är här vi ser de mest prekära behoven i ljuset av resultatet från exempelvis PIRLS och de samhällsförändringar som blir synliga genom bland annat den svenska befolkningens förändrade medievanor. Ett sjunkande intresse för läsning kan konstateras under det senaste decenniet vilket kan ses som delar av en förklaring till det sjunkande resultatet i PIRLS och andra studier av läsförmåga. Bland dem som inte är särskilt intresserade av läsning och framför allt läsning av längre texter finns både flickor och pojkar och elever med olika migrationsbakgrund. Det sjunkande intresset finns således bland olika grupper av elever. Den centrala frågan är hur ett engagemang och intresse kan skapas för läsande av sakprosa såväl som skönlitteratur som ett viktigt komplement till allt det de läser på fritiden i det digitala mediet. I rapporten från PIRLS 2006 diskuterades detta i termer av att förskola och skola bör utgöra en motkultur mot vardagskulturen och stå för det som är främmande för många barn och unga.<sup>118</sup> Det som då också kommenterades var att detta kräver, som inom alla bildnings-sammanhang, att den lärande möts där hon/han är, utmanas och görs nyfiken på det främmande och nya. Här finns många goda pedagogiska modeller för hur sådana textmöten och textsamtal kan skapas både i förskola och skola.<sup>119</sup> Det innebär att man arbetar medvetet med samtal om innehållet i texterna redan från förskolan och uppåt. Det är i dessa samtal läsaren ges möjlighet att berika sig med ord, formuleringar och tankar som kan användas när han/hon i ett senare skede sitter på egen hand med en text. Att eleverna får läsa böcker som är utmanande och intresseväckande är viktigt för att väcka deras läslust. Tillgång till skolbibliotek är en faktor och framför allt bibliotekarie har visats vara positivt för elevernas läsning och läsintresse.<sup>120</sup>

Den centrala utmaning som svensk förskola och skola står inför, mot bakgrund av förändringarna som identifierats både i PIRLS 2011 och tidigare läsundersökningar Sverige deltagit i, rör således förstärkning och utökning av det kompensatoriska samhällsuppdraget genom insatser baserade på såväl forskning som väl beprövad erfarenhet. PIRLS och andra studier av läsförmåga är exempel på sådana studier som insatser kan baseras på. Avslutningsvis bör det poängteras att det är möjligt att vända den negativa trend som uppvisas i PIRLS. De nordiska länder som deltagit i tidigare PIRLS-undersökningar förbättrar sina resultat. Föreliggande rapport har inte som syfte att förklara andra länders resultat, men i ett fortsatt utvecklingsarbete i Sverige kan det vara värt att titta på vad de andra nordiska länderna gjort och om vi kan dra lärdom av det i Sverige.

---

118 Ziehe, 2000.

119 T.ex. Palincsar & Brown, 1989; Molloy, 2008; Reichenberg 2008, Westlund 2012.

120 SOU, 2012:65; Kungliga biblioteket, 2012. Skolinspektionen, 2010.

# REFERENSER



## Referenser

- Cummins, J. (1984) *Bilingual Education and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. San Diego: College Hill.
- Hattie, J.A. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Höglund, L. (2012) *Bokläsning i skiftet mellan traditionella och digitala medier*. I SOU 2012:10. *Läsarnas marknad, marknadens läsare – en forskningsantologi*. (Red) Carolsson, U & Johannisson, J. Kulturdepartementet: Litteraturutredningen. (Ku 2011:04)
- Kress, Gunther (2004). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Kungliga biblioteket. (2012). *Skolbibliotek 2012: Grundskolor, ungdomsgymnasier*.
- Kåreland, L. (Red.) (2005) *Modig och stark – eller ligga lågt. Skönlitteratur och genus i skola och förskola*. Stockholm: Natur och kultur.
- Labov, W. & Joshua W. (1967). *Narrative analysis: Oral versions of personal experience*. I: June H. (red) *Essays on the Verbal and Visual Arts. Proceedings of the 1966 Annual Spring Meeting of the American Ethnological Society*. Seattle: University of Washington Press: s. 12–44.
- Langer, J.A. (1995). *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction*. (Language and Literacy Series.) Newark, DE.: International Reading Association.
- Langer, J.A. (2011). *Envisioning knowledge: building literacy in the academic disciplines*. New York: Teachers College Press.
- Liberg, C., af Geijerstam, Å. & Folkeryd, J.W. (2010). *Utforska, utmana, utveckla! Läs- och skrivprocessen i undervisningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Lidegran, I. (2009). *Utbildningskapital. Om hur det alstras, fördelas och förmedlas*. Uppsala: Acta universitatis Upsalensis.
- Lundahl, C. (2011). *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedt.
- Martin, M. O., & Mullis, I. V. S. (Red.). (2011). *Methods and Procedures in TIMSS and PIRLS 2011*. (<http://timssandpirls.bc.edu/methods/index.html>)
- Molloy, G. (2008) *Reflekterande läsning och skrivning*. Lund: Studentlitteratur.
- Mullis, I.V.S., Martin M.O., Kennedy, A.M., Trong, K.L., Sainsbury, M. (2009). *PIRLS 2011 Assessment Framework*. TIMSS & PIRLS International Study Center Lynch School of Education: Boston Collage.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P., & Drucker, K.T. (2012). *PIRLS 2011 international results in reading*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

- Myrberg, Mats (2007). *Dyslexi – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet. (107 s.) (www.vr.se.)
- Nation, P. & Waring, R. (1997). *Vocabulary size, text coverage and word lists*. In Schmidt, N. & McCarthy, M. (Red). *Vocabulary: Description, Acquisition, and Pedagogy*. Cambridge University Press: s. 6–19.
- OECD. (2009). *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? opportunities and outcomes*. Paris: OECD.
- OECD. (2010). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*. PISA: OECD Publishing.
- OECD. (2011). *Does participation in pre-primary education translate into better learning outcomes at school? I: PISA in Focus 2011/1* (Februari).
- Palincsar, A.S. & Brown, A.L. (1989). *Classroom dialogues to promote self-regulated comprehension*. I: Brody, J. (Red.) *Advances in research of teaching*. Vol 1. Greenwich, Conn: JAI Press, ss 35-72
- Reichenberg M. (2008) *Vägar till läsförståelse: texten, läsaren och samtalet*. Stockholm: Natur och kultur.
- Rosén, M. (2005). *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, M., Myrberg, E., & Gustafsson, J-E. (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.
- Rosén, M. (2012) *Förändringar i läsvanor och läsförmåga bland 9- till 10-åringar. Resultat från internationella studier*. I SOU 2012:10. *Läsarnas marknad, marknadens läsare – en forskningsantologi*. (Red) Carolsson, U & Johannisson, J. Kulturdepartementet: Litteraturutredningen. (Ku 2011:04)
- Skolinspektionen. (2010). *Läsprocessen i svenska och naturorienterade ämnen, årskurs 4–6. Kvalitetsgranskning, Rapport 2010:5*.
- Skollagen. (SFS 2010:800)
- Skolverket. (2001). *Barns läskompetens i Sverige och i världen PIRLS 2001*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2002). *Likvärdig skola för alla. Historisk bakgrund och kritisk granskning*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2004). *Internationella studier under 40 år. Svenska resultat och erfarenheter*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2005a) *Elever med utländsk bakgrund. En sammanfattande bild*. Stockholm: Skolverket.

- Skolverket. (2005b). *Nationella utvärderingen av grundskolan 2003: Svenska och svenska som andraspråk årskurs 9*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2006). *Med fokus på läsförståelse. En analys av skillnader och likheter mellan internationella jämförande studier och nationella kursplaner*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2007a). *PIRLS 2006 Läsförmågan hos elever i årskurs 4 – i Sverige och i världen*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2007b). *Vad händer med läsningen? En kunskapsöversikt om läsundervisningen i Sverige 1995–2007*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2008). *Särskilt stöd i grundskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2009). *Vad händer med resultaten i svensk grundskola?* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2010a). *Attityder till skolan 2009. Elevernas och lärarnas attityder till skolan*. Rapport 344. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2010b). *Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011b). *PM – Nationella prov i årskurs 3*, Dnr 71-2011:14.
- Skolverket. (2012a). *Likvärdig utbildning i svensk grundskola? En kvantitativ analys av likvärdighet över tid*. Rapport 374. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2012b) *Med fokus på läsande. Analys av samstämmigheten mellan svenska styrdokument, prov och PIRLS 2011*. Stockholm: Skolverket.
- Snow, C.E., Burns, M.S., Griffin, P. (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington DC: National Academy Press.
- SOU 2012:65. *Läsandets kultur. Slutbetänkande av litteraturutredningen*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Thorndike, R. (1973). *Reading Comprehension Education in Fifteen countries. International Studies in Education III*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Wesche, M.B. & Paribakht, T.S. (2010). *Lexical inferencing in a first and second language: cross-linguistic dimensions*. Buffalo, N.Y.: Multilingual Matters.
- Westlund, B. (2012). *Att undervisa i läsförståelse : lässtrategier och studieteknik*. Stockholm: Natur och kultur.
- Zieche, T. (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

# APPENDIX



# Appendix 1

## Läsfärdighetsnivåer

I PIRLS identifieras fyra läsfärdighetsnivåer beroende på hur väl eleverna har klarat olika uppgifter i läsprovet. De olika läsfärdighetsnivåerna är kopplade till uppgifter med ökande svårighetsgrad och ställer olika krav på elevernas läsförståelse. Eleverna har utifrån resultaten på läsprovet delats in i fyra läsfärdighetsnivåer baserat på fyra gränsvärden på den internationella läsprövsskalan: avancerad (625 poäng), hög (550 poäng), medel (475 poäng) och elementär (400 poäng). Läsuppgifternas svårighetsgrad har också klassificerats för att beskriva vilka färdigheter som krävs av elever som presterar på respektive nivå.

De uppgifter som löses av större andelen av eleverna som ligger på avancerad nivå, men som löses av färre än hälften av eleverna som återfinns inom poängintervallet mellan den högsta och den näst högsta nivån klassificeras som avancerade. De uppgifter som löses av större andelen elever på hög nivå, men som vanligtvis inte löses av elever på mellannivå klassificeras som hög nivå. Så görs detta fortsättningsvis på samma sätt för uppgifter som klassificeras som mellannivå och låg nivå.<sup>121</sup> Därutöver ingår en nivå som innebär att eleverna inte når upp till den lägsta nivån.<sup>122</sup>

### Elever på avancerad nivå (625 poäng eller mer) klarar att:

#### VID LÄSNING AV SKÖNLITTERATUR:

- föra samman idéer från olika delar av texten för att finna ett övergripande tema i texten
- tolka händelser och karaktärers handlingar för att peka på skäl, motiv, känslor och karaktärsdrag som framgår av texten

#### VID LÄSNING AV SAKPROSA:

- skilja ut och tolka komplex information från olika delar av texten samt finna stöd i texten för detta
- föra samman information från olika delar av texten för att ge förklaringar, tolka betydelsefulla aspekter samt sortera händelser i tidsföljd
- värdera visuell och textuell information för att förklara deras funktion

121 Som stöd i arbetet använder man en metod som kallas *scale-anchoring method*.

122 Uppgifterna på de olika nivåerna granskas av en grupp av läsexperten. De har bland annat i uppgift att ge en beskrivning av uppgifterna på respektive nivå. Beskrivningen kan variera något mellan de olika undersökningsomgångarna. Det beror bland annat på att uppgifterna förändras något i och med att nya texter tillkommer och att eleverna kan lyckas bättre eller sämre på en viss uppgift i jämförelse med hur det gick i föregående undersökning.



### **Elever på hög nivå (mellan 550 och 624 poäng) klarar att:**

#### VID LÄSNING AV SKÖNLITTERATUR:

- hitta centrala episoder och skilja ut viktiga detaljer som döljer sig i texten
- dra slutsatser för att förklara samband mellan avsikter, handlingar, händelser och känslor samt finna stöd i texten för detta
- tolka och föra samman händelser och karaktärens handlingar från olika delar av texten
- utvärdera betydelsen av händelser och handlingar som finns i olika delar av texten
- känna igen hur man använder olika karaktäristiska drag i en text exempelvis bildspråk och fantasi

#### VID LÄSNING AV SAKPROSA:

- finna och skilja ut relevant information i en informationstät text eller komplex tabell
- dra slutsatser om logiska samband för att förklara och ange skäl till något
- föra samman textuell och visuell information för att tolka relationen mellan olika idéer
- utvärdera innehåll och textdelar för att göra en generalisering

### **Elever på mellannivån (mellan 475 och 549 poäng) klarar att:**

#### VID LÄSNING AV SKÖNLITTERATUR:

- hitta och återge tydligt uttalade handlingar, händelser och känslor i texten
- dra enkla slutsatser om huvudpersonernas egenskaper, känslor och motiv
- tolka uppenbara skäl och orsaker samt ge enkla förklaringar
- visa en begynnande förmåga att känna igen språkliga drag och stil

#### VID LÄSNING AV SAKPROSA:

- hitta och återge information i texten
- använda underrubriker, faktarutor och illustrationer för att hitta i texten

### **Elever på elementär nivå (mellan 474 och 400 poäng) klarar att:**

#### VID LÄSNING AV SKÖNLITTERATUR:

- återfinna explicit uttryckta detaljer

#### VID LÄSNING AV SAKPROSA:

- hitta och återge explicit uttryckt information i texten
- använda underrubriker, faktarutor och illustrationer för att hitta i texten

---

Sverige deltar i internationella studier för att få en bild av det svenska skolsystemet i relation till andra länders system samt för att följa utvecklingen över tid inom de områden som undersökningarna mäter. De internationella undersökningarna utgör en del av den nationella utvärderingen och kompletterar nationella informationskällor.

I denna rapport redovisas delar av resultaten från den internationella, jämförande studien PIRLS 2011. Rapporten fokuserar Sveriges resultat.

PIRLS står för *Progress in International Reading Literacy Study* och undersöker fjärdeklassares läsförmåga. PIRLS upprepas var femte år och genomfördes för första gången 2001. I PIRLS-undersökningarna samlas en mängd information in om nationella regler och mål (nationell enkät), organisation och undervisning (skol- och lärarenkäter) och elevers kunskaper, attityder och hemförhållanden (elevenkäter, provresultat och föräldraenkäter). Studien möjliggör jämförelser mellan länder och ger också information om förändringar i kunskap över tid.

PIRLS 2011 genomfördes i 49 länder och totalt medverkade 310 345 elever.

*Skolverket*

[www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)