

LÄSKOMPETENS I SKOLÅR 3 OCH 4

- en jämförelse mellan 35 länder

Progress in International Reading Literacy Study. (PIRLS)

FORSKNING I FOKUS NR 2 I



Monica Rosén, Eva Myberg och Jan-Eric Gustafsson



Monica Rosén, Eva Myberg och Jan-Eric Gustafsson
LÄSKOMPETENS I SKOLÅR 3 OCH 4
En jämförelse mellan 35 länder
Progress in International Reading Literacy Study. (PIRLS)

Forskning i Fokus nr 21
ISSN 1651-3460

Myndigheten för skolutveckling 2004

www.skolutveckling.se

Förord

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

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

PIRLS är en utvärdering av läskompetens bland elever i 9–10-årsåldern. Tre områden är i fokus: läsförmåga, läsvanor och attityder till och sammanhang för läsning. Datainsamlingen till PIRLS-studien genomfördes våren 2001, då cirka 300 skolor deltog med drygt 16 000 elever. Därtill kom enkätundersökningar till elever, lärare och skolläda i de deltagande skolorna, liksom till barnens föräldrar. Resultatet föreligger i rapporten: PIRLS 2001: Läskompetens i skolor 3 och 4 – en jämförelse mellan 35 länder. Monica Rosén, Jan-Eric Gustafsson och Eva Myrberg, Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik har sammanställt rapporten.

Redan 1970 deltog Sverige i en IEA-undersökning som följdes av Reading Literacy 1991. Vid båda tillfällena visade elever i Sverige goda resultat, både vad beträffar 9-åringars och 14-åringars läskompetens. De länder som deltagit i RL 1991 erbjöds att inom PIRLS också upprepa 1991 års studie och därmed få mått på förändringar i läsförmåga över de gångna tio åren. Nio länder, däribland Sverige, tackade ja till att delta i den s.k. trend-studien. Resultaten föreligger i rapporten Förändringar i läskompetens 1991-2001. En jämförelse över tid och länder. Författare är Jan-Eric Gustafsson, Monica Rosén och Eva Myrberg, Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.

Det är vår förhoppning att resultaten från dessa internationella studier kommer att diskuteras och väcka tankar hos skolans alla intressenter och att erfarenheter både på kort och på lång sikt ska bidra till att ytterligare utveckla goda lärmiljöer i svensk skola. Rapporterna är framtagna av Myndigheten för skolutveckling. En sammanfattning av de båda rapporterna har tidigare utgivits av Skolverket.

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

Vi framför vårt stora tack till elever, lärare, skolläda och föräldrar för det positiva och seriösa deltagande, som varit förutsättning för denna omfattande lässtudie.

Stockholm i september 2004

Annika Andrae Thelin
Forskningschef

Innehåll

| | |
|--|----|
| <i>Förord</i> | 1 |
| <i>Sammanfattning</i> | 7 |
| <i>Summary</i> | 12 |
| 1 Introduktion och bakgrund | 16 |
| PIRLS och den 10-åriga trendstudien | 16 |
| Deltagande länder i PIRLS 2001 | 18 |
| Tablå 1.1: Deltagande länder i PIRLS 2001 | 18 |
| PIRLS målgrupp | 19 |
| Tidpunkt för 2001 års huvudundersökning | 20 |
| PIRLS internationella organisation och styrning | 20 |
| PIRLS periodicitet | 21 |
| Om publiceringen av svenska resultat | 21 |
| Sveriges deltagande i IEAs tidigare läsundersökningar | 22 |
| Rapportens innehåll och disposition | 24 |
| 2 Teoretiskt ramverk och undersökningsdesign | 25 |
| Teoretiska utgångspunkter för PIRLS och RL 1991/2001 | 25 |
| Tablå 2.1: PIRLS utgångspunkter för läsprovutveckling | 27 |
| Den internationella instrumentdesignen | 29 |
| Tablå 2.2: PIRLS internationella undersökningsdesign 2001 | 30 |
| Den svenska undersökningsdesignen | 30 |
| Tablå 2.3: PIRLS undersökningsdesign i Sverige 2001 | 32 |
| Tablå 2.4: Det valida urvalet – skolor, klasser och elever | 33 |
| Lässkalor för läsprovresultat | 34 |
| Kopplingen till den svenska läroplanen | 34 |
| Datas kvalitet och jämförbarhet | 36 |
| 3. Läsprovresultat | 37 |
| Skillnader i sammanlagt läsprovresultat | 37 |
| Tablå 3.1: Resultat på den allmänna lässkalan, PIRLS 2001 | 38 |
| Tablå 3.2: Medelvärdesjämförelser mellan länder på den allmänna lässkalan | 41 |
| Tablå 3.3: Frekvensfördelningar av de totala läsprovresultaten för skolår 3 och 4 i Sverige..... | 43 |
| Tablå 3.4: Poängvärden för olika percentiler av läsprovresultat inom skolår 3 och 4. | 44 |
| Tablå 3.5: Skillnader i medelpoäng mellan flickor och pojkar på den allmänna lässkalan | 45 |
| Tablå 3.6: Andel flickor och pojkar som når kvartilerna på PIRLS 2001 allmänna lässkala inom varje land | 47 |
| Tablå 3.7: Poängvärden för olika percentiler av läsprovresultat för pojkar och flickor inom skolår 3 och 4. | 48 |

| | |
|--|-----------|
| Delskalorna för skönlitterär respektive informationsorienterad läsning | 49 |
| Tablå 3.8: Resultat på delskalan för litteraturorienterad läsning, PIRLS 2001 | 50 |
| Tablå 3.9: Medelvärdesjämförelser mellan länder på delskalan för litteraturorienterad läsning | 52 |
| Tablå 3.10: Resultat på delskalan för informationsorienterad läsning, PIRLS 2001 | 54 |
| Tablå 3.11: Medelvärdesjämförelser mellan länder på delskalan för informationsorienterad läsning | 56 |
| Tablå 3.12: Könsskillnader i läsprovsresultat för skönlitterära respektive informationstexter | 58 |
| Sammanfattning och diskussion | 59 |
| 4 Läsförståelse vid internationella riktpunkter på lässkalan..... | 61 |
| Andel elever vid riktpunkterna på lässkalan..... | 61 |
| Tablå 4.1: Procentandel elever som uppnår PIRLS internationella riktpunkter på den allmänna lässkalan..... | 62 |
| Kännetecknen för 2001 års läsprov i PIRLS | 63 |
| Beskrivning av de internationella riktpunkterna..... | 64 |
| Hur riktpunktsbeskrivningarna ska tolkas | 65 |
| Resultat vid den nedre kvartilens riktpunkt..... | 66 |
| Tablå 4.2: Beskrivning av läsförmåga vid PIRLS internationella riktpunkt för den nedre kvartilen på den allmänna lässkalan..... | 66 |
| Tablå 4.3: Nedre kvartilens riktpunkt – exempel 1 (Haren uppgift 2)..... | 67 |
| Tablå 4.4: Nedre kvartilens riktpunkt – exempel 2 (Mössen uppgift 10)..... | 68 |
| Tablå 4.5: Nedre kvartilens riktpunkt – exempel 3 (Fågelungarna uppgift 3)..... | 69 |
| Tablå 4.6: Nedre kvartilens riktpunkt – exempel 4 (Nordälvsleden uppgift 4) | 70 |
| Resultat vid medianens riktpunkt | 71 |
| Tablå 4.7: Beskrivning av läsförmåga vid PIRLS internationella riktpunkt för medianen på den allmänna lässkalan. | 71 |
| Tablå 4.8: Medianens riktpunkt – exempel 5 (Haren uppgift 9)..... | 72 |
| Tablå 4.9: Medianens riktpunkt – exempel 6 (Mössen uppgift 13)..... | 73 |
| Tablå 4.10: Medianens riktpunkt – exempel 7 (Fågelungarna uppgift 9)..... | 74 |
| Tablå 4.11: Medianens riktpunkt – exempel 8 (Nordälvsleden uppgift 5) | 75 |
| Resultat vid den övre kvartilens riktpunkt..... | 76 |
| Tablå 4.12: Beskrivning av läsförmåga vid PIRLS internationella riktpunkt för den övre kvartilen på den allmänna lässkalan..... | 76 |
| Tablå 4.13: Övre kvartilens riktpunkt – exempel 9 (Haren uppgift 7) | 77 |
| Tablå 4.14: Övre kvartilens riktpunkt – exempel 10 (Mössen uppgift 11) | 78 |
| Tablå 4.15: Övre kvartilens riktpunkt – exempel 11 (Nordälvsleden uppgift 7) | 79 |
| Tablå 4.16: Övre kvartilens riktpunkt – exempel 12 (Nordälvsleden uppgift 9) | 80 |
| Resultat vid riktpunkten för de högsta 10 procenten | 81 |
| Tablå 4.17: Beskrivning av läsförmåga vid PIRLS internationella riktpunkt för de högsta 10 procenten på den allmänna lässkalan. | 81 |
| Tablå 4.18: Riktpunkten för de högsta 10 procenten – exempel 13 (Haren uppgift 10)..... | 82 |
| Tablå 4.19: Riktpunkten för de högsta 10 procenten – exempel 14 (Mössen uppgift 4) | 83 |
| Tablå 4.20: Riktpunkten för de högsta 10 procenten – exempel 15 (Fågelungarna uppgift 10) | 84 |

| | |
|--|------------|
| Tablå 4.21: Riktpunkten för de högsta 10 procenten – exempel 16 (Fågelungarna uppgift 12) | 85 |
| Tablå 4.22: Riktpunkten för de högsta 10 procenten – exempel 17 (Nordälvsleden uppgift 12) | 86 |
| Sammanfattning och diskussion | 87 |
| 5. Attityder och läsvanor | 89 |
| Inställning till läsning | 89 |
| Tablå 5.1: Index över elevernas inställning till läsning | 89 |
| Tablå 5.2: Skillnader mellan flickor och pojkar i inställning till läsning | 90 |
| Självbedömda läsfärdigheter | 91 |
| Tablå 5.3: Index över elevernas uppfattning av sina egna läsfärdigheter | 91 |
| Tablå 5.4: Skillnader mellan flickor och pojkar i uppfattning av egna läsfärdigheter | 92 |
| Läsning på fritiden | 92 |
| Tablå 5.5: Läsning för nöjes skull på fritiden | 93 |
| Tablå 5.6: Hur ofta eleverna läser skönlitterära böcker på fritiden | 94 |
| Tablå 5.7: Hur ofta eleverna läser serietidningar och seriemagasin på fritiden | 95 |
| Tablå 5.8: Hur ofta eleverna läser informationstexter av olika slag på fritiden | 96 |
| Tid för tv och video | 96 |
| Tablå 5.9: Hur ofta eleverna tittar på TV eller video | 97 |
| Tablå 5.10: Hur mycket tid eleverna ägnar åt TV och video en vanlig skoldag | 98 |
| Sammanfattning och diskussion | 99 |
| 6. Faktorer i hemmiljön | 101 |
| Språk hemma | 101 |
| Tablå 6.1: Om eleverna talar svenska (samma språk som läsprovet ges på) hemma | 101 |
| Tablå 6.2: Om elevens föräldrar är födda i Sverige (landet där läsprovet ges) | 102 |
| Föräldrarnas utbildningsnivå och yrke | 103 |
| Tablå 6.3: Högsta utbildningsnivån hos någon av föräldrarna | 103 |
| Tablå 6.4: Föräldrarnas yrke | 104 |
| Studiestödjande resurser | 105 |
| Tablå 6.5: Index över genomsnittlig nivå på studieresurser i hemmet | 105 |
| Tablå 6.6: Antal böcker hemma | 106 |
| Aktiviteter som utvecklar läskompetensen | 106 |
| Tablå 6.7: Hur ofta föräldrar pratar med sina barn om det barnen läser | 107 |
| Tablå 6.8: Hur ofta barnen pratar med sin familj om det barnen läser | 107 |
| Tablå 6.9: Hur ofta föräldrar läst för sitt barn före skolstarten | 108 |
| Föräldrarna som förebilder | 108 |
| Tablå 6.10: Hur ofta föräldrarna läser själva för nöjes skull | 109 |
| Tablå 6.11: Index över föräldrarnas inställning till läsning | 109 |
| Sammanfattning och diskussion | 110 |
| 7. Skolkontexten | 112 |
| Skoldemografisk kontext | 112 |
| Tablå 7.1: Skolans socioekonomiska elevsammansättning | 112 |
| Tablå 7.2: Skolans språkliga elevsammansättning i skolår 1-4 | 113 |

| | |
|---|------------|
| Tablå 7.3: Elevernas kunskaper i läsning för skolstart..... | 114 |
| Tablå 7.4: Genomsnittligt antal elever i behov av särskilt lässtöd..... | 115 |
| Skolorganisatoriska aspekter av läsinlärning och läsundervisning | 116 |
| Tablå 7.5: Klasstorlek | 117 |
| Tablå 7.6: Skolans betoning på läsfärdigheter | 118 |
| Tablå 7.7: Läsämnets undervisning som separat ämne eller ämnesintegrerat | 119 |
| Tablå 7.8: Antal timmar läsundervisning per vecka | 120 |
| Tablå 7.9: Läsundervisning för elever med olika läsfärdighetsnivåer | 120 |
| Tablå 7.10: Lärarmöten för planering av läsundervisning | 121 |
| Skolans resursmässiga förutsättningar | 122 |
| Tablå 7.11: Index över tillgänglighet av skolresurser | 123 |
| Tablå 7.12: Tillgång till specialisthjälp..... | 124 |
| Skolklimat | 125 |
| Tablå 7.13: Index över studieklimat enligt skolledarens bedömning..... | 125 |
| Tablå 7.14: Index över skoltrygghet enligt skolledarens bedömning | 126 |
| Tablå 7.15: Frånvaroproblem i skolan | 127 |
| Tablå 7.16: Elevernas rapporter om stölder, mobbning och slagsmål den senaste månaden | 128 |
| Tablå 7.17: Elevernas upplevelse av trygghet i skolan | 129 |
| Sammanfattning och diskussion | 130 |
| 8. Lärare, undervisning och läsmetodik..... | 134 |
| Lärarnas bakgrund och erfarenhet..... | 135 |
| Tablå 8.1: Lärarbakgrund (kön, ålder, genomsnittlig antal år i läraryrket)..... | 135 |
| Tablå 8.2: Lärarnas utbildningsnivå..... | 136 |
| Tablå 8.3: Ämnen som givits stor vikt i lärarnas formella utbildning | 137 |
| Tablå 8.4: Antal år elever i skolår 1-4 i allmänhet har samma lärare | 138 |
| Tablå 8.5: Lärarnas undervisningsansvar | 139 |
| Läsundervisning | 140 |
| Tablå 8.6: Aktiviteter som görs minst veckovis för att utveckla läsförståelse och lässtrategier..... | 141 |
| Tablå 8.7: Frekvens av olika läsaktiviteter i klassrummet | 142 |
| Tablå 8.8: Frekvensen på olika läsaktiviteter i klassrummet enligt eleverna..... | 144 |
| Tablå 8.9: Skrivaktiviteter efter lästa texter | 145 |
| Tablå 8.10: Lärarinitierade läsförståelseaktiviteter utförda minst en gång i veckan..... | 146 |
| Tablå 8.11: Pratar om det lästa med varandra på lektionstid | 147 |
| Tablå 8.12: Index för omfattningen av läsning som hemläxa | 148 |
| Tablå 8.13: Eleverna om omfattningen hemläxor | 149 |
| Tablå 8.14: Annat undervisningsmaterial än läroböcker och läsläror som används för läsundervisning..... | 150 |
| Tablå 8.15: Lärarnas bruk av skönlitteratur för läsundervisning | 151 |
| Tablå 8.16: Lärarnas bruk av informationstexter för läsundervisning | 152 |
| Tablå 8.17: Bruk av undervisningsmaterial för olika läsfärdighetsnivåer | 153 |
| Uppföljning av läsutveckling..... | 155 |
| Tablå 8.18: Källor som ges stor vikt vid bedömningen av elevernas läsutveckling | 155 |
| Tablå 8.19: Hur ofta lärarna ger eleverna skriftliga prov på läst text | 156 |
| Tablå 8.20: Bruket av olika sätt att utvärdera elevernas läsfärdigheter | 157 |
| Tablå 8.21: Vad lärare gör om elever kommer efter i läsning | 158 |

| | |
|--|------------|
| Tablå 8.22: Hur ofta skolan involverar föräldrarna i barnets språkutveckling | 159 |
| Tillgång till och bruk av bibliotek | 160 |
| Tablå 8.23: Tillgång till bibliotek | 161 |
| Tablå 8.24: Elevernas nyttjande av klassrumsbibliotek | 162 |
| Tablå 8.25: Hur ofta skolbiblioteket besöks..... | 164 |
| Tablå 8.26: Hur ofta lånar elever böcker på bibliotek/skolbibliotek för att det är kul... | 165 |
| Tillgång till och bruk av datorer..... | 166 |
| Tablå 8.27: Datorer tillgängliga för undervisningssyften | 166 |
| Tablå 8.28: Datorer tillgängliga för klassen..... | 167 |
| Tablå 8.29: Lärare använder datorer i undervisningen | 168 |
| Tablå 8.30: Eleverna om sin datoranvändning..... | 169 |
| Sammanfattning och diskussion | 170 |
| 9 Sammanfattning..... | 174 |
| Läsprovsresultat, inställning till läsning och läsvanor | 174 |
| Om resultatens jämförbarhet över åldrar, skolår och tid..... | 176 |
| Om könsskillnaderna i läskompetens..... | 177 |
| Läskompetens vid olika läsprovsresultat | 177 |
| Elevernas inställning till läsning och läsvanor på fritiden | 178 |
| Hemmiljön, skolmiljön och undervisningsförhållanden..... | 179 |
| Lärare och undervisning | 183 |
| Referenser..... | 188 |
| Bilaga A: PIRLS internationella organisation och ledning..... | 191 |
| Bilaga A:1 – PIRLS internationella organisation..... | 191 |
| Bilaga A:2 – PIRLS svenska organisation | 195 |
| Bilaga A:3 – PIRLS de deltagande ländernas forskningskoordinatorer | 197 |
| Bilaga B – skolverkets informationsbrev till föräldrar/målsmän..... | 205 |
| Bilaga C: Kompletterande information om studiens uppläggning och genomförande | 208 |
| Serien Forskning i Fokus vid Myndigheten för skolutveckling | 231 |
| Baksidestext | 235 |
| Författarpresentation | 235 |

Sammanfattning

Rapporten redovisar resultat från den första studien i en serie regelbundet återkommande undersökningar av läsförmåga hos yngre skolbarn. Den fullständiga beteckningen på undersökningen är "Progress in International Reading Literacy Study" (PIRLS) och den genomförs av IEA (The International Association for Evaluation of Educational Achievement). Målsättningarna med PIRLS är att regelbundet utvärdera läsfärdigheter bland barn i skolår 4 (9 - 10 år) världen över, förse deltagande länder med tillförlitliga mått på läskompetensens förändringar över tid, samt att samla in information om aspekter av skol- och hemmiljö som kan tänkas vara relaterade till läsprestationerna. I den första omgången av PIRLS, vilken genomfördes år 2001, deltog 35 länder.

Sverige har tidigare deltagit i två undersökningar av yngre elevers läsförståelse. Den första genomfördes 1970 (RL 1970) med 10-åriga elever i årskurs 3 och 4, och den andra år 1991 (RL 1991) med elever i årskurs 3. I båda dessa undersökningar hade de svenska eleverna mycket goda resultat, trots den i internationell jämförelse sena skolstarten.

Undersökningens uppläggning

Inom PIRLS användes många olika undersökningsinstrument såsom läsprov, och enkäter till eleverna, elevernas föräldrar, lärare, och skolledare. Den svenska delen av PIRLS-projektet var dock på flera punkter mer omfattande än den grundläggande internationella uppläggnings. Sverige deltog tillsammans med åtta andra länder även i en upprepning av RL 1991. Denna s.k. Trendstudie genomfördes som en integrerad del av PIRLS-projektet, men rapporteras separat. Dessutom fick de elever gjorde de nya läsprov som utvecklades för PIRLS även göra delar av de läsprov som användes i Trendstudien. En annan utvidgning var att Sverige deltog med elevurval från både skolår 3 och 4 i PIRLS-undersökningen, medan övriga länder endast deltog med elever från en årskurs. Lärarna gjorde även bedömningar av olika aspekter av de deltagande elevernas läs- och skrivförmåga. En ytterligare utvidgning var att urvalet av skolor gjordes på så sätt att fristående skolor var överrepresenterade, för att göra det möjligt att jämföra skolor med olika huvudmän. Totalt omfattade PIRLS 2001 i Sverige 308 skolor, 1061 klasser och 16 676 elever.

I PIRLS utvärderas läskompetens i tre avseenden: läsförståelseprocesser; avsikter med läsning; och läsvanor och attityder till läsning. De första två aspekterna utvärderas med hjälp av läsprov, där texterna antingen är skönlitterära berättelser eller av informations- eller faktakaraktär, och där läsprovsuppgifterna är konstruerade att mäta olika aspekter av läsförståelse. Resultaten rapporteras på tre skolor: dels på en överordnad allmän lässkala där alla läsprovsuppgifter vägs samman, dels på två delskalor, en för litteraturorienterad läsning (baserad på berättelsetexterna) och en för informationsorienterad läsning (baserad på informationstexterna). Den tredje aspekten utvärderas utifrån elevernas egna svar om sina läsvanor och attityder på enkätfrågor.

Läsresultaten

De svenska eleverna i skolår 4 har 2001 den högsta genomsnittliga poängen av samtliga deltagande länder. Närmast efter kommer i fallande ordning Nederländerna, England, Bulgarien, Lettland, Kanada, Litauen, Ungern, USA och Italien. Samtidigt kan konstateras att de svenska eleverna i skolår 4 har en högre genomsnittsålder än många andra länder, vilket för övrigt gäller flera andra av de 10 högst presterande länderna.

De svenska eleverna i skolår 3 placerar sig på 19:e plats. Denna elevgrupp är åldersmässigt mer jämförbar med övriga länders elever, men den har å andra sidan inte fyra formella skolår

bakom sig. Sverige har dock i IEAs tidigare läsundersökningar placerat sig bland de allra bäst presterande länderna trots att de flesta länder har deltagit med elever som haft ytterligare ett skolår bakom sig. Det framgår också av Trendrapporten att läskompetensen i vissa länder har gått framåt medan den i Sverige har försämrats under de senaste 10 åren. Trendstudiens resultat i skolår 3 stämmer också väl överens med resultaten från PIRLS. Sverige placerar sig i båda studierna efter Grekland men före Slovenien. Dessa resultat indikerar att de båda studierna ger jämförbara resultat, även om endast fördjupade analyser kan ge mer exakta besked om hur jämförbara studierna är i olika avseenden.

Spridningen runt medelvärdet på den allmänna lässkalan bland Sveriges fyror är i internationell jämförelse liten. För eleverna i skolår 3 är spridningen betydligt större. Dessa resultat pekar på att förbättringen i resultat mellan skolår 3 och 4 framförallt har sin grund i förbättrade resultat för de svagpresterande läsarna.

Flickor presterar bättre än pojkar i alla deltagande länder, men skillnadens storlek varierar. Sverige tillhör den grupp av länder där könsskillnaden är störst och det gäller både skolår 3 och skolår 4.

Ett problem vid tolkningen av resultaten är att de olika poängvärdena på lässkalan inte har någon konkret innebörd. I rapporten presenteras emellertid resultat av analyser som syftar till att ge ett bättre underlag för tolkningen av vad olika poängvärden står för. Dessa analyser är gjorda på så sätt att egenskaper bestäms för de uppgifter som elever med poängvärden vid olika så kallade internationella riktpunkter kan förväntas lösa. En lång rad sådana exempel presenteras, i anslutning till resultat för både skolår 3 och 4. Till exempel når ca 80 % av eleverna i skolår 4 och 59 % av eleverna i skolår 3 den mittersta riktpunkten, vilken i internationellt genomsnitt nås av 50 % av eleverna. Det som mest kännetecknar prestationer på denna nivå är att eleverna klarar att dra elementära slutsatser från texten, att de kan lokalisera och återge information från texterna samt göra vissa globala iakttagelser kring texten som helhet.

Elevernas inställning till läsning och läsvanor på fritiden

Elevernas attityder till läsning och läsvanor utvärderas med hjälp av frågeformulär. Uppfattningen om läsning, tilltron till den egna läsfärdigheten och läsvanor är delar av läskompetensen som skolan är med och fostrar och formar. Samtidigt är dessa aspekter som också är starkt influerade av hemmiljön.

Svenska elever har i genomsnitt en något mer positiv attityd till läsning än vad elever har i andra länder. Ungefär hälften av eleverna i skolår 3 och 4 har en mycket positiv inställning till läsning, medan endast 6-7 % kan sägas ha en negativ inställning. Flickor mer än pojkar har en positiv inställning. Ungefär varannan svensk elev har en hög tilltro till sin egen läsförmåga, och även här är flickorna mer positiva än pojkarna. I detta avseende ligger de svenska eleverna högre än eleverna i många andra länder.

När det gäller elevernas läsvanor kan konstateras att stora andelar elever i Sverige läser böcker på fritiden för sitt eget nöjes skull. Drygt varannan svensk elev läser böcker eller berättelser för nöjes skull en gång i veckan eller oftare. Var femte elev läser aldrig böcker eller berättelser för eget nöjes skull. Både i Sverige och internationellt är andelen flickor som läser för nöjes skull betydligt högre än andelen pojkar.

Faktorer i hemmiljön

De svenska hemmen erbjuder i stor utsträckning en miljö som är gynnsam för utveckling av läskompetens. De svenska elevernas föräldrar har en hög utbildningsnivå i internationell jämförelse, och föräldrarnas utbildningsnivå har samband med elevernas läsförmåga. Andelen

svenska föräldrar som har ett högre tjänstemannayrke är också betydligt större än för det internationella genomsnittet, och i synnerhet gäller detta för mödrar. Såväl mödrars som fäderyrken visar i svenska och internationella data samband med elevers provresultat, med de högsta resultaten hos de elever som har föräldrar i högre tjänstemannayrken.

Vidare finns, i jämförelse med de flesta andra länder, många böcker i de svenska hemmen. I de flesta länder, inklusive Sverige, korresponderar antalet böcker hemma väl med elevers läsprovresultat. Sverige är ett av de länder som har högst andel föräldrar som läst ofta för sitt barn, och det finns också ett samband mellan läsresultat och högläsning i hemmet. Andelen föräldrar till de svenska eleverna som ofta läser för nöjes skull är störst bland samtliga deltagande länder, och elevernas läsprovresultat har samband med i vilken mån föräldrarna läser för nöjes skull. Svenska föräldrar hör också till dem bland de deltagande länderna som är mest positiva till läsning som aktivitet. Skillnaden i prestation hos eleverna är påtaglig mellan dem vars föräldrar har en starkt positiv inställning till läsning och dem vars föräldrar inte har det.

Resultaten visar sålunda att de svenska föräldrarna, genom sin egen läskompetens och sitt förhållningssätt till läsning, är av stor betydelse för de goda läsresultat som uppnås av de svenska eleverna.

Skoldemografi, undervisningsorganisation, resurser och klimat

I rapporten redovisas även resultat kring faktorer som på skolnivå är betydelsefulla för läsutvecklingen.

Skoldemografiska faktorer

I Sverige återfinns runt 80 % av eleverna vid skolor med relativt små andelar elever från ekonomiskt svaga hem, medan det internationella genomsnittet ligger på 55 %. Över 85 % av eleverna finns vid skolor med relativt små andelar elever med annan språklig bakgrund, vilket är detsamma som det internationella genomsnittet. Andelen varierar dock kraftigt över länder. Den låga andelen skolor med många elever från ekonomiskt svaga hem eller med annan språklig bakgrund kan dels bero på att dessa grupper inte är så stora i Sverige som i många andra länder, dels på att segregationen är mindre utbredd i Sverige.

Skolledarna rapporterar goda eller mycket goda förkunskaper i läsning för över 60 % av eleverna i Sverige, medan det internationella genomsnittet ligger på ca 50 %. Sverige har också en lägre andel elever i behov av lässtöd än många andra länder, och skillnaden mellan andelen som behöver och andelen som får lässtöd är lägre än i många länder.

En högre andel av eleverna i skolår 4 som bedöms behöva stödundervisning får detta jämfört med skolår 3. Det större behovet och bruket av särskilt lässtöd i skolår 4 kan möjligen ses som en medveten satsning på att minska skillnaderna i klassen. Detta kan utgöra en åtminstone partiell förklaring till den mindre spridningen i läsprovresultat som kan observeras för skolår 4 jämfört med skolår 3.

Skolorganisatoriska faktorer

I Sverige är klasstorleken mindre än det internationella genomsnittet, och det är ytterst få elever som går i riktigt stora klasser. Förekomsten av klasstorlekar över 31 elever är vanligare i två tredjedelar av de deltagande länderna.

På svenska skolor betonas generellt läsfärdigheter starkare än vad man gör i internationellt genomsnitt. Detta gäller förekomst av lokal arbetsplan i läsning, lässtimulerande initiativ, kompetensutveckling som har med läsning att göra och stark betoning på läsning jämfört med

andra ämnen. Endast när det gäller i vilken utsträckning som skolorna samordnar läsundervisningen över skolår 1–4, ligger Sverige under det internationella genomsnittet.

Allmänt sett är det vanligast att läsundervisning bedrivs både som enskilt ämne och integrerat med andra skolämnen, men mer så i Sverige än internationellt. Fler lärare i Sverige än internationellt bedriver all läsundervisning integrerad med andra ämnen, medan det är ganska ovanligt att läsundervisning bara bedrivs som enskilt ämne.

I Sverige förefaller antalet undervisningstimmar med läsaktiviteter ligga under det internationella genomsnittet. Variationen både mellan och inom länder är dock stor i detta avseende och sambandet mellan undervisningstimmar och läsprestationer komplicerat.

Skolklimat

Ett positivt studieklimat rapporteras på skolor i Sverige för ungefär hälften av eleverna. Detta kan jämföras med det internationella genomsnittet enligt vilket 36 % av eleverna har ett positivt studieklimat. Av skollära bedömning av skoltrygghet framgår att Sverige inte skiljer sig nämnvärt från det internationella medelvärdet när det gäller andelen elever vid skolor med hög och genomsnittlig skoltrygghet. Skolor med låg skoltrygghet förekommer nästan inte i Sverige, men är vanligare internationellt. Skolk och annan ogiltig frånvaro är betydligt vanligare internationellt än i Sverige, även om det allmänt sett inte upplevs som något stort problem i de flesta av de deltagande länderna. Över 90 % av alla elever, nationellt som internationellt, rapporterar att de känner sig trygga i skolan. Endast 7 % i Sverige anger att de inte gör det.

Lärare och undervisning

Elevernas utveckling av läskompetens är i hög utsträckning beroende av en god läsundervisning.

Lärarnas utbildning och erfarenhet

I jämförelse med övriga deltagande länder undervisas eleverna i Sverige av välutbildade lärare med lång yrkeserfarenhet. En större andel elever i Sverige har lärare som är 50 år eller äldre. I sin utbildning har en större andel lärare i Sverige än i internationellt genomsnitt haft en betoning på olika ämnen som kan anses viktiga för läsundervisning.

Läsundervisning

Den vanligaste läsförståelseaktiviteten i Sverige är att eleverna får visa att de förstått lästa texter genom att förklara hur de menar. Relativt vanligt är också att de får identifiera huvudbudskapet i texter och jämföra med egna erfarenheter. Aktiviteter som är relativt ovanliga är jämförelser av innehåll mellan texter, att öva sig att generalisera och dra slutsatser från texter, att med textens hjälp förutse händelseförlopp och att beskriva texters stil och struktur. Runt 75 % av eleverna läser tyst för sig själva varje dag och så gott som alla gör det åtminstone en gång i veckan. Knappt 30 % av eleverna uppger att de någon gång per vecka eller oftare får läsa högt i klassen.

Att samtala om texter är inte särskilt utbrett i Sverige och i synnerhet inte mellan elever på lektionstid. Inte heller andra typer av gruppaktiviteter kring det lästa är särskilt vanliga i Sverige. Detta kan tyda på att svenska elever inte erbjuds särskilt mycket träning i reflektion och analys av texter.

I Sverige får eleverna i genomsnitt inte lika ofta läsläxa som eleverna internationellt, men läxorna ägnas i jämförelse med andra länder mer tid. Utöver vanliga läromedel förekommer barnböcker mest som läsmaterial i undervisningen i Sverige och i andra länder. Därefter följer

i fallande ordning tidningar och tidskrifter, datorprogram för undervisning och läsmaterial från internet.

I Sverige är individanpassad läsundervisning vanlig på så sätt att läsmaterial i mycket hög utsträckning anpassas till elevernas läsnivå. De allra flesta elever går i klasser där de får olika slags läsmaterial beroende på nivå eller i klasser där de får läsa i egen takt. Internationellt är den senare formen av individanpassning vanligare.

Uppföljning av läsutveckling och åtgärder vid lässvårigheter

Vid uppföljning och kontroll av elevers läsfärdigheter lägger svenska lärare störst vikt vid den egna bedömningen och baserar sig i mycket liten utsträckning på prov eller andra strukturerade former av uppföljning. De är också lyhörda för signaler från kolleger och från elevernas föräldrar. Egentillverkade läsförståelseprov eller prov ur läromedel förekommer överhuvudtaget aldrig för merparten av svenska elever i dessa skolår, däremot baseras den kontinuerliga uppföljningen till en del på elevers högläsning, på elevers muntliga svar på frågor och muntliga sammanfattningar. Prov och andra skriftliga former är internationellt betydligt vanligare former för kontinuerlig uppföljning.

När lärare upptäcker att elever halkar efter är det absolut vanligaste i Sverige och internationellt att läraren arbetar individuellt med eleven. Att invänta elevers mognad gör man också i nästan samma utsträckning i Sverige som internationellt. Det som skiljer Sverige från övriga länder är tillgången till och utnyttjandet av expertis, speciallärare eller läsexperter, vilket lärare i Sverige i betydligt större utsträckning har möjlighet att göra och gör. Att föräldrarna är informerade om sina barns språkutveckling är lika vanligt i Sverige som internationellt.

Biblioteks- och datorresurser

Sverige är välförsett med såväl skolbibliotek som klassrumsbibliotek. Merparten av skolorna har ett skolbibliotek, eller tillgång till antingen klassrumsbibliotek och/eller folkbibliotek. I Sverige förefaller det också som skolbiblioteken något oftare besöks på lärarens initiativ än i internationellt genomsnitt.

I internationell jämförelse är svenska elevers datortillgång och datorbruk mycket omfattande. Även i undervisningen används datorer en hel del i dessa skolår. Främst används de i skolan till att skriva på och endast i mindre utsträckning till att läsa texter på. Näst intill 100 % av eleverna har någon gång använt dator, och ca 75 % gör det varje vecka hemma.

Svenska elever har sålunda god tillgång till datorer samtidigt som datortillgången varierar en hel del över länder. Vilka pedagogiska implikationer som följer av detta förhållande är dock än så länge oklart. Det är dock rimligt att anta att de texter och den information elever möter via datorn inbjuder till andra förhållningssätt till läsning än vad böcker och tidningar gör. Det är också rimligt att anta att fritidsbruket av datorer i dessa åldrar inte framförallt handlar om att läsa eller skriva texter.

Summary

The report presents results from the first study in a regular cycle of assessments of reading literacy skills of primary school children, which is conducted by the IEA (The International Association for Evaluation of Educational Achievement). The study is called "Progress in International Reading Literacy Study" which is abbreviated PIRLS. One aim of PIRLS is to regularly assess reading literacy skills of children in grade 4 (9-10 year olds) and another aim is to collect information about those aspects of the home and school contexts, which may be important for development of reading literacy skills. The first PIRLS study was conducted in 2001, with 35 participating countries.

Sweden has taken part in two previous studies of reading literacy skills of younger students. The first was conducted in 1970 and included 10-year students in grades 3 and 4, and the second one in 1991 (RL 1991) with students in grade 3. In both these studies the Swedish students achieved very good results.

Design

Information is collected with several different instruments, such as reading tasks, and questionnaires to the students, their parents, teachers, and principals. In several respects the Swedish PIRLS design extended the basic international design. Along with eight other countries Sweden participated in a repeat of the RL 1991 study in 2001. This so called Trend study was carried out as an integrated part of the PIRLS project, but the results are presented in a separate report. The Swedish students who took the newly developed PIRLS tests also were given parts of the assessment tasks developed for the RL 1991 study. In addition, Sweden participated with one sample of students from grade 3 and one sample of students from grade 4. Furthermore, the teachers rated different aspects of the reading and writing skills of the participating students. As another extension, independent schools were oversampled to allow comparisons between independent and public schools. In all, the Swedish PIRLS study comprised 308 schools, 1 061 classes and 16 676 students.

In PIRLS three different aspects of reading literacy skills are assessed: reading comprehension, purposes of reading and reading habits and attitudes towards reading. The first two aspects are assessed with reading tests, where the texts are either literary texts or informational texts, and where the items are constructed to assess different aspects of reading comprehension. The results are reported on three scales: an overall reading scale, and two subscales representing performance on literary and informational texts, respectively. Information concerning the third aspect is collected with questionnaires.

Reading Achievement

The Swedish students in grade 4 have the highest mean of all participating countries, followed by The Netherlands, England, Bulgaria, Latvia, Canada, Lithuania, Hungary, the United States, and Italy. It may also be noted that the Swedish grade 4 students are older than are the students in many other countries, which also holds true for several other of the highest performing countries.

The Swedish grade 3 students perform slightly above the international mean, and rank after 18 other countries. The grade 3 students have an age which is close to that of several other countries, but they do not have four years of schooling. However, in previous IEA studies Sweden has been among the best performing countries in spite of the fact that most countries have participated with grade 4 students. The results of the Trend study also show that while reading literacy skills have improved in most countries, the Swedish students perform worse in 2001 than they did in 1991. The comparisons with other countries in the Trend study also

agree with the results found for the grade 3 students in PIRLS: in both studies Sweden performs worse than Greece but better than Slovenia. This indicates that the two studies give comparable results.

In international comparison the dispersion around the mean is low for the Swedish grade 4 students. For the grade 3 students the dispersion is considerably larger. These results indicate that the improvement between grades 3 and 4 above all is due to an improvement of the results of the lowest performing students.

Girls have higher achievement than boys in all participating countries, but the size of the gender difference varies. Sweden belongs to a group of countries with a large gender difference, which holds true for both grade 3 and grade 4.

One problem when interpreting the results is that the different scores on the reading scale do not have a concrete meaning. However, chapter 4 presents results from analyses that aim to give a better basis for interpreting the meaning of different scores. These analyses are done in such a way that properties are determined of items which students with achievement at so called international benchmarks can be expected to solve. Several such examples are presented, along with results from the Swedish grade 3 and grade 4 samples. For example, 80 % of the students in grade 4 reach the median international benchmark, which internationally is reached by 50 % of the students. Achievement at this level implies, among other things, that the students can infer connections between clearly stated sentences and recognize the overall message of a story

Attitudes towards reading and reading

Swedish students have a somewhat more positive attitude towards reading than students in other countries. Every other student in grades 3 and 4 has a very positive attitude toward reading, while only 6-7 % has a negative attitude. Girls have a more positive attitude than boys.

Approximately every other Swedish student has a high reading self-concept, and in this aspect too girls are more positive than are boys. Swedish students have higher reading self-concept than students in most other countries.

Swedish students tend to read for fun out of school. More than every other student reads books or stories for fun at least once a week. Every fifth student never reads books or stories for fun. Both in Sweden and in other countries girls read more for fun than boys do.

Home environment

The Swedish homes offer to large extent environments that are conducive to the development of reading literacy skills. The Swedish parents have high levels of education in international comparison. The Swedish parents also to a larger extent have occupations that are classified as "professional" and both parental education and occupation are related to the students' reading achievement.

Furthermore, compared to most other countries, there are many books in the Swedish homes, and the number of books at home is quite strongly related to student achievement. Sweden is one of the countries where parents have read most often to the students, which also is related to development of reading literacy skills. Swedish parents also have a very positive attitude towards reading, and they tend to read for fun more often than parents in most other countries do. These factors too are strongly related to the reading achievement of the students.

These results indicate that the Swedish parents, through their own reading literacy skills and their own attitudes towards reading, may be an important source of the good results achieved by the Swedish students.

School context

The report also presents results concerning factors at the school level which are important for the development of reading literacy skills.

Demographic factors

The principals report that over 60 % of the Swedish students have good initial knowledge in reading, while the international mean is around 50 %. Sweden also has a lower proportion of students who needs special reading instruction than most other countries, and the difference between the number who needs special reading instruction and who gets it is lower than in most other countries.

A larger proportion of the students in grade 4 who needs special reading instruction gets it than is the case for grade 3 students. The greater use of special reading instruction in grade 4 may perhaps be interpreted as a consequence of a policy meant to reduce variability in student reading literacy skills. This may provide at least a partial explanation for the lower dispersion of reading achievement observed in grade 4.

School organization

In Sweden the mean class size is lower than the international mean, and very few students attend very large classes.

Swedish schools tend to have a stronger emphasis on reading skills than is the case in many other countries. This is shown in local curricula for reading, initiatives intended to stimulate reading, in-service teacher training, and in a stronger emphasis on reading than other subject matter areas.

In Sweden the teaching of reading tends to be integrated with other subject matter areas, and only rarely is it taught as a subject matter on its own.

School climate

A positive school climate is reported for around 50 % of the Swedish students, which is higher than the international mean. According to principals' perceptions of school safety there is no difference between Sweden and the international mean when it comes to the number of students attending schools with a high or medium level of school safety. However, in Sweden almost no students attend schools with a low level of school safety.

Internationally over 90 % of all students report feeling safe at school. Only 7 % of the Swedish students report not feeling safe at school.

Teachers and reading instruction

Several results concerning teachers and characteristics of reading instruction are reported.

Teachers' education and experience

Compared to other participating countries, the Swedish students are taught by well-educated teachers with long teaching experience. Teachers who are more than 50 years old teach large shares of students in Sweden. In their teacher education the Swedish teachers have had more of an emphasis on subjects considered important for reading instruction than teachers in many other countries.

Reading instruction

The most common reading comprehension instructional activity is that the students are asked to show that they have understood a text by explaining the meaning of it. It is also relatively common that they are asked to identify the main message in texts and compare with their own experiences. Comparing texts, generalizing from texts, predicting events from texts, and describing style and structure of texts are less common activities in reading instruction in Sweden. Silent reading on their own is done every day by 75 % of the students. Talking about texts is not at all common in Sweden, and particularly not in groups of students. This may indicate that Swedish students are not offered so much opportunity to analyze texts and reflect upon texts.

Swedish students are assigned homework in reading less often than students in many other countries, but each assignment requires more time, indicating that larger assignments are given in Sweden.

In addition to regular reading textbooks, children's books are the most commonly used teaching material both in Sweden and in other countries. Then follows newspapers, magazines, computer programs for reading instruction and reading material from the Internet.

Follow-up of students

For follow-up and assessment of students' progress in reading Swedish teachers rely most heavily on their own judgement, and to a limited extent only they use tests or other structured forms of follow-up. They also communicate with colleagues and the parents. Written tests are rarely used. The continuous assessment is primarily based on information gathered when students read aloud, when the students respond to questions, and when they summarize texts. Internationally, tests and other written forms of assessment are more commonly used.

When a teacher discovers that a student is lagging behind, the most common action is to work individually with the student. Waiting for the student to mature is as frequently used strategy in Sweden as internationally. Sweden is, however, different from most other countries in the extent to which there is access to, and use of, special education teachers and reading specialists.

Libraries and computers

Most of the Swedish schools have a school library, or access either to a classroom library and/or municipal library. It also seems that Swedish teachers take initiatives to visit the library more often than teachers in many other countries.

In an international comparison Swedish students have good access to computers and use computers frequently both at school and out of school. At school, computers are most frequently used for the purpose of writing, and less frequently for reading texts. About 75 % of the Swedish students uses a computer at least once a week at home. The availability of computers in other countries varies considerably.

The instructional implications of computers, and their effects on reading literacy skills, are as far not clear. It is reasonable to assume, however, that the texts and the information that the student meets at the computer require other modes of processing than do books and newspapers. It also seems reasonable to assume that out of school use of computers in these age groups is not primarily for the purpose of reading texts.

1. Introduktion och bakgrund

En av skolans viktigaste uppgifter är att se till att alla elever lär sig läsa och skriva och därmed erövrar de viktigaste redskapen för intellektuell utveckling och fortsatt lärande. Att känna till hur väl ett lands skolelever läser och förstår det lästa samt hur läsförmågan kan förbättras är av vitalt intresse för såväl samhällets beslutsfattare som skolledare, lärare, föräldrar och forskare i varje land. I den tid vi lever är befolkningens läsfärdighet av avgörande betydelse för ett lands sociala och ekonomiska utveckling. God läsförmåga och tillgång till litteratur av olika slag innebär möjligheter för individen att berikas och utvecklas. Vikten av att tidigt lägga grunden för läsning är sedan länge känd. Det är självklart både möjligt och nödvändigt att utveckla läskompetens senare i livet, men det är betydligt svårare och betydligt kostsammare – främst för individen men också för skolan och samhället – om de tidiga läsfärdigheterna inte är utvecklade.

För de yngsta skolbarnen är tillägnandet av läsförmåga helt avgörande för deras fortsatta skolgång. Det är med läsningens hjälp kunskaper och färdigheter inom alla andra ämnen huvudsakligen tillägnas, och det är läsningen som ger tillträde till skönlitteraturens rikedomar. Läsning är för varje barn inte bara en källa till kunskap och information, utan även till rekreation och personlig utveckling. Läsande är en komplex process, på vilken en lång rad omständigheter i och utanför skolan utövar inflytande. En del är känt om dessa processer och förutsättningar, men fortfarande återstår viktig forskning inom området.

Det är av dessa skäl som IEAs generalförsamling (IEA, The International Association for the Evaluation of Educational Achievement) har fastslagit att det är av utomordentlig vikt att barns tidiga läsfärdigheter studeras och utvärderas med jämna mellanrum i ett komparativt perspektiv, och därför initierat utvecklingen av PIRLS, Progress in International Reading Literacy.

IEA grundades 1959 av forskare i syfte att genomföra komparativa studier med fokus på utbildningsresultat och utbildningspraktik i olika utbildningssystem världen över. Idag har IEA över 50 medlemsländer, däribland Sverige. Under de 40 gångna åren har ett stort antal komparativa studier i olika ämnen genomförts. Två av IEAs studier är idag inrättade som långsiktiga utvärderingssystem, regelbundet återkommande i femårsintervall, i syfte att studera förändringar i skolsystemen över tid både inom och mellan länder. Den ena är PIRLS (läskompetens), vars första omgång från 2001 redovisas i föreliggande rapport, och den andra är TIMSS (naturorienterade ämnen och matematik), vars tredje omgång genomförs VT 2003 (tidigare omgångar genomfördes 1995 och 1999).

Genom Sveriges deltagande i PIRLS får vi tillgång till den kunskap som finns om läsning, och genom de jämförelse- och analysmöjligheter studien erbjuder kan viktiga insikter nås om elevers läsande och om svenskt skolsystem till gagn för det fortsatta utvecklingsarbetet. Sverige har goda erfarenheter av sitt tidigare deltagande i flera av IEAs läsundersökningar.

PIRLS och den 10-åriga trendstudien

PIRLS står för Progress in International Reading Literacy Study och som namnet antyder är syftet att följa utvecklingen av elevers läsförmåga över tid. PIRLS planlades så att datainsamlingen skulle inträffa exakt tio år efter IEAs förra läsundersökning *The IEA Reading Literacy Study 1991* (RL 1991). Tio år senare dvs. år 2001 erbjöds de länder som deltagit i RL 1991, att i samband med den nya studien även upprepa 1991 års studie och därmed redan nu erhålla trendmätt, dvs. mått på förändring av läsfärdigheterna över de tio gångna åren. Totalt deltar nio länder i den 10-åriga trendstudien av Reading Literacy, däribland Sverige.

Läsproven i PIRLS prövar ett urval av läsförståelsestrategier som krävs vid litteraturorienterad och informationsorienterad läsning. Enkätmaterial är utvecklat för att belysa de kontexter som omger elevernas läsresultat. Ny i jämförelse med tidigare lässtudier är den föräldraenkät som ingår i studien och som, jämte annan relevant bakgrundsinformation, avser att fånga läsaktiviteter och attityder till läsning i hemmiljön.

Beslutet om att utveckla en ny och cykliskt återkommande studie av de tidiga läsfärdigheterna, PIRLS, togs 1998 av IEAs generalförsamling, där Sverige numera representeras av Skolverket. Vid detta möte fastställdes ett antal grundläggande principer som skulle gälla för studien:

1. PIRLS skulle genomföras första gången 2001 och omfatta en utvärdering av läsfärdigheter bland elever i skolår 4 (9–10-åringar). Därefter skulle PIRLS upprepas cykliskt i fyraårsintervall.
2. Fokus för PIRLS ska vara såväl läsfärdigheter som kontext för läsinlärning och läsning i hem- och skolmiljön.
3. Prövningen av läsförmåga ska vara rikhaltig, och baseras på autentiskt läsmaterial med uppgifter som kräver att eleverna använder sig av olika lässtrategier och processer.
4. Läsproven ska vara utformade så att framtida uppföljningar möjliggörs och att mått på förändring eller trend kan erhållas.
5. Till prövningen av läsfärdigheter ska enkätinformations samlas in från eleverna, deras lärare (i läsning) och deras skolledare.

Detaljplaneringen av PIRLS startade 1999 av representanter från IEAs sekretariat, The International Study Center (ISC) vid Boston College, Statistics Canada och The National Foundation For Educational Research (NFER) i England och Wales. Vid första mötet beslöts om ytterligare två principer, vilka senare godtagits av IEAs generalförsamling, nämligen:

6. Att försök ska göras att samla in enkätinformation från elevernas föräldrar rörande läsaktiviteter i hemmet tillsammans med annan relevant bakgrundsinformation.
7. Att försök ska göras att samla in enkätinformation inte bara om elevernas nuvarande undervisning utan även om den läsundervisning eleverna fått tidigare.

Utvecklingen av PIRLS instrument, läsprov, enkätinstrument och teoretiska ramverk, har varit en omfattande procedur som pågått mellan 1999 och 2001 och som alla deltagande länders forskningssamordnare (National Research Coordinators) varit involverade i. Ett mycket viktigt bidrag till detta utvecklingsarbete erhöles av den relativt omfattande förundersökning som genomfördes i 30 länder, däribland Sverige, med syftet att pröva och förfina instrument och datainsamlingsprocedurer.

I december 2002 beslutade IEAs generalförsamling, på inrådan av flera medlemsländer och från PIRLS internationella ledning, att ändra den cykliska perioden för PIRLS från fyra år till fem år. Anledningen var främst att mer tid behövdes för ländernas egna analyser av data innan nästa studie påbörjas, och att en så omfattande och kostsam studie som PIRLS kräver längre intervall för att vara genomförbar för många länder. Den senast beslutade principen kan därmed läggas till listan:

8. PIRLS ska upprepas regelbundet i cykler om 5 år. De nästkommande datainsamlingarna är planerade till 2006, 2011 och 2016.

PIRLS har alltså som målsättning att

- regelbundet pröva och utvärdera läsfärdigheter bland barn i skolår 4 (åldrarna 9 och 10 år) världen över,
- förse deltagande länder med tillförlitliga mått på läskompetensens förändringar över tid,
- samla in information om aspekter av skol- och hemkontext som kan tänkas vara relaterade till läsprestationerna.

PIRLS 2001 är den första studien i denna nystartade cykliska verksamhet. För de 35 länder som deltog i denna omgång kommer PIRLS att tjäna som ”baseline”, dvs. den studie i vilken nästkommande studier tar sin utgångspunkt och jämförs med.

Deltagande länder i PIRLS 2001

I Tablå 1.1 visas vilka länder som deltagit i PIRLS 2001 och vilka länder som dessutom deltagit upprepningen av RL 1991.

| Tablå 1.1: Deltagande länder i PIRLS 2001 | | |
|--|-------------------|--------------------|
| Land | PIRLS 2001 | RL1991/2001 |
| Argentina | • | |
| Belize | • | |
| Bulgarien | • | |
| Colombia | • | |
| Cypern | • | |
| England | • | |
| Frankrike | • | |
| Grekland | • | • |
| Hong Kong | • | |
| Iran | • | |
| Island | • | • |
| Israel | • | |
| Italien | • | • |
| Kanada (provinserna Ontario och Quebec) | • | |
| Kuwait | • | |
| Lettland | • | |
| Litauen | • | |
| Makedonien | • | |

| | | |
|---------------|---|---|
| Marocko | • | |
| Moldavien | • | |
| Nederländerna | • | |
| Norge | • | |
| Nya Zeeland | • | • |
| Rumänien | • | |
| Ryssland | • | |
| Singapore | • | • |
| Slovakien | • | |
| Slovenien | • | • |
| Skottland | • | |
| Sverige | • | • |
| Tjeckien | • | |
| Turkiet | • | |
| Tyskland | • | |
| Ungern | • | • |
| USA | • | • |

Av de 35 länder som deltog i PIRLS 2001 är det nio som också deltog i upprepningen av RL 1991, denna gång kallad RL 2001 (Reading Literacy Study 2001). Sverige, USA, Ungern, Slovenien, Singapore, Nya Zeeland, Italien, Grekland och Island deltog således i båda de studier som ingår i PIRLS 2001.

PIRLS målgrupp

I PIRLS ramverk definieras målgruppen för undersökningen med följande formulering:

The target population is defined as 'the upper of the two adjacent grades with the most 9-year-olds'. In most countries this is the fourth grade (Campbell, Kelly, Mullis, Martin, & Sainsbury., 2001, sid 6)

Denna definition är näst intill identisk med målgruppen för RL 1991. Argumenten var då att nio år var den yngsta ålder vid vilken elever i de flesta länder kan förväntas klara av en typisk provsituation, där alla barn i klassen vid ett och samma tillfälle får genomföra provet och även där de flesta klarar av att fylla i enkäter. Man var också överens om att det var på denna nivå i utbildningssystemet som möjligheten att studera undervisningseffekter skulle vara störst (Elley, 1994). I PIRLS teoretiska ramverk uttrycks likartade argument för definitionen av målgrupp. I anslutning till PIRLS definition sägs också att eleverna vid denna tidpunkt vanligtvis har lärt sig att läsa och övergått till att läsa för att lära.

This population was chosen for PIRLS because it is an important transition point in children's development as readers. Typically, at this point, students have learned how to read and are now reading to learn. (Campbell et al., 2001, sid 6)

För Sverige del innebär denna definition att man kan välja om det är antalet skolår som ska styra valet av målgrupp eller om det är ålder. Det förra innebär skolår 4, det senare skolår 3. Det som talade för att skolår 4 skulle väljas var PIRLS läsprov, som till skillnad från läsproven i RL 1991 ställde större krav på skriftligt produktiva svar. I RL 1991 var läsprovsfrågorna framförallt av flervalsskaraktär, och då deltog Sverige med skolår 3 medan flertalet andra länder valde skolår 4. I båda fallen var man angelägen om att välja en målgrupp som stämde med den internationella åldersdefinitionen. Eftersom båda valen har sina för- och nackdelar har Sverige i PIRLS första omgång valt att delta med både skolår 3 och 4. Därmed har en brygga skapats till tidigare studier och en grund lagts för att göra ett mer informerat val av målgrupp i framtida studier. Målsättningen är att så hög grad av jämförbarhet som möjligt skall erhållas, både mellan länder och inom länder över tid.

Eftersom Sverige även deltog i trendundersökningen innebär det att tre riksrepresentativa urval har dragits, ett urval i skolår 3 och ett i skolår 4 för PIRLS, samt ytterligare ett urval i skolår 3 för trendundersökningen.

Tidpunkt för 2001 års huvudundersökning

Själva huvudundersökningen genomfördes mot slutet av skolåret 2001. På det norra halvklotet innebar det att undersökningen ägde rum i april, maj eller juni, medan undersökningen genomfördes i oktober eller november på det södra halvklotet. Den svenska vårterminen har som bekant ett flertal kortare och längre skollovsperioder, varför det var svårt att avgränsa provperioden till 2 veckor, vilket var ambitionen. Samtidigt fanns en strävan att inte onödigtvis tynga de utvalda skolorna under deras mest arbetsintensiva period i slutet av vårterminen. Mot bakgrund av dessa omständigheter kom provmaterialet att bjudas under framförallt veckorna 17, 18 och 19, varav merparten av undersökningen genomfördes under vecka 17, dvs. någon gång mellan den 23 och 28 april 2001.

PIRLS internationella organisation och styrning

Bakom PIRLS återfinns en omfattande internationell organisation med tydlig ansvarfördelning för studiens olika inslag. Organisationen kan sägas bestå av två delar, en exekutiv och en rådgivande. I bilaga A:1 finns en förteckning över personer och funktioner i PIRLS internationella organisation. Här presenteras organisationens delar och ansvarsområden i sammandrag.

- PIRLS exekutiva ledning har varit förlagd till *the International Study Center vid Boston College (ISC)*, Boston, USA.
- En nationell forskningssamordnare, *National Research Coordinator (NRC)*, har utsetts i varje land med ansvar för alla delar av undersökningen inom landet och för det internationella samarbetet vid regelbundet återkommande NRC-möten. De deltagande ländernas forskningssamordnare finns förtecknade i bilaga A:3.
- *IEA:s sekretariat i Amsterdam* har varit rådgivande i studiens samtliga delar, och ansvarat för verifieringen av alla länders översättningar, samt för internationella kvalitetsobservationer av studiens genomförande .

- Statistics Canada har ansvarat för alla aspekter av urvalsförfarandet och beräknat urvalsvikter.
- *The National Foundation for Educational Research in England and Wales (NFER)* har haft det huvudsakliga ansvaret för läsprovsutvecklingen.
- *The IEA Data Processing Center i Hamburg (DPC)* har haft ansvaret för granskning och preparering av data, och för den internationella databasens konstruktion och dokumentation.
- *The Project Management team* har bestått av den internationella ledningen samt representanter från ISC, IEA, Statistics Canada, NFER och Educational Testing Service (ETS). Denna grupp har träffats två gånger per år för att granska och samordna studiens fortskridande, dess procedurer och tidsramar.
- PIRLS rådgivande kommittéer har varit en expertgrupp för läsprovsutveckling *the Reading Development Group (RDG)* och en expertgrupp för enkätinstrumentens utveckling *the Questionnaire Development Group (QDG)*. Båda grupperna har bestått av forskare från olika länder.

I Sverige har PIRLS-projektet förlagt till Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik, med fil. dr Monica Rosén som nationell forskningssamordnare och professor Jan-Eric Gustafsson som vetenskaplig ledare. Ansvarig vid Skolverket har undervisningsrådet Mona Lansfjord varit. Personer och funktioner i den nationella organisationen finns listade i bilaga A:2.

PIRLS periodicitet

Inom PIRLS har planerats en ny huvudstudie vart femte år med start i 2001 års undersökning. Studien bygger på aktiv medverkan av deltagarländerna i såväl förarbete som efterarbete. Den övergripande och principiella planeringen av studien ser ut enligt följande:

- År 1, september: Första mötet med nationella forskningssamordnare
- År 2, oktober: Utveckla undersökningsinstrument
- År 3, april: Förundersökning genomförs
- År 4, april-juni: Datainsamling till huvudundersökningen
- År 5, november: Internationell rapport publiceras
- År 6, september: Nästa omgång påbörjas, första mötet med nationella forskningssamordnare

Nästa omgång av PIRLS har planerats att starta i september 2003, och nästa huvudstudie har planerats att genomföras år 2006, därefter år 2011, år 2016 etc.

Om publiceringen av svenska resultat

I den internationella rapporten (Mullis, Martin, Gonzalez & Kennedy, 2003) redovisas för Sveriges del resultat för skolår 4, medan resultaten för skolår 3 återfinns i en bilaga, där elevprestationer på läsproven presenteras. Detta beror på att endast en riksrepresentativ målgrupp per land medges i den internationella jämförelsen. Sverige valdes skolår 4 som målgrupp. I föreliggande rapport redovisas dock samtliga resultat för både skolår 3 och skolår 4 lika utförligt.

Resultaten i denna rapport bygger i stor utsträckning på den internationella rapporten för PIRLS 2001 som i huvudsak är beskrivande till sin karaktär. Fokus ligger på de svenska resultaten och på undersökningens genomförande i Sverige.

I **denna** rapport redovisas bakgrund, undersökningsdesign, urval, och genomförande för både PIRLS och RL 2001, eftersom dessa två studier har genomförts samtidigt och är sammanlänkade både vad gäller teoretiska utgångspunkter, undersökningsinstrument och urval. Resultaten från jämförelsen med 1991 års studie redovisas i en separat rapport (Gustafsson, Rosén & Myrberg, 2003), hädanefter kallad Trendrapporten.

Trendundersökningens resultat redovisas även internationellt i en separat rapport (Martin, Mullis, Gonzalez & Kennedy, 2003). Teknisk information rörande PIRLS 2001 och den 10-åriga trendstudien finns publicerad i ”*PIRLS 2001 Technical report*” (Mullis, Martin, & Kennedy, 2003). För mer information om den svenska undersökningen hänvisas till fil. dr Monica Rosén vid Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs Universitet.

Sveriges deltagande i IEAs tidigare läsundersökningar.

Sverige har deltagit i IEAs läsundersökningar vid ett flertal tillfällen. Den första stora studien genomfördes 1970, då läsförståelse utgjorde ett av sex ämnen i den s.k. ”Six subject study”. Thorndike (1973), och Hansson (1975) har redovisat resultaten från denna undersökning, vilken kallas RL 1970 (dvs Reading Literacy 1970) i denna rapport.

I denna studie där 15 länder deltog, undersöktes flera olika åldersgrupper: 10-åringar, 14-åringar, en elevgrupp i den obligatoriska skolans sista årskurs och en elevgrupp i den årskurs ur vilken universitet och högskolor rekryterar sina studerande.

RL 1970 omfattade flera olika prov, men resultatredovisningen fokuserade framför allt på ett prov i läsförståelse. Provet fanns i tre olika varianter med olika svårighetsgrad: ett för 10-åringar, ett för 14-åringar och ett för gymnasieeleverna. Några av texterna och frågorna var dock gemensamma, vilket gjorde det möjligt att undersöka tillväxten i prestationer från det ena stadiet till det andra.

De svenska eleverna i den yngsta åldersgruppen gick i årskurs 3 och 4, och de hade det högsta medelvärdet på läsprovet av samtliga deltagande länder. Andra länder med goda resultat var Italien och Finland. För 14-åringarna var de svenska resultaten mindre goda, med en placering runt mitten av de deltagande länderna. Nya Zeeland, Italien, USA, Belgien och Finland hade de bästa resultaten för denna åldersgrupp. För elever på gymnasiet var mönstret för Sveriges del detsamma som för 14-åringar, och med några få undantag hade de länder som uppnådde goda resultat för 14-åringar också goda resultat för gymnasieeleverna.

Tio år senare genomfördes nästa större studie av läsfärdigheter i den s.k. IEA Reading Literacy Study, 1991 (RL 1991). Resultat från denna undersökning har redovisats av bland andra Elley (1992, 1994), Lundberg och Linnakylä (1993), Postlethwaite och Ross (1992), Taube (1995), Taube och Fredriksson (1995), och Taube, Lundberg och Skarlind (1995). I RL 1991 deltog sammanlagt 32 länder, de flesta med elever från två åldersgrupper: 9–10 åringar (årskurs 3 i Sverige) och 14–15 åringar (årskurs 8 i Sverige). Läsförståelseproven omfattade tre olika typer av texter: skönlitterära texter, sakprosa, och informationsmaterial i form av bland annat diagram, kartor, anvisningar, innehållsförteckningar och scheman. Några av texterna var gemensamma för de två åldersgrupperna.

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

som hade goda resultat för de yngre eleverna hade det i allmänhet även för de äldre eleverna. Sverige hade dock bättre resultat på de skönlitterära texterna än på sakprosatexter för 14–15-åringarna. För en utförlig beskrivning av RL 1991 och en jämförelse av förändringar i elevers läsfärdigheter mellan 1991 och 2001 hänvisas till Gustafsson, Rosén & Myrberg (2003).

Taube (1995) gjorde en mer ingående delstudie av förändringar i läsfärdigheter mellan 1970 och 1991. Hon använde sig av de texter som var gemensamma för de båda undersökningstillfällena i analysen och jämförde resultaten för tio år gamla elever i årskurs 3 vid de två tillfällena, liksom resultaten för 14 år gamla elever i årskurs 8 år 1970 och år 1991. Huvudresultatet från denna studie var att såväl de äldre som de yngre eleverna läste lika bra år 1970 och år 1991. Det fanns inte heller några signifikanta skillnader i spridning, det vill säga att andelen svagpresterande respektive andelen högpresterande elever låg kvar på samma nivåer. Bland de svagpresterande eleverna fanns dock en svag tendens till ett bättre resultat 1991.

De två huvudslutsatserna från dessa två IEA-undersökningar om förhållandena under tidsperioden 1970–1991 är för det första att svenska elever i 10-årsåldern trots den i internationell jämförelse sena skolstarten, hade mycket god läsförmåga och att elever i 14-årsåldern hade god, om än inte lika framstående läsförmåga.

Andra undersökningar av läsfärdigheter

I OECD-undersökningen PISA, som genomfördes år 2000 med 32 deltagande länder och som kommer att upprepas vart tredje år, studeras läsning, matematiskt och naturvetenskapligt kunnande hos 15-åriga elever, med en särskild tyngdpunkt på ett av de tre områdena i varje undersökningsomgång. År 2000 låg tyngdpunkten på läsning.

Tre länder hade ett signifikant bättre totalresultat än Sverige: Finland, Kanada och Nya Zeeland. Många länder hade dock näst intill samma resultat som Sverige, som kunde räknas till en grupp om tio länder (Australien, Irland, Korea, Storbritannien, Japan, Österrike, Belgien, Norge och USA) vars resultat inte signifikant avvek från Sveriges (Skolverket, 2001).

Även vuxnas läsförståelse har undersökts i en jämförande studie som genomförts av OECD och Statistics Canada. Detta projekt (International Adult Literacy Study, IALS) omfattade representativa urval av vuxna i åldern 16–64 år i sju länder. Resultaten visade att urvalet ur den svenska befolkningen hade den bästa läsförståelsen av samtliga deltagande länder (Skolverket, 2000).

Slutsatser från undersökningar av svenska elevers läsförmåga

Både IEA-undersökningarna och PISA-undersökningen visar att svenska elever i slutet av sin grundskoletid har god läsförmåga, men att de inte når de allra högsta internationella resultaten. Enligt de två IEA-undersökningarna och uppföljningar av dessa har de yngre eleverna i grundskolan mycket god läsförmåga i internationell jämförelse.

Finland intar sedan 1991 en särställning bland de länder som deltagit i de jämförande studierna av läsförmåga och det gäller såväl yngre som äldre grundskoleelever. Resultaten från PISA-undersökningen visar att Finland nådde mycket goda resultat även inom matematik och naturvetenskap.

Jämförelser av olika länders resultat blir meningsfulla först när de placeras i ett historiskt, kulturellt och socialt sammanhang. Resultaten måste exempelvis sättas i relation till olika länders undervisningstraditioner, utbildningssystem och resursmässiga förutsättningar. I PIRLS redovisas skillnader mellan länder när det gäller ett antal sådana aspekter.

Rapportens innehåll och disposition

Kapitel 2 redogör för de teoretiska utgångspunkterna för PIRLS- och Trendstudierna, tillsammans med beskrivningar av undersökningsinstrument, undersökningsdesign och urval i Sverige och internationellt. Kapitlet avslutas med en summering av undersökningens innehåll i relation till den svenska läroplanen. Resterande kapitel omfattar resultatbeskrivningar från PIRLS 2001, medan resultaten för Trendstudien redovisas i Gustafsson, Rosén & Myrberg (2003).

I kapitel 3 presenteras läsprovsresultat, där de svenska elevernas prestationer i både skolår 4 och skolår 3 jämförs med övriga deltagande länders prestationer. Där ingår även en beskrivning av skillnader, nationellt och internationellt, mellan pojkars och flickors resultat på läsprovet.

I kapitel 4 förklaras de internationellt fastlagda riktpunkterna (benchmarks) på den allmänna lässkalan. Att definiera ”benchmarks”, eller riktpunkter som vi kallar det i Sverige, är internationellt vanligt förekommande vid storskaliga prövningar av kunskaper och färdigheter. Avsikten med denna typ av analys är att i konkreta termer beskriva vad olika prestationsnivåer innebär i termer av läsförståelse. Jämte beskrivningen presenteras exempel på läsprövsuppgifter och elevsvar, och de svenska resultaten jämförs med övriga länders resultat vid varje prestationsnivå.

I kapitel 5, 6 och 7 redovisas tematiskt resultat från det omfattande enkätmaterial som samlats in. Elevernas inställning till läsning, sin egen läsförmåga och de egna läsaktiviteterna presenteras i kapitel 5. Läsrelaterade aktiviteter i hemmiljön är temat för kapitel 6. I kapitel 7 står skolkontexten i fokus och i kapitel 8 läsundervisningen.

I det sista kapitlet, kapitel 9, summeras resultat från rapportens samtliga delar.

2. Teoretiskt ramverk och undersökningsdesign

PIRLS, Progress in International Reading Literacy Study, omfattade år 2001 även en upprepning av 1991 års läsfärdighetsundersökning, the IEA Reading Literacy Study 1991 (RL 1991). För Sverige och åtta andra länder innebar det i praktiken deltagande i två separata studier som genomfördes parallellt. Även om de till sin instrumentdesign och till viss del även målgrupp ser olika ut, har de dock en hel del gemensamt. PIRLS teoretiska ramverk liksom dess undersökningsdesign bygger på en vidareutveckling av utgångspunkterna och erfarenheterna från RL 1991, liksom på tillskott från det senaste decenniets läsforskning.

Dessa två studiers olikheter har kunnat utnyttjas och överbryggas i den svenska anpassningen av instrument- och urvalsdesign, och de har därmed möjlighet att verka ömsesidigt berikande. Tillsammans utgör de för Sverige en viktig länk mellan tidigare studier av läskompetens och framtida uppföljningsstudier inom PIRLS.

PIRLS teoretiska ramverk och utgångspunkter bygger till stora delar på de teoretiska begrepp, utgångspunkter och överväganden som gjordes för RL 1991. Samtidigt är det viktigt att understryka att PIRLS i många avseenden är en vidareutveckling av RL 1991. Gemensamt för begreppsutvecklingen i de båda studierna är att forskningskoordinatorerna från alla deltagande länder har inbjudits att aktivt medverka i bestämningen av vad ”reading literacy” innebär och hur det kan utvärderas i en komparativ kontext. PIRLS teoretiska ramverk är mer utvecklat, mer omfattande och mer detaljerat än RL 1991. Samtidigt kan många av de beskrivningar och definitioner som man har gjort inom PIRLS spåras i idéer och överväganden som diskuterades redan inför 1991 års studie.

I de fortsatta beskrivningarna av 2001 års undersökning kommer vi att kalla upprepningen av RL 1991 för ”RL 2001” eller RL-studien, och den nyutvecklade studien för ”PIRLS 2001” eller bara PIRLS.

Kapitel 2 beskriver tillsammans med bilaga C, det fundament på vilket studien vilar. Här ges beskrivningar av utgångspunkter, design, urval, genomförande, datapreparering, och kvalitetsaspekter. I anslutning till utgångspunkter och teoretiska ramverk finns även ett avsnitt om kopplingen mellan studien och svenska måldokument för skolan.

Teoretiska utgångspunkter för PIRLS och RL 1991/2001

Begreppet ”Reading Literacy” myntades i anslutning till 1991 års studie av läskunnigheten i syfte att ge en bred definition av vad läsförmåga betyder. I definitionen ingår förmågan att reflektera över det lästa och att använda sig av det som ett verktyg för att uppnå individuella och samhällseliga mål. PIRLS använder sig av samma term – reading literacy – eftersom den fortfarande beskriver vad läsning innebär och vad studien undersöker. Termen ”reading literacy” har ingen riktigt bra motsvarighet i det svenska språket, men vi har valt att använda begreppet ”läskompetens”, eftersom det också innebär en vid definition av begreppet. När begrepp som ”läsfärdigheter”, ”läsförmåga” eller ”läskunnighet” används ska de förstås som synonyma uttryck till ”läskompetens” eller ”reading literacy”, precis på samma sätt som ”reading ability” gör i de teoretiska ramverken för RL 1991 och PIRLS.

I RL 1991 definierades ”reading literacy” enligt följande

Reading literacy is the ability to understand and use those written language forms required by society and/or valued by the individual
(Elley, 1994, sid. 5)

Att förstå och kunna använda sig av olika skriftliga former är centrala delar i definitionen. Den samhällseliga nyttan refererar till sådan läsning man måste behärska för att klara av att

leva i ett organiserat samhälle (läsa notiser, anvisningar, kartor, grafiska framställningar, formella dokument m.m.). Den senare delen i definitionen innefattar den egna fritidsläsningen (t.ex. skönlitteratur och populärartiklar i tidningar och tidskrifter), vilket är värdefullt för individen men kanske inte är nödvändigt för att klara sig i samhället. Även om man 1991 ansåg att både läsförståelse och förmåga att använda sig av olika skriftliga former var centrala delar i definitionen, var man också medveten om svårigheten att pröva båda delarna i läspröv. Fokus kom därför att ligga på läsförståelse, även om försök gjordes att pröva elevernas förmåga att följa instruktioner i vissa uppgifter (Elley, 1994).

I PIRLS har ovanstående definition vidareutvecklats så att den ska vara tillämplig för olika åldrar samtidigt som den uttryckligen refererar till aspekter av läsning bland barn. PIRLS definition lyder:

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

(Campbell et al., 2001, sid. 3)

Detta synsätt återspeglas i åtskilliga teorier där ”reading literacy” förstås som en konstruktiv och interaktiv process. Läsaren antas enligt denna definition aktivt konstruera mening, känna till effektiva lässtrategier och kunna reflektera över en text. Läsare har en positiv inställning till läsning och läser både för avkoppling och för att tillägna sig information. Mot bakgrund av individuella läserfarenheter skapas mening i interaktionen mellan läsare och text. Läsaren för med sig en arsenal av färdigheter, kognitiva och metakognitiva strategier samt bakgrundskunskap. Texten å sin sida innehåller vissa språkliga och strukturella element och fokuserar ett bestämt ämne. Sammanhanget i lässituationen kan främja engagemang och motivation att läsa och ställer ofta speciella krav på läsaren.

Läskompetens – *reading literacy skills* – kan alltså förstås som en mångfald av färdigheter i ständig interaktion mellan individens erfarenheter och kunskaper å ena sidan, texten och sammanhanget å andra sidan. Detta framstår som ännu mer tydligt i PIRLS förtydliganden av hur ”reading literacy” utvärderas. I PIRLS fokuseras tre aspekter av ”reading literacy” och dessa är:

1. Läsförståelseprocesser (*Reading comprehension processes*)
2. Avsikter med läsning (*Purposes for reading*)
3. Läs beteenden och attityder (*Reading behaviors and attitudes*)

De första två aspekterna, läsförståelseprocesser och vilka syften läsningen har, ligger till grund för prövningen av läskompetens i PIRLS, medan den tredje aspekten belyses av enkäter. De fördefinierade läsförståelseprocesserna är vägledande för själva provuppgifternas konstruktion, där varje läsprovsuppgift har definierats i termer av vilken process som avses och vilket lässyfte som avses. I Tablå 2.1 illustreras interaktionen mellan de två aspekterna, och den planerade ungefärliga fördelningen av uppgifter över de olika kategorierna.

Tablå 2.1: PIRLS utgångspunkter för läsprovutveckling

| Läsförståelseprocesser | Avsikter med läsning | |
|--|---|--|
| | <i>Litterär upplevelse</i> (Literary experience) | <i>Inhämta och nyttja information</i> (Acquire and use information) |
| Fokusera och återge explicit uttryckt information | 10 % | 10 % |
| Dra enkla slutsatser | 15 % | 15 % |
| Tolka och integrera tankar, idéer och information | 15 % | 15 % |
| Granska och bedöma innehåll, språk och olika textelement | 10 % | 10 % |

Mot bakgrund av den tidiga definitionen av begreppet ”reading literacy” utvecklades läsprov för RL 1991, en studie som då omfattade både 9-åringar (skolår 3 i Sverige) och 14-åringar (skolår 8 i Sverige). Den senare vidareutvecklingen av definitionen återspeglas i PIRLS undersökningsinstrument där man i enlighet med preciseringar av reading literacy-begreppet vidareutvecklat såväl läsprov som enkäter. I RL 1991 ingick också enkäter, men dessa var inte lika starkt kopplade till definitionen av reading literacy som PIRLS-studiens enkätmaterial är. Ramverken för enkätinstrumenten behandlas längre fram, efter en redogörelse av utgångspunkterna för läsprovets konstruktion.

Textkategorier i RL 1991

I RL 1991 definierades tre slag av texter att ingå i studien:

- *Skönlitterära texter*. Dessa är sammanhängande texter i vilka författaren berättar en historia, sann eller uppdigtad. De följer vanligen en kronologisk disposition och är i allmänhet avsedda att underhålla eller beröra läsaren känslomässigt. De texter som valdes ut varierade från korta fabler till längre berättelser.
- *Sakprosa*. Dessa är sammanhängande texter som är avsedda att beskriva något, förklara något, eller att på annat sätt överföra saklig information eller sakligt grundade åsikter till läsaren. Exempel på sakprosatexter som valdes var texter som beskrev djurliv eller andra fenomen i naturen.

- *Informationsmaterial*. Detta är strukturerad information presenterad i form av tabeller, diagram, kartor, förteckningar eller instruktioner. Dessa texter är organiserade på sådant sätt att eleverna måste söka, lokalisera och bearbeta utvalda fakta snarare än att läsa varje ord i texterna. I vissa fall krävs att eleverna följer detaljerade instruktioner.

Det huvudsakliga skälet till valet av dessa tre slag av texter var att de väl överensstämde med forskningstraditionen och representerade de olika sorters läsning som alla individer behöver, (Elley, 1994). I RL 1991 inkluderades också ett *ordigenkänningsprov*, där eleverna skulle passa ihop enstaka ord med bilder (ett av fyra ord) på tid. Avsikten med detta prov var i huvudsak att fastställa sambandet mellan att snabbt kunna känna igen högfrekventa ord och resultat på läsprovet i sin helhet. Detta prov användes inte i alla länder och resultaten redovisades inte internationellt för RL 1991. I Sverige var det dock inkluderat och ingick även i RL 2001.

Textkategorier i PIRLS

Läsförmågan antas i PIRLS vara direkt relaterad till de avsikter som finns med läsning. I PIRLS teoretiska ramverk (Campbell et al., 2001) framhålls att för unga elever ligger fokus på att läsa för nöjes skull och att läsa för att lära. Eftersom dessa skäl till läsning är de viktigaste för barn i 9–10-årsåldern har man i PIRLS beslutat att utvärdera läsning utifrån två syften:

- *reading for literary experience* (läsning för att få en litterär upplevelse)
- *reading to acquire and use information* (läsning för att inhämta och nyttja information).

Medan fiktiva berättelser inbjuder till läsning för en litterär upplevelse, inbjuder faktatexter, artiklar och annat informationsmaterial huvudsakligen till läsning i avsikt att inhämta och använda sig av information. Samtidigt framhålls inom PIRLS att det inte går att dra någon strikt gräns mellan texttyp och läsningens syfte, men olika genrer påverkar läsarens sätt att angripa texten. Hälften av läsprovstexterna är därför av fiktiv karaktär, den andra hälften består av informationstexter.

Jämför man PIRLS med RL 1991 finner man att valet av texttyper inte skiljer sig åt i någon högre grad. Medan det i RL 1991 hänvisas till att olika slags texter också kräver olika slags läskompetens, så ligger fokus i PIRLS i stället på avsikten med själva läsningen, även om det finns medvetenhet om att olika texttyper ställer olika krav. Således är det som i RL 1991 kallas *Skönlitterära texter (Narrative prose)* i PIRLS i stället benämnt *litteraturorienterad läsning* som baseras på *skönlitterära texter (reading for literary experience)*, medan det som 1991 kallas *sakprosa (Expository prose)* och *informationsmaterial (Documents)* i PIRLS faller under *informationsorienterad läsning (reading to acquire and use information)* som baseras på informationstexter. I PIRLS skiljer man inte heller på olika slag av texter så tydligt, eftersom de fakta- och informationstexter barn i dessa åldrar läser ofta har en berättande form. Vi kan ändå se att den informationsorienterade läsningen 2001 äger stora likheter med sakprosaläsningen 1991. I de fall den informationsorienterade läsningen baserar sig på texter och läsprovsuppgifter från sådant som kallades informationsmaterial 1991 innefattas även denna i informationsorienterad läsning.

Utvecklingen av läsprovsuppgifter

I RL 1991 inbjöds representanterna för samtliga länder att både samla in lämpliga texter och att till dem skriva uppgifter, men i praktiken var det ett mindre antal länder som var mer aktiva i denna del av forskningsprocessen. Därefter granskades materialet, och det slutliga urvalet av texter och läsprovsuppgifter omarbetades i internationellt samråd. I PIRLS

anlitades NFER för att utveckla ett förstautkast till läsprovsuppgifter, och därefter inbjöds forskningssamordnarna att komma med synpunkter och förslag till förbättringar.

En annan skillnad mellan RL 1991 och PIRLS är valet av uppgiftstyper. I RL 1991 föredrog man att basera nästan hela läsprovet på flervalssuppgifter, medan man i PIRLS har valt att låta drygt hälften av alla läsprovuppgifter basera sig på frågor som kräver produktiva skriftliga svar.

För RL 1991 utvecklades 66 läsförståelseuppgifter, varav 22 till de skönlitterära texterna, 21 till sakprosatexterna och 23 till informationsmaterialet. Varje text hade 3–7 uppgifter kopplade till sig. Ordigenkänningsprovet bestod av 40 uppgifter.

För PIRLS 2001 utvecklades 98 läsförståelseuppgifter, varav 25 avsåg att lokalisera och återge explicit uttryckt information, 27 avsåg enkel slutledning, 31 avsåg att tolka och integrera tankar och information och 15 avsåg att granska och bedöma olika textaspekter. Varje text hade 12–14 uppgifter kopplade till sig.

En utförligare beskrivning av hur läsprovsuppgifterna utvecklades återfinns i bilaga C.

Översättning av texter och läsprovsuppgifter

Jämförbarhet bygger på förutsättningen att texterna och uppgifterna på olika språk är ekvivalenta i frågan om innehåll och svårighetsgrad. Översättningsarbetet är således av avgörande betydelse för projektets trovärdighet. Ingående beskrivningar av villkoren för och genomförandet av översättningsarbetet återfinns i bilaga C. Resultatet av det svenska översättningsarbetet exemplifieras av de läsprov som finns i bilaga D, vilka kan jämföras med de engelska förlagorna som återfinns i den internationella rapporten (Mullis, Martin, Gonzalez & Kennedy, 2003)

Den internationella instrumentdesignen

Både RL 1991 och PIRLS 2001 består av läsprov och enkätdelar. Även om PIRLS också i dessa avseenden tar sin utgångspunkt i RL 1991, syns en betydligt mer ambitiös enkätdesign och en mer effektiv läsprovdesign i PIRLS. Den är mer effektiv i den mening att läsprovet som helhet är mer omfattande, samtidigt som varje enskild elev endast gjort en avgränsad del av helheten. Med hjälp av modern statistisk teknik kan sedan varje elevs resultat skattas på en skala som omfattar läsprovets hela omfattning.

Läsprovdesign

Själva designen för läsproven skiljer sig åt mellan RL 1991 och PIRLS i det att den förra följer en s.k. enkel design medan PIRLS bygger på en s.k. matrissamplingsdesign.

I RL 1991 användes två läsprovhäften, häfte A och häfte B, som vardera omfattade ca 40 minuter, och där varje elev deltog i båda delarna.

För PIRLS läsprov utvecklades åtta textblock (ett textblock består av en text med tillhörande läsprovsuppgifter), som vart och ett syftade till att svara mot de två avsikterna med läsning, fyra skönlitterära textblock (L1–L4) och fyra textblock med informationstexter (I1–I4). Dessa åtta texter roterades sedan över tio häften, omfattande två texter, enligt en princip som närmare beskrivs i bilaga C. De tio olika häftena fördelades sedan slumpvis över eleverna, som var och en bara fick ett av dem att arbeta med.

Enkätdesign

I designen för RL 1991 liksom för PIRLS ingår ett enkätbatteri som är avsett att bidra med information om såväl elevernas läsvanor och inställning till läsning som om olika kontextuella faktorer. I både RL 1991 och i PIRLS ses elevers läsvanor och inställning till läsning som en del av själva reading literacy-begreppet, ömsesidigt verkande i förhållande till läsprestationer.

Liksom för RL 1991 utvecklades för PIRLS en serie enkätinstrument med syfte att mäta elevernas inställning till läsning, deras läsvanor och de sammanhang som omger vanor och attityder. I RL 1991 ingick en elevenkät, en lärarenkät och en skolledarenkät, men endast elevenkäten ingår i upprepningen år 2001. Skälet till detta var att lärar- och skolledarenkätens frågor bedömdes som mindre väl anpassade till 2001 års skolverklighet. Istället använde de flesta av de nio länderna som deltog i upprepningen av RL 1991 de skol-, lärar- och föräldraenkäter som utvecklats för PIRLS.

Tillsammans med läsproven utgör enkätdesignen den operationella definitionen av de ramverk som omger PIRLS och RL 2001. I Tablå 2.2 illustreras den internationella instrumentdesignen för de båda delstudierna i 2001 års undersökning schematiskt.

| | PIRLS 2001 9-10-åringar el 4 skolår | RL 2001 9-10-åringar |
|---------------------------------|---|---|
| PIRLS 2001 läsprov 1-10 |  | |
| RL 1991 läsprov häfte A | |  |
| RL 1991 läsprov häfte B | |  |
| RL 1991 elevenkät | |  |
| PIRLS 2001 elevenkät |  | |
| PIRLS 2001 föräldraenkät |  | |
| PIRLS 2001 lärarenkät |  | |
| PIRLS 2001 skolenkät |  | |

Av tablå framgår att Trendstudien som baseras på RL 2001 internationellt omfattar läsproven och elevenkäten från 1991. Merparten av de länder som deltog i RL 2001 samlade dock in de skol-, lärar- och föräldraenkäter som utvecklats för PIRLS 2001 även för detta urval av elever, för att bättre kunna belysa och analysera sina resultat nationellt.

Den svenska undersökningsdesignen

Som redan nämnts i föregående kapitel är den svenska designen betydligt mer omfattande än vad den internationella är, och ett av de främsta skälen till detta är en strävan att länka samman Sveriges tidigare deltagande i internationella läsundersökningar så att förändringar över tid, både bakåt och framåt, möjliggörs. Vidare ingår i 2001 års undersökning vissa tillägg som ansetts angelägna ur svensk synpunkt, varav en del bestått i att upprepa tidigare

nationella tillägg, och en del av nya tillval. Till det senare räknas en urvalsdesign som medger analyser av fristående skolors betydelse i olika avseenden, samt ytterligare ett elevinstrument, bestående av lärarens bedömningar av elevens läs- och skrivutveckling i 18 olika aspekter. I följande avsnitt beskrivs dessa tillägg och bakgrunden till dem mer ingående.

Svenska tillägg till den internationella instrument och urvalsdesignen

Mot bakgrund av Sveriges tidigare deltagande i IEA:s studier av läskompetens bedömdes det vara angeläget att den svenska studien utformades så att det empiriskt skulle gå att länka ihop samtliga delar för att kunna göra analyser av förändringar över tid. Eftersom målgruppen för PIRLS har både en ålders- och skolårsdefinition, som i Sverige inte sammanfaller med varandra, beslutades att studien i Sverige skulle omfatta båda definitionerna. I detta sammanhang fattades även beslutet att PIRLS enkätbatteri skulle omfatta alla tre urvalen, och dessutom att vissa frågor av svenskt intresse skulle läggas till. Riklig information om faktorer som kan påverka resultaten ansågs både angeläget och nödvändigt för att kunna analysera elevresultatens egentliga betydelse.

























Skolverket har inte regelmässigt gjort några egna rikstäckande prövningar av barns kunskaper och färdigheter i dessa skolår, varför det ansågs av utomordentlig vikt att ta detta tillfälle och pröva det diagnosinstrument som erbjuds till skolor för bedömning och uppföljning av läsförmågan. Diagnosmaterialet i svenska och svenska som andraspråk för åren före skolår 6 (Skolverket, 2002), som Skolverket låtit utveckla på grundval av läro- och kursplaner, bygger på lärarnas observationer av olika aspekter av barns läs- och skrivutveckling i skolämnena svenska och svenska som andraspråk. Med deltagandet i PIRLS 2001 erbjöds ett tillfälle att pröva innehållet i detta instrument mot barnens prestationer på läsproven i syfte att ömsesidigt belysa validitetsaspekter. Sist men inte minst beslutades att studien skulle utformas så att resultaten från fristående skolor skulle gå att studera. Detta tillägg beskrivs ytterligare nedan.

De nationella tilläggen sammanfattas i följande punkter.

- De läsprov som användes i RL 1991 bjöds även eleverna i båda PIRLS-urvalen vid ett extra provtillfälle ca en vecka efter läsprovet för PIRLS. Varannan klass genomförde då antingen häfte A eller häfte B. Detta tillägg länkar ihop RL 2001 och RL 1991 med PIRLS.
- Det läsprov som har bjödits de unga läsarna 1970 och sedan har bjödits igen som nationellt tillägg i 1991 års undersökning (häfte C), bjöds eleverna i RL 2001, också det en vecka efter den första provomgången. Detta tillägg medger studier av förändringar i läskompetens i Sverige under de senaste 30 åren.
- PIRLS genomfördes i både skolår 3 och skolår 4 i två riksrepresentativa urval. Urvalet av elever till RL 2001 gjordes separat, så att en och samma skola inte blev utvald att delta i båda. Detta innebar tre riksrepresentativa urval av skolor, ett för PIRLS skolår 3, ett för PIRLS skolår 4 och ett för RL 2001 skolår 3. Denna design gör det möjligt att studera den relativa betydelsen av ett skolår och ett ytterligare kronologiskt år för utvecklingen av läskompetens.
- För att pröva Skolverkets diagnosmaterial i en storskalig studie krävdes vissa anpassningar. I stället för att lärarna formulerade sina observationer för varje enskild elev i text, ombads de göra en bedömning av angivna aspekter på en tio-gradig skala på ett urval av 18 av de aspekter som det ursprungliga diagnosinstrumentet omfattar. I undersökningen kallas denna modifierade version för *lärarnas lägesbeskrivning*. Detta innebar ytterligare ett elevinstrument för alla elever i de tre urvalen.

- PIRLS enkätbatteri (skolenkät, lärarenkät, föräldraenkät) bjöds för samtliga tre urval, och till den upprepade elevenkäten i RL 2001 tillfogades delar av PIRLS mer omfattande elevenkät, rörande datorbruk, läsundervisning och skol- och klassrumsklimat.
- I syfte att få bättre information om svenska förhållanden lades några få frågor till i de olika enkätinstrumenten.

I Tablå 2.3 illustreras den svenska designen av PIRLS och RL 2001.

| Tablå 2.3: PIRLS undersökningsdesign i Sverige 2001 | | | |
|---|---|--|---|
| | PIRLS 2001 skolår 3 | PIRLS 2001 skolår 4 | RL 2001 skolår 3 |
| PIRLS 2001 läsprov 1-10 |  |  | |
| RL 1991 läsprov häfte A |  |  |  |
| RL 1991 läsprov häfte B |  |  |  |
| RL 1970 läsprov häfte C ¹⁾ | | |  |
| RL 1991 elevenkät ²⁾ | | |  |
| PIRLS 2001 elevenkät |  |  | |
| PIRLS 2001 föräldraenkät |  |  |  |
| Lägesbeskrivning av läs- och skrivutveckling ³⁾ |  |  |  |
| PIRLS 2001 lärarenkät ⁴⁾ |  |  |  |
| PIRLS 2001 skolenkät ⁴⁾ |  |  |  |

*Genomfördes vid provtillfälle 1
 ** Genomfördes vid provtillfälle 2
 *** Varannan klass genomförde häfte A och varannan klass häfte B vid provtillfälle 2
 1) Häfte C genomfördes även i 1991 års RL-undersökning i Sverige
 2) Med tillägsfrågor från PIRLS 2001 elevenkät
 3) Nationellt undersökningsinstrument
 4) Inklusivt några svenska tillägsfrågor

Av tablå ovan framgår att tre riksrepresentativa urval deltog i studien i Sverige, två i PIRLS (skolår 3 respektive skolår 4) och ett i RL 2001 (skolår 3). Vidare syns att läsproven länkats samman, så att varje elev i PIRLS-urvalen har deltagit i ett av läsprovshäftena från RL 1991 utöver sitt PIRLS-häfte. Varannan klass bjöds häfte A respektive häfte B vid ett andra läsprovstillfälle, ca en vecka efter det första läsprovstillfället då PIRLS genomfördes. Varje elev i RL 2001 urvalet löste uppgifterna i läsprovshäfte A vid första provtillfället och i läsprovshäfte B och C vid andra provtillfället. Läsprovshäfte C utgjorde nationellt tillägg även i RL 1991. Elevenkäten är olika för PIRLS och RL 2001, men för att ändå få likvärdig information för alla tre elevurvalen lades frågor ur PIRLS elevenkät till i slutet på den äldre elevenkäten från 1991. PIRLS skolenkät, lärarenkät och föräldraenkät har genomförts av alla i samtliga tre urval, och det gäller även lägesbeskrivningen av elevernas läs- och skrivutveckling.

Sammantaget har de nationella tilläggen för Sverige medfört att PIRLS 2001 länkar samman tidigare rikstäckande läskompetensundersökningar, både med avseende på målgrupp och instrument, vilket erbjuder unika analysmöjligheter av läskompetensens förändring över tid med kopplingar tillbaka till 1970 års undersökning och med förberedda länkar till framtida studier. PIRLS 2001 utgör därmed den mest omfattande läsundersökning som någonsin genomförts i Sverige.

Tre riksrepresentativa urval

Urvalsprocessen är en lång och stegvis process, där varje steg är centralt för jämförbarhet, tillförlitlighet och tolkningar av analyser. Detaljerade beskrivningar av denna process återfinns i bilaga C; här redovisas endast utgångsläget och resultatet av urvalsprocessen.

Definitionen av målgrupp för RL 2001 är självklart densamma som i RL 1991, vilket var i Sverige är det skolår där flest 9-åringar återfinns vid tidpunkten för skolårets start. För Sveriges del innebar detta elever i skolår 3. För PIRLS lyder den internationella definitionen intressant nog likadant, men ett tillägg har gjorts så att tyngdpunkten ligger på antalet skolår snarare än på ålder. Eftersom både ålder och antal år av formell skolgång är av vital betydelse för jämförbarheten mellan länder drogs i Sverige två urval för PIRLS, ett där åldersdefinitionen stämmer med den internationella åldersdefinitionen, dvs. det skolår med flest 9-åringar (i Sverige skolår 3), och ett där skolårsdefinitionen stämmer med den internationella ”grade 4”, dvs. skolår 4 i Sverige.

En noterbar skillnad mellan undersökningarna 1991 och 2001 är storleken på målgruppen. År 1991 fanns i Sverige ca 90 000 barn i skolår 3, medan det år 2001 fanns över 120 000 barn i skolår 3 och i skolår 4.

I Tablå 2.4 redovisas de tre svenska *valida* urvalen, dvs. det antal elever som resultatredovisningarna bygger på.

| Tablå 2.4: Det valida urvalet – skolor, klasser och elever | | | | |
|---|------------------------|------------------------|---------------------|---------------|
| | PIRLS 2001 Skolår 3 | PIRLS 2001 Skolår 4 | RL 2001 Skolår 3 | Totalt |
| Skolor | | | | |
| Antal kommunala skolor | 118 | 119 | 120 | 251 |
| Antal fristående skolor | 26 | 27 | 28 | 57 |
| Totalt antal skolor i det valida urvalet | 144 | 146 | 148 | 308 |
| Klasser | | | | |
| Antal klasser på kommunala skolor | 318 | 307 | 323 | 948 |
| Antal klasser på fristående skolor | 33 | 37 | 43 | 113 |
| Totalt antal klasser i det valida urvalet | 351 | 344 | 366 | 1 061 |
| Elever | | | | |
| Antal elever i målgruppen på kommunala skolor | 4 793 | 5 379 | 4 805 | 14 977 |
| Antal elever i målgruppen på fristående skolor | 478 | 665 | 556 | 1 699 |
| Totalt antal elever i det valida urvalet | 5 271 | 6 044 | 5 361 | 16 676 |
| varav flickor | 2 631 | 2 965 | 2 644 | 8 240 |
| varav pojkar | 2 640 | 3 079 | 2 717 | 8 436 |

Varje skolas sannolikhet att komma med i urvalet står i direkt proportion till antalet elever på skolan. Samtliga elever i målgruppen på de skolor som dragits ingår i studien. De valida urvalen för skolår 3 består för både PIRLS 2001 och RL 2001 av ca 5 300 elever, medan PIRLS urval av elever i skolår 4 uppgår till ca 6 000 elever. Andelen pojkar är aningen högre i alla tre urvalen, vilket beror på att det föds fler pojkar än flickor. I urvalet ingår en högre andel fristående skolor än vad som finns i Sverige totalt. Denna översampling av fristående skolor är nödvändig för att särskilda studier av friskolornas betydelse skulle kunna genomföras. Obalansen korrigeras dock av s.k. statistiska vikter, så att de fristående skolornas bidrag till resultaten väger proportionellt mot den faktiska andelen. Statistiska vikter korrigerar även för ursprunglig stratifiering ([med stratifiering avses här den gruppering av skolor som gjordes innan urvalet drogs, se bilaga C tablå C.4](#)) och för det mesta av bortfallet.

Det korrekta urvalet redovisas i bilaga C, och jämför man det med det valida urvalet finner man att bortfallet är litet. Därmed kan vi konstatera att de resultat som produceras inte systematiskt kan påverkas av resultatet av urvalsprocessen.

Lässkalor för läsprovresultat

För RL 1991 redovisades resultaten förutom i form av en totalpoäng också på tre delskalor, skönlitteratur, sakprosa och informationsmaterial och så görs även för RL 2001 (Gustafsson, Rosén & Myrberg, 2003). För PIRLS redovisas resultat från samtliga läsprovuppgifter dels på en allmän läsprestationsskala, dels på de två delskalorna som baserar sig på sammanvägningar av läsprovuppgifter hemmahörande under de två syftena med läsning, dvs. litteraturorienterad läsning och informationsorienterad läsning.

Resultaten redovisas i form av poäng på skalor som konstruerats med hjälp av s.k. ”item response theory methods” och mer specifikt med en statistisk teknik, den s.k. Rasch-metoden. Med denna teknik kan man beräkna jämförbara poäng, även om eleverna inte besvarat samma uppgifter, genom att hänsyn tas till olika uppgifters svårighetsgrad. I och med den länkning av textblock som skett i PIRLS matrisdesign kan varje elevs resultat beräknas med hänsyn tagen till den varierande svårighetsgraden i de olika textblocken. Samma sak gäller för de elever som deltar i RL 2001, men som av olika skäl inte arbetat med både häfte A och häfte B. Skalningstekniken medger alltså att elevernas resultat sammanförs på en gemensam skala även om eleverna bara deltagit i prövningen med en delmängd av alla läsprovuppgifter och texter som totalt ingår i undersökningen.

För samtliga skalor, både hel- och delskalor, är det internationella medelvärdet satt till 500, med en genomsnittlig avvikelse från medelvärdet på 100 (standardavvikelsen). Det måste noga framhållas att även om till synes samma skala används i PIRLS 2001 och RL 2001 är inte resultaten på dessa skalor direkt jämförbara med varandra, eftersom olika länder deltar i de två undersökningarna och läsproven för PIRLS och RL i den internationella designen inte är länkade till varandra. Den svenska designen medger dock att resultaten av samtliga läsprov beräknas på samma skala. I den här första rapporteringen redovisas dock resultat på de internationellt bestämda skalorna, men i kommande studier kommer denna bearbetningsmöjlighet att tillvaratas.

Kopplingen till den svenska läroplanen

En väsentlig fråga man måste ställa sig när det gäller PIRLS och RL 2001 är vilken vikt resultaten kan och bör tillmätas. I vilken utsträckning reflekterar dessa studier den faktiska läsförmågan och de faktiska förhållandena i svensk skola? I vilken utsträckning kan studierna tjäna som underlag för diskussion och utveckling av läskompetensen i svensk skola? Ett sätt att besvara dessa frågor är naturligtvis att låta resultaten tala för sig själva. Ett annat sätt är att

sätta PIRLS/RL 2001s teoretiska utgångspunkter, instrumentens innehåll och studiens utformning i relation till svensk läroplan. Här belyses relationen mellan PIRLS (som i detta avseende också inbegriper RL 2001), svensk läroplan och andra styrdokument för utbildningsväsendet.

I PIRLS *Framework and specifications for PIRLS assessment 2001* (Campbell et al., 2001) beskrivs läsförmåga som en av de mest betydelsefulla färdigheter elever tillägnat sig under de tidiga skolåren. Läsförmåga är grunden för lärande inom alla ämnen. Den kan användas för avkoppling och personlig utveckling och den bidrar med verktyg till aktivt deltagande i samhällslivet (IEA 2001). Inom PIRLS betonas också olika dimensioner av läsförmåga – att inhämta information, att dra enkla slutsatser, att reflektera över och tolka idéer och information samt att studera och värdera innehåll, språk och textuella element. Textbearbetning sker när dessa dimensioner används i sammanhang där elever lär. Skolan har en viktig roll att fylla när det gäller utvecklingen av läsförmågans alla aspekter. Liknande slutsatser kan man finna i 1997 års slutbetänkande från läs- och skrivkommittén – *Att lämna skolan med rak rygg. Om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter* (SOU 1997:108).

Elevers lärande sker naturligtvis också utanför skolan. I *Läroplan för grundskolan* (Lpo 94) beskrivs t.ex. riktlinjer för föräldrasamarbete. *Alla som arbetar i skolan ska samarbeta med elevernas vårdnadshavare så att man tillsammans kan utveckla skolans innehåll och verksamhet* (sid. 14). PIRLS samlar därför in enkätmaterial från såväl vårdnadshavare, lärare som elever i syfte att belysa de erfarenheter och kunskaper som kommer eleverna till del i olika sammanhang.

I Lpo 94 poängteras det också att utbildningen inom varje skolform ska vara likvärdig oavsett var i landet den anordnas (sid. 6). Denna likvärdighet innebär även att stor hänsyn ska tas till individuella förutsättningar hos eleverna. En storskalig undersökning som PIRLS med riksrepresentativa urval av skolor ger möjlighet att via enkätmaterial studera om den undervisning som bedrivs i läsning är likvärdig över landet.

Enligt Lpo 94 s 7 ska sSkolan ska bidra till elevernas förmåga att kunna orientera sig i en komplex verklighet med ett stort informationsflöde och en snabb förändringstakt. Det är också nödvändigt att eleverna lär sig att kritiskt granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenser av olika alternativ (Lpo, sid. 7).

I *Kursplaner för grundskolan* (Utbildningsdepartementet, 1994; rev 2000) beskrivs också målen för undervisningen i svenska och svenska som andraspråk närmare och där exemplifieras som strävansmål att elever ska kunna läsa och förstå texter av olika slag såsom skönlitteratur och faktatexter (sid. 47). I PIRLS-studien undersöks i vilken mån elever kan tolka, kritiskt granska och utvärdera text. Dessutom innehåller materialet en mängd olika texttyper, allt från skönlitteratur till tabeller och diagram.

I *Kursplaner för grundskolan* anges vidare att skolan i sin undervisning i svenska ska sträva efter att eleven utvecklar en sådan språklig säkerhet att uttrycka sig i tal och skrift att hon eller han med respekt för andra kan, vill och vågar uttrycka sig tydligt i många olika sammanhang (sid. 47). Även när det gäller dessa mål kan PIRLS bidra med ökad kunskap, eftersom det i PIRLS finns en stor andel frågor med öppna svar, där eleverna själva får formulera sin förståelse.

När det gäller svenskämnet uppbyggnad och karaktär framhåller man i kursplanen att språket utvecklas i socialt samspel och att eleverna ska ha möjlighet att aktivt delta i en mångfald språkliga aktiviteter, såsom fritt skrivande, berättande, improvisation och gestaltning. PIRLS

rikhaltiga enkätmaterial innehåller uppgifter om lärares undervisningsmetoder och kan därför användas för analyser av den undervisningsmiljö eleverna befinner sig i.

Sist men inte minst kan man framhålla att de diagnostiska material som Skolverket utvecklat för uppföljning och bedömning av elevernas läsförmåga till stöd för lärarnas läsundervisning, överensstämmer med de aspekter av läskompetens som PIRLS prövat (Skolverket, 2002). Diagnosinstrumenten och PIRLS läsprov kan därmed validera varandra.

PIRLS-undersökningen kan således vara väl lämpad för att öka kunskapen om graden av måluppfyllelse i svensk skola när det gäller elevers läsutveckling och är i sin uppbyggnad väl i samklang med svensk läroplan.

Datas kvalitet och jämförbarhet

I PIRLS har en stor mängd åtgärder vidtagits för att säkerställa datas kvalitet och jämförbarhet. Kvalitetssäkringen av studien består av flera delar som ofta sträcker sig till [inbegriper](#) en mycket detaljerad nivå. I bilaga C beskrivs de väsentliga och mer övergripande delarna av kvalitetssäkringen, och utifrån de kriterier som där redovisas kan man på goda grunder sluta sig till att de data som producerats i PIRLS håller hög kvalitet som medger i det närmaste obegränsade möjligheter till analyser av materialet, både nationellt och internationellt. För en betydligt mer detaljerad beskrivning av studiens kvalitetsaspekter hänvisas till *PIRLS 2001 technical report* (Martin, Mullis, & Kennedy, 2003).

Resterande del i denna rapport, kapitel 3–9, redovisar resultat från PIRLS-undersökningen, medan resultaten för RL 2001 redovisas i en separat rapport (Gustafsson, Rosén & Myrberg, 2003). De båda redovisningarna hänvisar dock kontinuerligt till varandra.

3. Läsprovresultat

I detta kapitel summeras resultaten från provningen av läsfärdigheter i PIRLS 2001 för samtliga deltagande länder. Sverige deltar som nämnts tidigare officiellt med skolår 4, men eftersom Sverige även har deltagit med ett lika stort urval från skolår 3, redovisas även denna grupps resultat. Detta nationella tillägg kan ses som särskilt intressant eftersom svenska elever i skolår 3 till åldern är jämförbara med elever i skolår 4 i två tredjedelar av de länder som deltar i undersökningen. Det ger också en bild av hur resultatbilden förändras mellan de två skolåren. I beräkningen av det internationella medelvärdet ingår de svenska 4:orna, men inte de svenska 3:orna.

I det första huvudavsnittet redovisas medelpoäng och spridning för de deltagande länderna på den allmänna lässkalan. Därefter följer en närmare belysning av skillnader i läsresultat mellan skolår 3 och skolår 4. Sist i avsnittet redovisas skillnader i resultat mellan flickor och pojkar inom och mellan länder.

I det andra huvudavsnittet presenteras resultat för de två delskalorna i PIRLS: delskalan för skönlitterära texter och delskalan för informationstexter. Även för dessa två delskalor visas könsskillnader inom och mellan länder.

Skillnader i sammanlagt läsprovresultat

Tablå 3.1 visar fördelningen av elevernas läsprovresultat för vart och ett av de 35 deltagande länderna. Dessa är listade i fallande ordning efter sitt genomsnittliga resultat på den allmänna lässkalan, och en liten symbol indikerar om landets genomsnitt ligger signifikant över eller under det internationella medelvärdet.

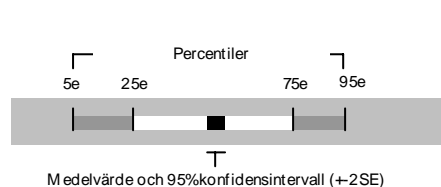
Pilsymbolen i tablåen anger om ett lands medelpoäng är signifikant högre eller lägre än det internationella genomsnittet statistiskt sett. Det internationella medelvärdet på lässkalan har fastställts till 500, och standardavvikelsen har bestämts till 100. Av de deltagande länderna har 23 länder ett genomsnitt som ligger signifikant över det internationella medelvärdet, två länder ligger i nivå med det internationella genomsnittet, medan och de återstående tio länderna har ett genomsnitt som ligger signifikant under det internationella medelvärdet. Anledningen till att det är många fler länder som ligger över det internationella genomsnittet än under är att det internationella medelvärdet bestäms av vilka länder som ingår i undersökningen, och hur deras resultat gestaltar sig. I PIRLS 2001 ingår således några länder med resultat som ligger betydligt under resultaten för de övriga länderna, med påföljd att medelvärdet sänks.

Tablå 3.1: Resultat på den allmänna lässkalan, PIRLS 2001

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

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

200 300 400 500 600 700 800



Landets medelvärde
signifikant högre än det
internationella medel-
värdet

Landets medelvärde
signifikant lägre än det
internationella medelvärdet

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

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

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

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

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

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

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

Av tabblån [Tablå 3.1](#) framgår att

- Sveriges elever i skolår 4 har med sina 561 poäng i genomsnitt den högsta medelpoängen av samtliga länder. Bland de högst presterande länderna återfinns Nederländerna, England, Bulgarien, Lettland, Kanada, Litauen, Ungern, USA och Italien.
- Sveriges elever i skolår 3 har en medelpoäng på 520, vilket placerar dem på 19:e plats från toppen (Sveriges skolår 4 borträknade), mellan Grekland som har 524 och Slovakien som har 518 poäng i genomsnitt.

Det är intressant att konstatera att eleverna i Sveriges skolår 4 uppnår de främsta läsresultaten bland de deltagande länderna. Samtidigt kan vi också konstatera att de svenska eleverna i skolår 3 har ett läsprovresultat som är 41 poäng lägre och en placering i en grupp av länder med läsprovresultat något ovanför det internationella medelvärdet. Dessa 41 poäng utgör den sammanlagda betydelsen av ett kronologiskt år och/eller ett års skolgång för tillväxten i läsresultat i Sverige. Studeras kolumnen för den genomsnittliga åldern för elever i de deltagande länderna, finner vi att de svenska eleverna i skolår 4 tillhör den äldre delen av undersökningsgruppen, vilket naturligtvis reser frågan om i vilken utsträckning det goda resultatet förklaras av detta faktum.

PIRLS har genom sin definition av målgrupp (det skolår med flest 9-åringar vid skolårets början) försökt åstadkomma maximal jämförbarhet över de skolår och åldrar som provas. Detta mål är dock svårt att uppnå till fullo, eftersom barn i olika länder påbörjar sin skolgång vid olika åldrar. I Tablå 3.1 presenteras även genomsnittsålder och skolgång för de elever som deltagit i varje land och det kan noteras att:

- En tredjedel av länderna har valt en målgrupp som är äldre än den internationella definitionen, däribland Sveriges skolår 4.
- Av de tio bäst presterande länderna är det fem som har en genomsnittsålder över 10.7 år vid provtillfället (Sverige, Bulgarien, Lettland, Litauen och Ungern).

Det är alltså **innebär att** flera länder som har låtit antalet obligatoriska skolår vara avgörande för valet av målgrupp snarare än ålder.

I den **internationella** officiella studien är det bara två länder som deltar med elever i skolår 3, Slovenien och Ryssland, men i det ryska urvalet ingår även elever i skolår 4. England, Skottland och Nya Zeeland, där barnen börjar skolan vid fyra–fem års ålder, har valt att delta i studien med elever i skolår 5.

Spridningsskillnader mellan länder

Tablå 3.1 redovisar inte endast medelvärdet för varje land, utan även spridningen av resultat inom varje land. Percentilerna, den 5:e, 25:e, 75:e och 95:e, anger hur elevernas prestationer fördelar sig på lässkalan. Gränserna mellan de olika fälten till vänster och höger om medelvärdet utgör gränserna för de fastställda percentilerna. Till poängnivån vid den 5:e percentilen (vänstra ändpunkten) når alla elever utom de 5 % lägst presterande. 75 % av eleverna passerar poänggränsen för den 25:e percentilen, medan 25 % av eleverna passerar poänggränsen för den 75:e percentilen. De 5 % högst presterande passerar poängnivån för den 95:e percentilen (högra ändpunkten). Rent generellt är skillnaderna mellan prestationer är större mellan de låga percentilgränserna än mellan de högre.

- För Sveriges skolår 4 fördelar sig prestationerna relativt jämt runt medelvärdet, samtidigt som det föreligger något större skillnader mellan prestationerna mellan den 5:e och den 25:e percentilen.

- För Sveriges skolår 3 är skillnaderna betydligt större mellan prestationerna vid de låga percentilerna än prestationerna vid de höga percentilerna.

Det är intressant att jämföra resultatskillnaderna inom Sverige med resultatskillnader inom andra länder. I några länder presterar de 5 % bästa eleverna bättre än de 5 % bästa eleverna i Sveriges skolår 4. Detta gäller framförallt i England, men även i Bulgarien och Nya Zeeland. Dessa länder kännetecknas emellertid också av att de 5 % av eleverna som har de lägsta resultaten har betydligt sämre resultat än motsvarande svenska elever. Spridningen i läsårsresultat är således betydligt större i dessa länder än i Sveriges skolår 4.

Andra länder kännetecknas av ett mönster där eleverna vid 75:e och 95:e percentilen presterar ungefär i nivå med de svenska eleverna vid dessa percentiler, men där eleverna vid 5:e och 25:e percentilen presterar betydligt sämre än motsvarande svenska elevgrupper. Detta gäller USA, Skottland och Singapore. Spridningen bland de lågpresterande är följaktligen betydligt större i dessa länder än bland de lågpresterande i Sverige.

Långa fält till vänster och höger om medelvärdet indikerar stora skillnader i prestationer, korta fält mindre spridning. Att skillnaderna i de allra flesta länder är större bland de prestationer som ligger under medelvärdet än de som ligger över framgår av att fälten till vänster om medelvärdet ofta är längre än fälten till höger. Jämförs spridningarna runt medelvärdet kan vi konstatera att många länder har ungefär samma omfattning på sin spridning som Sverige. Ett enklare sätt att studera skillnader i elevvariation än med hjälp av percentilvärden är att använda sig av standardavvikelse som mått på variation i elevresultat. Standardavvikelsen är ett mått på den genomsnittliga avvikelsen från medelvärdet.

- För skolår 4 är standardavvikelsen i Sverige 66 poäng, vilket hör till de lägre värdena. Några länder har dock lägre standardavvikelser. Dessa är Nederländerna (58), Lettland (62), Hong Kong (63), Litauen (64) och Tjeckien (64).
- För svenska elever i skolår 3 är standardavvikelsen 73 poäng, vilket innebär en större spridning bland eleverna. Detta kan jämföras med eleverna i Slovenien, vilka också går i skolår 3 med likartad spridning (72 poäng).

En förklaring till den högre standardavvikelsen i skolår 3 i Sverige kan vara att det här finns en grupp av elever som ännu inte utvecklat automatiserade läsfärdigheter.

Bland de högpresterande länderna visar England, Bulgarien och USA stor spridning (83–87 poäng). Nya Zeeland, Singapore, Rumänien och Israel är länder i den näst högst presterande gruppen som också visar höga spridningsmått (90–94). Inom de lågpresterande länderna är spridningen generellt hög.

Medelvärdesjämförelser mellan länder

Även om länderna i Tablå 3.1 är listade i fallande ordning betyder inte det att varje land presterat signifikant bättre än det eller de länder som följer efter i listan. I Tablå 3.2 däremot, där alla länder jämförs med varandra, kan ett lands genomsnittliga resultat jämföras med vilket annat land som helst. Tablåen läses som ett koordinatsystem där man följer ett land radvis tills man möter kolumnen för det land man vill jämföra med. Symbolerna anger dels om skillnaden i medelpoäng mellan två länder är signifikant eller ej, dels om skillnaden är signifikant högre eller lägre.

Tablå 3.2: Medelvärdesjämförelser mellan länder på den allmänna lässkalan

| | Sverige | Nederländerna | England | Bulgarien | Lettland | Kanada (Q,O) | Litauen | Ungern | USA | Italien | Tyskland | Tjeckien | Nya Zeeland | Skottland | Singapore | Ryssland | Hong Kong | Frankrike | Grekland | Slovakien | Island | Rumänien | Israel | Slovenien | Norge | Cypern | Moldavien | Turkiet | Makedonien | Colombia | Argentina | Iran | Kuwait | Marocko | Belize | | | |
|--------------------|---------|---------------|---------|-----------|----------|--------------|---------|--------|-----|---------|----------|----------|-------------|-----------|-----------|----------|-----------|-----------|----------|-----------|--------|----------|--------|-----------|-------|--------|-----------|---------|------------|----------|-----------|------|--------|---------|--------|---|---|---|
| Sverige år 4 | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | | |
| Nederländerna | i | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | | |
| England | i | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | | |
| Bulgarien | i | | | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | | |
| Lettland | i | i | i | | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | | |
| * Kanada (O,Q) | i | i | i | | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | | |
| Litauen | i | i | i | | | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | | |
| Ungern | i | i | i | | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | | |
| USA | i | i | i | | | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | | |
| Italien | i | i | i | i | | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | |
| Tyskland | i | i | i | i | | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | |
| Tjeckien | i | i | i | i | i | i | | i | | | | | | h | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | |
| Nya Zeeland | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | | | | | | | | | h | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | |
| Skottland | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | | | | | | | | h | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | |
| Singapore | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | | | | | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | |
| Ryssland | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | | | | | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | |
| Hong Kong | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | | | | | | | | h | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | |
| Frankrike | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | | | | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | |
| Grekland | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | | | | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | |
| Slovakien | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | | | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | |
| Island | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | | | | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | |
| Rumänien | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | | | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | |
| Israel | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | |
| Slovenien | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | |
| Norge | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h |
| Cypern | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h |
| Moldavien | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h |
| Turkiet | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h |
| Makedonien | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | | | | | | | | | | | | | | | h | h |
| Colombia | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | |
| Argentina | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | |
| Iran | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | |
| Kuwait | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | |
| Marocko | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | |
| Belize | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | |
| * Sverige skolår 3 | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | | | | | | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | |
| * Ontario (Kanada) | i | | | | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | | |
| * Quebec (Kanada) | i | i | i | i | i | | | | | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | |

h Landets medelvärde signifikant högre än jämförelselandets

i Landets medelvärde signifikant lägre än jämförelselandets

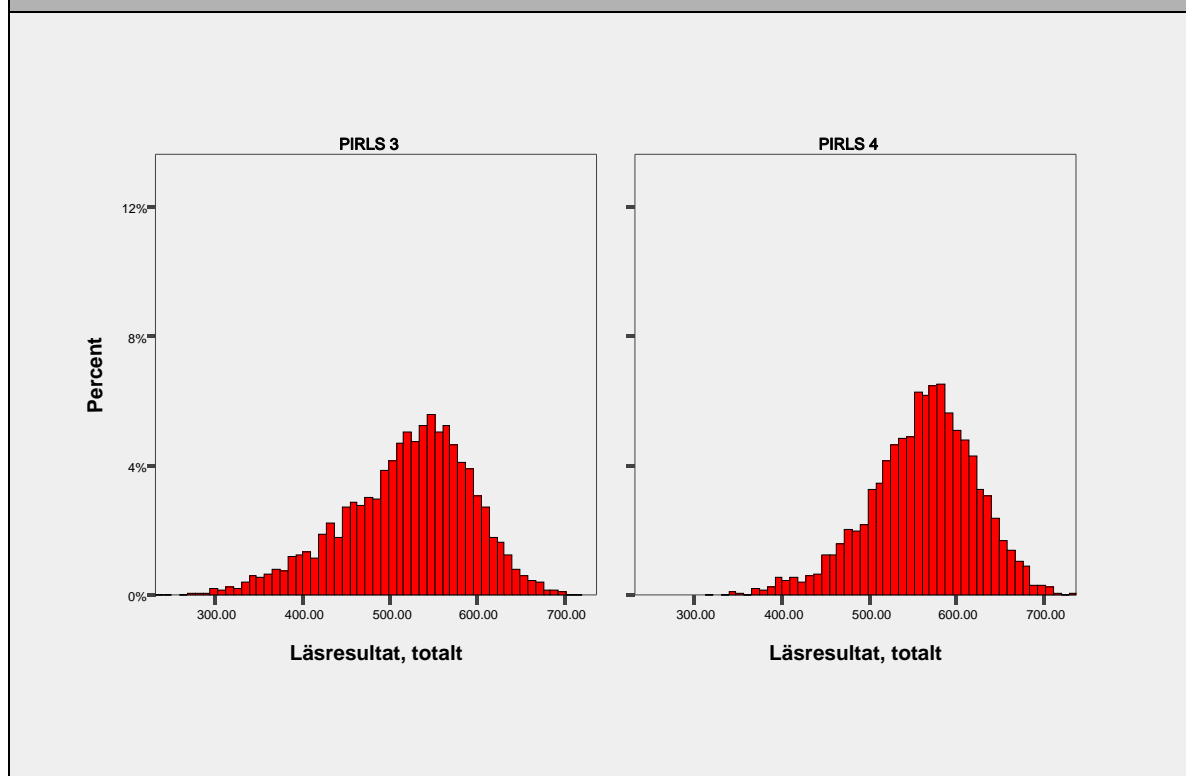
*Kanada representeras endast av provinserna Ontario och Quebec. Sveriges skolår 3 utgör ett extra urval för Sverige. Det internationella medelvärdet inkluderar inte resultaten från dessa provinser separat eller från Sveriges skolår 3.

Länderna kan föras till olika resultatgrupper, och inom dessa skiljer sig inte resultaten signifikant åt. Däremot skiljer sig grupperna signifikant åt från varandra;

- Den högst presterande gruppen består dock av ett enda land, Sverige (skolår 4), som har ett genomsnittligt läsprovresultat om 561 poäng. Detta resultat är signifikant högre än resultatet för den näst högst presterande gruppen av länder (Nederländerna, England och Bulgarien), som har ett läsprovsgenomsnitt på resultat mellan 554 och 550 poäng.
- Den tredje gruppen av länder uppifrån utgörs av Lettland, Kanada (Ontario och Quebec), Litauen, Ungern, USA, Italien, Tyskland och Tjeckien med läsprovsgenomsnitt på resultat mellan 545 och 537 poäng.
- Den därpå följande gruppen av länder består av Nya Zeeland, Skottland, Singapore, Ryssland, Hong Kong, Frankrike, Grekland, Sverige (skolår 3) och Slovakien. Denna grupp av länder har läsprovsgenomsnitt på resultat mellan 529 och 518.
- Närmast, men signifikant över det internationella genomsnittet, finns en grupp länder med läsprovresultat läsprovsgenomsnitt på mellan 518 och 509 poäng. I den ingår Island, Rumänien och Israel.
- Vid det internationella medelvärdet presterar en grupp av länder som består av Slovenien, Norge, Cypern och Moldavien, som har läsprovsgenomsnitt på resultat mellan 502 och 492 poäng.
- Närmast under det internationella medelvärdet identifieras två länder, Turkiet och Makedonien, med läsprovsgenomsnittresultat mellan 449 och 442 poäng.
- Därefter följer en grupp av tre länder, Colombia, Argentina och Iran, med läsprovsgenomsnittresultat mellan 422 och 414.
- Slutligen kommer Kuwait, Marocko och Belize, som alla har från varandra signifikant skilda läsprovsgenomsnittresultat.

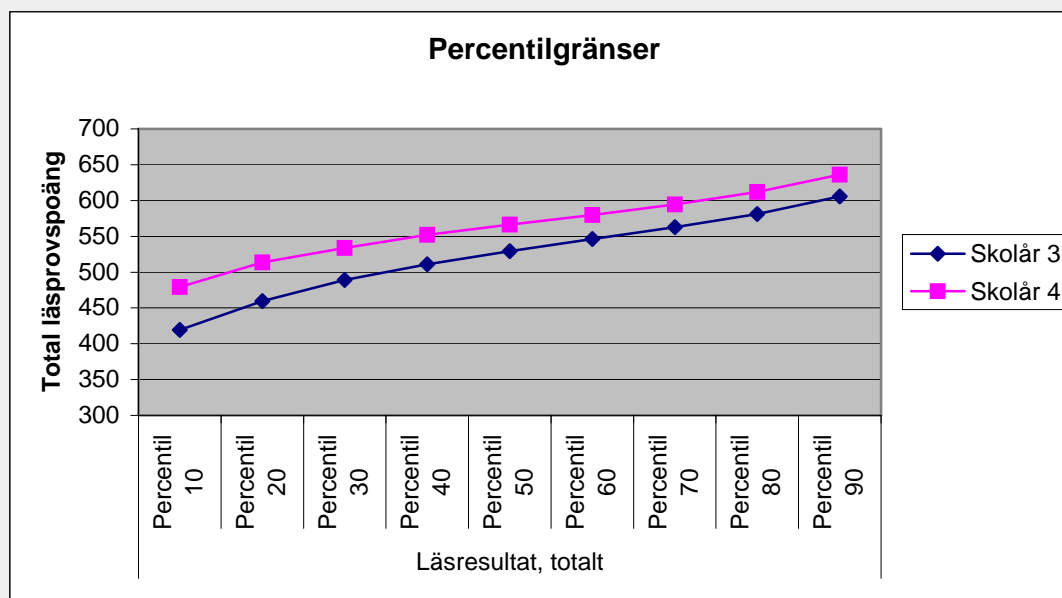
Förändringar i resultat mellan skolår 3 och 4 för elever på olika prestationsnivåer

Tidigare har konstaterats att de svenska eleverna i skolår 4 inte endast har ett högre medelvärde än eleverna i skolår 3, utan också att variationen i elevernas resultat, mätt med måttet standardavvikelse, är lägre i skolår 4 ($sd = 66$) än det är i skolår 3 ($sd = 72$). Detta antyder att utvecklingen av färdigheter mellan de två skolåren är olika stor för elever på olika prestationsnivåer, vilket gör det intressant att studera läsprovresultaten för skolår 3 och 4 närmare. I Tablå 3.3 visas frekvensfördelningarna av de totala läsprovresultaten för de två skolåren.

Tablå 3.3: Frekvensfördelningar av de totala läsprovresultaten för skolår 3 och 4 i Sverige

Fördelningen för skolår 4 visar att en stor andel av eleverna har resultat som överstiger 550 poäng medan endast en mindre del av eleverna har resultat under 450 poäng. I skolår 3 däremot har en relativt stor andel av eleverna ett läsprovresultat mellan 300 och 450 poäng. Fördelningen för skolår 3 har sålunda en tendens till vad som brukar kallas negativ skevhet, vilket innebär en lång ”svans” av låga värden. Dessa resultat antyder att det framförallt är elever på de lägre prestationsnivåerna som förbättrar resultaten mellan skolår 3 och skolår 4.

Ett mer direkt sätt att undersöka om så är fallet är att bestämma poänggränserna för olika percentiler (10, 20, ..., 90) inom skolåren. Tablå 3.4 presenterar dessa resultat.

Tablå 3.4: Poängvärden för olika percentiler av läsprovresultat inom skolår 3 och 4.

Resultaten visar en tydlig skillnad mellan poänggränserna i de två skolåren för de höga och de låga percentilerna. I skolår 3 har 10 % av eleverna ett lägre resultat än 419 och i skolår 4 har 10 % av eleverna ett lägre resultat än 479. Skillnaden mellan poänggränserna uppgår alltså till 60 poäng för percentil 10. För de högre percentilerna sjunker dock successivt denna skillnad mellan poänggränserna. För den 20:e percentilen är den 54 poäng, för den 40:e percentilen 41 poäng, för den 60:e percentilen 34 poäng, och för den 80:e percentilen uppgår skillnaden mellan poänggränserna till 30 poäng. Dessa resultat visar tydligt att det är eleverna på de lägre prestationsnivåerna som mest förbättrar sina läsfärdigheter mellan skolår 3 och 4.

Skillnader i läsprövsresultat mellan flickor och pojkar

I Sverige liksom i många andra länder har det vanligaste resultatet i läsundersökningar varit att flickor är bättre på att läsa än pojkar, nästan oavsett vilken aspekt av läsförmågan som undersöks (se t.ex. Wagemaker, 1996).

I Tablå 3.5 presenteras könsskillnaderna inom och mellan de deltagande länderna på den totala allmänna lässkalan. Flickors och pojkars medelpoäng presenteras dels separat, dels med ett mått på skillnaden mellan medelvärden. Länderna är listade efter storleksordningen på medelvärdesskillnaden mellan könen. I kolumnen för skillnadsmåttet visas för varje land dels storleken på skillnaden, dels riktningen på skillnaden, dvs. om den är till flickors eller pojkars fördel (positiva värden indikerar skillnader till förmån för flickor, medan negativa värden indikerar skillnader till fördel för pojkar. **Texten här måste ändras så att den stämmer med den grafiska framställningen**), och slutligen om När medelvärdesskillnaden skillnaden är statistisk signifikant är det markerat med en uppåtgående pil bredvid det högre medelvärdet inom respektive land.

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

| Land | Flickor | | Pojkar | | Poängskillnad |
|-----------------------------|----------|-------------|----------|------------|---------------|
| | Procent | Medelpoäng | Procent | Medelpoäng | |
| Italien | 48 (0,9) | 545 (2,6) h | 52 (0,9) | 537 (2,7) | 8 (2,5) |
| Frankrike | 48 (0,9) | 531 (2,7) h | 52 (0,9) | 520 (3,0) | 11 (3,3) |
| Colombia | 50 (1,2) | 428 (5,1) h | 50 (1,2) | 416 (4,7) | 12 (4,3) |
| ^{2a} Ryssland | 49 (0,9) | 534 (4,3) h | 51 (0,9) | 522 (4,8) | 12 (2,3) |
| Tjeckien | 49 (1,0) | 543 (2,8) h | 51 (1,0) | 531 (2,6) | 12 (2,8) |
| Tyskland | 50 (0,8) | 545 (2,2) h | 50 (0,8) | 533 (2,5) | 13 (2,7) |
| Rumänien | 51 (1,0) | 519 (4,2) h | 49 (1,0) | 504 (5,7) | 14 (3,8) |
| Ungern | 51 (1,0) | 550 (2,4) h | 49 (1,0) | 536 (2,5) | 14 (2,1) |
| [†] Nederländerna | 50 (0,8) | 562 (2,7) h | 50 (0,8) | 547 (2,8) | 15 (2,2) |
| Slovakien | 50 (0,9) | 526 (3,0) h | 50 (0,9) | 510 (3,3) | 16 (3,0) |
| ¹ Litauen | 51 (1,0) | 552 (3,0) h | 49 (1,0) | 535 (2,7) | 17 (2,7) |
| [†] Skottland | 52 (1,0) | 537 (3,9) h | 48 (1,0) | 519 (4,2) | 17 (4,0) |
| * ¹ Kanada (O,Q) | 50 (0,7) | 553 (2,6) h | 50 (0,7) | 536 (2,6) | 17 (2,1) |
| [†] USA | 51 (0,8) | 551 (3,8) h | 49 (0,8) | 533 (4,9) | 18 (4,1) |
| Argentina | 51 (1,1) | 428 (6,2) h | 49 (1,1) | 410 (6,5) | 18 (4,7) |
| Hong Kong | 50 (1,0) | 538 (3,0) h | 50 (1,0) | 519 (3,5) | 19 (2,9) |
| Island | 50 (0,8) | 522 (1,9) h | 50 (0,8) | 503 (1,5) | 19 (2,4) |
| Turkiet | 48 (0,9) | 459 (4,0) h | 52 (0,9) | 440 (3,7) | 19 (3,1) |
| Internat. medelvärde | 50 (0,2) | 510 (0,7) h | 50 (0,2) | 490 (0,7) | 20 (0,7) |
| [‡] Marocko | 45 (1,3) | 361 (9,6) h | 55 (1,3) | 341 (10,9) | 20 (6,8) |
| ^{2a} Grekland | 50 (1,0) | 535 (3,8) h | 50 (1,0) | 514 (4,0) | 21 (3,9) |
| Makedonien | 49 (0,9) | 452 (5,1) h | 51 (0,9) | 431 (4,8) | 21 (3,6) |
| Norge | 48 (1,0) | 510 (3,5) h | 52 (1,0) | 489 (3,4) | 21 (3,9) |
| Slovenien | 50 (0,8) | 512 (2,5) h | 50 (0,8) | 491 (2,4) | 22 (2,8) |
| Lettland | 48 (1,1) | 556 (3,1) h | 52 (1,1) | 534 (2,6) | 22 (3,4) |
| ^{2b} Israel | 50 (1,3) | 520 (3,4) h | 50 (1,3) | 498 (3,7) | 22 (4,3) |
| Sverige år 4 | 49 (0,7) | 572 (2,6) h | 51 (0,7) | 550 (2,5) | 22 (2,6) |
| ^{12a} England | 52 (1,1) | 564 (3,9) h | 48 (1,1) | 541 (3,7) | 22 (3,3) |
| Cypern | 49 (0,9) | 506 (3,3) h | 51 (0,9) | 482 (3,6) | 24 (3,5) |
| Bulgarien | 51 (0,9) | 562 (3,7) h | 49 (0,9) | 538 (4,7) | 24 (3,6) |
| Singapore | 48 (1,5) | 540 (5,3) h | 52 (1,5) | 516 (5,7) | 24 (4,1) |
| Moldavien | 50 (1,0) | 504 (4,7) h | 50 (1,0) | 479 (4,0) | 25 (4,0) |
| Nya Zeeland | 49 (1,3) | 542 (4,7) h | 51 (1,3) | 516 (4,2) | 27 (5,4) |
| Iran | 55 (3,6) | 426 (5,7) h | 45 (3,6) | 399 (5,6) | 27 (8,1) |
| Belize | 50 (0,9) | 341 (5,3) h | 50 (0,9) | 314 (5,2) | 27 (4,8) |
| Kuwait | 48 (0,3) | 422 (5,6) h | 52 (0,3) | 373 (6,3) | 48 (8,4) |
| * Sverige år 3 | 50 (0,7) | 530 (3,0) h | 50 (0,7) | 509 (3,0) | 21 (2,7) |
| * Quebec (Kanada) | 51 (0,9) | 544 (3,4) h | 49 (0,9) | 530 (3,1) | 14 (2,7) |
| * Ontario (Kanada) | 49 (0,9) | 558 (3,8) h | 51 (0,9) | 538 (3,4) | 20 (2,7) |

h Signifikant högre än det andra könet

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

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

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

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

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

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

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

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

Av den högra kolumnen framgår att flickor har ett signifikant högre resultat än pojkar i alla länder, och samtidigt kan man se att storleken på skillnaden varierar över länder. Minst könsskillnad uppvisar Italien, med 8 poängs skillnad mellan flickors och pojkars genomsnitt, medan den största skillnaden återfinns i Kuwait, där skillnaden i genomsnitt uppgår till hela 48 poäng. Det internationella genomsnittet ligger på 20 poäng, men är kraftigt påverkat av de fyra länder med störst skillnader (Kuwait, Belize, Iran och Nya Zeeland).

- Sverige tillhör den grupp länder som uppvisar de största könsskillnaderna. I skolår 4 har flickorna ett medelvärde som ligger 22 poäng över pojkarnas. Av de tio högst presterande länderna rapporterar England och Lettland en lika stor skillnad, och i Bulgarien är skillnaden 24 poäng.
- I skolår 3 är storleksordningen på skillnaden densamma. Medelvärdet för flickorna ligger på 530 poäng, medan pojkarnas medelvärde ligger på 509 poäng, vilket ger en skillnad på 21 poäng.

Genom att betrakta variationen av prestationer kan ytterligare information fås om huruvida könsskillnaden är jämt fördelad eller om den är särskilt markerad på någon särskild del av skalan. Liksom en skala kan delas in i percentiler, kan den också delas in i kvartiler. Poängsumman vid övre kvartilen omfattar då 25 % av eleverna, poängsumman vid medianen omfattar 50 % av eleverna och poängsumman vid den nedre kvartilen omfattar 75 % av eleverna. I nästa tablå visas hur könsskillnaden ser ut vid olika nivåer på den allmänna lässkalan, som har delats in i intervall efter kvartilerna på skalan inom respektive land, och där tre av de fyra kvartilerna finns redovisade i tabellen. I denna kan utläsas hur stor andel flickor och pojkar som återfinns på respektive nivå för dessa tre kvartiler, och därigenom kan man dra slutsatsen hur stor andel flickor och pojkar som passerar respektive nivå på lässkalan.

Tablå 3.6: Andel flickor och pojkar som når kvartilerna på PIRLS 2001 allmänna lässkala inom varje land

| Land | Övre kvartilen (De 25 % högst presterande) | | Medianen (De 50 % högst presterande) | | Nedre kvartilen (De 75 % högst presterande) | |
|-----------------------------|---|----------------|---|----------------|--|----------------|
| | Procent flickor | Procent pojkar | Procent flickor | Procent pojkar | Procent flickor | Procent pojkar |
| Argentina | 28 (2,3) h | 22 (2,0) | 54 (2,7) h | 46 (2,8) | 78 (2,5) h | 72 (2,9) |
| Belize | 29 (2,1) h | 21 (1,9) | 55 (2,0) h | 45 (2,1) | 80 (1,8) h | 71 (2,2) |
| Bulgarien | 30 (1,7) h | 20 (1,7) | 55 (2,1) h | 44 (2,4) | 79 (1,7) h | 70 (2,3) |
| * ¹ Kanada (O,Q) | 29 (1,5) h | 21 (1,5) | 54 (1,7) h | 46 (1,5) | 79 (1,1) h | 71 (1,2) |
| Colombia | 28 (2,3) h | 22 (1,9) | 52 (2,5) h | 48 (2,5) | 77 (2,1) h | 74 (2,5) |
| Cypern | 30 (1,7) h | 20 (1,5) | 55 (1,9) h | 45 (2,1) | 80 (1,4) h | 71 (1,7) |
| Tjeckien | 27 (1,8) h | 23 (1,5) | 54 (1,9) h | 46 (2,2) | 79 (1,7) h | 72 (1,8) |
| ^{†2a} England | 29 (1,8) h | 21 (1,5) | 55 (2,2) h | 45 (2,0) | 79 (1,6) h | 71 (1,7) |
| Frankrike | 27 (1,4) h | 23 (1,5) | 52 (1,9) | 48 (1,8) | 77 (1,4) h | 73 (1,7) |
| Tyskland | 28 (1,5) h | 22 (1,2) | 54 (1,5) h | 46 (1,6) | 78 (1,2) h | 72 (1,5) |
| ^{2a} Grekland | 29 (2,1) h | 21 (2,1) | 55 (2,5) h | 45 (2,5) | 80 (2,1) h | 70 (2,1) |
| Hong Kong | 29 (1,8) h | 21 (1,7) | 56 (2,4) h | 44 (2,4) | 80 (1,7) h | 70 (2,1) |
| Ungern | 28 (1,6) h | 22 (1,4) | 54 (1,7) h | 46 (2,0) | 78 (1,4) h | 71 (1,4) |
| Island | 28 (1,5) h | 22 (1,3) | 55 (1,5) h | 45 (1,3) | 80 (0,9) h | 70 (0,8) |
| Iran | 29 (2,6) h | 20 (2,1) | 56 (2,8) h | 43 (2,7) | 80 (1,9) h | 70 (2,3) |
| ^{2b} Israel | 29 (1,6) h | 21 (1,5) | 55 (1,7) h | 45 (1,6) | 79 (1,4) h | 71 (1,5) |
| Italien | 27 (1,3) h | 24 (1,6) | 53 (1,6) h | 47 (1,7) | 77 (1,7) h | 73 (1,6) |
| Kuwait | 33 (3,0) h | 18 (2,0) | 61 (2,7) h | 40 (2,6) | 85 (1,5) h | 66 (2,8) |
| Lettland | 32 (2,1) h | 18 (1,6) | 58 (2,2) h | 43 (1,8) | 80 (1,6) h | 70 (1,7) |
| ¹ Litauen | 30 (1,8) h | 20 (1,6) | 55 (2,1) h | 45 (1,9) | 79 (1,6) h | 71 (1,8) |
| Makedonien | 29 (1,8) h | 21 (1,5) | 54 (2,5) h | 46 (2,1) | 78 (2,0) h | 72 (2,0) |
| Moldavien | 30 (2,4) h | 21 (1,9) | 56 (2,8) h | 44 (2,3) | 81 (2,1) h | 69 (2,0) |
| [‡] Marocko | 28 (3,2) h | 23 (3,6) | 54 (3,0) h | 47 (3,8) | 78 (2,6) h | 73 (3,1) |
| [†] Nederländerna | 29 (1,9) h | 21 (1,5) | 55 (2,2) h | 45 (2,0) | 80 (1,6) h | 71 (2,0) |
| Nya Zeeland | 29 (2,1) h | 21 (1,6) | 55 (2,3) h | 45 (1,9) | 80 (1,8) h | 70 (1,6) |
| Norge | 28 (1,9) h | 22 (1,6) | 55 (1,9) h | 45 (1,8) | 81 (1,7) h | 70 (1,6) |
| Rumänien | 27 (2,0) h | 23 (2,1) | 53 (2,2) h | 47 (2,4) | 77 (1,7) h | 73 (2,3) |
| ^{2a} Ryssland | 28 (2,4) h | 22 (2,2) | 54 (2,4) h | 46 (2,3) | 78 (2,1) h | 72 (2,3) |
| [†] Skottland | 29 (2,0) h | 21 (2,0) | 54 (2,0) h | 46 (2,4) | 78 (1,7) h | 72 (1,9) |
| Singapore | 29 (2,5) h | 21 (1,8) | 55 (2,5) h | 45 (2,5) | 79 (2,0) h | 71 (2,3) |
| Slovakien | 28 (1,8) h | 22 (1,6) | 55 (1,8) h | 45 (1,9) | 80 (1,5) h | 71 (1,8) |
| Slovenien | 29 (1,5) h | 21 (1,3) | 57 (1,4) h | 43 (1,5) | 80 (1,3) h | 70 (1,5) |
| Sverige | 30 (1,7) h | 20 (1,2) | 56 (1,8) h | 44 (1,7) | 81 (1,4) h | 69 (1,6) |
| Turkiet | 28 (1,9) h | 22 (1,6) | 54 (2,1) h | 46 (1,8) | 79 (1,6) h | 71 (1,5) |
| [†] USA | 27 (2,2) h | 23 (2,0) | 53 (2,1) h | 47 (2,5) | 79 (1,8) h | 71 (2,1) |
| Internat. Medelv. | 29 (0,3) h | 21 (0,3) | 55 (0,4) h | 45 (0,4) | 79 (0,3) h | 71 (0,3) |
| * Sverige skolår 3 | 29 (1,8) h | 21 (2,0) | 56 (1,9) h | 44 (1,8) | 80 (1,5) h | 70 (1,7) |
| * Ontario (Kanada) | 29 (1,9) h | 21 (1,7) | 55 (2,3) h | 45 (1,8) | 79 (1,5) h | 71 (1,6) |
| * Quebec (Kanada) | 29 (1,9) h | 21 (1,8) | 54 (2,0) h | 46 (2,0) | 78 (1,9) h | 71 (1,7) |

h Signifikant högre procentandel än det andra könet

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

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

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

¹ Nationellt eftersträvat målpopulation motsvarar ej hela den internationellt eftersträvide målpopulationen.^{2a} Den nationella urvalsramen täcker mindre än 95% av den nationella målpopulationen.^{2b} Den nationella urvalsramen täcker mindre än 80% av den nationella målpopulationen.

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

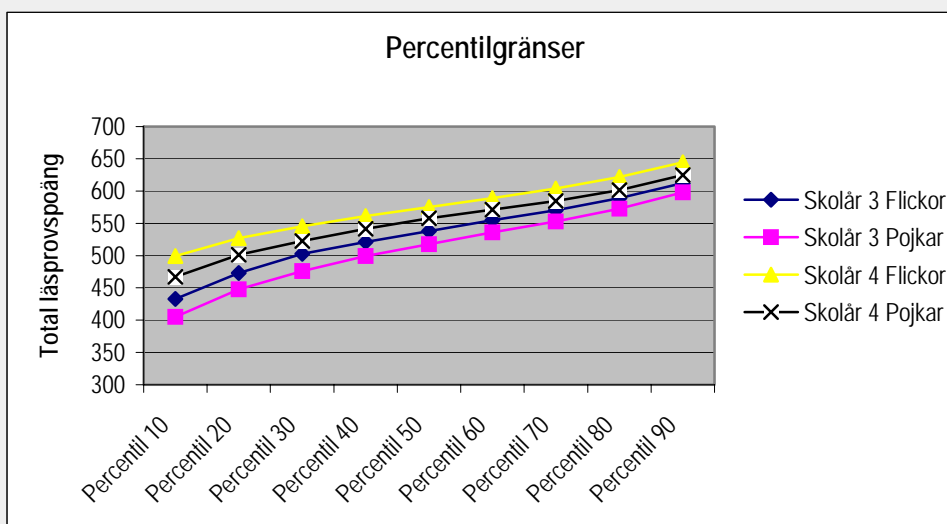
Det internationella genomsnittet visar att 29 % av flickorna och 21 % av pojkarna når den översta kvartilens nivå. Andelen som når medianens nivå inkluderar dem som har nått den högsta nivån och omfattar 55 % av flickorna och 45 % av pojkarna. Andelen som har nått den lägsta kvartilen omfattar också de båda högre kvartilerna, och är för flickorna 79 % och för pojkarna 71 %. Således är det cirka 20 % av flickorna och cirka 30 % av pojkarna som inte når upp till den lägsta kvartilens nivå. Medelvärdeskilnaden kommer alltså av att det finns färre flickor än pojkar på de lägre nivåerna och fler flickor än pojkar på de högre nivåerna.

Studeras på motsvarande sätt Sveriges resultat finner vi att mönstret liknar det internationella genomsnittet.

- I skolår 4 finns det cirka 10 % fler flickor än pojkar som passerar den övre kvartilen, medan förhållandet i vid den lägre kvartilen är det motsatta. Skillnaden i genomsnittlig avvikelse från respektive grupps medelvärden är dock inte så stor. Flickornas standardavvikelse ligger på 59 medan pojkarnas ligger på 62, vilket innebär att spridningen är något större inom gruppen pojkar.
- I skolår 3 syns ett liknande mönster om än på en lägre nivå. Spridningen är betydligt större bland både flickor och pojkar ($SD = 71$ respektive 74), medan skillnaden mellan avvikelserna ligger på ca 3 poäng, dvs. könsskillnaden i spridning är av samma storleksordning som i skolår 4.

En bättre insikt i hur könsskillnaderna i skolår 3 och skolår 4 i Sverige förhåller sig, erhålls genom analys av poängvärden för olika percentiler. Denna information framgår av Tablå 3.7.

Tablå 3.7: Poängvärden för olika percentiler av läsprovresultat för pojkar och flickor inom skolår 3 och 4.



För både pojkar och flickor gäller att det är eleverna på de lägre prestationsnivåerna som mest ökar läsprestationerna mellan skolår 3 och skolår 4. Det finns möjligen en svag tendens för den lägsta percentilen att det där är flickorna som mest ökar prestationerna mellan skolår 3 och skolår 4.

I kort sammanfattning framstår det viktigaste resultatet av analysen av könsskillnader att Sverige är ett av de länder som har störst könsskillnad i läsprovresultat till förmån för flickor. Det är intressant att notera att könsskillnaden är betydligt mindre i vissa länder, i synnerhet i Italien och Frankrike. Det vore av stort intresse att göra en mer ingående jämförelse mellan dessa två länder å ena sidan och Sverige å den andra, i syfte att identifiera orsakerna till att könsskillnaderna i läsresultat gestaltar sig så olika i dessa länder.

Delskalorna för skönlitterär respektive informationsorienterad läsning

I detta avsnitt har elevernas resultat på läsprovsuppgifterna summerats på två delskalor efter vilket överordnat syfte läsningen har. PIRLS 2001 utvärderar läsning som antingen syftar till att:

- få en skönlitterär läsoplevelse, eller att
- inhämta och bruka information.

Vid skönlitterär läsning engageras läsaren i fiktiva skeenden, miljöer, ageranden, konsekvenser, roller, atmosfärer, känslor, i tankar och idéer och relaterar dessutom till sina erfarenheter och känslor, sin språkkänsla och sina kunskaper om litterära former. Vid informationsorienterad läsning engageras läsaren av verkligheten. Vid läsning av informationstext kan man lära sig hur världen är och har varit beskaffad, och varför saker fungerar som de gör. Informationstexter kan anta många former, men en väsentlig distinktion kan göras mellan kronologiskt och icke-kronologiskt ordnade texter.

Vart och ett av dessa bakomliggande motiv för läsning sammankopplas ofta med vissa typer av texter. Skönlitterära upplevelser kopplas oftast till läsning av fiktiva berättelser, medan informationsorienterad läsning oftare kopplas till artiklar och faktatexter. Den tidiga läsningen bland barn är främst centrerad till olika former av skönlitterära texter. DMen därtill ska också läggas att många unga läsare tycker om att söka och ta till sig information från böcker och andra typer av läsmaterial. Detta senare läsmotiv blir viktigare allt eftersom eleverna utvecklar sin läskompetens och att kraven på att de måste läsa för att lära successivt ökar.

I PIRLS består hälften av texterna av skönlitterära berättelser och hälften av informationstexter. De skönlitterära texterna består av fiktiva berättelser, medan informationstexterna består av både kontinuerliga och icke-kontinuerliga texter. Texterna är hämtade ur källor som ansetts vara typiska exempel på sådant läsmaterial som eleverna möter i och utanför skolan. Alla deltagande länder har bidragit med förslag, och urvalet har sedan skett efter grundliga granskningar och gemensamma diskussioner. Fyra av dessa texter, två skönlitterära och två informationstexter, återfinns i appendix C, och exempel på uppgifter och elevsvar presenteras i kapitel 4.

Skillnader mellan och inom länder på delskalan för litteraturorienterad läsning

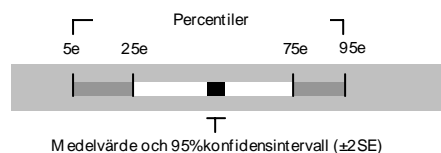
I Tablå 3.8 och 3.9 presenteras fördelningen av resultaten på läsprovsuppgifter summerade efter typ av text och läsning för varje land. I Tablå 3.8 är länderna listade i fallande ordning utifrån deras genomsnittsresultat tillsammans med en symbol som visar om landets genomsnitt ligger signifikant högre eller lägre än det internationella genomsnittet. För att kunna erbjuda jämförelsemöjligheter har resultaten på läsprovsuppgifterna för de skönlitterära texterna och för informationstexterna lagts på varsin likartad skala, där det internationella medelvärdet är satt till 500 med en standardavvikelse på 100.

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

| Land | Delskala för skönlitterär läsning | Medelpoäng | Antal år formell skolgång | Genomsnittsalder |
|-----------------------------|-----------------------------------|-------------|---------------------------|------------------|
| Sverige | | h 559 (2,4) | 4 | 10,8 |
| ^{12a} England | | h 559 (3,9) | 5 | 10,2 |
| [†] Nederländerna | | h 552 (2,5) | 4 | 10,3 |
| [†] USA | | h 550 (3,8) | 4 | 10,2 |
| Bulgarien | | h 550 (3,9) | 4 | 10,9 |
| Ungern | | h 548 (2,0) | 4 | 10,7 |
| ¹ Litauen | | h 546 (3,1) | 4 | 10,9 |
| * ¹ Kanada (O,Q) | | h 545 (2,6) | 4 | 10,0 |
| Italien | | h 543 (2,7) | 4 | 9,8 |
| Lettland | | h 537 (2,2) | 4 | 11,0 |
| Tyskland | | h 537 (1,9) | 4 | 10,5 |
| Tjeckien | | h 535 (2,3) | 4 | 10,5 |
| Nya Zeeland | | h 531 (3,9) | 5 | 10,1 |
| [†] Skottland | | h 529 (3,5) | 5 | 9,8 |
| Singapore | | h 528 (5,6) | 4 | 10,1 |
| ^{2a} Grekland | | h 528 (3,3) | 4 | 9,9 |
| ^{2a} Ryssland | | h 523 (3,9) | 3/4 | 10,3 |
| Island | | h 520 (1,3) | 4 | 9,7 |
| Frankrike | | h 518 (2,6) | 4 | 10,1 |
| Hong Kong | | h 518 (3,1) | 4 | 10,2 |
| Slovakien | | h 512 (2,6) | 4 | 10,3 |
| Rumänien | | h 512 (4,7) | 4 | 11,1 |
| ^{2b} Israel | | h 510 (2,6) | 4 | 10,0 |
| Norge | | h 506 (2,7) | 4 | 10,0 |
| Intern. medelv. | | 500 (0,6) | 4 | 10,3 |
| Slovenien | | 499 (1,8) | 3 | 9,8 |
| Cypern | | 498 (2,5) | 4 | 9,7 |
| Moldavien | | i 480 (3,7) | 4 | 10,8 |
| Turkiet | | i 448 (3,4) | 4 | 10,2 |
| Makedonien | | i 441 (4,5) | 4 | 10,7 |
| Colombia | | i 425 (4,2) | 4 | 10,5 |
| Iran | | i 421 (4,5) | 4 | 10,4 |
| Argentina | | i 419 (5,8) | 4 | 10,2 |
| Kuwait | | i 394 (3,8) | 4 | 9,9 |
| [‡] Marocko | | i 347 (8,4) | 4 | 11,2 |
| Belize | | i 330 (4,9) | 4 | 9,8 |

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

200 300 400 500 600 700 800



h Landets medelvärde signifikat högre än det internationella medelvärdet

i Landets medelvärde signifikat lägre än det internationella medelvärdet

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

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

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

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

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

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

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

- Tablå 3.10 visar att Sveriges elever i skolår 4 även ligger främst bland alla länder på delskalan för skönlitterära texter med en medelpoäng på 559. Denna placering delas av England, som har samma medelpoäng men en betydligt större spridning.
- I tablå visas också resultaten för de svenska eleverna i skolår 3, vilka precis som Ryssland har en medelpoäng på 523 när det gäller skönlitterära texter. Det placerar dem på sextonde plats från toppen (Sveriges skolår 4 borträknat), mellan Grekland och Island.
- Spridningen är betydligt större i skolår 3 ($sd = 70$) än i skolår 4 ($sd = 59$) på denna delskala.

Pilsymbolen anger om ett lands resultat statistiskt sett ligger signifikant över eller under det internationella genomsnittet. De 24 länder som är listade ovanför det internationella medelvärdet har samtliga en medelpoäng som ligger statistiskt signifikant över 500, och det har även de svenska eleverna i skolår 3.

I Tablå 3.9 kan den svenska medelpoängen jämföras med resultaten i vart och ett av de övriga länderna.

Tablå 3.9: Medelvärdesjämförelser mellan länder på delskalan för litteraturorienterad läsning

| | Sverige | England | Nederländerna | USA | Bulgarien | Ungern | Litauen | Kanada (O,Q) | Italien | Lettland | Tyskland | Tjeckien | Nya Zeeland | Skottland | Singapore | Grekland | Ryssland | Island | Frankrike | Hong Kong | Slovakien | Rumänien | Israel | Norge | Slovenien | Cypern | Moldavien | Turkiet | Makedonien | Colombia | Iran | Argentina | Kuwait | Marocko | Belize | | | | |
|--------------------|---------|---------|---------------|-----|-----------|--------|---------|--------------|---------|----------|----------|----------|-------------|-----------|-----------|----------|----------|--------|-----------|-----------|-----------|----------|--------|-------|-----------|--------|-----------|---------|------------|----------|------|-----------|--------|---------|--------|---|---|---|---|
| Sverige år 4 | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | | | |
| England | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | | |
| Nederländerna | i | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | | |
| USA | i | | | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | | |
| Bulgarien | i | | | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | | |
| Ungern | i | i | | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | | |
| Litauen | i | i | | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | | |
| * Kanada (O,Q) | i | i | i | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | | |
| Italien | i | i | i | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | |
| Lettland | i | i | i | i | i | i | i | i | | | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | |
| Tyskland | i | i | i | i | i | i | i | i | i | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | |
| Tjeckien | i | i | i | i | i | i | i | i | i | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | |
| Nya Zeeland | i | i | i | i | i | i | i | i | i | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | |
| Skottland | i | i | i | i | i | i | i | i | i | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | |
| Singapore | i | i | i | i | i | i | i | i | i | | | | | | | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | |
| Grekland | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | |
| Ryssland | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | |
| Island | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | |
| Frankrike | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | |
| Hong Kong | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | |
| Slovakien | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | | | | | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h |
| Rumänien | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | | | | | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h |
| Israel | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | | | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h |
| Norge | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | | | | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h |
| Slovenien | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | | | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h |
| Cypern | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | | | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h |
| Moldavien | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h |
| Turkiet | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h |
| Makedonien | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h |
| Colombia | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h |
| Iran | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | | | | | | | | | | | | | | | | h | h |
| Argentina | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | | | | | | | | | | | | | | | | h | h |
| Kuwait | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | | | | | | | | | | | | | | | h | h |
| Marocko | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | | | | | | | | | | | | | | | | h |
| Belize | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | | | | | | | | | | | | | | | | h |
| * Sverige skolår 3 | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | | | | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | |
| * Ontario (Kanada) | i | | | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | |
| * Quebec (Kanada) | i | i | i | i | i | i | i | i | i | | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h |

h Medel prestationen betydligt högre än för jämförelselandet

i Medel prestationen betydligt lägre än för jämförelselandet

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

- Följer man Sveriges rad för skolår 4 finner man att det svenska genomsnittet ligger signifikant högre än alla andra länders genomsnitt, utom Englands.
- Följer man istället Sveriges rad för skolår 3 finner man att länder som har ett signifikant högre genomsnitt på denna typ av läsning är Nederländerna, USA, Bulgarien, Ungern, Litauen, Kanada (O,Q), Italien, Lettland, Tyskland och Tjeckien.

Länder vars genomsnitt på skönlitterära texter inte skiljer sig signifikant från resultaten för de svenska eleverna i skolår 3 är Nya Zeeland, Skottland, Singapore, Grekland, Ryssland, Island, Frankrike och Hong Kong.

Flera länder har ett genomsnitt som ligger signifikant lägre än genomsnittet för Sveriges skolår 3: Slovakien, Rumänien, Israel, Norge, Slovenien, Cypern, Moldavien, Turkiet, Makedonien, Colombia, Iran, Argentina, Kuwait, Marocko och Belize.

Skillnader mellan och inom länder på delskalan för informationsorienterad läsning

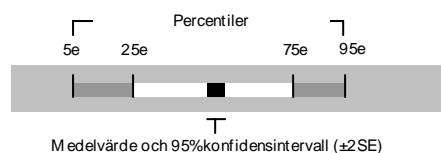
Resultaten på delskalan för informationstexter redovisas på samma sätt som för de skönlitterära texterna. I Tablå 3.10 visas ländernas resultat på delskalan för informationstexter i fallande ordning. Pilsymbolen anger om landets genomsnitt ligger signifikant under eller över det internationella genomsnittet.

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

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

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

200 300 400 500 600 700 800



h Landets medelvärde signifikant högre än det internationella medelvärdet

i Landets medelvärde signifikant lägre än det internationella medelvärdet

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

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

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

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

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

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

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

- Även på delskalan för informationsorienterad läsning har de svenska eleverna i skolår 4 det högsta medelvärdet, 559 poäng, tätt följda av Nederländernas elever som har 553 poäng.
- De svenska eleverna i skolår 3 har 514 poäng i genomsnitt och placerar sig på tjugonde plats från toppen (Sveriges skolår 4 borträknat), mellan Grekland och Rumänien. Genomsnittet för Sveriges skolår 3 på delskalan för informationstexter är alltså klart lägre än genomsnittet för läsning av skönlitteratur.
- Spridningen på denna skala är också förhållandevis låg för Sverige, lägre än det internationella genomsnittet på 100, och framförallt då i skolår 4 (sd = 62 i skolår 4 och sd = 73 i skolår 3).

Av de länder som är listade ovanför det internationella medelvärdet har samtliga utom Slovenien och Israel en signifikant högre medelpoäng än 500, och det har även de svenska eleverna i skolår 3.

Det genomsnittliga resultatet för informationstexterna kan i Tablå 3.11 för varje land jämföras med övriga länders genomsnitt.

Tablå 3.11: Medelvärdesjämförelser mellan länder på delskalan för informationsorienterad läsning

| | Sverige | Nederländerna | Bulgarien | Lettland | England | Kanada (O,Q) | Litauen | Tyskland | Ungern | Hong Kong | Tjeckien | Italien | USA | Frankrike | Ryssland | Singapore | Skottland | Nya Zeeland | Slovakien | Grekland | Rumänien | Israel | Moldavien | Island | Slovenien | Norge | Cypern | Turkiet | Makedonien | Colombia | Argentina | Iran | Kuwait | Marocko | Belize | | | |
|--------------------|---------|---------------|-----------|----------|---------|--------------|---------|----------|--------|-----------|----------|---------|-----|-----------|----------|-----------|-----------|-------------|-----------|----------|----------|--------|-----------|--------|-----------|-------|--------|---------|------------|----------|-----------|------|--------|---------|--------|---|---|---|
| Sverige år 4 | | | h | h | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | | |
| Nederländerna | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | |
| Bulgarien | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | |
| Lettland | i | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | |
| England | i | | | | | | | h | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | |
| * Kanada (O,Q) | i | i | i | | | | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | |
| Litauen | i | i | i | i | | | | | | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | |
| Tyskland | i | i | i | i | | | | | | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | |
| Ungern | i | i | i | i | i | | | | | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | |
| Hong Kong | i | i | i | i | | | | | | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | |
| Tjeckien | i | i | i | i | i | | | | | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | |
| Italien | i | i | i | i | i | | | | | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | |
| USA | i | i | i | i | i | | | | | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | |
| Frankrike | i | i | i | i | i | i | | | | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | |
| Ryssland | i | i | i | i | i | i | | | | | | | | | | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | |
| Singapore | i | i | i | i | i | i | i | | | | | | | | | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | |
| Skottland | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | | | | | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | |
| Nya Zeeland | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | | | | | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | |
| Slovakien | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | | | | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | |
| Grekland | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | | | | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | |
| Rumänien | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | | | | | | | | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h |
| Israel | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | | | | | | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h |
| Moldavien | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | | | | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h |
| Island | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | | | | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h |
| Slovenien | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | | | | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h |
| Norge | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | | | | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h |
| Cypern | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | | | | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h |
| Turkiet | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | | | | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h |
| Makedonien | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | | | | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h |
| Colombia | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | | | | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h |
| Argentina | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | | | | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h |
| Iran | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | | | | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h |
| Kuwait | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | | | | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h |
| Marocko | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | | | | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h |
| Belize | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | | | | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h |
| * Sverige skolår 3 | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | i | | | | | | | | | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | |
| * Ontario (Kanada) | i | i | i | | | | | | | | | | h | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | | |
| * Quebec (Kanada) | i | i | i | | | | | | | | | | h | | | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | h | | |

- h** Landets medelvärde signifikant högre än jämförelselandets
- i** Landets medelvärde signifikant lägre än jämförelselandets

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

- Följer man Sveriges rad för skolår 4 finner man att det svenska genomsnittet ligger signifikant högre än alla andra länders genomsnitt utom Nederländernas och Bulgariens.
- Följer man istället raden för elever i skolår 3 i Sverige finner man att tretton länder har ett signifikant högre genomsnitt (Nederländerna, Bulgarien, Lettland, Kanada (O,Q), Litauen, Tyskland, Ungern, Hong Kong, Tjeckien, Italien, USA, Frankrike och Ryssland). Länder vars genomsnitt på informationstexterna inte skiljer sig från resultaten för de svenska eleverna i skolår 3 är Skottland, Singapore, Nya Zeeland, Slovakien, Grekland, Rumänien, Israel och Moldavien.

Sammantaget kan vi konstatera att det bland de högst presterande länderna sällan förekommer större skillnader för de två textkategorierna: eleverna presterar ungefär lika bra på uppgifter från till de skönlitterära texterna som på uppgifter från till informationstexterna. Undantaget är England vars elever presterar betydligt bättre på de skönlitterära uppgifterna. Ett skäl till detta kan förstås vara att undervisningen är mer skönlitterärt orienterad i skolan, ett annat att någon eller några av de skönlitterära texterna passar engelska elever särskilt väl. Andra länder vars elever presterar särskilt väl på skönlitterära läsuppgifter är USA, Island, Norge, Iran och Ungern.

Ett motsatt mönster uppvisas av Moldavien, Hong Kong, Frankrike, Marocko, Slovakien, Lettland, Ryssland och Kuwait. Dessa länder elever har förhållandevis bättre resultat på uppgifter på informationstexter än vad de har på skönlitterära uppgifter.

Om det skall vara möjligt att dra slutsatsen att länder verkligen ska förstås som mer orienterade åt det ena eller det andra hållet krävs dock ytterligare analyser. Det är fullt möjligt att vissa av texterna kan ha varit särskilt gynnsamma respektive ogynnsamma för vissa länder av andra orsaker än ett tänkt dominerande läsmotiv. Fördjupade analyser av till exempel textinnehållets betydelse i det insamlade materialet kan bidra med säkrare insikter om vad som ligger bakom dessa skillnader.

För Sveriges del kan noteras att medelpoängen för skolår 4 är den högsta bland de deltagande länderna på både de skönlitterära texterna och informationstexterna, även om tätpositionen på delskalan för de skönlitterära texterna delas med Englands elever. Resultaten ligger på båda delskalorna högt över det internationella medelvärdet i kombination med en förhållandevis låg spridning.

De svenska eleverna i skolår 3 har ett genomsnitt som ligger signifikant högre än det internationella medelvärdet på båda slagen av texter, men ganska mycket lägre än resultatet för skolår 4 i Sverige. Ett högre genomsnitt än de svenska eleverna i skolår 3 på de skönlitterära texterna har 15 länder, varav 11 ligger statistiskt signifikant över. För informationstexterna visar 19 länder ett högre genomsnitt, varav 14 är statistiskt signifikanta. Eleverna i skolår 3 visar därmed en mer ojämn profil när det gäller de två slagen av texter. Innebörden i dessa resultat bör dock granskas närmare innan några bestämda slutsatser kan dras.

Skillnader mellan flickor och pojkar på delskalorna för skönlitterära respektive informationstexter

Avslutningsvis presenteras några översiktliga resultat kring könsskillnader i resultat på de två olika texttyperna. Tablå 3.12 presenterar resultaten för pojkar och flickor på de två delskalorna för de deltagande länderna.

Tablå 3.12: Könsskillnader i läsprovsresultat för skönlitterära respektive informationstexter

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

h Signifikant högre medelpoäng än det andra könet

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

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

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

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

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

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

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

Sett till det internationella medelvärdet är könsskillnaden något större till förmån för flickor på de fiktiva berättelse**skönlitterära** texterna (21 poäng), än den är på informationstexterna (18 poäng). Detta mönster är ännu mer markerat i Sverige.

- Skillnaden i skolår 4 till förmån för flickor är 25 poäng på de skönlitterära texterna och 18 poäng på informationstexterna.
- I skolår 3 uppgår könsskillnaden till hela 28 poäng på de skönlitterära texterna och till 14 poäng på de informationstexterna.

Dessa resultat kan möjligen tolkas så att diskrepansen mellan pojkars och flickors resultat på de skönlitterära texterna minskar över skolåren, men samtidigt syns en motsatt mönster för informationsläsningen där skillnaden till flickors fördel är något högre i skolår 4. Frankrike, som är ett av de länder som har den minsta könsskillnaden i det totala läsresultatet, har ungefär lika stor könsskillnad för båda slagen av texter. Italien, som är det land som har den minsta totala könsskillnaden, visar en mer ojämn profil i detta hänseende med större könsskillnad på skönlitterära texter än på informationstexter. Samtidigt har Italien den minsta könsskillnaden av alla länder på både delskalan för skönlitterär läsning (12 poäng) och på delskalan för informationsläsning (6 poäng).

Sammanfattning och diskussion

PIRLS rapporterar resultat på tre lässkalor, en allmän där resultat från alla läsprovsuppgifter ingår, och två delskalor, en för litteraturorienterad läsning och en för informationsorienterad läsning. Sverige deltar officiellt med elever i skolår 4 i enlighet med PIRLS skolårsdefinition av målgruppen (fyra års formell skolunderbyggnad). För PIRLS finns även en åldersdefinition på målgruppen (det skolår som vid terminsstarten har flest 9-åringar). Med anledningen av den likartade definitionen av internationell målgrupp i RL 1991 då Sverige deltog med skolår 3, deltar Sverige i PIRLS 2001 med ett lika stort urval av elever i skolår 3, och resultaten för båda skolårsurvalen har redovisats i detta kapitel.

- De svenska eleverna i skolår 4 har 2001 den högsta genomsnittliga poängen av samtliga deltagande länder på den allmänna lässkalan med 561 poäng. Samtidigt kan konstateras att de svenska fyrororna också har en högre genomsnittsålder än vad som anges i den internationella definitionen av målgrupp.
- De svenska eleverna i skolår 3 har en medelpoäng på 520, vilket placerar dem på 20:e plats från toppen (Sveriges skolår 4 borträknat). Denna elevgrupp stämmer bättre åldersmässigt med övriga länders elever, men den har å andra sidan inte fyra formella skolår bakom sig.

När resultaten räknas om till PIRLS två delskalor, den för skönlitterär läsning och den för informationsorienterad läsning, syns för Sveriges del i skolår 4 inga större skillnader. Svenska elever ligger främst bland de deltagande länderna på båda. För skolår 3 syns dock en något högre medelpoäng på den skönlitterära delskalan än på delskalan för informationstexter, vilket förmodligen beror på deras faktiska läserfarenheter. Jämför man detta mönster med mönstret för skönlitterära texter och sakprosatexter i RL 1991 framträder intressant nog ett motsatt mönster. Då visar de svenska eleverna i skolår 3 ett något bättre resultat på sakprosatexter än på skönlitterära texter. Multivariata analyser av texttypernas betydelse visar dock att distinktionen mellan sakprosa och skönlitterär text är svår att göra vid analys av resultaten för elever i årskurs 3 (Balke, 1995), och detta tycks i hög utsträckning också vara fallet i PIRLS.

- Spridningen runt medelvärdet på den allmänna lässkalan bland Sveriges fyror tillhör den är mindre jämfört med de flesta andra länder.

Endast fem länder har en mindre spridning medan betydligt fler ligger på ungefär samma nivå. Ett stort antal länder har en större spridning, däribland flera av de högpresterande länderna (England, Bulgarien och USA).

- För de svenska 3:orna visas en betydligt större spridning, och det är framförallt bland de svagpresterande eleverna som spridningen är stor.

Jämför vi spridningen i skolår 3 och skolår 4 i Sverige ser vi att resultatförbättringen främst består i att spridningen bland de svagpresterande eleverna minskar, vilket i sig måste ses som positivt. Utifrån detta mönster är det rimligt att anta att det finns en grupp elever i skolår 3 som ännu inte har utvecklat automatiserade läsfärdigheter. Spridningen runt medelvärdet på de två delskalorna följer för Sveriges del samma mönster som på den allmänna lässkalan, dvs. för fyror relativt liten i förhållande till övriga länders spridning, medan treornas spridning är betydligt större på båda delskalorna.

Samtidigt som Sveriges skolår 4 intar topplaceringen visar trendstudien att läsresultaten för skolår 3 har gått tillbaka jämfört med läsresultaten år 1991 (Gustafsson, Rosén & Myrberg, 2003). På PIRLS läsprov presterar elever i skolår 3 i Sverige sämre i förhållande till andra länders elever i skolår 4 än vad elever i skolår 3 gjorde år 1991. Svensk skola har under de tio gångna åren genomgått stora förändringar genom kommunalisering, kraftigt beskurna resurser, införande av fristående skolor samt nya styrdokument. Samtidigt kan också konstateras att antalet barn i skolår 3 och 4 år har ökat dramatiskt mellan år 1991 och 2001, från knappt 90 000 till drygt 123 000. Effekter på prestationerna i skolan av dessa och andra förändringar är fortfarande till stora delar okända, men det kan inte uteslutas att förändringarna i resultat för skolår 3 helt eller delvis kan förklaras av dessa faktorer.

PIRLS- och trendstudierna ger inte någon information om resultatförändringar över tid för elever i skolår 4. Det är givetvis möjligt att faktorer som ligger bakom tillbakagången i skolår 3 också påverkat resultaten i skolår 4. I så fall kan Sverige ha förlorat en del av ett försprång som tidigare var än större. Sveriges förstaplacering måste också ses i relation till vilka andra länder som deltar i studien. I RL 1991 var Finland det i särklass högst presterande landet (Elley, 1994; Taube, 1995), men Finland deltog inte i PIRLS 2001. Däremot deltog Finland i PISA som undersöker 15-åringars läsfärdigheter, och hade i den studien det högsta genomsnittresultatet (OECD, 1999).

Flickor presterar bättre än pojkar i alla deltagande länder och oavsett lässkala, men skillnadens storlek varierar. Sverige tillhör den grupp av länder där könsskillnaden är störst (22 poäng) och det gäller både skolår 3 och skolår 4. Italien uppvisar den minsta könsskillnaden (8 poäng), vilket bidrar till att Italien trots elevernas låga genomsnittsålder tillhör gruppen högpresterande länder med jämförelsevis liten spridning. Italien deltar även i RL 2001 och visar där en positiv utveckling av läsfärdigheten sedan 1991 års studie. I nästan alla länder är skillnaden till flickors fördel större på delskalan för skönlitteratur än på delskalan för informationstexter, men i varierande grad. För Sveriges del kan ett likartat mönster iaktas. Dessa resultat överensstämmer med internationell forskning, liksom med resultat i tidigare läsundersökningar. Relationen mellan flickors och pojkars olika resultat är väl kända men har varken enkla förklaringar eller beforskade effekter, åtminstone inte i Sverige, varför fördjupade analyser av egna och andra länders könsskillnader i läsförmåga är angelägna.

4. Läsförståelse vid internationella riktpunkter på lässkalan

Resultaten på PIRLS 2001 läsprov är en summering av elevernas prestationer på olika läsprovsfrågor. Dessa har utvecklats så att en rad olika läsförståelseprocesser och lässtrategier kan utvärderas. För att bidra med information om vad ett specifikt resultat på skalan betyder i termer av elevens läsförmåga har fyra punkter definierats på denna som internationella riktpunkter. Man har därefter med särskild teknik länkat läsprovsfrågorna med punkterna på skalan, så att man kan se var på skalan frågorna hör hemma. Genom att beakta designen av varje läsprovsfråga får man information om vilka läsfärdigheter och strategier som karakteriserar nivåerna för de olika riktpunkterna på skalan. En mer detaljerad beskrivning av procedurerna och idéerna bakom framtagandet av de internationella riktpunkterna finns i den internationella rapporten för PIRLS 2001 (Mullis et al., 2003) samt i den tekniska rapporten för PIRLS 2001 (Martin, Mullis, & Kennedy, 2003).

För PIRLS 2001 har internationella riktpunkter satts vid följande nivåer på lässkalan:

- **Riktpunkten för den nedre kvartilen.** Denna punkt är definierad som den 25:e percentilen vilket motsvarar 396 poäng på lässkalan. Ovanför denna punkt befinner sig 75 % av eleverna när resultat från samtliga länder lagts samman.
- **Riktpunkten för medianen.** Denna punkt är definierad som den 50:e percentilen vilket motsvarar 479 poäng på lässkalan. Ovanför denna punkt befinner sig 50 % av elever när elever från samtliga länder lagts samman.
- **Riktpunkten för den övre kvartilen.** Denna punkt är definierad som den 75:e percentilen vilket motsvarar 570 poäng på lässkalan. Ovanför denna punkt befinner sig 25 % av eleverna när resultat från samtliga länder lagts samman
- **Riktpunkten för de högsta 10 procenten.** Denna punkt är definierad som den 90:e percentilen vilket motsvarar 615 poäng på lässkalan. Ovanför denna punkt befinner sig 10 % av eleverna när resultat från samtliga länder lagts samman

I det följande beskrivs hur de olika läsfärdigheterna och lässtrategierna för eleverna ser ut vid de olika riktpunkterna. Avsikten är att ytterligare hjälpa till med tolkningen av resultaten och att lära så mycket som möjligt om elevernas styrkor och svagheter när det gäller läsförståelse.

Andel elever vid riktpunkterna på lässkalan

I Tablå 4.1 visas procentandelen elever för varje deltagande land som nått var och en av de internationella riktpunkterna, i fallande ordning från den procentandel som nått riktpunkten för de högsta 10 procenten. Som framgår av tabellen har inget av länderna en fördelning som exakt överensstämmer med fördelningen mellan de internationella riktpunkterna, även om Israel och Rumänien ligger ganska nära, liksom de svenska eleverna i skolår 3.

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

| Land | Procentandel elever som uppnår internationella riktpunkter | Riktpunkt 10% högsta | Riktpunkt övre kvartil | Riktpunkt median | Riktpunkt nedre kvartil |
|--|--|---|---|--|---|
| ^{†2a} England | | 24 (1,6) | 45 (1,9) | 72 (1,6) | 90 (1,0) |
| Bulgarien | | 21 (1,3) | 45 (1,9) | 72 (1,9) | 91 (1,1) |
| Sverige | | 20 (1,1) | 47 (1,4) | 80 (1,3) | 96 (0,5) |
| [†] USA | | 19 (1,3) | 41 (2,0) | 68 (2,0) | 89 (1,2) |
| Nya Zeeland | | 17 (1,4) | 35 (1,7) | 62 (1,9) | 84 (1,3) |
| * ¹ Kanada (O,Q) | | 16 (1,0) | 37 (1,3) | 69 (1,3) | 93 (0,6) |
| Singapore | | 15 (1,5) | 35 (2,3) | 64 (2,3) | 85 (1,6) |
| [†] Nederländerna | | 14 (1,0) | 40 (1,7) | 79 (1,5) | 98 (0,5) |
| Italien | | 14 (1,0) | 36 (1,3) | 69 (1,5) | 92 (0,8) |
| [†] Skottland | | 14 (1,1) | 32 (1,8) | 62 (1,8) | 87 (1,1) |
| Ungern | | 13 (0,9) | 36 (1,5) | 71 (1,2) | 94 (0,6) |
| ¹ Litauen | | 13 (1,4) | 36 (1,7) | 71 (1,7) | 95 (0,6) |
| Lettland | | 12 (1,1) | 36 (1,6) | 73 (1,5) | 96 (0,6) |
| Tyskland | | 12 (0,8) | 34 (1,3) | 69 (1,2) | 93 (0,6) |
| ^{2b} Israel | | 11 (0,8) | 28 (1,2) | 54 (1,4) | 79 (1,1) |
| Rumänien | | 11 (1,3) | 27 (2,0) | 54 (2,1) | 81 (1,7) |
| Tjeckien | | 10 (0,9) | 32 (1,5) | 68 (1,5) | 93 (0,7) |
| ^{2a} Grekland | | 10 (0,8) | 28 (2,0) | 60 (2,2) | 89 (1,2) |
| Frankrike | | 9 (0,9) | 26 (1,2) | 60 (1,4) | 90 (0,9) |
| ^{2a} Ryssland | | 8 (1,0) | 27 (2,1) | 64 (2,3) | 92 (1,6) |
| Slovakien | | 7 (1,0) | 23 (1,4) | 59 (1,7) | 88 (1,1) |
| Island | | 7 (0,6) | 23 (1,0) | 53 (1,0) | 85 (0,8) |
| Hong Kong | | 6 (0,7) | 26 (1,7) | 64 (1,9) | 92 (1,1) |
| Norge | | 6 (0,9) | 19 (1,2) | 48 (1,4) | 80 (1,4) |
| Cypern | | 6 (0,8) | 18 (1,3) | 45 (1,6) | 77 (1,4) |
| Slovenien | | 4 (0,5) | 17 (1,0) | 48 (1,2) | 83 (0,9) |
| Moldavien | | 4 (0,9) | 15 (1,8) | 42 (2,5) | 79 (1,7) |
| Makedonien | | 3 (0,4) | 10 (0,9) | 28 (1,5) | 55 (2,1) |
| Turkiet | | 2 (0,3) | 7 (0,9) | 25 (1,6) | 58 (1,7) |
| Argentina | | 2 (0,4) | 5 (0,8) | 17 (1,6) | 46 (2,5) |
| Iran | | 1 (0,2) | 4 (0,5) | 16 (1,4) | 42 (1,9) |
| Colombia | | 1 (0,4) | 3 (0,8) | 14 (1,5) | 45 (2,4) |
| [†] Marocko | | 1 (0,9) | 3 (1,4) | 8 (2,1) | 23 (3,0) |
| Kuwait | | 0 (0,1) | 2 (0,4) | 10 (1,1) | 36 (2,0) |
| Belize | | 0 (0,2) | 1 (0,4) | 5 (0,6) | 16 (1,3) |
| * Sverige skolor 3 | | 9 (0,8) | 27 (1,2) | 59 (1,4) | 86 (1,1) |
| * Ontario (Kanada) | | 19 (1,4) | 40 (1,8) | 70 (1,6) | 92 (0,8) |
| * Quebec (Kanada) | | 11 (1,0) | 31 (1,8) | 67 (2,0) | 94 (0,8) |
| | | Riktpunkt 10% högsta (90e Percentilen) = 615 | Riktpunkt övre kvartil (75e Percentilen) = 570 | Riktpunkt median (50e Percentilen) = 510 | Riktpunkt nedre kvartil (25e Percentilen) = 435 |
| | Procent-andel elever på eller över riktpunkt 10% högsta | Procent-andel elever på eller över riktpunkt median | Procent-andel elever på eller över riktpunkt övre kvartil | | |
| * Kanada representeras endast av provinserna Ontario och Quebec. Sveriges skolor 3 utgör ett extra urval för Sverige. Det internationella medelvärde inkluderar inte resultaten från dessa provinser separat eller från Sveriges skolor 3. | | | | | |
| † Motsvarade riktlinjerna för deltagarantal endast efter det att ersättningskolor inkluderats. | | | | | |
| ‡ Nästan tillfredsställande deltagande enligt riktlinjerna efter det att ersättningskolor inkluderats. | | | | | |
| 1 Nationellt eftersträvat målpopulation motsvarar ej hela den internationellt eftersträvide målpopulationen. | | | | | |
| 2a Den nationella urvalsramen täcker mindre än 95% av den nationella målpopulationen. | | | | | |
| 2b Den nationella urvalsramen täcker mindre än 80% av den nationella målpopulationen. | | | | | |
| () Medelfel anges inom parentes. En del värden kan verka inkonsistenta p g a avrundning. | | | | | |

För Sveriges del kan först konstateras att riksgenomsnittet för skolår 4 (561 poäng) ligger nära riktpunkten för den övre kvartilen på den internationella skalan. Hela 47 % av de svenska fyrororna passerar gränsen för den övre kvartilen, vilket är en större andel än i något annat land, även om England¹ och Bulgarien ligger nära.

Ca 20 % av de svenska eleverna passerar den högsta riktpunkten medan andelen i Bulgarien är 21 % och England 24 %. Till medianens riktpunkt når 80 % av de svenska 4:orna, ett resultat som bara Nederländerna kan jämföra sig med (79 %). Endast 4 % når inte den nedre kvartilens riktpunkt. En mycket låg andel som inte når den lägsta riktpunkten har också Nederländerna (3 %), Lettland (4 %) och Litauen (5 %).

För de svenska treorna ser fördelningen annorlunda ut, med betydligt färre elever på de höga nivåerna och betydligt fler elever på de låga nivåerna. Denna grupps fördelning liknar mer fördelningen mellan riktpunkterna på den internationella skalan. Det är dock bara 14 % av eleverna som inte når upp till riktpunkten för den lägsta kvartilen där internationellt sett, 25 % av samtliga elever i studien befinner sig. 59 % av eleverna i skolår 3 passerar medianens riktpunkt, 27 % når övre kvartilen och 9 % passerar gränsen för den högsta riktpunkten på skalan (minst 615 poäng).

Jämför man svenska treor med svenska fyror kan man alltså notera att betydande steg tas mellan dessa skolår vad beträffar läsförståelse för de allra flesta eleverna.

Kännetecken för 2001 års läsprov i PIRLS

PIRLS 2001 baseras på åtta olika texter om på mellan 400 och 700 ord, varav fyra skönlitterära texter och fyra informationstexter. Fyra av dessa publiceras i denna rapport för att illustrera läsprovets karaktär och riktpunkter. Resterande fyra texter och provuppgifter är sekretessbelagda för att kunna användas för att mäta trender i läsfärdighet vid PIRLS 2006. Texterna och läsprovsuppgifterna till "Haren" (*Haren varnar för jordbävning*), "Fågelungarna" (*Fågelungarnas nätter*), "Mössen" (*Mössen som var upp och ner*) samt "Nordälvsleden" (*Nordälvsleden*) återfinns i bilaga D, tillsammans med bedömningsanvisningarna till de provuppgifter som kräver produktiva (skriftliga) svar.

PIRLS läsprov baseras på en rad olika texter som valts för att täcka av den bredd av olika slags krav på läsning som eleverna möter i sina dagliga liv i och utanför skolan. För att garantera att texterna är riktigt avpassade för fjärdeklassare uppmanades deltagande länder att bidra med "autentiska" (texter från existerande källor) berättelser, artiklar och annat läsmaterial, vilka sedan utsattes för gemensam granskning. Från dessa valdes 16 texter som utvecklades vidare och prövades i en förundersökning hösten 2000. De åtta texter som sedan kom att ingå i huvudundersökningen, fyra litteraturorienterade och fyra orienterade mot information var de som föreföll fungera bäst i förundersökningen i alla länder.

De fyra litteraturorienterade skönlitterära texterna är samtliga berättelser, och historien om "Mössen" respektive "Haren" är exempel på typiska korta berättelser som barn idag möter. De fyra informationsorienterade texterna är skrivna i både kontinuerlig och diskontinuerlig form, där de kontinuerliga texterna organiserats antingen kronologiskt eller efter ämne. En av informationstexterna utgörs av en turistbroschyr, *Nordälvsleden*, medan de resterande tre, här representerade av *Fågelungarnas nätter*, är icke-fiktiva texter i berättelseform. Dessa kan anses vara typiska texter för mer dokumentära eller faktaorienterade böcker och tidskrifter riktade till barn.

¹ England har ett urval som baserats på mindre än 95 % av den eftersträfvade populationen, och uppnår gränsen för fullgott deltagande för detta urval först efter att ersättningskolor inkluderats. Dessa störningar kan innebära att resultaten är påverkade av urvalet på ett oönskat sätt.

Läsprovsuppgifterna är utformade för att mäta viktiga läsförståelseprocesser, vilka kortfattat beskrivs här:

- **Uppmärksamma och återge explicit uttryckt information.** Denna typ av uppgift fordrar att eleven kan urskilja relevansen i informationen eller i idéerna i relation till den sökta informationen. Sökande efter specifik information innebär vanligtvis att lokalisera en mening eller fras. Ca 20 % av uppgifterna har denna karaktär.
- **Dra enkla slutsatser.** Vanligtvis kräver dessa typer av uppgifter att eleven kopplar ihop två idéer som presenterats i följd i texten och skriftligt återger det som implicit binder dem samman. Den skicklige läsaren drar ofta dessa slutsatser automatiskt, och känner igen relationen även om den inte är direkt uttryckt i texten. Ca 40 % av uppgifterna har denna karaktär.
- **Tolka och integrera tankar, idéer och information.** För denna typ av frågor krävs att eleven bearbetar texten ovanför frasnivå. Ibland krävs också att eleven inte bara kopplar ihop implicit information utan även kopplar till egna kunskaper och erfarenheter. Ca 25 % av uppgifterna har denna karaktär.
- **Granska och bedöma innehåll, språk och olika textelement.** Dessa frågor kräver att eleven har en del kunskaper om textgenrer och textstruktur, men också viss förståelse av språkkonventioner och olika språkliga grepp. Ca 15 % av uppgifterna har denna karaktär.

Drygt en tredjedel av alla provuppgifter kräver att eleven skriftligt konstruerar sitt svar själv. Dessa produktiva provuppgifter kan anta tre former:

- För **enpoängsfrågor** bedöms svaren som acceptabla om de innehåller alla efterfrågade delar och om de anses vara korrekt baserade på informationen i texten.
- För full poäng på **tvåpoängsfrågor** krävs en demonstration av fullständig förståelse genom tolkningar och slutsatser som är konsistenta med texten, ibland efterfrågas också explicita hänvisningar till stycken i texten. För en poäng på tvåpoängsfrågor krävs att eleven ska bidra med någon av de efterfrågade delarna eller att en bokstavlig förståelse demonstreras när kravet är att en slutsats ska dras eller en tolkning göras.
- För full poäng på **trepoängsfrågor** krävs att eleven kan visa på omfattande förståelse genom att presentera relativt komplexa, abstrakta tankar eller genom att använda sig av utförliga hänvisningar till texten för sina tolkningar och slutsatser. Två poäng tilldelas elevsvar som innehåller alla efterfrågade delar men som saknar komplexa eller abstrakta tankar eller elevsvar som är mer bokstavliga än tolkande, samt svar med otillräcklig texthänvisning. En poäng ges elevsvar som innehåller någon men inte alla av de efterfrågade delarna.

Beskrivning av de internationella riktpunkterna

Den metod som ISC i Boston använt för att kategorisera de olika läsprovfrågorna vid olika riktpunkter kallas ”scale-anchoring method”; på svenska kan vi kalla den för skalankringsmetod, då den kan sägas ankra olika uppgifter vid olika poängnivåer på skalan. Idén med skalankring är att man kan beskriva resultat på lässkalan i termer av den typ av text eleverna läst och de typer av läsprovuppgifter de löst. Något förenklat kan man säga att man prövar vilka uppgifter som elever inom det högsta poängintervallet oftast lyckats lösa men som inte lika regelmässigt lösts av elever inom det näst högsta poängintervallet. För det näst högsta poängintervallet prövas vilka uppgifter som vanligtvis lösts av dessa elever men som

mera sällan lösts av elever inom det mellersta poängintervallet osv. Därefter har läsexperter² värderat innehållet i texter och provuppgifter och generaliserat detta i termer av elevers läsförståelse och lässtrategier.

För varje riktpunkt har en sammanfattande bild av elevens läsfärdigheter utarbetats. Eftersom riktpunkterna ligger hierarkiskt ordnade på en stigande skala gäller att de beskrivningar som avser de lägre nivåerna också omfattar de elever som nått högre resultat.

Hur riktpunktsbeskrivningarna ska tolkas

Svårighetsgraden hos en läsuppgift bestäms av många olika faktorer. Självklart finns det ett samband mellan längden och komplexiteten på texten och hur sofistikerad förståelseprocess som krävs. Vid en första anblick av beskrivningarna av de internationella riktpunkterna för PIRLS 2001 allmänna lässkala kan det verka som om den läsprocess som gäller att uppmärksamma och återge explicit uttryckt information skulle vara mindre sofistikerad än andra, exempelvis att göra övergripande tolkningar av en text och använda egna tankar och erfarenheter. Så behöver inte alltid vara fallet. Man måste ta hänsyn till att texterna skiljer sig från varandra i en mängd avseenden: längd, syntaktisk komplexitet, grad av abstraktion i tankar samt textstruktur. Detsamma gäller läsprovsuppgifterna, där uppgifter som prövar elevernas förmåga att lokalisera och återge information, eller att dra enkla slutsatser ofta är enklare formulerade än andra typer av frågor. Dessutom är dessa enklare uppgifter oftare placerade i början av provet. Svårighetsgraden bestäms alltså inte bara av den sorts läsprocess som provuppgiften avser att fånga; uppgiftens utformning och placering är också betydelsefull. Beskrivningarna av läsfärdigheter och lässtrategier är baserad på PIRLS allmänna lässkala och syftar till att förklara resultatskillnader på denna skala. Dessa beskrivningar avser alltså inte alla lässituationer som unga elever möter, och de läsförståelseprocesser som beskrivs är inte avsedda att förstås som stadier i utvecklingen av en individs läsförståelse.

Eftersom text och läsprovsuppgift samverkar, presenteras beskrivningarna för var och en av de fyra olika nivåerna utifrån både skönlitterära texter och informationstexter som använts i studien. Mer specifikt:

- För att utvärdera litteraturorienterad läsning bjuds eleverna fyra korta berättelser med en eller två episoder av problem eller upplösningar och huvudsakligen två centrala aktörer.
- För att utvärdera informationsorienterad läsning bjuds eleverna korta informationsmaterial som kan vara texter, kartor, illustrationer, fotografier, diagram och tabeller, vilka organiserats kronologiskt eller ämnesvis.

Resten av detta kapitel kommer att ägnas åt att beskriva elevernas läsprestationer vid var och en av de fyra riktpunkterna, med start vid den nedre kvartilens riktpunkt. Beskrivningen vid varje riktpunkt illustreras med några elevexempel på hur läsprovuppgifter lösts. Varje exempel kompletteras dessutom i ett stapeldiagram med hur stor procentandel av de svenska eleverna som lyckats lösa uppgiften, liksom hur stor procentandel av eleverna som lyckats med detsamma i internationell jämförelse. Prestationerna vid de olika riktpunkterna antas vara hierarkiskt ordnade, så att elever med resultat vid till exempel medianens riktpunkt (som passeras av 50 % av eleverna) även antas behärska de läsfärdigheter som beskrivs vid den nedre kvartilens riktpunkt (som passeras av 75 % av eleverna).

² PIRLS Reading Development Group består av läsexperter från hela världen och finns listade i appendix A.

Rent generellt kan sägas att de länder som har de högsta genomsnittliga poängen på den allmänna lässkalan också vanligtvis har den högsta lösningsfrekvensen på läsprovsuppgifterna i exemplen, och vice versa.

Resultat vid den nedre kvartilens riktpunkt

I Tablå 4.2 beskrivs läsprestationerna vid den nedre kvartilens riktpunkt. Elever som nått denna nivå klarade av att återge explicit uttryckta detaljer i de olika skönlitterära och informationsorienterade texterna.

Tablå 4.2: Beskrivning av läsförmåga vid PIRLS internationella riktpunkt för den nedre kvartilen på den allmänna lässkalan

Nedre kvartilens riktpunkt

Vid läsning av litterär text

Då korta berättelser bjuds med en eller två episoder av problem eller upplösningar och huvudsakligen två centrala aktörer, klarar eleverna att:

- Återfinna och upprepa explicit uttryckta detaljer om en aktörs agerande och känslor vilka presenterats i berättande form, i beskrivningar eller i dialogform
- Lokalisera den relevanta delen av berättelsen och använda den för att dra slutsatser som är klart givna av texten

Vid läsning för att inhämta och nyttja information

Då olika korta informationsmaterial bjuds såsom texter, kartor, illustrationer, diagram och fotografier, vilka organiserats kronologiskt eller ämnesvis, klarar eleverna att:

- Lokalisera och upprepa explicit uttryckta fakta om människor, platser och djur
- Lokalisera den relevanta passusen med information och använda den för att dra slutsatser som är klart givna av texten

Tablå 4.3 och 4.4 visar exempel 1 och 2, vilka är provuppgifter baserade på skönlitterära texter och som besvarats korrekt av elever som nått den nedre kvartilens riktpunkt. Exempel 1 visar att de korrekt besvarat frågan om vad som fått marken att skaka i berättelsen om haren och lejonet. Frågan är ämnad att fånga elevens förmåga att finna explicit uttryckt information i texten. I stapeldiagrammet kan man jämföra hur stor andel som besvarat denna fråga korrekt mellan det internationella genomsnittet och skolår 3 och 4.

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

Syfte: Litteraturorienterad läsning

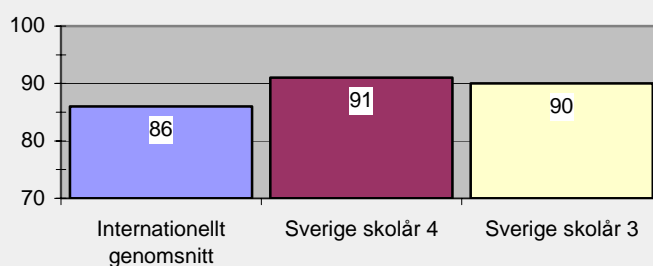
1 poäng: Korrekt svar på uppgiften

2. Vad fick marken att skaka?

- A En jordbävning
- B En enorm frukt
- C De flyende hararna
- D Ett fallande träd

Procentandel elever som erhållit full poäng

Haren 2: 1 poäng



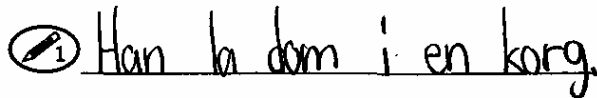
Av stapeldiagrammet framgår att andelen elever som lyckats med denna uppgift överlag är mycket hög. Sverige ligger över det internationella genomsnittet och skillnaden mellan skolår 3 och 4 är mycket liten.

Exempel 2 är en s.k. kortsvarsfråga som visar att de som svarat korrekt återgivit var Laban lade mössen efter att han plockat upp dem från golvet. Denna uppgift är också avsedd att fånga elevernas förmåga att finna och återge information som finns angiven i texten.

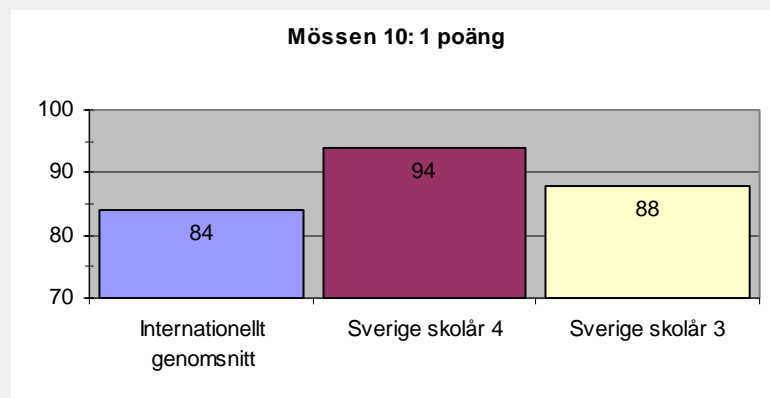
Tablå 4.4: Nedre kvartilens riktpunkt – exempel 2*(Mössen uppgift 10)*

Syfte: Litteraturorienterad läsning

1 poäng: Korrekt svar på uppgiften

10. Var la Laban mössen när han plockade upp dem från golvet?A handwritten answer in black ink on a white background. It starts with a circled pencil icon and the number '1'. The text reads "Han la dem i en korg." followed by a horizontal line.

Procentandel elever som erhållit full poäng



Vi kan se att denna uppgift lösts av en högre andel svenska elever än i internationellt genomsnitt, och att det finns en klar skillnad mellan skolår 3 och 4, där andelen som löst uppgiften är större bland de senare. Ett skäl till att treorna inte lyckats lösa denna relativt enkla uppgift i samma utsträckning som fyror är att uppgiften kommer ganska sent, som tionde uppgift och att fler treor helt enkelt inte hunnit så långt i läsprovet.

Tablå 4.5 och 4.6 visar exempel 3 och 4, vilka är provuppgifter baserade på informationstexter och som har besvarats korrekt av elever som nått den nedre kvartilens riktpunkt. Exempel 3 är en flervalsuppgift som handlar om att finna och identifiera det explicit givna svaret på varför lunnefåglarna kommer till ön.

Tablå 4.5: Nedre kvartilens riktpunkt – exempel 3
(Fågelungarna uppgift 3)

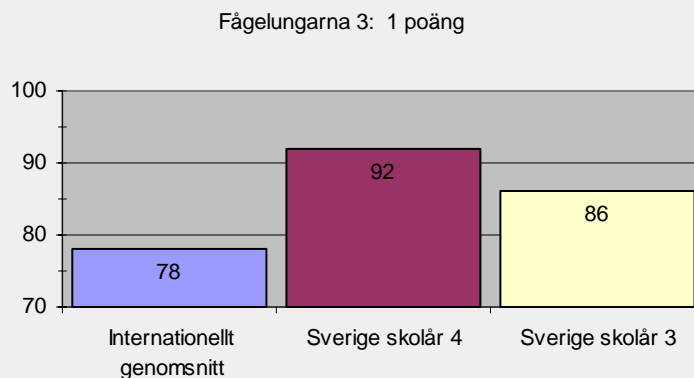
Syfte: Informationsorienterad läsning

1 poäng: Korrekt svar på uppgiften

3. Varför kommer lunnefåglarna till ön?

- A För att bli räddade
- B För att söka efter mat
- C För att lägga ägg
- D För att lära sig flyga

Procentandel elever som erhållit full poäng



Internationellt sett klarar i genomsnitt 78 % av eleverna denna uppgift. I Sverige gav 92 % av fyror och 86 % av treorna rätt svar.

I exempel 4 i Tablå 4.6 visas en annan typ av provuppgift. Här ombads eleverna att utifrån information från en turistbroschyr numrera ordningen på angivna platser efter Nordälvsleden. Återigen handlar det om att ange explicit uttryckt information, men från en icke-kronologisk text.

Tablå 4.6: Nedre kvartilens riktpunkt – exempel 4
(Nordälvsleden uppgift 4)

Syfte: Informationsorienterad läsning

1 poäng: Korrekt svar på uppgiften

4. Följ Nordälvsleden från början till slut och numrera platserna i den ordning de kommer. Nummer 1 är redan ifyllt.

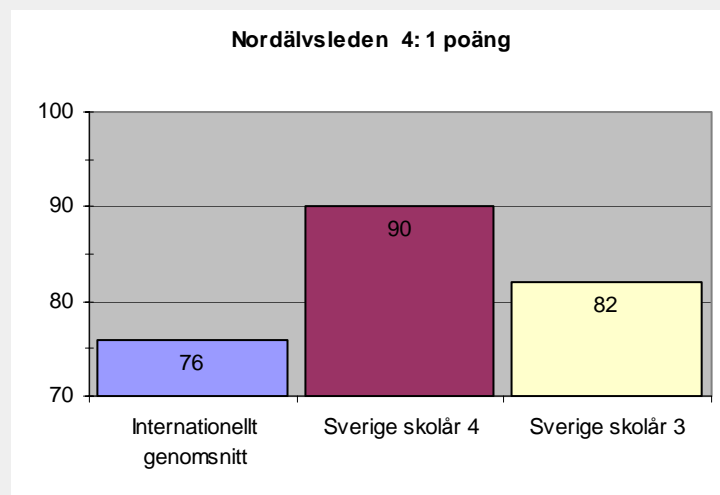
4 Greteholms slott

2 Bodsjö

1 Älvdalsparken

3 Hotell Älvan

Procentandel elever som erhållit full poäng



I Sverige är det 90 % av fyroarna och 82 % av treorna som fått poäng på denna uppgift, medan det internationella genomsnittet ligger betydligt lägre.

Sammanfattningsvis kan man för Sveriges del konstatera att 90 % av eleverna i skolår 4, och minst 86 % av eleverna i skolår 3 klarat att lösa de uppgifter som kännetecknar riktpunkten för den lägsta kvartilen internationellt sett. Mönstret stämmer väl överens med resultaten på de exempeluppgifter som visas här. Dessa uppgifter präglas förutom av att för det mesta vara

inriktade mot att finna och återge explicit uttryckt information också av att de oftast inte kräver särskilt mycket skriftlig produktion.

Resultat vid medianens riktpunkt

I Tablå 4.7 beskrivs läsprestationerna vid medianens riktpunkt. Elever som nått denna nivå klarar av att göra elementära tolkningar, lokalisera särskilda delar i texten för att inhämta information samt att göra observationer av texten som helhet.

Tablå 4.7: Beskrivning av läsförmåga vid PIRLS internationella riktpunkt för medianen på den allmänna lässkalan.

Medianens riktpunkt

Vid läsning av skönlitterär text

Då korta berättelser bjuds med en eller två episoder av problem eller upplösningar och huvudsakligen två centrala aktörer, klarar eleverna att:

- Uppfatta och uttrycka samband mellan händelser (t.ex. varför något hände) genom att göra kopplingar mellan fraser som är tydligt relaterade till varandra.
- Uppfatta det övergripande budskapet eller effekten av berättelsen
- Identifiera delar i berättelsens uppbyggnad, däribland handling och aktörer (till exempel berättaren, huvudrollen, sekvenser av händelser, början/slut)
- Göra elementära tolkningar av en persons handlingar och avsikter på grundval av olika delar i texten

Vid läsning för att inhämta och nyttja information

Då olika korta informationsmaterial bjuds såsom texter, kartor, illustrationer, diagram och fotografier, vilka organiserats kronologiskt eller ämnesvis, klarar eleverna att:

- Dra slutsatser för att kunna lokalisera och dra ut eller matcha ihop explicit uttryckt information från texten
- Lokalisera den tillämpliga delen i en broschyr som innehåller text, tabeller, en karta och bilder, och därifrån plocka ut relevant information
- Ge en allmän reaktion på hela texten, ibland med stöd från ett specifikt exempel

I Tablå 4.8 och 4.9 visas exempel på läsprovsuppgifter från skönlitterära texter som elever klarar som nått medianens riktpunkt, dvs. de har minst 479 poäng på lässkalan. I exempel 5 ska eleverna beskriva hur harens känslor förändrades under berättelsen genom att benämna känslorna tillsammans med en förklaring. Uppgiften avser att pröva elevernas förmåga att tolka och integrera tankar, idéer och information från texten.

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

Syfte: Litteraturorienterad läsning

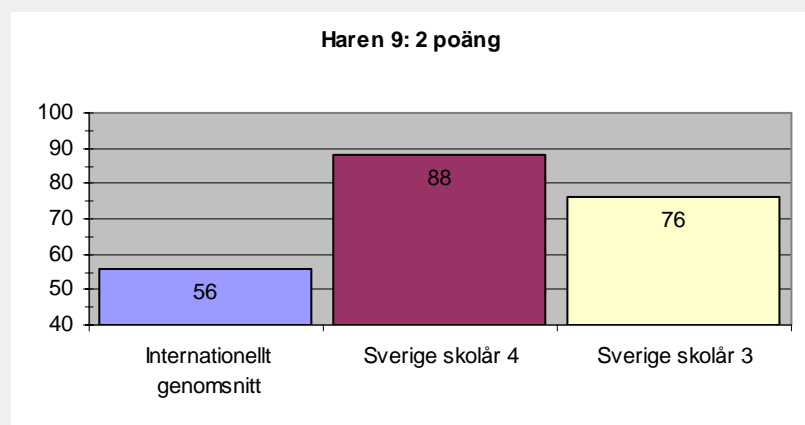
2 poäng: Korrekt svar för 2 poäng på uppgiften

9. Hur förändrades harens känslor under berättelsens gång?

① I början av berättelsen kände sig haren välldigt
rädd för jordbävningen
 därför att han ville inte att det
skulle komma en jordbävning
vid hans hus

① I slutet av berättelsen kände sig haren lugn och
haren var inte så himlaråd
 därför att lejonet tröstade honom

Procentandel elever som erhållit full poäng



Internationellt har i genomsnitt 56 % av eleverna fått full poäng på denna uppgift, medan andelen i Sverige uppgår till 88 % i skolår fyra och runt 76 % i skolår 3. Höga resultat på denna uppgift visar även USA och Nederländerna.

I Tablå 4.9 nedan presenteras exempel 6, från berättelsen om mössen. Denna uppgift avser att pröva elevernas förmåga att granska och bedöma textinnehåll.

Tablå 4.9: Medianens riktpunkt – exempel 6
(Mössen uppgift 13)

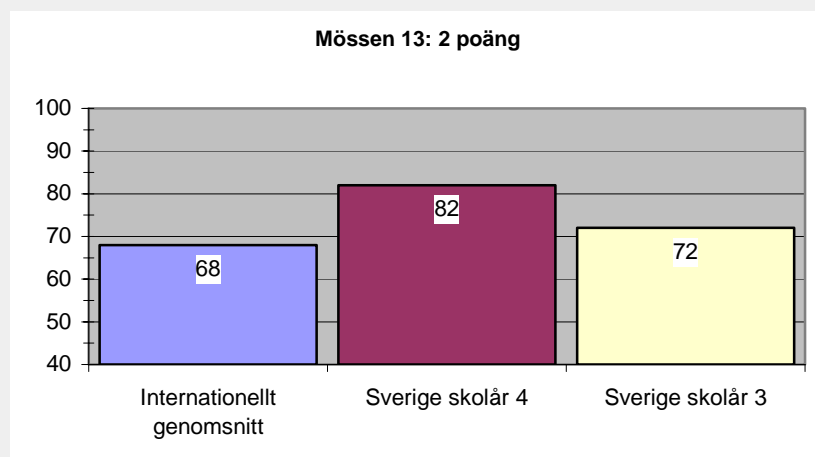
Syfte: Litteraturorienterad läsning

2 poäng: Korrekt svar för 2 poäng på uppgiften

13. Vilka ord beskriver den här berättelsen bäst?

- A Allvarlig och sorgsen
- B Kuslig och spännande
- C Rolig och klurig
- D Ruskig och gåtfull

Procentandel elever som erhållit full poäng



I skolår 4 klarar 82 % denna flervalfråga, och i skolår 3 gäller detta 72 %. Skillnaden mot det internationella genomsnittet på 68 % är inte lika stor för denna uppgift som för de tidigare

exemplen för medianens riktpunkt, vilket illustrerar att samma uppgift inte nödvändigtvis är lika svår i alla länder. Grekland och Cypern har högsta andelen elever som löst denna uppgift, vilket kan tyda på att deras översättning av just denna uppgift gör att det är lättare att komma fram till rätt svar. Detta är den sista frågan till historien om mössen, och många av de svenska barnen i framförallt skolår 3 har lämnat frågan obesvarad vilket kan tyda på att de inte hunnit med.

Två elevexempel på uppgifter från den informationsorienterade läsningen på denna nivå visas i Tablå 4.10 och 4.11. Från texten om fågelungarnas nätter får eleverna en flervalsfråga om vilka faror som hotar de små fågelungarna (exempel 7), och det är meningen att de ska finna det rätta svaret som finns explicit uttryckt i texten. Det andra exemplet kommer från Nordälvsleden och är en kortsvarsfråga (exempel 8) som kräver att eleverna utifrån informationen i broschyren ska kunna dra en enkel slutsats och komma fram till vad en cykel kostar att hyra för en 10-åring.

Tablå 4.10: Medianens riktpunkt – exempel 7
(Fågelungarna uppgift 9)

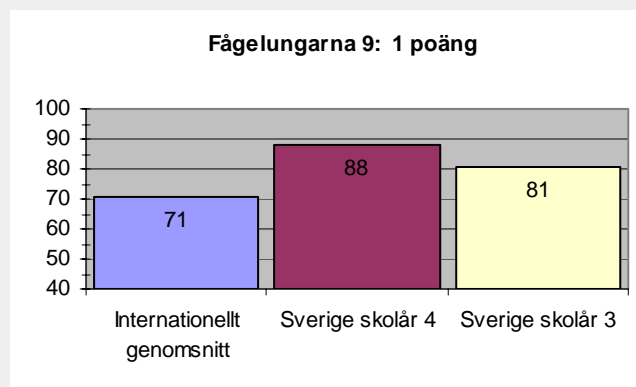
Syfte: Informationsorienterad läsning

1 poäng: Korrekt svar på uppgiften

9. I texten berättas det om en fara som hotar fågelungarna. Vilken fara?

- A Att de kan drunkna när de landar i havet.
- B Att de kan gå vilse i bohålorna.
- C Att de inte får tillräckligt med fisk av föräldrarna.
- D Att de kan bli överkörda av bilar och bussar.

Procentandel elever som erhållit full poäng



I Sverige klarar 88 % av eleverna denna uppgift i 4:an och 81 % i 3:an, medan det internationella genomsnittet ligger på 71 %.


Tablå 4.11: Medianens riktpunkt – exempel 8

(Nordälvleden uppgift 5)

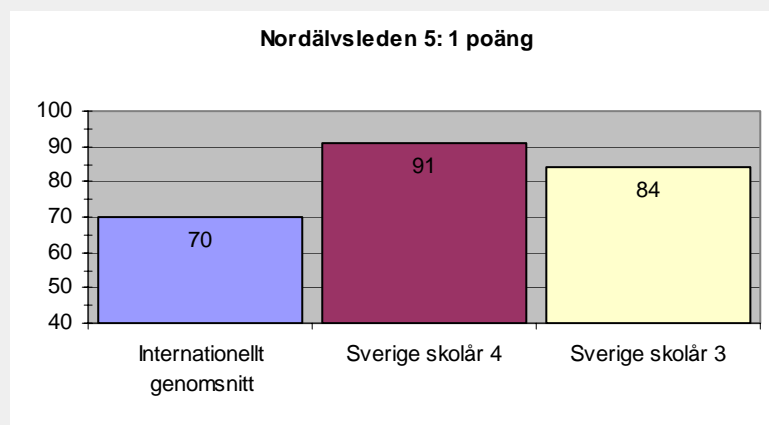
Syfte: Informationsorienterad läsning

1 poäng: Korrekt svar på uppgiften

5. Hur mycket kostar det att hyra en cykel till en 10-åring för en hel dag?

 Det kostar 90 kr

Procentandel elever som erhållit full poäng



Även på denna fråga ligger det internationella genomsnittet av elever som klarar uppgiften på 70 %, medan andelen svenska barn som gör det ligger högre i både skolår 4 och skolår 3 (91 % respektive 84 %). Internationellt är andelen elever som löst dessa två uppgifter högst bland de svenska 4:orna. Inget annat land har en lösningsfrekvens på 90 % eller mer på dessa två uppgifter.

Sammanfattningsvis för medianens riktpunkt kan sägas att lösningsfrekvensen är hög för skolår 4 (80 %) medan andelen elever i skolår 3 (59 %) ligger närmare det internationella genomsnittet på 50 %. I exemplen som visats för att illustrera denna riktpunkt är andelen svenska elever något högre, vilket justeras i de uppgifter som inte publiceras här. Eleverna

som nått denna riktpunkt klarar förutom kraven som anges för den lägsta riktpunkten att uppfatta mer av såväl innehåll som form i texterna och att dra enklare slutsatser. Kraven på egen skriftlig produktion är fortfarande begränsad, även om den är något mer uttalad än för uppgifterna på den förra lägre riktpunktsnivån.

Resultat vid den övre kvartilens riktpunkt

I Tablå 4.12 beskrivs läsprestationerna för dem som når den övre kvartilens riktpunkt. Elever som nått denna nivå visar att de från texten kan dra slutsatser och känna igen vissa språkliga former såväl i skönlitterära texter som i mer informationsorienterade texter.

Tablå 4.12: Beskrivning av läsförmåga vid PIRLS internationella riktpunkt för den övre kvartilen på den allmänna lässkalan.

Övre kvartilens riktpunkt

Vid läsning av skönlitterär text

Då korta berättelser bjuds med en eller två episoder av problem eller upplösningar och huvudsakligen två centrala aktörer, klarar eleverna att:

- Kontrastera aktörers agerande, särdrag, och känslor (till exempel beskriva hur två aktörer skiljer sig åt)
- Göra slutledningar för att förklara samband mellan intentioner, agerande och händelser, med explicita hänvisningar till texten
- Uppfatta vissa språkliga och litterära kännetecken (till exempel personifieringar eller ett abstrakt budskap)

Vid läsning för att inhämta och nyttja information

Då olika korta informationsmaterial bjuds såsom texter, kartor, illustrationer, diagram och fotografier, vilka organiserats kronologiskt eller ämnesvis, klarar eleverna att:

- Leta upp specifik information som är svår att lokalisera
- Dra slutsatser baserade på kopplingar mellan flera fraser/meningar
- Bidra med tolkningar baserade på integrering av textbaserad information och egna kunskaper och erfarenheter
- Känna igen huvudsakliga syften och vissa utmärkande drag på olika typer av texter.
- Förstå information som framförs i form av enkla metaforer.

Lite mer specifikt kan man av den skönlitterära läsningen se att eleverna vid denna nivå förmår dra slutsatser om en aktörs karaktär och att kontrastera en aktörs handlingar. Två elevexempel visas i Tablå 4.13 och 4.14. I exempel 9 har eleven fått full poäng för att utifrån två delar i texten ha dragit en slutsats om lejonets omsorg om haren.

Tablå 4.13: Övre kvartilens riktpunkt – exempel 9

(Haren uppgift 7)

Syfte: Litteraturorienterad läsning

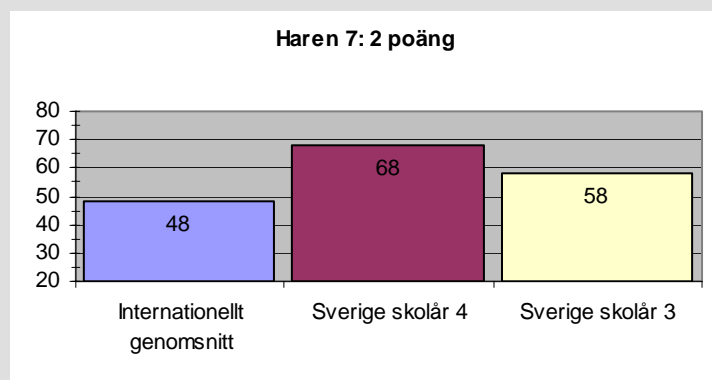
2 poäng: Korrekt svar för 2 poäng på uppgiften

7. Skriv två saker som lejonet gjorde för att haren skulle känna sig bättre i slutet av berättelsen.

① 1. Lejonet visade haren att det inte varit någon jordbävning

② 2. Lejonet förklarade att man ibland kunde bli rädd för saker man inte förstår.

Procentandel elever som erhållit full poäng



Andelen som fått full poäng för denna uppgift uppgår till 68 % i 4:an och 58 % i 3:an. Båda skolåren har en högre andel än det internationella genomsnittet där ungefär hälften av eleverna fått full poäng. Endast ett land hade en högre andel än Sverige; i Ungern fick 77 % av eleverna full poäng.

I det andra exemplet (exempel 10) från den skönlitterära läsningen ska eleven med stöd från texten berätta huruvida mössen var lättlurade eller inte och motivera varför.

Tablå 4.14: Övre kvartilens riktpunkt – exempel 10
(Mössen uppgift 11)

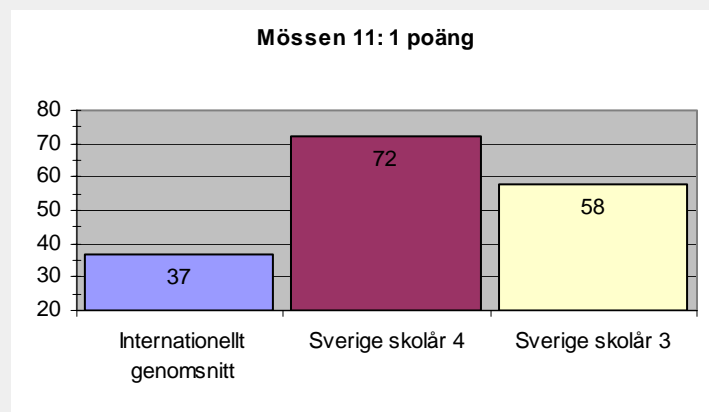
Syfte: Litteraturorienterad läsning

1 poäng: Korrekt svar på uppgiften

11. Tycker du att mössen var lättlurade? Skriv en anledning till varför du tycker det eller varför inte.

① Nja lite av varge dom lurades
gu av möblerna, men dom gick
inte på det första natten.

Procentandel elever som erhållit full poäng



För att kunna lösa uppgiften ovan krävs att eleven förmår tolka och sammanställa idéer från olika delar i texten. 72 % av fyroarna och 58 % av treorna klarade det. Internationellt var det 37 % av eleverna som klarade uppgiften. Efter Sverige kom Canada och England med drygt 60 % av sina elever som klarat uppgiften.

I Tablå 4.15 och 4.16 visas elevexempel på uppgifter för denna nivå från den informationsorienterade läsningen. Bägge kommer från läsningen av broschyren om Nordälvsleden. I den första (exempel 11) fordras att eleven kan urskilja vad i texten som talar för att cykeluthyraren håller god kvalitet på sina cyklar.

Tablå 4.15: Övre kvartilens riktpunkt – exempel 11
(Nordälvsleden uppgift 7)

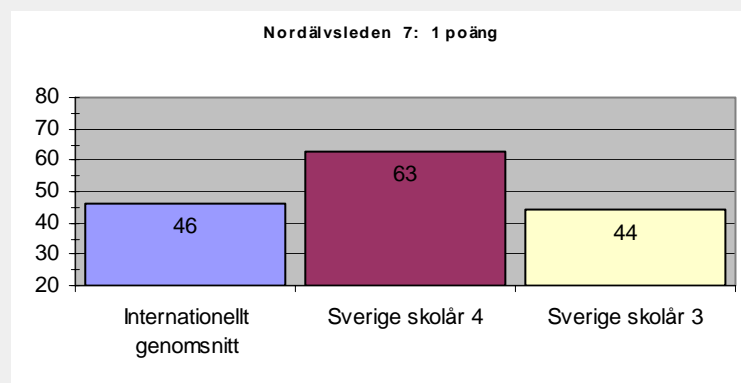
Syfte: Informationsorienterad läsning

1 poäng: Korrekt svar på uppgiften

7. Vilken information i Zippy-broschyren säger att cyklarna du kan hyra är i bra skick?

① Dom byts ut varje år och kontrolleras ofta.

Procentandel elever som erhållit full poäng



I Sverige visade 63 % av fyroarna och 44 % av treorna att de klarade av att dra rätt slutsats. Andelen svenska treor uppgår för detta exempel till ungefär samma storlek som det internationella medelvärdet. Bulgarien har högst andel korrekta svar på denna uppgift (70 %), tätt följd av Ryssland (68 %), Lettland och Tjeckien (båda 67 %).

I nästa elevexempel visas hur eleven med hjälp av information i texten samt föreställningar om verkligheten kan fundera ut vilka platser som en familj kan tänkas vilja besöka efter Nordälvsleden (exempel 12).

Tablå 4.16: Övre kvartilens riktpunkt – exempel 12
(Nordälvsleden uppgift 9)

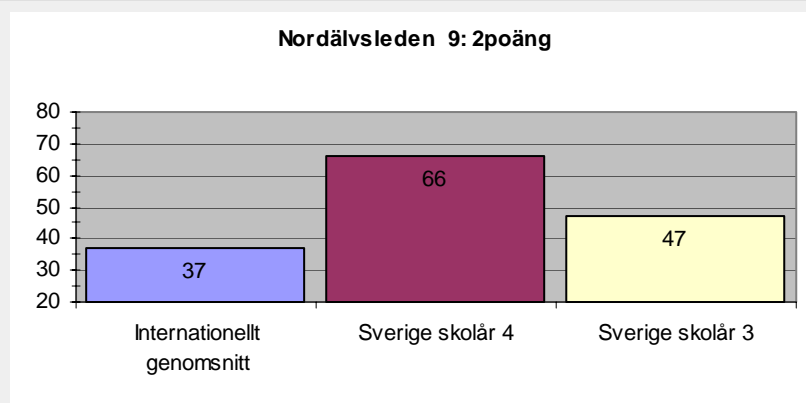
Syfte: Informationsorienterad läsning

2 poäng: Korrekt svar på uppgiften

9. Vilken plats längs med Nordälvsleden skulle familjen kunna besöka? Förklara också varför de kanske skulle vilja åka just dit.

② Cyret Holms slott.
För att det är fin natur där och där kan man se hjortar

Procentandel elever som erhållit full poäng



För att få full poäng krävs att eleven dels identifierar en plats längs leden och sedan integrerar den med egna idéer om lämpliga aktiviteter för en familj. Andelen elever som angivit fullgoda

svar för två poäng på denna uppgift är högre än det internationella genomsnittet i båda de svenska skolåren, 66 % i 4:an och 47 % i 3:an. I England och Nya Zeeland har ungefär lika stor andel elever avgett ett fullgott svar (65 % respektive 64 %).

Elever som når den övre kvartilens riktpunkt visar på dessa uppgifter att de klarar något mer omfattande frågor som handlar om att dra slutsatser, koppla samman information, urskilja avsikter och syften, och de kan till viss del urskilja och ta hjälp av textmässiga element. Frågorna på denna nivå är ofta mer krävande både i sin utformning och i termer av skriftlig produktion än uppgifterna vid de båda lägre riktpunkterna. Sammantaget når ca 47 % av de svenska fyorna denna nivå och 27 % av 3:orna, medan andelen som erhållit full poäng på de fyra exemplen här ligger högre för båda årskurserna. Av de länder som ingår i studien finns inget annat land som har mer än 47 % elever på denna nivå, men England och Bulgarien (båda 45 %) ligger på samma nivå som Sverige

Resultat vid riktpunkten för de högsta 10 procenten

I Tablå 4.17 beskrivs läs prestationerna vid riktpunkten för de högsta 10 procenten på den allmänna lässkalan. Kännetecknande för prestationerna på denna nivå är att eleverna kan demonstrera sin förmåga att integrera tankar, idéer och information. De visar sin förståelse av skönlitterära berättelser genom att bidra med tolkningar av aktörers känslor och handlingar med stöd i och hänvisning till texten. De kan också förena tankar och idéer tvärs genom texten för att förklara berättelsens vidare betydelse eller tema.

De visar sin förståelse av informationsorienterade texter genom att de framgångsrikt löser uppgifter som handlar om att först samordna information från flera olika textstycken och typer av material och sedan koppla detta till verkliga situationer.

Tablå 4.17: Beskrivning av läsförmåga vid PIRLS internationella riktpunkt för de högsta 10 procenten på den allmänna lässkalan.

Riktpunkten för de högsta 10 procenten

Vid läsning skönlitterär text

Då korta berättelser bjuds med en eller två episoder av problem eller upplösningar och huvudsakligen två centrala aktörer, klarar eleverna att:

- Integrera tankar och idéer i texten för att bidra med tolkningar av aktörers särdrag, intentioner, och känslor med hjälp av uttrycklig hänvisning till texten
- Integrera tankar och idéer i texten för att förklara berättelsens vidare betydelse eller tema

Vid läsning för att inhämta och nyttja information

Då olika korta informationsmaterial bjuds såsom texter, kartor, illustrationer, diagram och fotografier, vilka organiserats kronologiskt eller ämnesvis, klarar eleverna att:

- Samordna information från olika textstycken med sin egen kunskap och koppla det till situationer som kan uppkomma i verkligheten


I Tablå 4.18 och 4.19 visas exempel på uppgifter från den skönlitterära läsningen. I exempel 13, som kommer från berättelsen om Haren, ska eleven jämföra haren med lejonet vid det tillfälle i historien då haren av misstag tror att en fallande frukt är en jordbävning och när lejonet lugnar ner haren. För att få full poäng på denna 3-poängsfråga måste eleven samordna tankar från hela texten för att fullt kunna finna stöd för en tolkning av skillnaden mellan de två karaktärerna. Mer specifikt måste eleven beskriva kontrasterande karaktärsdrag mellan haren och lejonet samt ange speciella handlingar som vart och ett av djuren utför som stöd för tolkningen av karaktären.

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

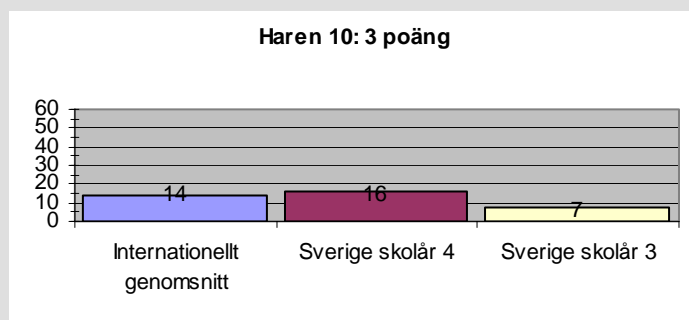
Syfte: Litteraturorienterad läsning

3 poäng: Korrekt svar för 3 poäng på uppgiften

10. Det som lejonet och haren gör i berättelsen visar hurdana de är. Beskriv på vilket sätt de är olika. Vad gör de som visar detta?

 Haren är ångslig av sig därför att han trodde det var jordbävning, fast det var en frukt. Lejonet var klokt och tryggt därför han tänkte först och handlade sen.

Procentandel elever som erhållit full poäng



Detta är en mycket svår uppgift som internationellt endast 14 % av eleverna klarar av. I Sverige var andelen 16 % i skolår 4 och 7 % i skolår 3.

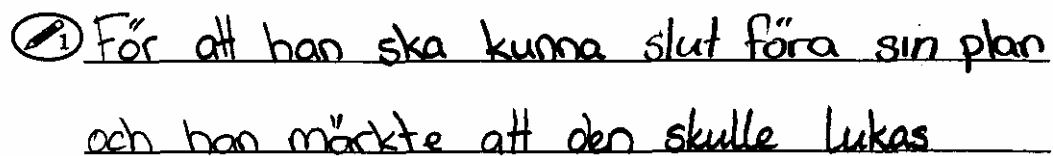
Eleve exempel 14 visar ett svar som givits full poäng på frågan om varför Laban log när han såg att det inte var några möss i fällan efter den första natten. Frågan hör till historien om mössen.

Tablå 4.19: Riktpunkten för de högsta 10 procenten – exempel 14
(Mössen uppgift 4)

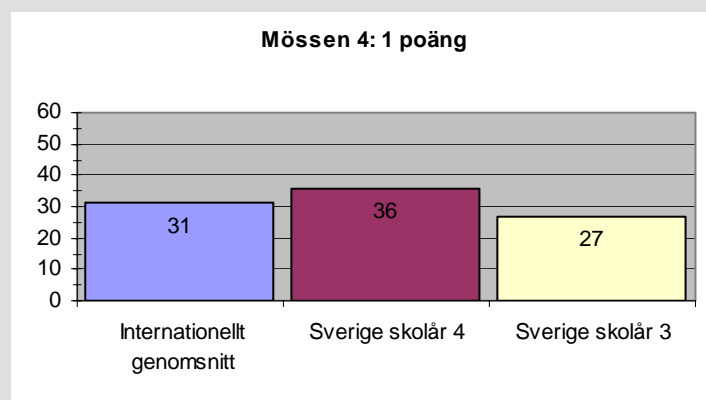
Syfte: Litteraturorienterad läsning

1 poäng: Korrekt svar på uppgiften

4. Varför log Laban när han såg att det inte fanns några möss i fällorna?

 För att han ska kunna slut föra sin plan och han märkte att den skulle Lukas

Procentandel elever som erhållit full poäng



Detta är en svårare fråga för de svenska 4:orna, som till sin andel (36 %) ligger närmare det internationella genomsnittet (31 %) än länderna med högst andel (Bulgarien 57 % och England 51 %). Andelen svenska treor är 27 %. En del av svårigheten i denna uppgift ligger förmodligen i att man, åtminstone på svenska, har så lite hjälp av texten för att formulera svaret på frågan.

I Tablå 4.20 och 4.21 visas för denna nivå två exempel från den informationsorienterade läsningen. I exempel 15 visas ett korrekt svar på frågan om varför det måste vara ljusst ute när man släpper fågelungarna fria. Denna uppgift är avsedd att pröva elevernas förmåga att utifrån texten dra slutsatsen antingen att fågelungarna kan förvillas av belysningen på natten eller att de måste kunna se ordentligt vart de ska någonstans.

Tablå 4.20: Riktpunkten för de högsta 10 procenten – exempel 15
(Fågelungarna uppgift 10)

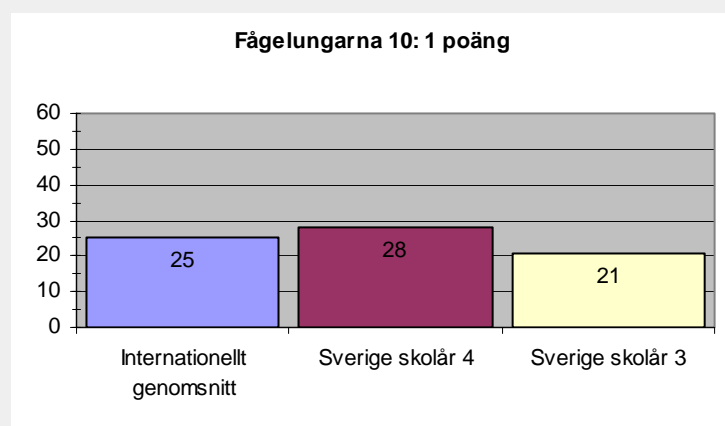
Syfte: Informationsorienterad läsning

1 poäng: Korrekt svar på uppgiften

10. Förklara varför det måste vara dagsljus när barnen släpper fågelungarna fria? Använd det du läst i texten.

① Anars förvirras de av ljuset från husen på kvällen, när det är dagsljus blir det kanske lättare för dem att hitta.

Procentandel elever som erhållit full poäng



Även på denna uppgift ligger den svenska andelen elever som har löst uppgiften (28 % i skolår 4 och 21 % i skolår 3) i nivå med det internationella genomsnittet (25 %). Uppgiften kräver utöver att kunna tolka och integrera tankar och idéer också en god förmåga att formulera sin förståelse skriftligt. Detta är emellertid en uppgift som många elever lämnat

obesvarad, vilket kan tyda på att tiden inte räckt till för denna krävande uppgift med relativt liten utdelning i poäng och placerad bland frågorna i slutet. Island, Lettland och Ungern har med sina 37-38 % de högsta lösningsfrekvenserna på uppgiften.

Nästa exempel kommer också från informationstexten om fågelungarna. För att få två poäng på frågan i exempel 16 ska eleven med stöd från texten ange två skilda känslor som Halla kan ha känt då hon släppte fågelungarna fria tillsammans med en förklaring om varför hon kan ha känt så.

Tablå 4.21: Riktpunkten för de högsta 10 procenten – exempel 16
(Fågelungarna uppgift 12)

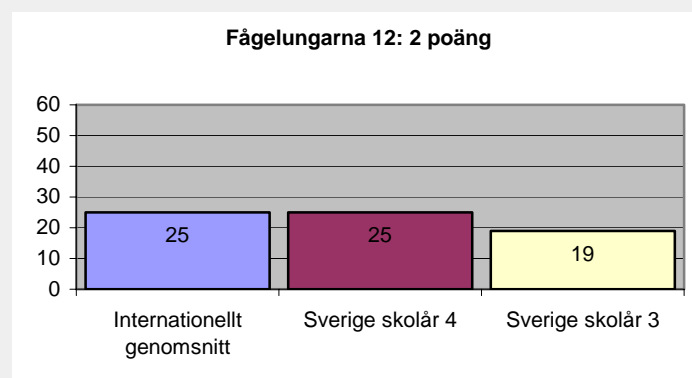
Syfte: Informationsorienterad läsning

2 poäng: Korrekt svar för 2 poäng på uppgiften

12. Hur kände sig Halla när hon släppt fågelungarna fria? Skriv två olika exempel och förklara också varför hon kände sig så.

- ① 1. Halla kände sig glad för att fågelungarna slapp alla faror nu.
- ① 2. Halla kände sig nog ledsen för att fågelungarna märkte flyga iväg.

Procentandel elever som erhållit full poäng



På denna uppgift skiljer sig den svenska andelen för skolår 4 inte alls från det internationella genomsnittet på 25 %, medan andelen som klarat uppgiften i skolår 3 ligger klart under med 19 %. Denna uppgift är också både skriftligt krävande och placerad näst sist bland uppgifterna till denna text. Samtliga engelsktalande länder i studien har de högsta andelarna fullgoda elevsvar (England och USA 53 %, Kanada 51 %, Nya Zeeland 46 % och Skottland 44 %), vilket kan tyda på att denna uppgift är något enklare att lösa på engelska eller att barn i dessa länder har mer erfarenhet från den här typen av uppgifter.


Det sista exemplet kommer från broschyren om Nordälvsleden. Uppgiften eleven ska lösa behandlar en verklig situation, och eleven måste samordna information från hela broschyren för att kunna avgöra vilken utrustning en familj på fyra personer, varav två barn och den minsta tre år gammal, behöver.

Tablå 4.22: Riktpunkten för de högsta 10 procenten – exempel 17
(Nordälvsleden uppgift 12)

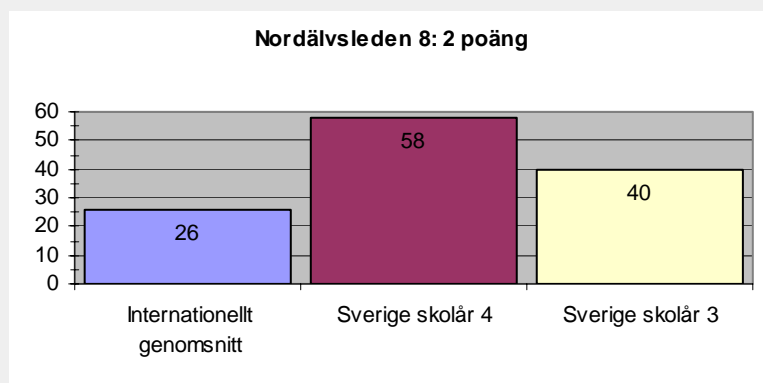
Syfte: Informationsorienterad läsning

2 poäng: Korrekt svar för 2 poäng på uppgiften

8. Vilka cyklar behöver familjen? Använd det som står i broschyren för att besvara frågan.

 en dam med barn stol och
en tandem cykel.

Procentandel elever som erhållit full poäng



Elever som nått den högsta riktpunkten lyckades sannolikt lösa denna uppgift, men totalt sett var det bara 26 % av alla elever som fick full poäng på den. I Sverige är dock andelen elever som helt klarat uppgiften betydligt högre i både skolår 4 och skolår 3, 58 % respektive 40 % fick två poäng på denna fråga. En rimlig anledning till detta höga resultat kan vara elevernas erfarenhet av likartade situationer. I Sverige är ju både cyklar, cykelleder och cykelsemestrar vanligt förekommande, liksom att de flesta möter cykelfrågor vid trafiksäkerhetsundervisning i skolan. Höga lösningsandelar hade även Nederländerna (53 %) och Tyskland (43 %).

Sammanfattningsvis kan konstateras att ca 20 % av de svenska fyror och 9 % av treorna når nivån för den högsta internationella riktpunkten. Att tre av de fyra exemplen visar på en något högre andel balanseras av lösningsfrekvenserna på andra uppgifter på denna nivå. Elever som fått minst 615 poäng, vilket är gränsen för toppnivån, har klarat uppgifter som fordrar att de förmår samordna tankar och idéer som är implicit och explicit uttryckta i texten med varandra och med egna kunskaper och erfarenheter samt även uttrycka detta skriftligt. Uppgifterna som karakteriserar denna nivå kräver utöver dessa färdigheter i läsning också ofta mer av skriftlig produktion än lägre nivåers uppgifter, de är ofta sent placerade och det krävs ofta fler ingredienser i svaret för att full poäng ska erhållas.

Sammanfattning och diskussion

För att man bättre ska kunna förstå skillnader i resultat på läsprovet PIRLS 2001 har fyra internationella riktpunkter bestämts på lässkalan. Eftersom alla läsprovsuppgifter konstruerats utifrån bestämda syften, kan man utifrån de läsprovsuppgifter som ”ankrar” vid respektive riktpunkt urskilja vilka typer av läsfärdigheter och lässtrategier som erfordras för respektive nivå. Varje nivå omfattar utöver de egna särdragen allt det som karakteriserar de lägre nivåerna. Då läsfärdigheter och strategier kan se något olika ut beroende på syftet med läsningen, illustreras riktpunkterna i detta kapitel med 17 exempel på uppgifter och elevlösningar som fått full poäng från såväl skönlitterära texter som informationstexter.

För svenska elevers del kan konstateras att;

- Ca 20 % av eleverna i skolår 4 och 9 % i skolår 3 når den högsta internationella riktpunkten, vilken i internationellt genomsnitt nås av 10 % av eleverna. Det mest kännetecknande för dessa elever är att de förstår och förmår att integrera tankar och idéer i texterna.
- Ca 47 % av eleverna i skolår 4 och 27 % av eleverna i skolår 3 når den näst högsta riktpunkten, vilken internationellt sett 25 % av eleverna når. Det mest kännetecknande för dessa elever är att de klarar att dra slutsatser från texten samt att de är förtrogna med vissa språkliga och litterära kännetecken. I andelen elever som nått denna nivå ingår även de som nått den högsta nivån.
- Ca 80 % av eleverna i skolår 4 och 59 % av eleverna i skolår 3 når den mittersta riktpunkten, vilken i internationellt genomsnitt 50 % av eleverna når. Det mest kännetecknande för dessa elevers är att de klarar att dra elementära slutsatser från texten, de kan lokalisera och återge information från texterna samt göra vissa globala iakttaganden av texten som helhet. I andelen elever som nått denna nivå ingår även de som nått de två högsta nivåerna.
- Ca 96 % av eleverna i skolår 4 och 86 % av eleverna i skolår 3 når den lägsta riktpunkten, vilken 75 % av eleverna når i internationellt genomsnitt. Det mest kännetecknande för dessa elever är att de klarar att lokalisera och återge explicita detaljer i texterna. I andelen elever som nått denna nivå ingår även de som nått de tre högsta nivåerna.

- Ca 4 % av eleverna i skolår 4 och 14 % av eleverna i skolår 3 når inte upp till den lägsta riktpunkten på den internationella skalan. Dessa har inte korrekt löst särskilt många av läsprovsuppgifterna.

Det kan också konstateras att den svenska lösningsfrekvensen på de enskilda uppgifter som publiceras här som exempel ofta är högre än de som presenteras för det sammanlagda resultatet. Det innebär att den svenska lösningsfrekvensen är något lägre än vad som förväntas på de uppgifter som inte publiceras nu.

Viss försiktighet är att rekommendera då resultaten tolkas mot de internationellt satta och beskrivna riktpunkterna. Man måste beakta att texterna skiljer sig från varandra i en mängd avseenden såsom längd, syntaktisk komplexitet, grad av abstraktion i tankar och textstruktur, och det finns en interaktion mellan å ena sidan textlängd och komplexitet och å andra sidan hur sofistikerad förståelseprocess som krävs. Men det är inte enbart läsförståelse och lässtrategi som avgör om en elev lyckas lösa uppgifterna, även om det är en av de mer grundläggande förutsättningarna. Man måste även ta hänsyn till att texterna och provuppgifterna i sig har själva har en del särdrag som kan påverka resultatet. Många uppgifter kräver ett stort mått av skriftlig produktion, vilket innebär att goda skrivfärdigheter också är nödvändiga för ett gott resultat. Vissa texter och uppgifter förefaller också passa elever från skilda länder olika bra. Det är kanske ingen slump att svenska elever liksom elever från Nederländerna och Tyskland lyckas särskilt väl på många av uppgifterna tillhörande Nordälvsleden, en turistbroschyr som handlar om cyklar och cykelturer. Att enskilda länder har fördel av vissa texter kan delvis kompenseras av att många olika texter ingår, och att deras relativa svårighetsgrad balanseras med den statistiska procedur med vilken den allmänna lässkalan konstrueras. Att vissa enskilda uppgifter tycks passa vissa länder bättre än andra kan delvis vara en fråga om igenkänning och erfarenhet av liknande uppgifter, men det kan också vara en effekt av översättningen från det engelska språket. Sist men inte minst skall faktorn tid nämnas, vilken kan inverka på såväl läs- som skrivprestationer. Elever som läser eller formulerar sig långsammare i skrift behöver inte nödvändigtvis ha en sämre läsförståelse, men det kan påverka deras resultat på läsprovet. Genom djupare analyser av data kan läsprovets egenheter och den relativa betydelsen av olika faktorer som påverkar resultaten undersökas och bidra med insikter om vad det egentligen är som skiljer elever och länder från varandra.

5. Attityder och läsvanor

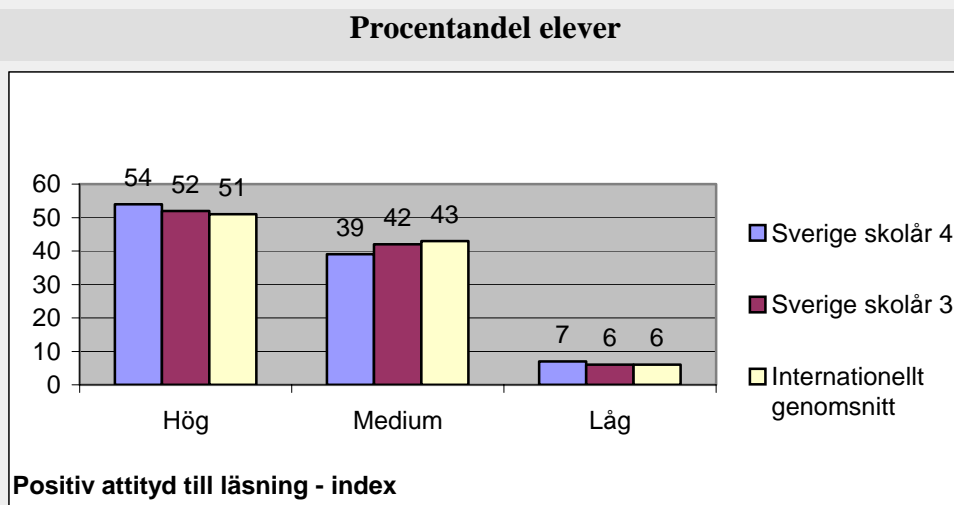
Att eleverna får en positiv inställning till läsning och en tilltro till den egna förmågan att läsa är viktiga mål för skolans läsundervisning. I PIRLS ingår läsvanor och attityder till läsning i definitionen av vad ”reading literacy” omfattar, och indikatorer på dessa aspekter ses som utfall av undervisning och läsvanor hemifrån i utvärderingen. Att hemmiljön också spelar en betydelsefull roll i utvecklingen av läsvanor och attityder till läsning, både underlättar och utmanar skolans ansvar i dessa avseenden. Frågor kring elevernas attityder och tilltro till den egna läsförmågan har därför en central plats i den elevenkät som ingick i PIRLS 2001. I detta kapitel ges en översiktlig beskrivning av resultaten på dessa frågor för Sveriges elever i skolår 3 och 4. Jämförelser görs i allmänhet mot med det internationella medelvärdet, men i vissa fall görs en mer detaljerad beskrivning av utfallet i olika länder.

Inställning till läsning

Eleverna har markerat sin inställning till läsning på en fyrgradig skala (Stämmer precis – stämmer inte alls). Resultatet är summerat i ett index som baserar sig på fem påståenden om läsning som eleverna har tagit ställning till. Elevens genomsnittliga inställning över samtliga frågor avgör vilken kategori eleven hamnat i.

Tablå 5.1: Index över elevernas inställning till läsning

Ur elevenkäten



Index baserat på följande påståenden: Jag läser bara om jag måste • Jag tycker om att prata om böcker med andra • Jag skulle bli glad om någon gav mig en bok i present • Jag tycker läsning är tråkigt • Jag tycker om att läsa

Av svenska elever i skolår 4 har 54 % en mycket positiv attityd till läsning, 39 % finns i kategorin medium och 7 % har en relativt negativ attityd till läsning. För skolår 3 är attityden inte fullt så positiv som för skolår 4, men skillnaden är marginell. Jämförelsen med de internationella medelvärdena visar att svenska elever har en något mer positiv inställning till läsning än internationellt.

Många länder har dock en större andel elever med en mycket positiv attityd till läsning än vad Sverige har. Hit hör Iran (71 %), Moldavien (65 %), Makedonien (62 %), Bulgarien (60 %) och 13 andra länder. Ett skäl till detta kan vara att enstaka frågor i indexet har genererat mycket stora andelar ”stämmer precis”. Frågan om ifall eleven skulle bli glad att få en bok i

present är ett bra exempel på det; att få presenter är i många länder inte lika vanligt förekommande som i t.ex. Sverige. Man kan också tänka sig att det är viktigare i vissa länder att markera en positiv inställning än vad det är i andra.

I ungefär lika många länder är andelen elever med en mycket positiv attityd till läsning lägre i jämförelse med Sverige. Hit hör t. ex. USA (42 %), Norge (44 %) och England (44 %).

Bland länder med hög andel elever med positiv inställning till läsning finns länder både med goda resultat (t.ex. Bulgarien) och med mindre goda resultat (t. ex. Iran), liksom det bland länder med en ganska låg andel elever med positiv inställning också både finns länder med goda resultat (t.ex. USA) och mindre goda resultat (t.ex. Norge). Avsaknaden av samband mellan läsresultat och inställning till läsning mellan länder antyder att olika samhällsliga och kulturella faktorer har en inverkan på inställningen till läsning; förväntanstrycket på att man ska vara positivt inställd till läsning varierar en hel del över länder.

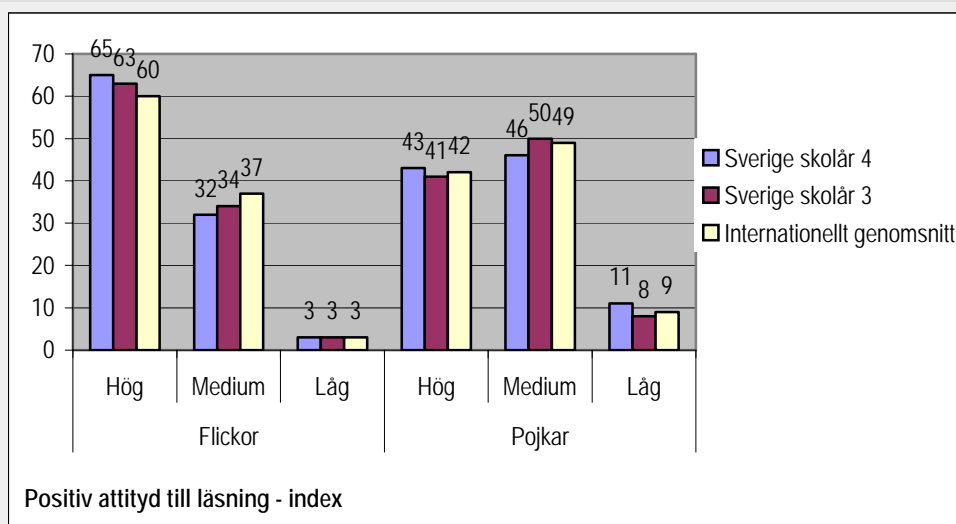
Inom länder finns dock i de allra flesta fall ett tydligt samband mellan inställning till läsning och läsresultat, även om man kan iakttä nivåskillnader. Detta gäller även Sverige. I skolår 4 har elever med en mycket positiv attityd till läsning 581 poäng i genomsnitt på den allmänna lässkalan, de med en medelmåttig attityd har 542 poäng och de med en relativt negativ attityd har i genomsnitt 520 poäng. De orsakssamband som ligger bakom kan dock antas vara komplexa. Dels är det rimligt att anta att en god läskompetens leder till en positiv inställning till läsning, dels kan den positiva inställningen antas leda till utveckling av läsförmågan.

I Tablå 5.2 presenteras resultat som avser pojkars och flickors attityd till läsning.

Tablå 5.2: Skillnader mellan flickor och pojkar i inställning till läsning

Ur elevenkäten

Procentandel elever



Index baserat på följande påståenden: Jag läser bara om jag måste • Jag tycker om att prata om böcker med andra • Jag skulle bli glad om någon gav mig en bok i present • Jag tycker läsning är tråkigt • Jag tycker om att läsa

Flickor har generellt en betydligt mer positiv attityd till läsning än pojkar, både internationellt och i Sverige. En mycket positiv attityd till läsning har 65 % av de svenska flickorna i skolår 4 men endast 43 % av pojkarna. .

Det internationella medelvärdet visar att 60 % av flickorna och 42 % av pojkarna i skolår 4 har en mycket positiv attityd. Dessa könsskillnader är alltså inte unika för Sverige. Andelen pojkar och flickor på de tre nivåerna varierar en hel del över länder, men genomgående är att flickor har en mer positiv inställning och att könsskillnaden är stor inom länder. Högsta andelen pojkar med en mycket positiv attityd till läsning finns i Iran (67 %), Moldavien (57 %), Makedonien (56 %) och Grekland (55 %). Största andelen flickor med en hög positiv attityd till läsning finner vi i samma länder, Iran (74 %), Moldavien (72 %), Makedonien och Grekland (68 %), vilket antyder en positiv inställning till läsning.

Skillnaden i inställning till läsning mellan flickor och pojkar sammanfaller således med skillnaderna i resultat på läsprovet mellan könen. I Sveriges skolår 3 följer attityderna samma mönster som i Sveriges skolår 4.

Självbedömda läsfärdigheter

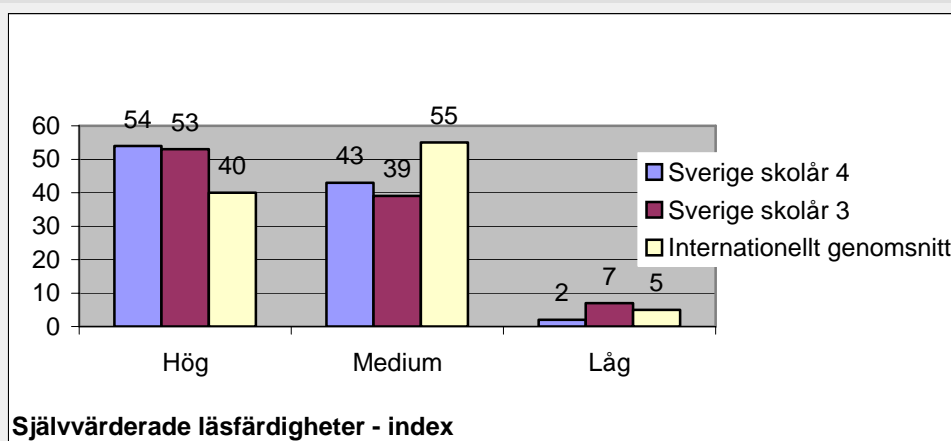
Tilltron till den egna läsförmågan är viktig i minst två avseenden. Dels kan man anta att en god tilltro till den egna förmågan underlättar den fortsatta läsutvecklingen, dels kan tilltron i sig ibland fungera som indikator på eller resultat av egna läsprestationer. Tilltron till den egna förmågan har ofta varit i fokus i forskning om prestationsskillnader mellan könen (t.ex. Wernersson, 1988; 1992; Willingham & Cole, 1997), och ett vanligt resultat har varit att flickor skattar sin förmåga lägre än pojkar, trots lika eller bättre prestation på prov av olika slag. Detta har dock varit mindre uttalat när det gäller läsning.

Elevernas tilltro till sina egna läsfärdigheter är summerat i ett index som baserar sig på tre påståenden om hur den egna förmågan uppfattas. Elevens genomsnittliga inställning över de tre påståendena avgör vilken kategori eleven hamnat i.

Tablå 5.3: Index över elevernas uppfattning av sina egna läsfärdigheter

Ur elevenkäten

Procentandel elever



Index baserat på följande påståenden: Läsning är väldigt lätt för mig • Jag läser inte lika bra som andra elever i min klass • Att läsa högt är väldigt svårt för mig

Svenska elever i skolår 4 har genomsnittligt näst högst självvärdering bland de deltagande länderna när det gäller läsning, 54 %, strax efter elever i Italien med 56 %. Det internationella

genomsnittet ligger på 40 %. I fyra länder, Bulgarien, Slovenien, Cypern och Israel, hör mer än hälften av eleverna till den kategori som värderar sina läsfärdigheter högst.

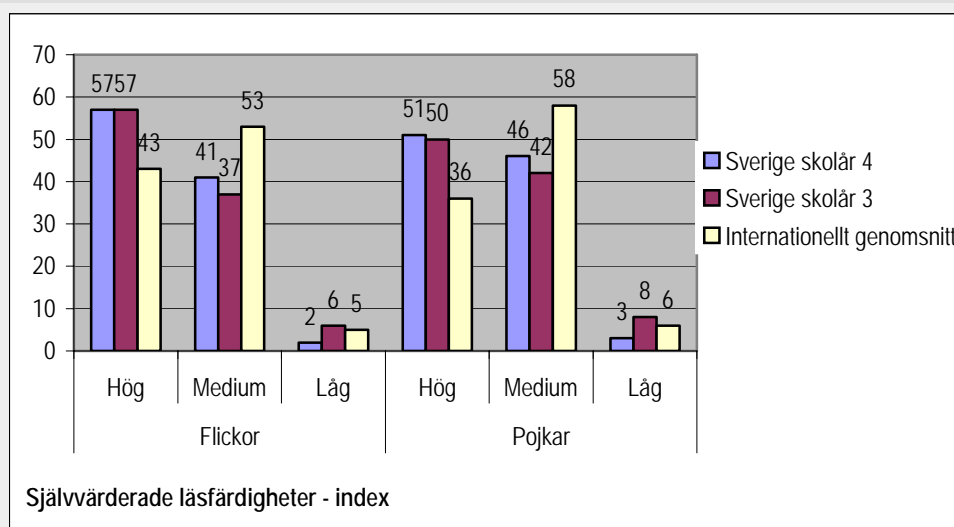
I skolår 3 tycker eleverna genomgående att de läser lite sämre än i skolår 4. Detta är i sig inte överraskande. Elever i skolår 4 bör ju uppleva läsning som lättare än elever i skolår 3.

I Tablå 5.4 presenteras resultat kring könsskillnader när det gäller självvärderad läsförmåga.

Tablå 5.4: Skillnader mellan flickor och pojkar i uppfattning av egna läsfärdigheter

Ur elevenkäten

Procentandel elever



Index baserat på följande påståenden: Läsning är väldigt lätt för mig • Jag läser inte lika bra som andra elever i min klass
• Att läsa högt är väldigt svårt för mig

Svenska flickor i båda skolåren värderar sin läsförmåga högre än vad pojkar gör. Av pojkarna i skolår 4 uttrycker 51 % att de har mycket goda läsfärdigheter, mot 57 % av flickorna. Det internationella genomsnittet för skolår 4 uttrycker samma relation men på en lägre nivå (43 % för flickor och 36 % för pojkar). De svenska pojkarna i skolår 3 som menar att de har svårt för läsning (8 %) utgör en något större andel än det internationella genomsnittet. Mönstret av könsskillnader i skolår 3 och 4 i självbedömda läsfärdigheter överensstämmer därmed väl med det mönster av könsskillnader i läsprövsresultat som presenterats i kapitel 3.

Många länder uppvisar i likhet med Sverige en påtaglig könsskillnad när det gäller självbedömda läsfärdigheter, men på Island och i Nederländerna finns inga könsskillnader i denna aspekt på någon nivå. Även England, Frankrike, Skottland och USA har små skillnader i självbedömda läsfärdigheter. Återigen kan vi konstatera att delvis olika faktorer påverkar skillnader mellan länder i läsprestationer och subjektiva bedömningar.

Läsning på fritiden

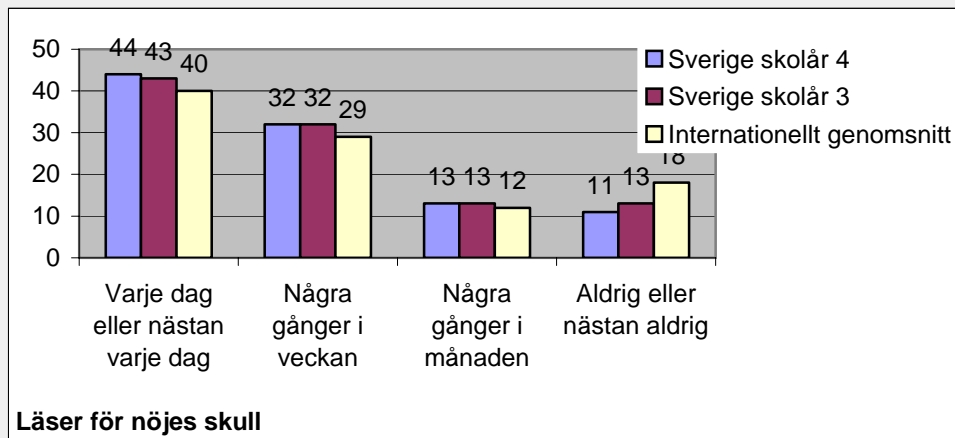
Elever läser i många fall betydligt mer på fritiden än i skolan, och detta har en avgörande betydelse för utvecklingen av elevernas läsförmåga och läsintresse. På fritiden läser elever i många syften. De kan läsa skönlitteratur eller serietidningar för nöjes skull, de kan läsa faktaböcker, informationsmaterial och dagstidningar både för nöjes skull och för att få information. Dessa läsaktiviteter kan stimulera lusten att läsa och lära och givetvis vara källor

till kunskaper av olika slag. Inledningsvis redovisas hur ofta eleverna läser för nöjes skull överhuvudtaget, därefter hur frekvent de läser olika sorters texter.

Tablå 5.5: Läsning för nöjes skull på fritiden

Ur elevenkäten

Procentandel elever



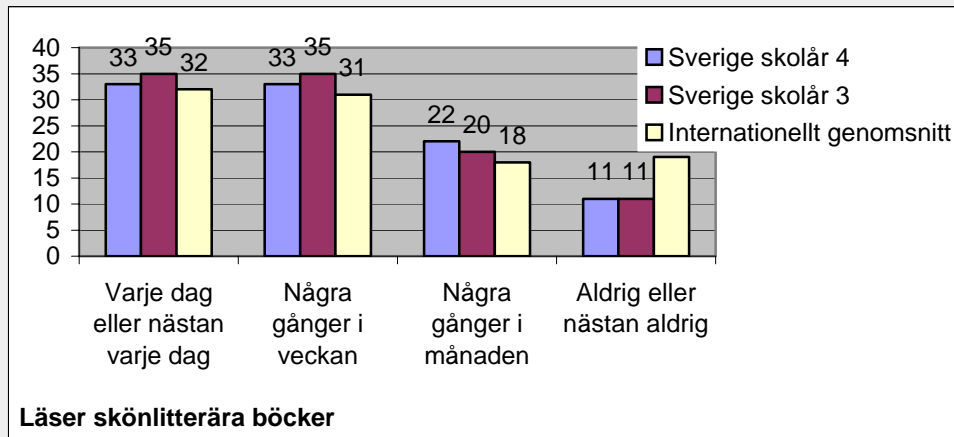
Baserat på frågan: Hur ofta gör du de här sakerna på fritiden? Jag läser på fritiden för att det är roligt

I Tablå 5.5 presenteras svaren på en enkätfråga om frekvensen av läsning för nöjes skull på fritiden. Den genomsnittliga andelen elever i samtliga deltagande länder som läser dagligen eller nästan dagligen för nöjes skull är 40 %. I Sveriges skolår 4 är andelen 44 % och något lägre andel i skolår 3. Flera länder rapporterar dock en högre andel elever som svarar att de läser dagligen eller nästan dagligen för eget nöjes skull. Hit hör bland annat Ryssland (59 %), Litauen (53 %), Island (52 %), Bulgarien (51 %) och Frankrike (50 %).

I RL 1991 hörde Sverige till den grupp av länder som hade högst andel elever som svarade att de dagligen läste för nöjes skull. Trendstudien (Gustafsson, Rosén & Myrberg 2003) visar dock på en minskning om cirka 3-4 procentenheter sedan 1991 i andelen elever som säger sig läsa praktisk taget dagligen för nöjes skull.

Variationen i mängden läsning på fritiden är mycket stor mellan länder. En möjlig anledning är att långa skoldagar och mycket läxor i vissa länder kan leda till att det inte blir så mycket tid över till frivillig läsning. Ett exempel på ett sådant land kan vara USA, där endast 35 % av eleverna svarar att de läser för nöjes skull dagligen eller nästan dagligen, och där antalet undervisningstimmar är stort.

I Tablå 5.6 visas resultaten på frågan om hur ofta eleverna läser skönlitterära böcker på fritiden.

Tablå 5.6: Hur ofta eleverna läser skönlitterära böcker på fritiden**Ur elevenkäten****Procentandel elever**

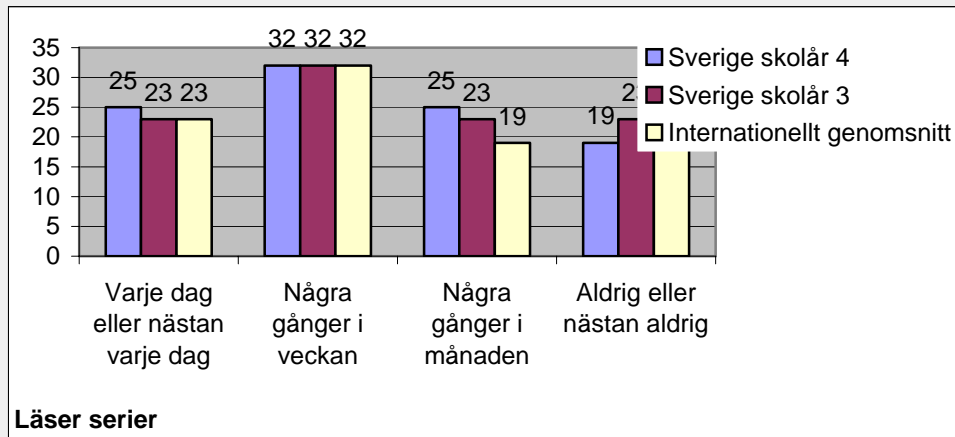
Baserat på frågan: Hur ofta gör du de här sakerna på fritiden? Jag läser berättelser i böcker (sagor, berättelser, spännande äventyr)

Cirka en tredjedel av de svenska eleverna i båda skolåren läser skönlitteratur nästan dagligen för nöjes skull på fritiden, elever i skolår 3 läser dock i medeltal något mer. De svenska elevernas svarsmönster ligger relativt nära det internationella genomsnittet. Andelen elever i Sverige som aldrig eller nästan aldrig läser skönlitteratur är dock betydligt lägre än det internationella genomsnittet.

- De länder som har den högsta andelen elever som läser skönlitteratur nästan dagligen är Ryssland, Singapore, Colombia, Nederländerna, Nya Zeeland och Island.
- I Tjeckien, Tyskland, Italien, Lettland, Norge och Slovakien läser mer än hälften av eleverna skönlitteratur endast några gånger i månaden eller mindre.

I Sverige finns det ett starkt samband mellan läsning av skönlitteratur och läsprovresultat. De elever som uppger att de läser nästan dagligen har i genomsnitt 580 poäng på läsprovet medan de 11 % av eleverna som uppger att de nästan aldrig läser skönlitteratur har 528 poäng. I nästan alla deltagande länder visar sig att de elever som läser skönlitteratur mer ofta också har högre läsprovresultat. Det finns dock anledning att betona att läsning av skönlitteratur och god läsförmåga kan tänkas samspela och förstärka varandra och att därför orsaksriktningen går åt båda håll.

Läsning av serietidningar kan utgöra en annan viktig indikator på läsning för nöjes skull. I Tablå 5.7 presenteras resultat kring elevernas läsning av serietidningar.

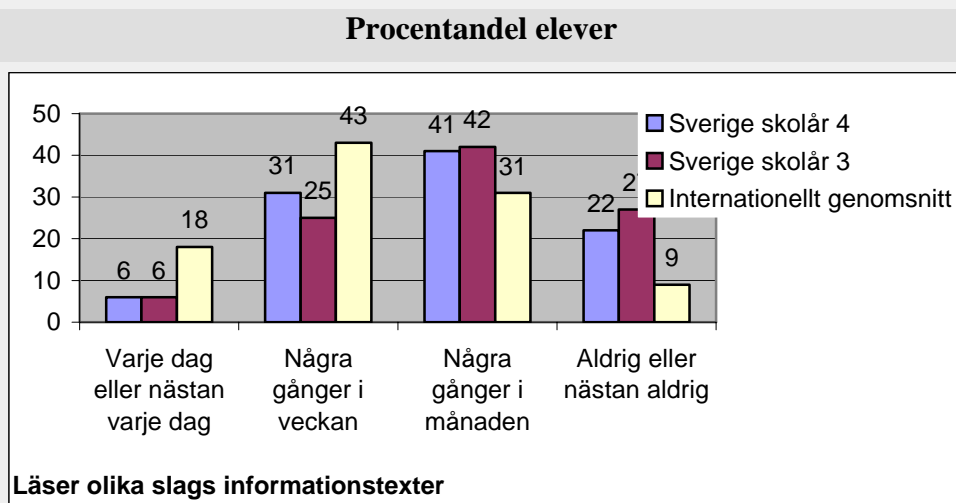
Tablå 5.7: Hur ofta eleverna läser serietidningar och seriemagasin på fritiden**Ur elevenkäten****Procentandel elever**

Baserat på frågan: Hur ofta gör du de här sakerna på fritiden? Jag läser serier

Det mest vanliga är att elever i skolår 3 och 4 i Sverige, liksom även internationellt, läser serietidningar några gånger i veckan. Av eleverna i skolår 3 läser 23 % nästan aldrig serietidningar mot 19 % i skolår 4. Det internationella genomsnittet i skolår 4 visar att 26 % av eleverna nästan aldrig läser serietidningar.

Trendstudien i RL 2001 visar en kraftig minskning av serietidningsläsande sedan 1991 (Gustafsson, Rosén & Myrberg, 2003). Det fanns också 1991 bland svenska elever ett samband mellan höga läsprovresultat och frekvent läsning av serietidningar vilket inte visar sig i 2001 års läsundersökning. En anledning till ett minskat serietidningsläsande kan vara en växande användning av datorer och ett ökat utbud av dataspel.

En av PIRLS delskalor är baserad på läsning av informationstexter, varför det kan vara intressant att se i vilken utsträckning sådan läsning förekommer på fritiden bland eleverna. I Tablå 5.8 presenteras resultat kring omfattningen av läsning av informationstexter.

Tablå 5.8: Hur ofta eleverna läser informationstexter av olika slag på fritiden**Ur elevenkäten**

Index baserat på följande påståenden: Jag läser faktaböcker (t.ex. om sport, musik, djur eller olika platser) • Jag läser veckotidningar • Jag läser dagstidningar • Jag läser instruktioner och anvisningar (t.ex. regler för spel eller hur man bygger modeller eller följer ett recept)

Av de svenska eleverna i skolår 4 och skolår 3 läser 37 % respektive 31 % olika slags informationstexter åtminstone några gånger i veckan. Samtidigt anger 22 % av eleverna i skolår 4 och 27 % av eleverna i skolår 3 att de nästan aldrig läser sådant material.

Svenska elever, liksom nederländska, isländska och italienska avviker starkt från det internationella genomsnittet, där en betydligt större andel elever svarar att de läser informationstexter varje dag eller minst några gånger i veckan. Höga andelar elever som ofta läser informationstexter rapporteras i bl.a. Argentina, Colombia, Makedonien och Turkiet. Kanske har detta att göra med utbud av och tillgång till sådant material liksom andra kulturella mönster relaterade till fritidsvanor.

Denna indikator har i Sverige och i många andra länder inget framträdande samband med läsprövsresultat på den allmänna läsfärdighetsskalan. Däremot är det möjligt att denna indikator har en relation till delskalan för informationstexter.

Tid för tv och video

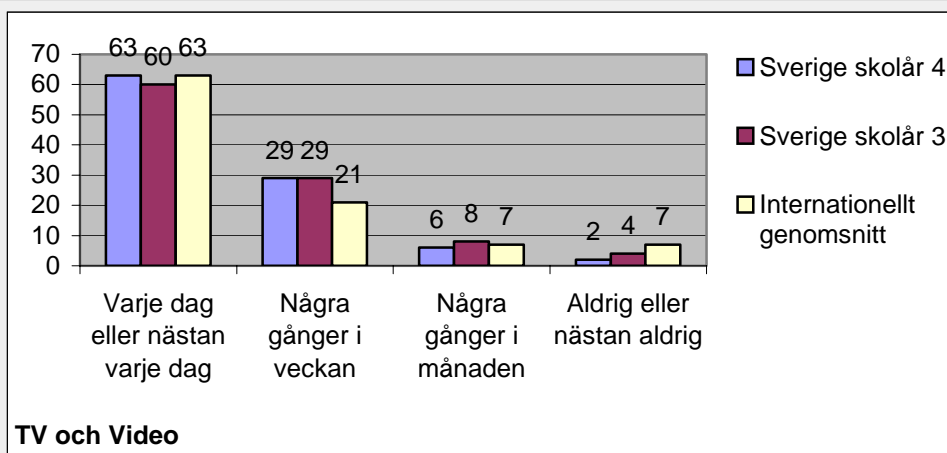
Elevers tv-tittande har över åren genererat en hel del forskning, där den vanligaste hypotesen är att tv-tittande har en menlig inverkan på kunskapsutvecklingen. I RL 1991 fann man dock ett oväntat samband i Sverige och några andra länder mellan tv-tittande och läsprestationer. Det visade sig att de elever som tittade på tv eller video upp till cirka 3,5 timmar per dag var de duktigaste läsarna. Att fler timmars tv-tittande hängde samman med bättre läsfärdigheter var ett mönster som endast fanns i ett fåtal västeuropeiska länder. Förutom i Sverige gällde det Finland, Italien, Norge och Portugal. En tänkbar förklaring som framfördes var att man i dessa länder visar många utländska program, med textremsor på landets språk. Att se på tv tränar därför läsning i motiverade situationer med visuellt stöd och under tidspress (Taube, 1995). Men eftersom Italien och Portugal inte använder sig av textremsor på landet egna språk i någon högre utsträckning, är denna hypotes tveksam. För elever som tittade på tv och video över 4 timmar var läsförmågan sämre.

Relationen mellan tv-tittande och läsprestationer är fortfarande föremål för forskning. Helt klart är dock att båda aktiviteterna gör anspråk på den tid eleverna har till sitt förfogande på fritiden. I Tablå 5.9 presenterar resultat en på en fråga om hur ofta eleverna tittar på tv och/eller video.

Tablå 5.9: Hur ofta eleverna tittar på TV eller video

Ur elevenkäten

Procentandel elever



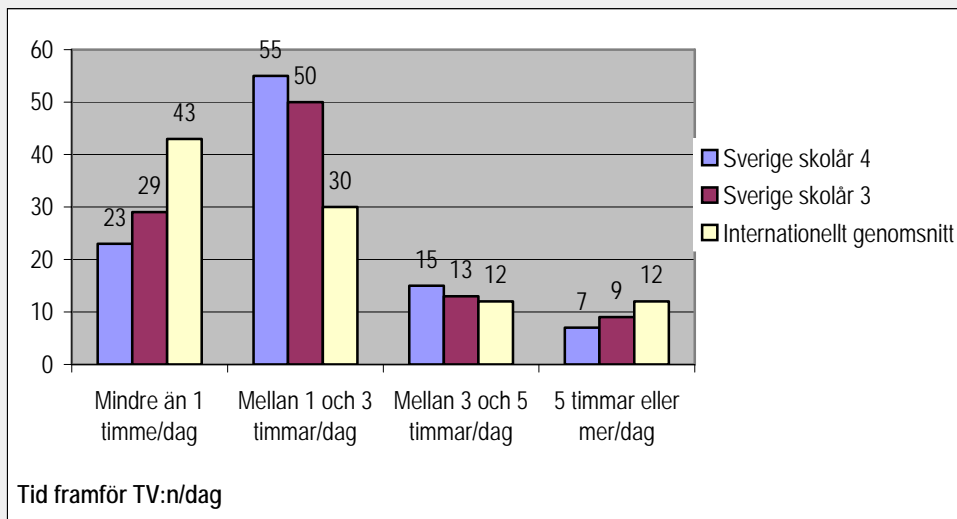
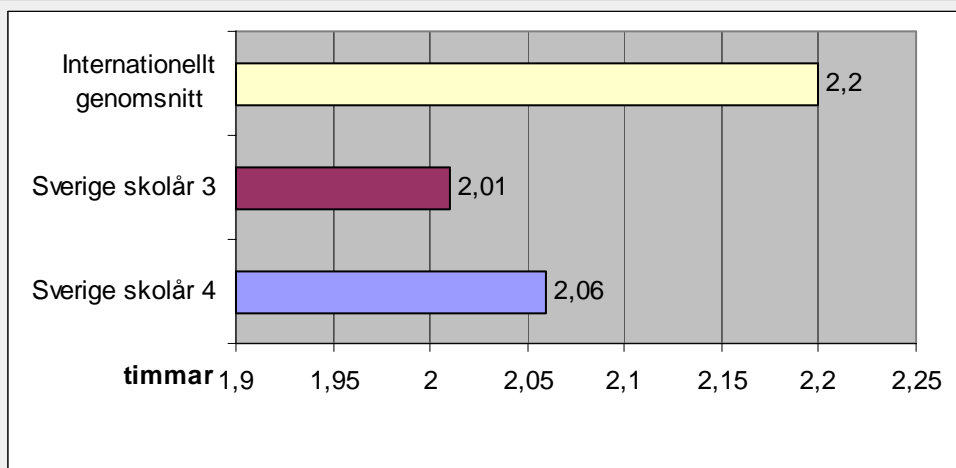
Baserade på påståendet: Jag ser på tv eller video på fritiden.

I Sverige tittar 63 % av eleverna i skolår 4 och 60 % av eleverna i skolår 3 på tv eller video nästan varje dag. Även internationellt ser 63 % av eleverna i skolår 4 på tv eller video nästan varje dag. Tv-tittande är mycket utbredd och i Sverige är det endast 8 % av eleverna i skolår 4 och 12 % av eleverna i skolår 3 som tittar på tv eller video mer sällan än några gånger i veckan.

- I Bulgarien, England, Israel, Skottland, Moldavien, Lettland och Litauen är andelen elever som ser på tv varje dag 70 % eller mer.
- Höga andelar elever som aldrig eller sällan ser på tv har Argentina (22 %), Belize (40 %), Hong Kong (24 %), Makedonien (27 %), Marocko (24 %) och Singapore (37 %).

Sannolikt är andelen som sällan eller aldrig ser på tv oftare relaterad till familjens ekonomi snarare än kulturmönster i dessa länder.

Antalet timmar som eleverna spenderar framför tv en vanlig skoldag presenteras i Tablå 5.10.

Tablå 5.10: Hur mycket tid eleverna ägnar åt TV och video en vanlig skoldag**Ur elevenkäten****Procentandel elever****Genomsnittligt antal timmar per dag**

Baserad på frågan: Ungefär hur mycket brukar du se på tv eller video en vanlig skoldag?

I Sverige tittar en majoritet av eleverna, 55 %, på tv mellan en och tre timmar per dag, medan det vanligaste internationellt är under en timme, 43 % rapporterar det. Näst vanligast i Sverige är att eleverna ser på tv under en timme/dag (23 %), medan det är lika vanligt att man ser på tv mellan tre och fem timmar som ännu mer, 22 % av eleverna rapporterar sådana tv-vanor.

Över kategorierna kan tydligt urskiljas ett kurvlinjärt förhållande till läsprestationerna i många länder. Prestationerna är som högst i kategorin en till tre timmar och som lägst i den högsta kategorin (över fem timmar/dag)

Det genomsnittliga antalet timmar som elever i skolår 3 och 4 tittar på tv är två timmar vilket också är det internationella medelvärdet. Även år 1991 var den genomsnittliga tiden för tv-tittande två timmar för svenska elever.

Sammanfattning och diskussion

I PIRLS ingår elevers läsvanor och attityder till läsning i definitionen av vad Reading Literacy är och betraktas därför som en del av läsresultaten. Kapitel 5 handlar om detta. Både inställningen till läsning, tilltron till den egna läsförmågan liksom läsvanor är delar av den läskompetens som skolan är med och formar. Samtidigt är detta aspekter som också är starkt influerade av hemmiljön. Relationen mellan attityder, vanor och läsprestationer är ömsesidig, och dessa tre aspekter kan därför verka ömsesidigt positivt eller negativt på varandra.

Av resultatet på indexet för elevernas inställning till läsning framgår att svenska elever i genomsnitt har en något mer positiv attityd till läsning än vad elever har i genomsnitt. Å andra sidan utmärker sig inte Sverige i detta avseende, 20 länder har ett lägre genomsnitt på detta index och 13 länder ett högre. Skillnaden mellan skolåren är marginell. Vi kan också se att könsskillnaderna här antar samma mönster som på läsproven. Flickor har överlag en mer positiv attityd till läsning.

- I Sverige uppgår andelen elever med en mycket positiv attityd till läsning till ca 54 %.
- Andelen flickor med en mycket positiv attityd uppgår till ca 65 % och andelen pojkar till ca 43 %. Andelen som har en negativ attityd till läsning uppgår till ca 11 % bland pojkar och 3 % bland flickor.

När det gäller indexet över elevernas självskattade läsförmåga uppvisar Sverige ett mycket högt genomsnitt, endast Italien uppvisar ett högre. Könsskillnaden är i Sverige inte lika stor i detta avseende som den är när det gäller faktisk prestation och inställning till läsning.

- Andelen svenska elever som har en hög tilltro till sin egen förmåga uppgår till 54 %, medan det internationella genomsnittet för en sådan hög uppfattning tilltro är 43 %.
- Av flickorna är det 57 % som bedömer sig högt och av pojkarna ca 51 %.

En jämförelse med självuppfattningens förändring över tid i RL 2001 visar att elever år 2001 skattar sig mycket högre än vad elever gjorde 1991 (Gustafsson, Rosén & Myrberg 2003), trots lägre prestationer.

När det gäller elevernas läsvanor kan konstateras att stora andelar elever i Sverige läser böcker på fritiden för sitt eget nöjes skull. Enligt den internationella rapporten (Mullis et al, 2003) är det i Sverige nästan dubbelt så många flickor som pojkar som läser böcker varje dag, och nästan dubbelt så många flickor som pojkar som läser böcker ett par gånger i veckan som internationellt. Andelen pojkar som aldrig läser böcker för nöjes skull uppgår i Sverige till 16 %, vilket är lägre än det internationella genomsnittet på 25 %. Andelen flickor som aldrig läser för nöjes skull uppgår i Sverige till 6 %, vilket även det är lägre än det internationella genomsnittet på 16 %. Internationellt kan vi iaktta ett positivt samband mellan skönlitterär läsning på fritiden och läsprövsresultat, och sannolikt interagerar dessa två aspekter med kön. Läsning av serier och informationstexter förekommer i mindre utsträckning på fritiden för nöjes skull. Internationellt är dock läsning av informationstexter vanligare än i Sverige. Den internationella rapporten visar också att dubbelt så många svenska pojkar som flickor ägnar sig åt läsning av sådana texter varje dag (8 % pojkar mot 4 % flickor).

- Runt 55 % av de svenska eleverna läser böcker eller berättelser för nöjes skull en gång i veckan eller oftare. Andelen som aldrig läser böcker eller berättelser för eget nöjes skull ligger omkring 20 %.
- Könsskillnaden i läsvanor är stor, både i Sverige och internationellt.

Resultaten från trendstudien i RL 2001 (Gustafsson, Rosén & Myrberg 2003) visar för Sveriges del att eleverna läser mindre på fritiden för nöjes skull år 2001 än vad de gjorde år 1991. Detta kan mer hänga ihop med förändrade fritidsvanor än med förändringar i skolan. Av kapitel 8 framgår att tillgången till och bruket av datorer har gått från nästan obefintlighet till att bli en del av alla människors de allra flesta elevers vardag under de tio gångna åren, och det gäller även de yngsta eleverna.

Elevernas tv- och videotittande ser ungefär likadant ut i skolår 3 och skolår 4, och jämfört med den internationella fördelningen ser en mindre andel svenska elever på tv fem timmar eller mer en vanlig skoldag, samtidigt som en mindre andel svenska elever också rapporterat att de ser på tv mindre än en timme. Internationellt kan man även anta att tv-tittande inte bara hänger ihop med kulturmönster, utan även med den familjeekonomiska situationen genom att länder med dokumenterat stora andelar fattiga människor har stora andelar elever som aldrig ser på TV.

- Ca 55 % ser på tv mellan en och tre timmar/gång, 23 % tittar mindre tid, och övriga 22 % spenderar betydligt längre tid framför tv varje dag.

Av en jämförelse med resultaten i trendstudien i RL 2001 (Gustafsson, Rosén & Myrberg 2003) framgår att andelen elever i Sverige som ser på tv mer än 3 timmar/dag är ungefär lika stor som den var för tio år sedan.

6. Faktorer i hemmiljön

Det är ett väl etablerat resultat att elevers hembakgrund utövar ett avsevärt inflytande över studieprestationer och då inte minst läsförmåga. Huvuddelen av forskning om relationen mellan läskompetens och hembakgrundens betydelse tar sin utgångspunkt i indikatorer på familjens socioekonomiska status, som t.ex. föräldrarnas utbildning, yrke, eller materiella standard. Mindre vanligt är att man samlar in data både från föräldrar, elever och skola kring olika aspekter av elevernas läsning och läsmiljö. I PIRLS ingår dock en enkät som besvarats av barnets vårdnadshavare, med frågor bland annat kring läsvanor i hemmet, elevens tidiga läsning och föräldrarnas egen läsning. I detta avsnitt ges en första, översiktlig, redovisning av svaren på denna enkät. Här presenteras i första hand resultat från skolår 3 och 4 i Sverige, men översiktligt redovisas också en del resultat från andra länder vilka hämtats från den internationella PIRLS-rapporten (Mullis et al, 2003).

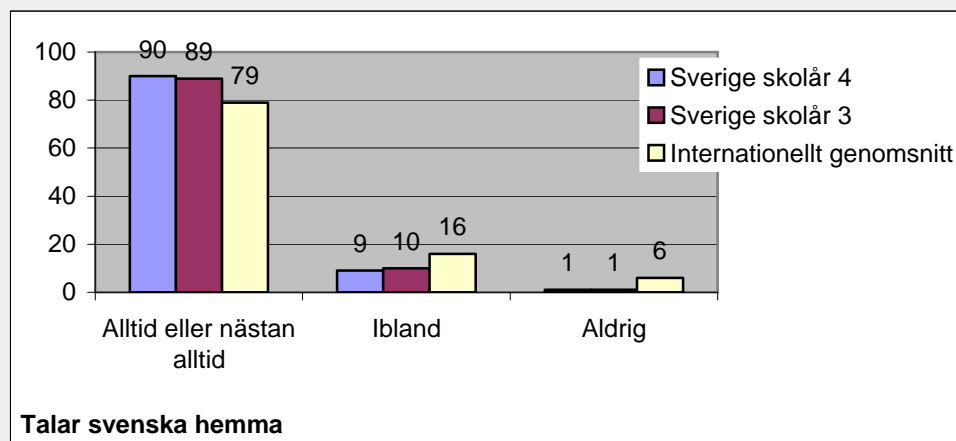
Språk hemma

De resultat som redovisas här gäller elevernas språkliga bakgrund och baseras på elevenkäten.

Tablå 6.1: Om eleverna talar svenska (samma språk som läsprovet ges på) hemma

Ur elevenkäten

Procentandel elever



Ungefär nio tiondelar av eleverna i båda skolåren uppger att de alltid eller nästan alltid talar svenska hemma. Ytterligare nästan en tiondel uppger att de talar svenska hemma ibland och endast en hundradel av eleverna i båda skolåren uppger att de aldrig talar svenska hemma. De svenska eleverna talar i genomsnitt samma språk hemma som det som används i PIRLS-proven oftare än vad som är fallet i internationellt genomsnitt. Medelvärdet för svarsalternativet alltid eller nästan alltid är där 79 %. Variationen mellan länder är dock betydande. I vissa länder är det endast en liten andel av eleverna som oftast talar samma språk hemma som det som används i PIRLS-provet. Hit hör Hong Kong (5 %), Marocko (18 %), och Belize (28 %). Andra länder har en större andel än Sverige som oftast talar provens språk hemma: Italien (96 %), Ungern (96%), Grekland (94 %), Tjeckien (93 %), och Norge (92 %).

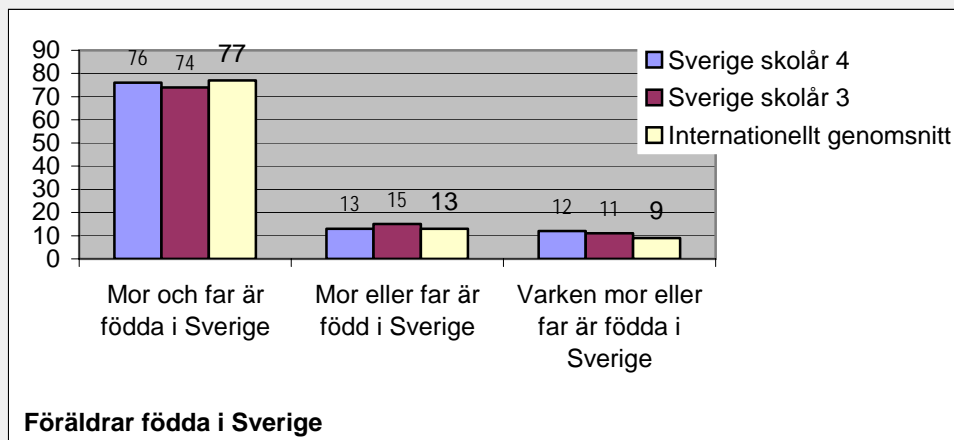
I detta sammanhang kan tilläggas att I PIRLS rekommenderades lärarna att utesluta elever som hade varit i Sverige mindre än två år då läsprovet genomfördes, för att deltagande elever skulle ha en rimlig chans att kunna fullfölja provet.

Utländsk bakgrund definieras oftast som att båda föräldrarna är födda utomlands eller att en förälder är född utomlands. En annan språklig bakgrund än den svenska kan innebära stimulerande tvåspråkighet men kan också med otillräckligt stöd, innebära att den svenska språkutvecklingen hämmas.

Tablå 6.2: Om elevens föräldrar är födda i Sverige (landet där läsprovet ges)

Ur elevenkäten

Procentandel elever



I skolår 4 uppger 76 % av eleverna att båda deras föräldrar är födda i Sverige och motsvarande siffra i skolår 3 är 74 %. Det internationella genomsnittet av andelen elever vars båda föräldrar är födda i det land som PIRLS-provet genomförs är ungefär detsamma (77 %). Variationen mellan olika länder i detta avseende är dock hög. Vissa länder, såsom exempelvis Bulgarien, Ungern, Iran, Rumänien och Turkiet har mycket låg invandring och mer än 90 % av eleverna rapporterar där att båda föräldrarna är födda i landet. För andra länder såsom Belize, Canada, Frankrike, Tyskland, Hong Kong, Israel, Nya Zeeland och USA rapporterar mer än 15 % av eleverna att båda deras föräldrar är utlandsfödda.

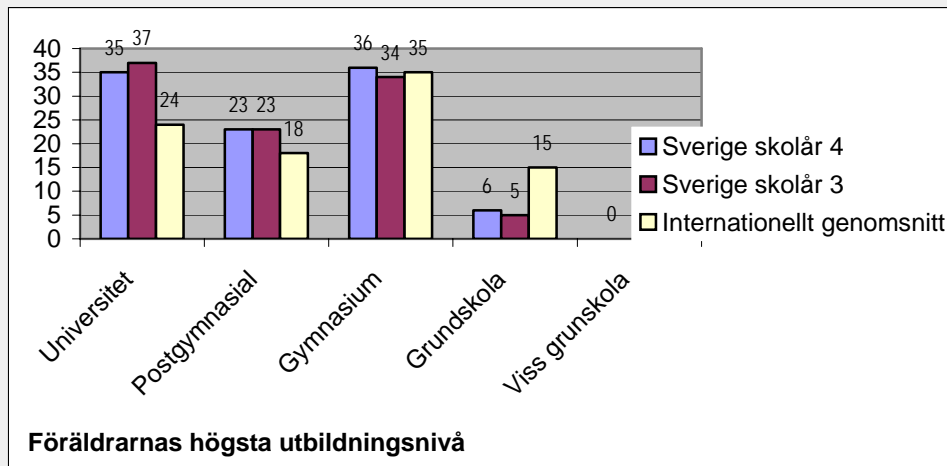
Föräldrarnas utbildningsnivå och yrke

I Tablå 6.3 redovisas resultat från föräldraenkäten kring föräldrarnas utbildningsnivå.

Tablå 6.3: Högsta utbildningsnivån hos någon av föräldrarna

Ur föräldraenkäten

Procentandel elever per föräldrasvar



Svenska föräldrar har en högre utbildningsnivå än den genomsnittliga för deltagande länder. För skolår 4 gäller att minst en av föräldrarna för 58 % eleverna har som lägst postgymnasial utbildning. Det motsvarande internationella medelvärdet är 42 %. Enligt det internationella genomsnittet har 15 % av eleverna inte någon förälder med mer än grundskola eller viss grundskola, medan detta endast gäller för mellan 5 och 6 % av de svenska eleverna.

Liksom föräldrars utbildningsnivå är också deras yrke en i dessa sammanhang väl beprövad indikator på den socioekonomiska bakgrunden hos elever. Följande tablå visar föräldrars yrken i Sverige och andra deltagande länder. Indelningen i yrken är gjord i sju kategorier:

- I kategorin *Högre tjänstemän* inkluderas företagsledare för större företag, enhetschefer, samt högre tjänstemän i offentlig eller privat tjänst. Vidare ingår akademiker såsom ingenjörer, arkitekter, lärare och sjukvårdsanställda med högskoleutbildning, poliser och konstnärer, liksom teknisk personal inom vetenskap, konstruktion och datateknik, tekniker och assistenter inom hälso- och sjukvård, bokförings- och ekonomipersonal, projektledare, konsulter och övrig personal inom administration.
- I kategorin *Småföretagare* inkluderas egenföretagare med mindre rörelser.
- I kategorin *Lägre tjänsteyrke* ingår personal inom lägre tjänstemannasektor såsom kontorspersonal, sekreterare, handläggare, terminalarbetare och kundservicepersonal. Där ingår även resepersonal, restaurangarbetare, frisörer, väktare, försäljare, butiksanställda, vårdbiträden och undersköterskor.
- I kategorin *Kvalificerat arbetaryrke* ingår lantbrukare, skogsarbetare, fiskare, fiskeriarbetare, jägare och renskötare. Där ingår också utbildad byggarbetskraft, snickare, rör- och VVS-arbetare, elektriker, målare, smidesarbetare, maskinmekaniker, verktygsmakare och konsthantverkare, liksom maskin- och fabriksoperatörer, personal vid monteringsband och stationer, förare och chaufförer.

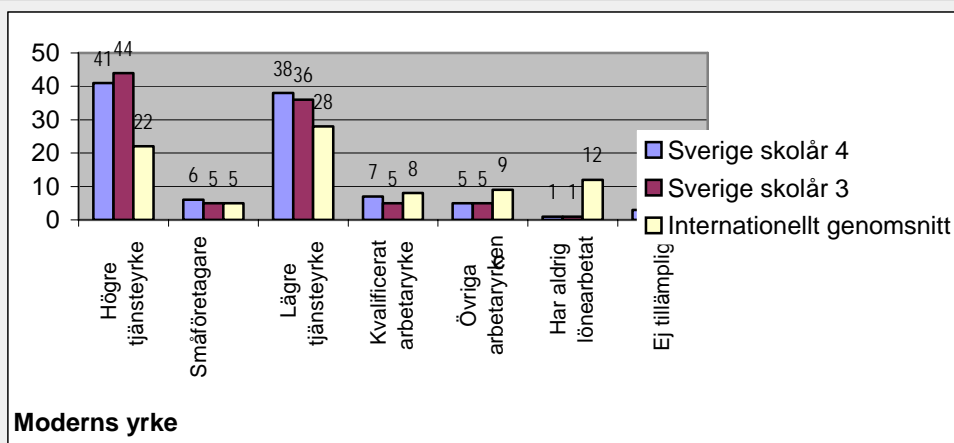
- Kategorin *Övriga arbetaryrken* omfattar lokalvårdare och annan städpersonal, fastighetsskötare, bud och kurirer samt utbildad personal inom lantbruk, skogsbruk, fiskeri- eller byggbransch.

Det finns också en beteckning *Ej tillämpligt* för dem som inte kan placera sig inom någon av de övriga kategorierna.

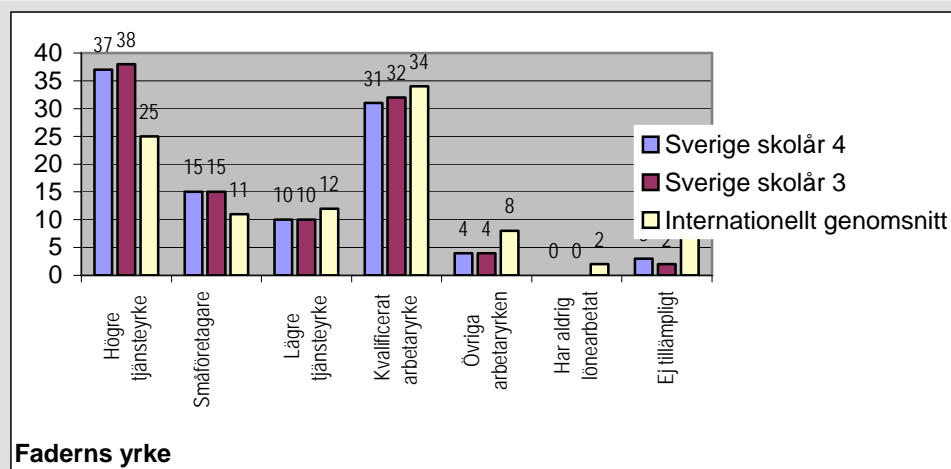
Tablå 6.4: Föräldrarnas yrke

Ur föräldraenkäten

Procentandel elever per föräldrasvar



Moderns yrke



Faderns yrke

Liksom flertalet industrinationer har Sverige under de senaste årtiondena upplevt en omfattande expansion av tjänstesektorn. Kategorin *Högre tjänstemän* utgör också den största kategorin i Sverige, till vilken över 40 % av mödrarna och över 35 % av fäderna hör. Kvinnorna utgör en minoritet av *Småföretagare* och nästan tre gånger så många fäder som mödrar är *Småföretagare*. Medan över 35 % av mödrarna arbetar inom *Lägre tjänstemannayrken* och under 10 % i *Kvalificerade arbetaryrken* är förhållandet nästan det omvända när det gäller fäder.

Vid en jämförelse med det internationella genomsnittet kan man iaktta väsentliga skillnader mellan andelarna föräldrar i olika yrkeskategorier. Andelen *Högre tjänstemän* bland kvinnor

är nästan dubbelt så stor i Sverige och är bland män cirka en tredjedel större än vad som är fallet genomsnittligt. Andelen i *Övriga arbetaryrken* är ungefär hälften så stor i Sverige som i internationellt genomsnitt både för mödrar och för fäder. Vidare visar kategorin *Har aldrig lönearbetat* på betydande skillnader mellan Sverige och den genomsnittliga internationella nivån för mödrarnas räkning, 1 % respektive 12 %.

Tidigare studier (t.ex. TIMSS) har visat att elever som har föräldrar med universitetsutbildning har bättre studieresultat. Vidare visas att tillgång till böcker hemma liksom tillgång till olika slags studiehjälpmedel i hemmet samvarierar med studieresultat. Det är därför av intresse att beskriva resurstillgången i dessa avseenden hos svenska elever och jämföra den med det genomsnittliga internationella förhållandet.

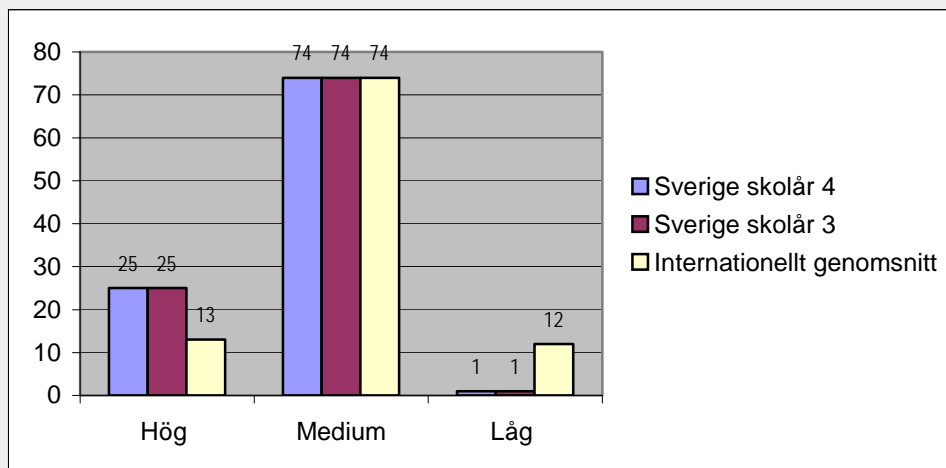
Studiestödjande resurser

I Tablå 6.5 presenteras resultat från ett index över hemmets studieresurser.

Tablå 6.5: Index över genomsnittlig nivå på studieresurser i hemmet

Ur elevenkäten

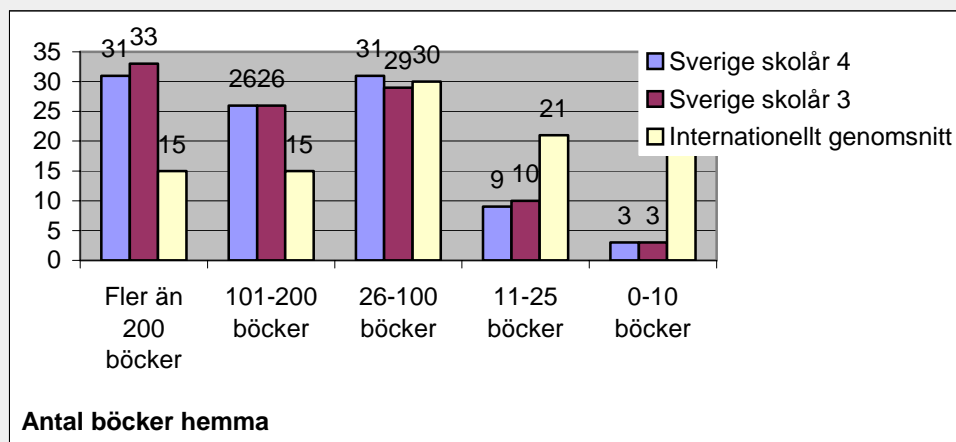
Procentandel elever



Index baserat på frågorna: Ungefär hur många böcker har ni hemma? ur föräldra- och elevenkät, Ungefär hur många barnböcker har ni hemma? ur elevenkät. Har du någon eller några av dessa saker hemma hos dig, Dator? Skrivbord som du får använda? En dagstidning? Böcker som bara är dina? ur elevenkät.

Elever som har förts till kategorin *Hög* i detta index har mer än 100 böcker i hemmet och av dem mer än 25 barnböcker. De har tillgång till åtminstone tre av de ovan uppräknade studiehjälpmedlen och de har minst en förälder med universitetsutbildning. De som har förts till kategorin *Låg* i detta index har färre än 25 böcker, färre än 25 barnböcker och dessutom endast tillgång till två eller färre av studiehjälpmedlen plus att föräldrarna inte har gymnasieexamen. Övriga befinner sig i kategorin *Medium*. Svenska elever i båda skolåren har genomsnittligt goda studiestödjande resurser i hemmen. I kategorin *Hög* befinner sig 25 % mot 13 % i internationellt genomsnitt. Endast 1% befinner sig i kategorin *Låg* mot ett internationellt genomsnitt på 12 %.

Resultaten på frågan om antal böcker hemma i elevenkäten redovisas också separat nedan.

Tablå 6.6: Antal böcker hemma**Ur elevenkäten****Procentandel elever**

Över 30 % av eleverna i Sverige uppskattar att de har fler än 200 böcker hemma. Det är dubbelt så många som i internationellt genomsnitt. Även när det gäller förekomst av 101 – 200 böcker ligger de svenska eleverna betydligt högre än vad man gör internationellt. Andra länder med mer än 20 % av eleverna som rapporterar fler än 200 böcker i hemmet är Bulgarien, Kanada, Tjeckien, England, Ungern, Island, Lettland, Nya Zeeland, Norge och USA. Andelen elever som tror att det finns 25 böcker eller färre hemma uppgår i Sverige till 12 % och i internationellt genomsnitt till 40 %.

Vid en jämförelse med övriga västeuropeiska länder låg Sverige i 1991 års RL-studie på förstaplats med avseende på antal böcker i hemmet och 54 % av eleverna uppskattade då att de hade fler än 200 böcker hemma (Taube, 1995). Jämförelsen med 2001 i trendundersökningen i RL 2001 (Gustafsson, Rosén & Myrberg 2003) visar dock att andelen elever som svarar över 200 böcker har sjunkit sedan 1991, medan andelen som svarar mellan 101 och 200 böcker har ökat.

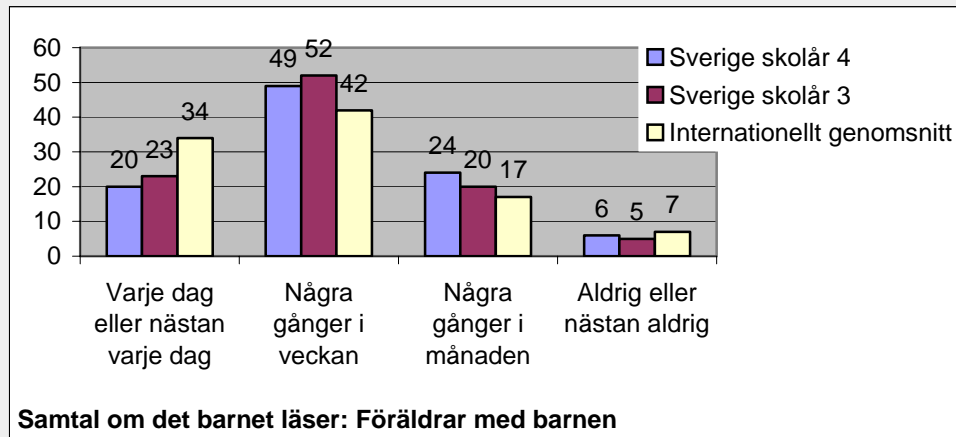
Aktiviteter som utvecklar läskompetensen

Att elever får tillfälle att prata om vad de läser med vuxna är betydelsefullt för deras utveckling av läsförståelse liksom deras intresse för läsning. I Tablå 6.7 och Tablå 6.8 ges en bild av hur ofta föräldrar enligt egen utsago pratar med sina barn om barnens läsning, och elevernas uppskattning av hur ofta de pratar med sin familj om det de läser. I vilken utsträckning sådana samtal äger rum i skolan inom ramen för undervisningen behandlas i kapitel 8.

Tablå 6.7: Hur ofta föräldrar pratar med sina barn om det barnen läser

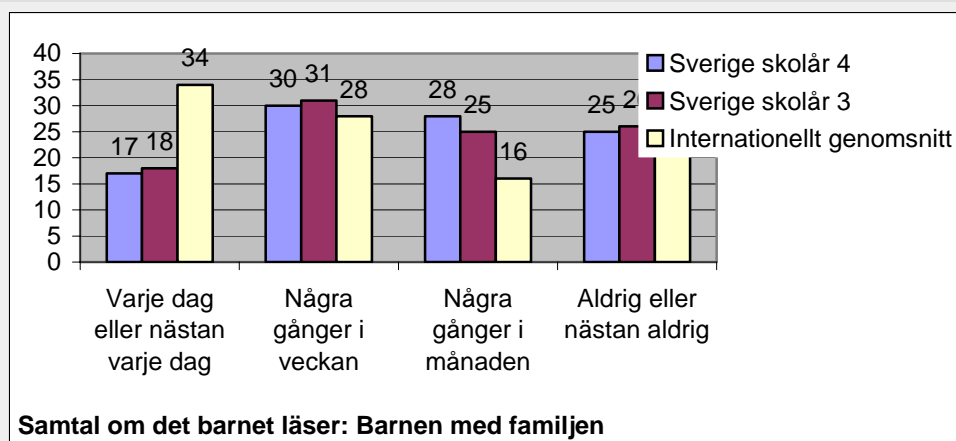
Ur föräldraenkäten

Procentandel elever per föräldrasvar

**Tablå 6.8: Hur ofta barnen pratar med sin familj om det barnen läser**

Ur elevenkäten

Procentandel elever



Överensstämmelsen mellan föräldrarnas och barnens utsagor är på det stora hela god, men man kan notera vissa intressanta avvikelser. Ca 70 % av barnen har föräldrar som anser att de pratar med sina barn åtminstone någon gång per vecka om det barnen läser, medan knappt 50 % av barnen uppger detsamma. Det är också betydligt fler barn som menar att de nästan aldrig pratar med någon i familjen om det de läser än vad det är föräldrar som uppger att de nästan aldrig pratar med barnen om det de läser. En del av denna diskrepans förklaras förmodligen av den andel föräldrar som inte besvarat föräldraenkäten.

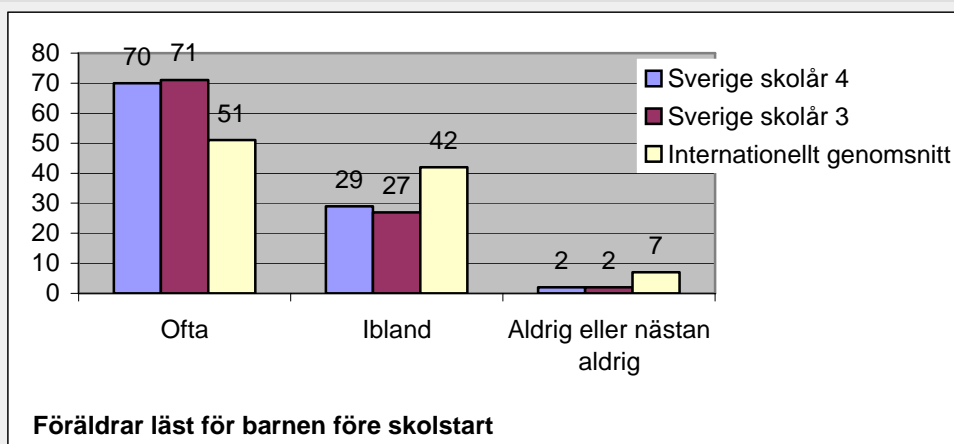
I jämförelse med det internationella genomsnittet är det få elever och föräldrar i Sverige som svarar att samtal om det som eleven läser äger rum dagligen eller nästan dagligen. Andelen som svarar några gånger i veckan eller några gånger i månaden är istället högre i Sverige än den är enligt det internationella genomsnittet.

Värdet av de tidiga mötena med text har ofta uppmärksammats av läsforskare. De erfarenheter elever har med sig till skolan när det gäller högläsning och sagoberättande kan antas prägla deras läsutveckling starkt. I Tablå 6.9 redovisas hur ofta föräldrar uppger att de läst för sina barn före skolstarten.

Tablå 6.9: Hur ofta föräldrar läst för sitt barn före skolstarten

Ur föräldraenkäten

Procentandel elever per föräldrasvar



Drygt 70 % av de svenska föräldrarna uppger att de har läst ofta för sitt barn innan barnet började skolan. Motsvarande internationella medelvärde är 51 %. I England och i Island uppger över 80 % av föräldrarna att de har läst ofta och i Nya Zeeland, Skottland, Nederländerna och Norge är andelen liksom i Sverige 70 % eller högre.

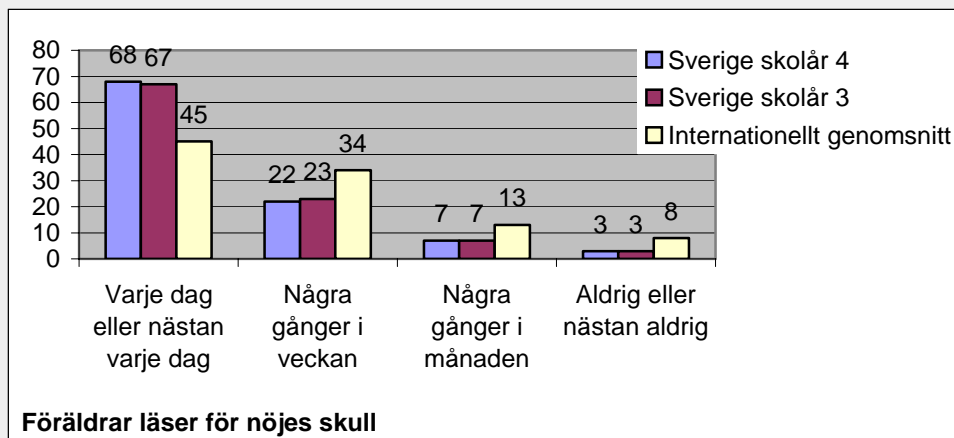
Föräldrarna som förebilder

Föräldrar förmedlar läsvanor liksom attityder till läsning till sina barn. De som läser mycket själva kan också i högre grad antas väcka läsintresse hos barnen. Det är därför intressant att se hur läsintresset bland föräldrar fördelar sig i Sverige och internationellt.

Tablå 6.10: Hur ofta föräldrarna läser själva för nöjes skull

Ur föräldraenkäten

Procentandel elever per föräldrasvar



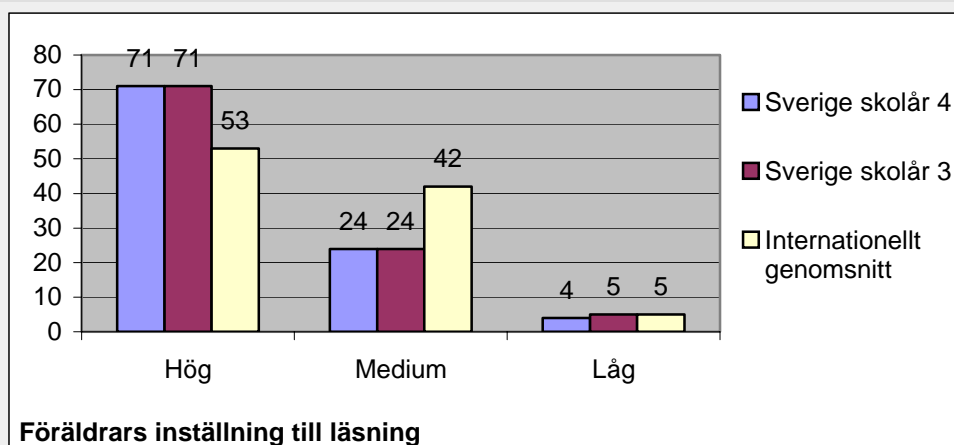
Svenska föräldrar läser i genomsnitt förhållandevis mycket. Strax under 70 % läser för nöjes skull nästan dagligen, vilket är den högsta andelen i samtliga deltagande länder. Ytterligare drygt 20 % läser för nöjes skull några gånger i veckan, vilket innebär att 90 % av de svenska föräldrarna läser minst varje vecka. Andelen som läser varje dag eller nästan varje dag för nöjes skull är i Sverige mer än 20 procentenheter högre än det internationella genomsnittet.

Resultat från ett index som belyser föräldrarnas attityd till läsning presenteras här och det gäller framförallt om det är en uppskattad och frivillig aktivitet eller om läsning är mer associerad med tvång.

Tablå 6.11: Index över föräldrarnas inställning till läsning

Ur föräldraenkäten

Procentandel elever per föräldrasvar



Index baserat på: Jag läser bara om jag måste • Jag tycker om att prata om böcker med andra människor • Jag tycker om att läsa på fritiden • Jag läser bara om jag behöver information • Att läsa är viktigt hemma hos oss

För indexet tilldelades respektive svarskategori ett numeriskt värde. Därefter beräknades ett medelvärde utifrån den samlade svarsbilden. Svarsalternativen var; ”Stämmer bra”, ”Stämmer till viss del”, ”Stämmer ganska dåligt” och ”Stämmer inte alls”. De elever vars föräldrar svarade stämmer bra eller stämmer till viss del i genomsnitt fördes till kategorin *Hög* och de vars föräldrar i genomsnitt svarade stämmer inte alls på påståendena fördes till kategorin *Låg*. Övriga fördes till kategori *Medium*.

Föräldrar i gemen uttrycker i studien positiva attityder till läsning med ett internationellt genomsnitt av 53 % på den högsta nivån och 42 % på mediumnivån. Svenska föräldrar är, efter ungerska och norska föräldrar, de som är mest positiva till egen läsning. Även föräldrar från andra högpresterande länder såsom England, Kanada och Nederländerna, ligger över det internationella genomsnittet.

Sammanfattning och diskussion

De resultat som här presenterats kring faktorer i elevernas hemmiljö visar att de svenska hemmen i stor utsträckning erbjuder en miljö som är gynnsam för utveckling av läskompetens. Särskilt kan följande faktorer framhållas:

- I relativt stor utsträckning talar de svenska eleverna samma språk hemma som de talar i skolan. Inte oväntat finns också en stark korrelation mellan provresultat och hur ofta man talar svenska hemma. Elever i skolår 4 som svarar att de nästan alltid talar svenska hemma har i genomsnitt 565 poäng på läsprovet, medan de som svarar att de talar svenska hemma ibland har ett genomsnittligt värde på 522 läsprovspoäng.
- De svenska elevernas föräldrar har en hög utbildningsnivå i internationell jämförelse. Även föräldrarnas utbildning har samband med elevernas läsförmåga. Svenska elever med minst en förälder med universitetsutbildning har i genomsnitt 583 poäng på läsprovet medan de som har föräldrar med endast grundskoleutbildning har en genomsnittlig poäng på 525. Föräldrars utbildningsnivå har även internationellt sett ett högt samband med elevers läsprovresultat. För skolår 4 är det internationella medelvärdet 542 poäng för dem med minst en förälder med universitetsutbildning, medan det är 475 poäng för dem med föräldrar med endast grundskoleutbildning.
- Andelen svenska föräldrar som har ett högre tjänstemannayrke är betydligt högre än det internationella genomsnittet, och i synnerhet gäller detta för mödrar. Såväl mödrars som fäderyrken visar i svenska och internationella data samband med elevers provresultat, med de högsta resultaten hos de elever som har föräldrar i högre tjänstemannayrken.
- Det finns, i jämförelse med de flesta andra länder, många böcker i de svenska hemmen. I de flesta länder, inklusive Sverige, korresponderar antalet böcker hemma väl med elevers läsprovresultat. Skillnaden mellan dem som har fler än 200 böcker och dem som har 25 böcker eller färre böcker uppgår till 15 poäng på läsprovsskalan i Sverige (577 respektive 552 poäng), och uppgår till 15 poäng också i genomsnitt över länder (529 respektive 514 poäng).
- Sverige är ett av de länder som har högst andel föräldrar som läst ofta för sitt barn. I internationellt genomsnitt är medelvärdet på läsprovet 29 poäng högre för de elever vars föräldrar har läst för dem ofta än det är för de elever vars föräldrar har läst för dem ibland (522 poäng respektive 491 poäng). I Sverige är motsvarande skillnad av ungefär samma storleksordning (30 poäng).
- Andelen föräldrar till de svenska eleverna som läser nästan dagligen för nöjes skull är störst bland samtliga deltagande länder. Elevers läsprovresultat är associerade med i

vilken mån föräldrarna läser för nöjes skull. I Sverige har de elever i skolår 4 vars föräldrar läser för nöjes skull nästan dagligen ett medelvärde på 568 poäng på läsprovet medan de vars föräldrar läser för nöjes skull endast några gånger i månaden har ett medelvärde på 554 poäng. De internationella medelvärdena för motsvarande grupper är 516 respektive 500 poäng.

- Svenska föräldrar hör till dem som är mest positiva till egen läsning, enligt ett index konstruerat från frågor kring uppskattning av läsning och läsaktiviteter. Skillnaden i prestation hos eleverna är påtaglig mellan dem vars föräldrar hör till kategorin ”hög” enligt index (571 poäng) och dem som hör till kategorin ”låg” (536).

Ett undantag från detta mönster av skillnader utgörs av omfattningen av samtal mellan barn och föräldrar, där dagliga sådana är mindre vanliga i Sverige än i många andra länder. Det visar sig dock inte finnas några enkla samband mellan å ena sidan hur ofta barn och föräldrar talar med varandra om elevernas läsning och å den andra sidan elevernas läsprovresultat. En förklaring till detta kan vara att det finns motverkande orsaksriktningar. Föräldrar med elever som har svårt med sin läsning kan antas uppmärksamma och uppmuntra barnens läsning mer, men så kan också föräldrar göra som själva uppskattar värdet av utbildning och de som generellt engagerar sig i att föra vidare ett läsintresse till barnen.

De här presenterade resultaten visar sålunda att de svenska föräldrarna, genom sin egen läskompetens och sitt förhållningssätt till läsning, är av stor betydelse för de goda läsresultat som uppnås av de svenska eleverna.

7. Skolkontexten

För att fullgöra sitt uppdrag har skolor olika förutsättningar, vilka också varierar mycket mellan länder. Det är därför nödvändigt att känna till utbildningens organisation och skolors resurstillgång i olika länder för att kunna utvärdera och tolka undervisningens resultat. Den teoretiska ramen för PIRLS är som tidigare nämnts sammanställd för att visa de komplexa samband som finns mellan elevers studieresultat och det sammanhang inom vilket eleven befinner sig och interagerar med omgivningen i skolan, i hemmet och på fritiden.

För PIRLS har en encyklopedi sammanställts (Mullis, Martin, Kennedy & Flaherty, 2002), som beskriver hur läsundervisningen är organiserad i samtliga de 35 deltagande ländernas skolsystem. Kulturella, samhälleliga och ekonomiska faktorer kan antas påverka elever och skolors verksamhet, och encyklopedin redogör för sådana strukturella skillnader mellan länder. I encyklopedin beskrivs språkliga förhållanden och grad av läskunnighet i olika länder, utbildningssystem, grundläggande befolkningsstatistik, politiskt system, ekonomi och arbetsmarknad samt faktorer rörande lärarkåren och lärarutbildningen. Här finns också uppgifter om läroplaner samt ramar och resurser för verksamheten.

Även på den nationella nivån finns det givetvis stora skillnader mellan skolors förutsättningar för att bedriva god undervisning. I detta kapitel redovisas resultat som rör elevsammansättningen på skolor när det gäller språklig och ekonomisk bakgrund samt den genomsnittliga nivån på elevers läskompetens vid skolstarten. Vidare behandlas lokala mål och riktlinjer för läsundervisningen samt klasstorlek. Kapitlet avslutas med ett avsnitt om tillgång till specialister, annan resurstillgång och skolklimat.

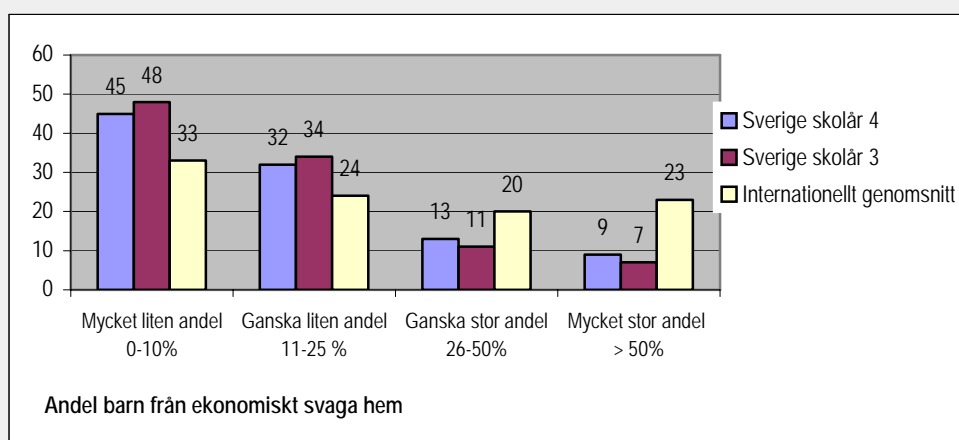
Skoldemografisk kontext

Inledningsvis presenteras utifrån skolledares uppgifter, den genomsnittliga elevsammansättningen när det gäller språklig och ekonomisk bakgrund samt läsfärdigheter vid skolstarten. I Tablå 7.1 beskrivs skillnader i skolors elevsammansättning med avseende på ekonomisk bakgrund.

Tablå 7.1: Skolans socioekonomiska elevsammansättning

Ur skolenkäten

Procentandel elever per skolledarsvar



Baserat på frågan: Gör en uppskattning av ungefär hur stor procentandel av eleverna på din skola som kommer från ekonomiskt svaga hem?

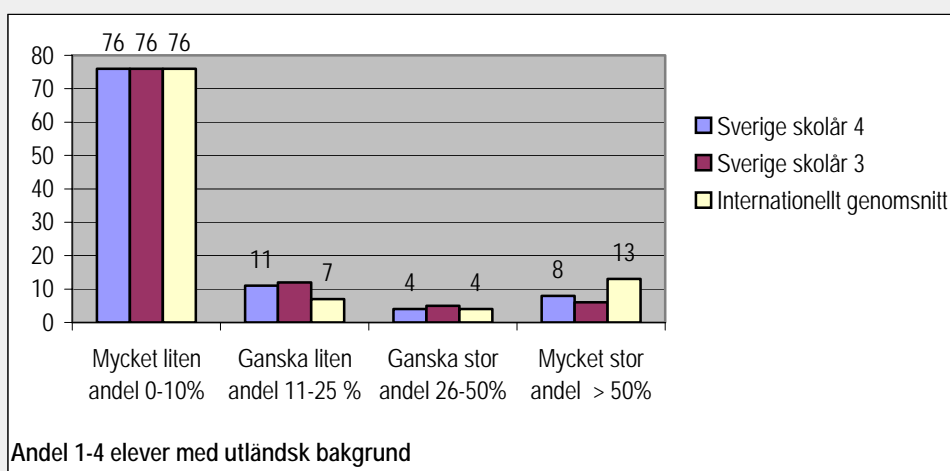
Nästan hälften av de svenska skollärdarna anser sig ha en mycket liten andel elever som kommer från ekonomiskt svaga hem. Cirka en femtedel av skolorna har dock en andel elever från ekonomiskt svaga hem på över 25 %. Skillnaderna mellan svenska förhållanden och det internationella genomsnittet är påfallande. I internationellt medelvärde genomsnitt har en tredjedel av skolorna en mycket liten andel elever från ekonomiskt svaga hem, och 23 % har en mycket stor andel elever från ekonomiskt svaga hem.

Tablå 7.2 presenterar resultat kring skillnader i elevsammansättning med avseende på andel elever med utländsk bakgrund.

Tablå 7.2: Skolans språkliga elevsammansättning i skolår 1-4

Ur skolenkäten

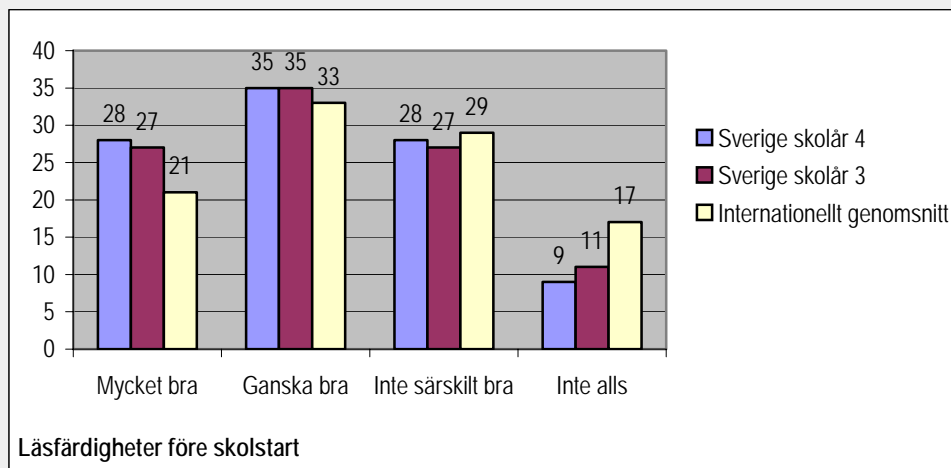
Procentandel elever per skollärdarsvar



Baserat på frågan: Ungefär hur stor procentandel av eleverna i skolår 1 till skolår 4 på din skola har inte svenska som första språk?

Tre fjärdedelar av eleverna i Sverige och även internationellt går i skolor där andelen elever med utländsk bakgrund understiger en tiondel. En internationell jämförelse visar också att det är mer ovanligt i Sverige med en andel elever med utländsk bakgrund som överstiger 50 %. Variationen mellan länder är stor i detta avseende. I Belize, Hong Kong, Singapore och Marocko har mer än hälften av eleverna en majoritet av skolkamrater som talar ett annat språk än det som använts i läsprovet.

Ett annat sätt att mäta skolors skilda förutsättningar med avseende på elevsammansättning är att studera nivån på elevernas kunskaper inför skolstarten. I Tablå 7.3 visas ett index konstruerat från svar i föräldraenkäten som beskriver skillnader i läsfärdigheter hos elever som börjar skolår 1.

Tablå 7.3: Elevernas kunskaper i läsning för skolstart**Ur föräldraenkäten****Procentandel elever per föräldrasvar**

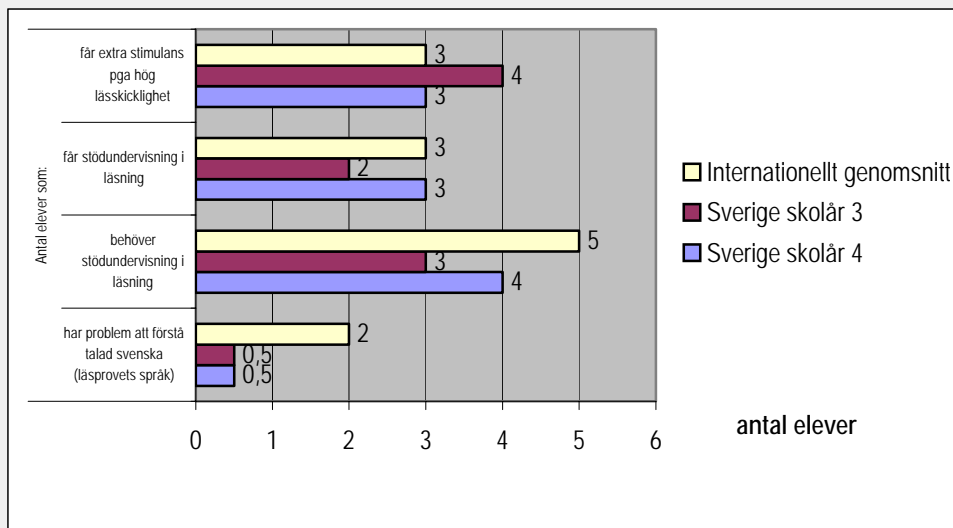
Index baserat på frågorna: Hur bra kunde ditt barn följande när det började sitt första skolår? Känna igen bokstäverna
 • Läsa enstaka ord • Läsa meningar • Skriva bokstäver • Skriva enstaka ord

Skillnaden mellan elever i skolår 3 och 4 är mycket små i detta avseende, vilket är förväntat. Svenska föräldrars uppfattning och den internationella genomsnittliga uppfattningen bland föräldrar visar dock intressanta skillnader om barnens kunskaper om bokstäver och ord vid skolstarten. En större andel föräldrar i Sverige än internationellt anger att deras barn hade mycket goda förkunskaper. Endast en tiondel av de svenska eleverna rapporteras helt ha sakna förkunskaper vid skolstarten, medan den genomsnittliga andelen internationellt är betydligt större (17 %).

- I Singapore finns den högsta andelen elever vars föräldrar rapporterat mycket goda förkunskaper (50 %).
- En stor andel elever från Grekland och Makedonien förefaller också ha mycket goda förkunskaper i läsning vid skolstarten (runt 40 %). Sverige, Bulgarien, Kanada, England och Slovenien kan föras till en grupp strax därunder med ca 30 % elever med mycket goda förkunskaper.

I genomsnitt över de deltagande länderna, liksom inom Sverige, korrelerar läsprovresultat positivt med föräldrars bedömning av denna aspekt, dvs. i genomsnitt ger bättre förkunskaper i läsning vid skolstarten högre resultat på PIRLS lässkala.

Ytterligare en aspekt som kan variera avsevärt mellan länder, skolor och klasser, är hur stor andel elever som behöver särskilt lässtöd, och dessutom om dessa elever erhåller stöd för utveckling av sina läsfärdigheter. Lärare har fått bedöma omfattningen av stödbehov och i vilken utsträckning skolan har resurser att hjälpa dessa elever. De har också uppgett hur många elever som har kommit så långt i sin läsutveckling att de får extra stimulans. Svarefrekvenserna åskådliggörs i Tablå 7.4.

Tablå 7.4: Genomsnittligt antal elever i behov av särskilt lässtöd**Ur lärarenkäten****Genomsnittligt antal elever per lärare**

Baserat på frågorna: Hur många elever i din klass har problem med att förstå talad svenska? • Hur många elever i din klass behöver special/stödundervisning i läsning? • Hur många elever i din klass får special/stödundervisning i läsning? • Hur många elever i din klass får extrastimulans i läsundervisningen (för att de har kommit så långt i sin läsning?)

För Sverige framgår att ungefär varannan klass i genomsnitt har en elev som inte förstår svenska. Det internationella genomsnittet ligger på två elever som inte förstår det språk som används i provet. Detta genomsnitt [resultat](#) förklaras till stor del av att vissa länder har mycket höga andelar elever som inte förstår språket. Dessa är framför allt Argentina, Belize, Colombia, Iran, Kuwait och Marocko med så många som fem elever i genomsnitt.

Internationellt sett behöver också fler elever stödundervisning i läsning (fem elever i genomsnitt). Det svenska genomsnittet ligger på ca fyra elever per klass i båda skolåren.

Diskrepansen mellan det upplevda behovet av stödundervisning i klassen och den faktiska tillgången är påfallande. I internationellt genomsnitt får man bara hjälp till tre av fem elever. Variationen mellan länder är dock stor. Belize, Marocko, Slovakien, Argentina, Colombia, Kuwait och USA ligger samtliga över medelvärdet med betydligt större behov av stöd än som är tillgängligt. I Sverige är diskrepansen något mindre. Det är intressant att notera att England och Kanada, trots höga genomsnittliga läspoäng, är länder i vilka lärarna i genomsnitt bedömer att fem elever i varje klass behöver stödundervisning i läsning. För USA och England överensstämmer lärarnas uppgifter om stödbehov med att dessa länder också uppvisar en stor spridning i läspoäng och har en förhållandevis stor andel elever som presterar på lägre nivåer.

När det gäller andelen duktiga elever som får extra stimulans i sin läsning skiljer sig inte det internationella genomsnittet från det genomsnittliga antal svenska elever som av samma skäl får extra lässtimulans i skolår 4.

Detta avsnitt har beskrivit olika faktorer i elevers läsning där skillnader finns mellan länder, skillnader som i sig skapar ramar för hur undervisningen kan bedrivas och som på flera sätt

kan påverka dess utfall. Skillnaden i förutsättningar för att bedriva undervisning är i detta avseende stor mellan länder.

- Andelen elever från ekonomiskt svaga hem är lägre i Sverige än i internationellt genomsnitt.
- När det gäller språklig sammansättning skiljer sig inte Sverige genomsnittligt i någon högre grad från det internationella medelvärdet. Cirka tre fjärdedelar av eleverna går i skolor där andelen elever med utländsk bakgrund understiger en tiondel. Mellan länder finns däremot stora skillnader. I Belize, Hong Kong, Singapore och Marocko har mer än hälften av eleverna en majoritet av skolkamrater som talar ett annat språk än det som använts för läsprovet.
- Svenska elever har generellt goda förkunskaper i läsning före skolstarten
- Genomsnittligt över länder bedöms fem elever per klass behöva stöd för att komma vidare i sin läsutveckling. England och Kanada är trots höga genomsnittliga läspoäng, länder i vilka lärarna i genomsnitt bedömer att fem elever i varje klass behöver stödundervisning i läsning. I Sverige bedöms tre elever per klass i skolår 3 och fyra elever per klass i skolår 4 behöva stödundervisning i läsning

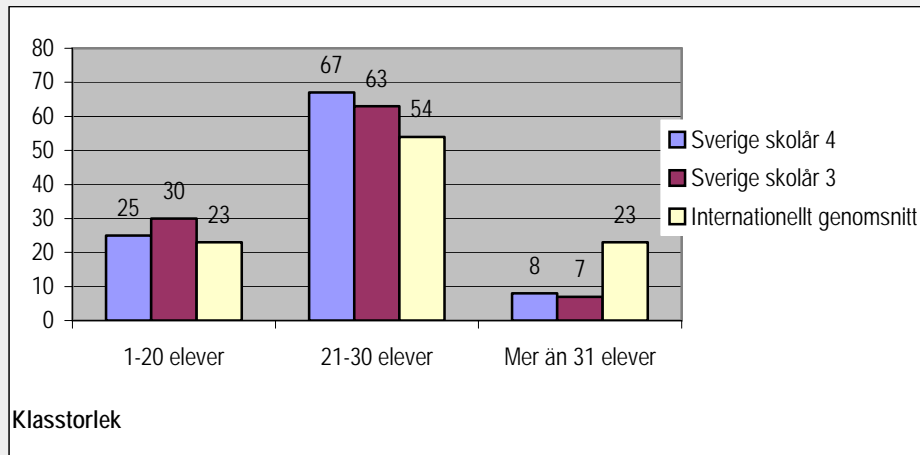
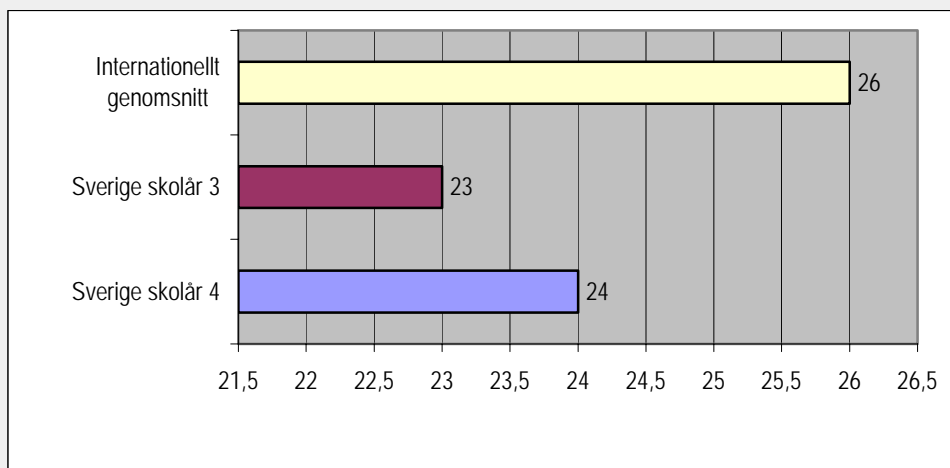
Skolorganisatoriska aspekter av läsinlärning och läsundervisning

I denna del belyses skillnader i organisation som kan ha betydelse för läsundervisningens resultat. Man kan mellan och inom länder välja att organisera sin verksamhet på olika sätt liksom att man mer eller mindre kan betona olika kunskapsområden.

En sådan organisatorisk faktor är undervisningsgruppernas storlek. Klasstorleken betydelse för undervisningens resultat har under en följd av år rönt utomordentligt stort intresse från forskningen. Detta är i sig inte förvånande då en minskning eller en ökning av klasstorleken i ett land får stora ekonomiska konsekvenser. Man har i flera studier kunnat konstatera samband mellan klasstorlek och studieprestationer. Några av de mest övertygande resultaten i detta sammanhang härrör från en omfattande experimentell och longitudinell studie i USA kallad STAR, som visar att elevprestationerna förbättras av mindre klasstorlekar (Finn & Achilles, 1990; Finn & Voelkl, 1994).

Det finns dock flera problem med begreppet klasstorlek. Eventuell undervisning i halvklass eller flexibla elevgrupperingar beaktas exempelvis inte. Vidare är inte klasstorlek och lärartäthet identiska fenomen och de definieras på skilda sätt i olika länder (för en översikt av resultat från forskning om klasstorlek och en diskussion av begreppet klasstorlek se Gustafsson och Myrberg, 2002).

Klasstorlek på basis av information från lärare kan ändå ge betydelsefull information om de skilda förhållanden som råder i länder när det gäller antalet elever i undervisningsgrupperna. Inledningsvis i detta avsnitt presenteras därför, utifrån uppgifter från lärare, variationen i klasstorlek i Sverige samt i internationellt genomsnitt. Den genomsnittliga klasstorleken i skolår 3 och 4 i Sverige och det internationella medelvärdet redovisas också.

Tablå 7.5: Klasstorlek**Ur lärarenkäten****Procentandel elever per lärarsvar****Genomsnittligt antal elever per lärare**

Baserat på frågan: Hur många elever går i klassen?

I Sverige återfinns 67 % av eleverna i skolår 4 och 63 % av eleverna i skolår 3 i klasser om 21-30 elever, och mellan 25-35 % av eleverna finns i klasser under 20 elever. Riktigt stora klasser med fler än 31 elever är mer vanligt internationellt.

Den genomsnittliga klasstorleken i de deltagande länderna är 26 elever, [för skolår 4](#) i Sverige för skolår 4, 24 elever och för skolår 3, 23 elever.

I Sverige finns det en svag tendens till att elever i klasser på mellan 21 och 30 elever presterar bättre än dem i mindre klasser. Det är möjligen följden av att elever med inlärnings svårigheter placeras i mindre klasser för att få mer stöd. Måttet klasstorlek är dock förenat med osäkerhet i flera aspekter. För att kunna tolka effekter av klasstorlek behövs därför betydligt mer djupgående analyser än vad som ryms inom ramen för denna rapport.

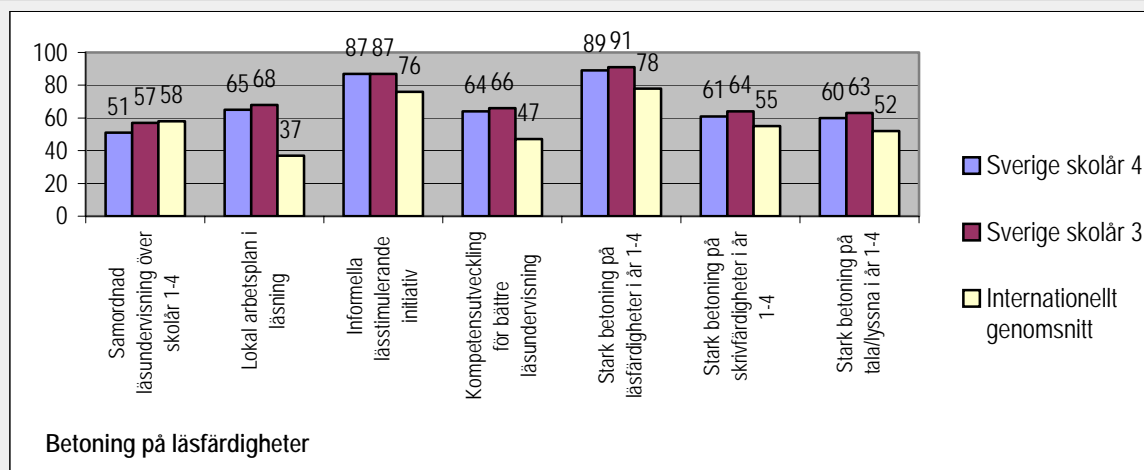
I följande tablå redovisas ett antal olika aspekter som belyser hur man på skolor hanterar läsundervisningen. Det gäller samarbete mellan skolår, lokala mål och läroplaner, informella

initiativ som syftar till att stimulera elevers läsning, vidareutbildning för lärare och i vilka skolår läsning och skrivning betonas. Tablå 7.6 presenterar resultat kring detta.

Tablå 7.6: Skolans betoning på läsfärdigheter

Ur skolenkäten

Procentandel elever per skolledarsvar



Baserat på frågorna: Finns det en samordnande planering för läsundervisningen över de tidiga skolåren på din skola? • Finns lokal arbetsplan i läsning på din skola? • Finns informella initiativ för att stimulera läsning hos eleverna på din skola (t ex bokklubbar, projekt där hela skolan eller arbetslag läser skönlitteratur, lästävlingar)? • Finns kompetensutveckling för att förbättra läsundervisningen på din skola? • Jämfört med andra undervisningsområden, hur mycket betonas följande språkfärdigheter för elever i skolåren 1-4? Läsning • Skrivning • Tala/Lyssna.

Ungefär hälften av de svenska eleverna i skolår 4 befinner sig i skolor med samordnad planering för läsundervisningen i de tidiga skolåren. För skolår 3 är andelen något högre. I internationellt genomsnitt är andelen också något högre än den är för skolår 4 i Sverige. Flera högpresterande länder har här betydligt högre genomsnittsvärden än Sverige. Dit hör USA, Ungern, England och Bulgarien.

När det gäller lokal arbetsplaner däremot, är sådana betydligt vanligare i Sverige än internationellt. Av eleverna går 65 % på skolor där en sådan plan finns, att jämföra med ett hälften så högt genomsnittligt internationellt värde (37 %). Skottland och Nya Zeeland ligger högre än Sverige när det gäller andelen elever på skolor med lokal arbetsplan, med medelvärden kring 90 %. USA och England skiljer sig inte signifikant från Sverige i detta avseende

Det är mycket vanligt med informella initiativ till stöd för elevers läsutveckling. Sådana förekommer för nästan 90 % av de svenska eleverna, vilket är en betydligt större andel än för det internationella genomsnittet.

Ca 64 % av de svenska eleverna går i skolor vars skolledare har uppgett att lärarna erbjuds kompetensutveckling i läsundervisning. Internationellt har man ett medelvärde på 47 % med stora variationer mellan länder. USA (90 %), Nya Zeeland (84 %) och Kanada (78 %) är de länder som erbjuder kompetensutveckling i läsundervisning vid nästan alla skolor (90 %), medan det i Turkiet och Tyskland är mindre än 25 % av eleverna som går i skolor där sådan kompetensutveckling finns.

Språkfärdigheter betonas mycket i de tidiga skolåren i de flesta länder. Framför allt gäller detta läsning. I Sverige betonas läsning starkt för omkring 90 % av eleverna. Speciellt Tyskland (37 %) men även Litauen (51 %) ligger här långt under medelvärdet för de

deltagande länderna, som är 78 %. Skrivning betonas i genomsnitt något mindre än läsning i Sverige och även internationellt (61 % respektive 55 %). I Tyskland, Slovakien och Nederländerna betonas skrivfärdigheter endast för cirka en fjärdedel av eleverna.

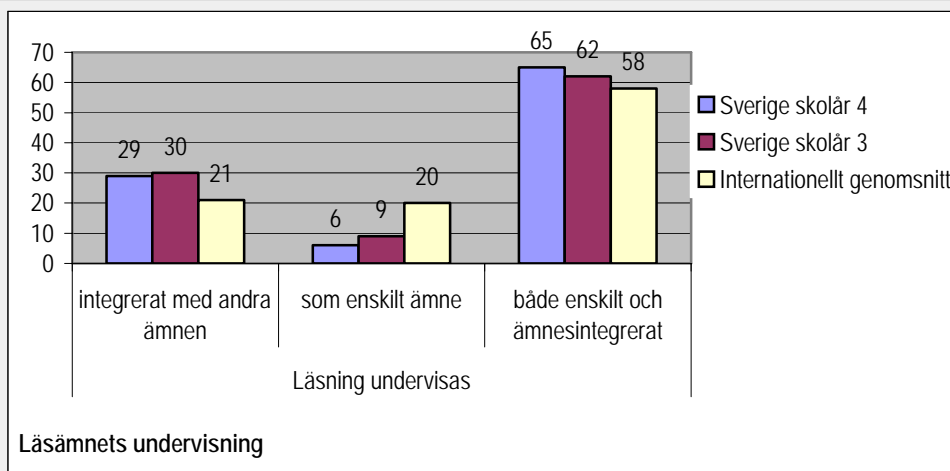
Mönstret för betoningen på att tala eller att lyssna är likartat det som gäller för skrivning, drygt 60 % av de svenska eleverna finns vid skolor där dessa färdigheter betonas starkt.

Läsundervisning kan bedrivas på ett flertal sätt och variationen av metoder mellan lärare är stor. I Tablå 7.7 visas i vilken mån lärare hanterar läsning som ett separat ämne, respektive integrerat med andra ämnen.

Tablå 7.7: Läsämnets undervisning som separat ämne eller ämnesintegrerat

Ur lärarenkäten

Procentandel elever per lärarsvar

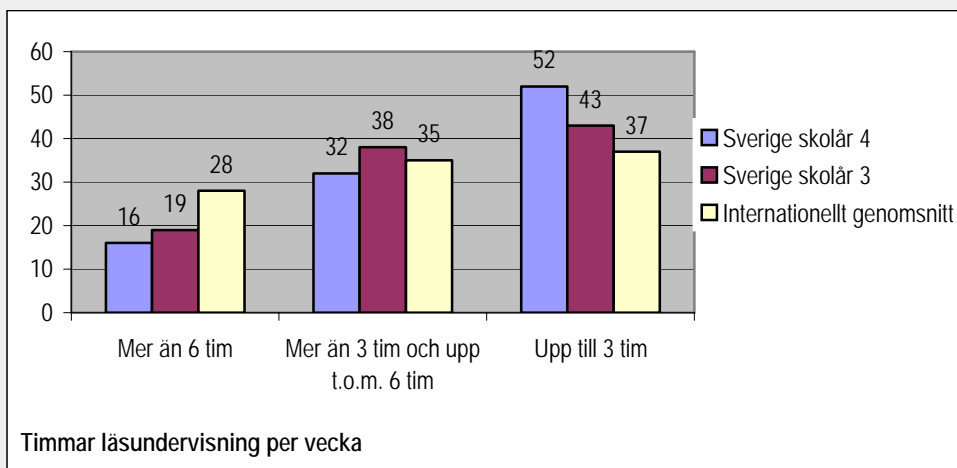


Baserat på frågan: Vilket av följande beskriver bäst hur du undervisar klassens skolår 3/4-elever i läsning?

Runt 60 % av eleverna, både i Sverige och i genomsnitt internationellt, har lärare som säger sig undervisa i läsning både som enskilt ämne och integrerat med andra ämnen. Det kan noteras att det finns en viss skillnad mellan skolår 3 och 4 som tyder på att lärare, ju äldre och duktigare eleverna blir i läsning, lägger mer fokus på annat ämnesinnehåll.

I Sverige behandlas läsning som enbart ett eget ämne för mindre än en tiondel av eleverna. Det internationella genomsnittliga värdet är ungefär dubbelt så högt, samtidigt som variationen mellan länder är mycket stor i detta avseende. I vissa länder undervisas mer än en tredjedel av eleverna i läsning enbart som ett eget ämne. Till denna grupp hör Skottland, England, Hong Kong, Cypern och Tjeckien. I England och Nederländerna gäller detta för något under en tredjedel av eleverna. Ett rimligt antagande för Sveriges del är att detta framförallt förekommer i klasser med en stor andel elever med lässvårigheter.

Läsundervisningen kan givetvis få olika stort utrymme i jämförelse med annan undervisning. I följande tablå visas det genomsnittliga antalet timmar i veckan som lärare ägnar åt läsundervisning.

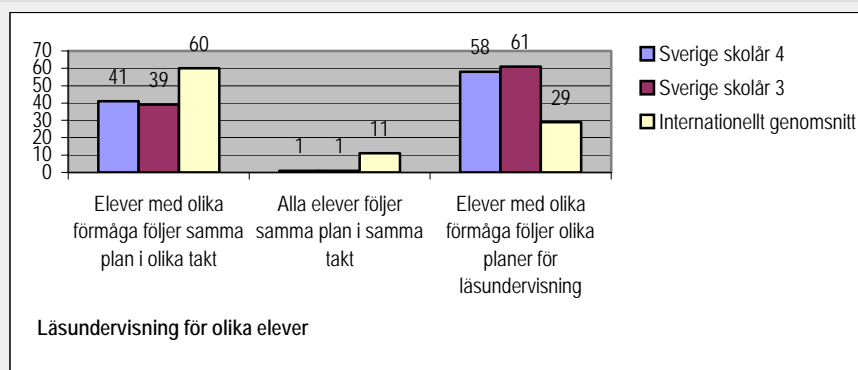
Tablå 7.8: Antal timmar läsundervisning per vecka**Ur lärarenkäten****Procentandel elever per lärarsvar**

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

Upp till 3 timmars läsundervisning per vecka är det mest förekommande i Sverige. Också här kan noteras en märkbar skillnad mellan skolår 3 och 4, säkerligen beroende på elevernas större läsfärdigheter i skolår 4.

En jämförelse med de internationella värdena visar att läsundervisningen ägnas mer tid i internationellt genomsnitt än vad den gör i Sverige. I nästan en tredjedel av länderna har man läsaktiviteter mer än sex timmar i veckan i genomsnitt. Detta är i sig inte anmärkningsvärt, då Sverige tillhör de länder som har en mycket hög läskunnighetsnivå bland befolkningen och eleverna därför får ett gott stöd i sin läsutveckling hemifrån (se kapitel 6).

I Tablå 7.9 visas skolledares uppfattning om i vilken mån läsundervisningen följer samma plan för olika elever.

Tablå 7.9: Läsundervisning för elever med olika läsfärdighetsnivåer**Ur skolenkäten****Procentandel elever per skolledarsvar**

Baserat på frågan: vilket av följande påståenden beskriver bäst hur läsundervisningen bedrivs för elever med olika läsförmåga?

Det är mycket sällsynt i Sverige att alla elever följer samma plan i samma takt, men det förekommer på en tiondel av skolorna i internationellt genomsnitt. Ungefär 40 % av de svenska eleverna går i skolor med en gemensam plan för alla elever men där eleverna arbetar i olika takt. Detta är också den vanligaste policyn i internationellt genomsnitt (60 %). Till de länder som har mer än 70 % av eleverna i skolor där man följer samma plan i olika takt hör Bulgarien, Colombia, Cypern, Tjeckien, Frankrike, Tyskland, Ungern, Italien, Lettland, Litauen, Moldavien, Ryssland och Slovenien.

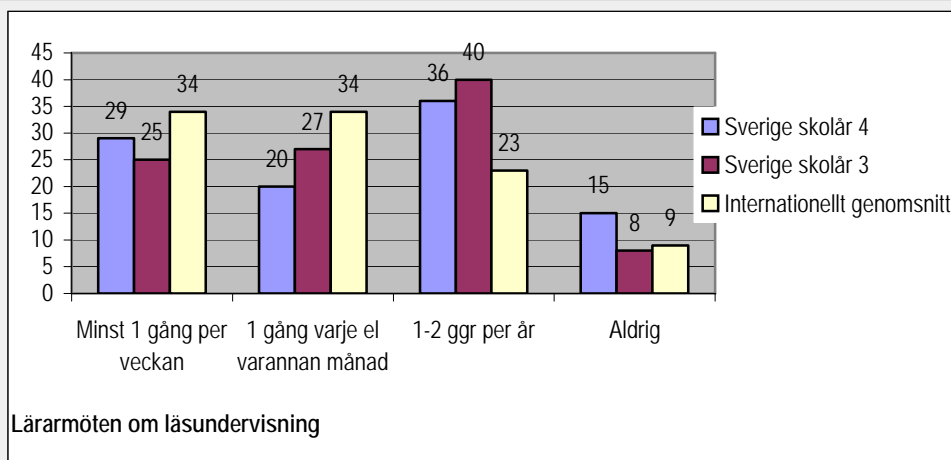
För cirka 60 % av de svenska eleverna och hälften så många internationellt, har man olika planer för läsundervisningen för olika elever. I Kanada, England, Israel, Kuwait, Island och Nya Zeeland har man liksom i Sverige, för mer än hälften av eleverna, olika planer för olika elever. En strävan kan här spåras efter individualiserad undervisning som verkar mer betonad i Sverige än vad den är genomsnittligt.

Lärares gemensamma tid för diskussioner och planering av undervisningen kan betraktas som en form av kompetensutveckling, där man delger varandra sina kunskaper och erfarenheter. Det har i tidigare forskning visat sig att samarbete mellan lärare kan vara av betydelse för elevprestationer (se t.ex. Miles & Darling-Hammond, 1998). I Tablå 7.10 visas hur ofta lärare träffas för att planera läsundervisningen.

Tablå 7.10: Lärarmöten för planering av läsundervisning

Ur lärarenkäten

Procentandel elever per lärarsvar



Baserat på frågan: Hur ofta träffar du andra lärare för att diskutera och utveckla arbetsplanen i läsning eller andra undervisningsaspekter i läsning?

För Sveriges del, och även internationellt kan en stor spridning noteras i lärarnas rapportering om samarbete kring läsundervisningen. Av de svenska eleverna har 25 % i skolår 3 och 29 % i skolår 4 lärare som träffas ofta, minst en gång per vecka för gemensam diskussion om läsundervisningen. En ungefär lika stor grupp elever har lärare som träffas mer sällan, en gång varje eller varannan månad. Resterande elever, cirka hälften, har lärare som endast träffas två gånger per år eller mindre för sådan planering. Lärare i Sverige förefaller i mindre utsträckning träffas för att diskutera läsundervisning jämfört med det internationella genomsnittet.

Från avsnittet om skolorganisatoriska faktorer kan följande sammanfattas:

- Den vanligaste klasstorleken i Sverige och i internationellt genomsnitt är 21-30 elever. I Sverige går också 30 % av eleverna i skolår 3 och 25 % av eleverna i skolår 4 i klasser med upp till 20 elever. Genomsnittlig klasstorlek i Sverige i skolår 3 är 23 elever och i skolår 4 är den 24 elever. Det internationella genomsnittet är 26 elever per klass.
- Över hälften av eleverna i internationellt genomsnitt går i skolor med samordnad planering för läsundervisningen under de tidiga skolåren. Sverige skiljer sig inte i nämnvärd grad från genomsnittet.
- Lokal arbetsplan i läsning är vanligare i Sverige än internationellt.
- Informella initiativ till stöd för elevernas läsning, är mycket vanligt i Sverige liksom i flertalet länder.
- Två tredjedelar av de svenska eleverna har lärare som erhåller kompetensutveckling i läsning mot ett internationellt medelvärde på 47 %. Variationen mellan länder är mycket stor i detta hänseende. USA, Nya Zeeland och Canada har över 75 % av eleverna på skolor där lärarna får kompetensutveckling. Turkiet och Tyskland har under 25 % elever i skolor där lärarna får kompetensutveckling.
- Skrivning betonas generellt mindre än läsning i Sverige såväl som internationellt. Över 90 % av eleverna i Sverige går i skolor där läsning betonas starkt.
- En majoritet elever går i skolor där man behandlar läsning både som ett enskilt ämne och ämnesintegrerat. Detta är dock något vanligare i Sverige än internationellt. Två tiondelar av eleverna i internationellt genomsnitt går i skolor där läsning enbart behandlas som ett eget ämne. I Sverige gäller detta mindre än en tiondel av eleverna.
- Läsningen ägnas upp till tre timmar i veckan för ungefär hälften av de svenska eleverna i skolår 4, i skolår 3 ägnas genomsnittligt något längre tid. Variationen i tid man ägnar åt läsundervisning per vecka är stor inom Sverige och även internationellt. Dock ägnas läsundervisning mer tid internationellt än vad den gör i Sverige.
- Ungefär 60 % av de svenska eleverna går i skolor där man har olika planer för läsundervisningen för olika elever. I internationellt genomsnitt används detta undervisningssätt för endast 30 % av eleverna medan 60 % av eleverna istället har läsundervisning som innebär att alla elever följer samma plan men att de gör det i olika takt. Det är ovanligt internationellt att alla elever följer samma plan i samma takt.
- Antalet möten mellan lärarna för att diskutera och utveckla läsundervisningen varierar mycket mellan länder, liksom inom Sverige. Svenska lärare träffas inte lika ofta för att diskutera läsundervisningen som lärare gör genomsnittligt internationellt. Över hälften av de svenska eleverna i skolår 4 och något färre i skolår 3 undervisas av lärare som träffas högst två gånger per år för planering av läsundervisningen.

I detta avsnitt har skolors lokala mål och riktlinjer för läsundervisningen samt klasstorlek behandlats. Betydande skillnader finns mellan länder när det gäller organisationen av läsundervisningen.

Skolans resursmässiga förutsättningar

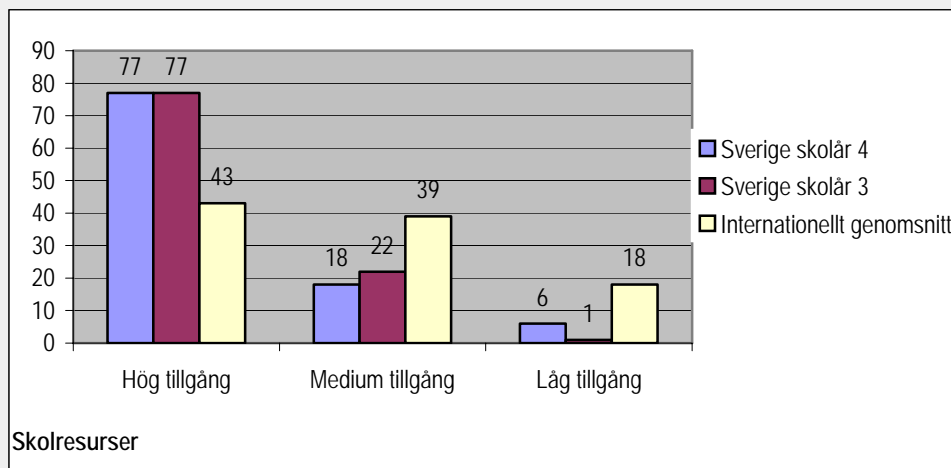
Tidigare forskning har visat att skolresurser har betydelse för styrkan i sambandet mellan elevers socioekonomiska bakgrund och deras skolresultat (Wenglinsky, 1998). God tillgång till skolresurser kan ha en utjämnade inverkan på kunskapsskillnader som hör ihop med elevers bakgrund. Vilka eventuella resursbrister som upplevs påverka undervisningen negativt på skolor, såväl i Sverige som internationellt, beskrivs här.

En viktig del av resurstillgången är om skolan förfogar över specialhjälp till elever som har svårigheter med sin läsinlärning och detta belyses särskilt. Kapitlet avslutas med att i ett antal olika dimensioner beskriva skolklimatefrågor i Sverige och internationellt. Ett gott studieklimat, trygghet och trivsel, kan på goda grunder betraktas som viktiga förutsättningar för en god inlärningsmiljö.

Tablå 7.11: Index över tillgänglighet av skolresurser

Ur skolenkäten

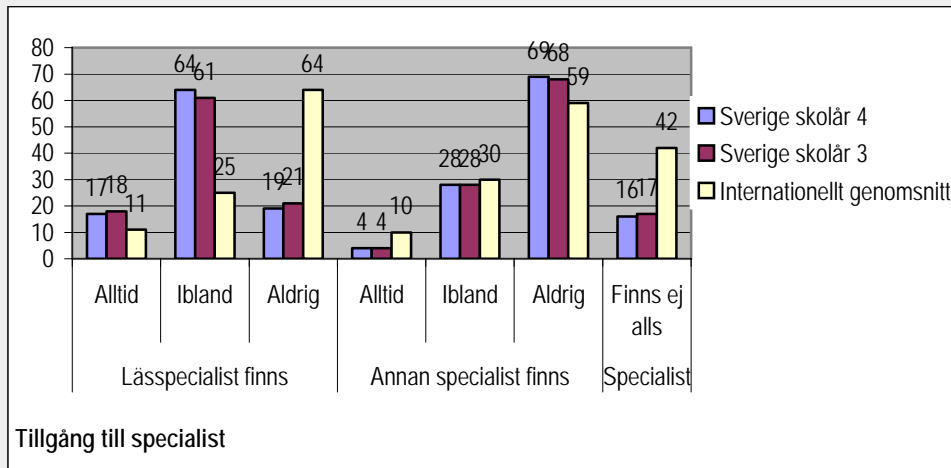
Procentandel elever per skolledarsvar



Index baserat på frågorna: Hur mycket påverkas undervisningen på din skola av brist på följande: Undervisningspersonal • Lärare med utbildning i att undervisa i läsning • Undervisningsmaterial (t ex läroböcker) • Förbrukningsmaterial (t ex papper, pennor) • Skolbyggnad och skolgård • Uppvärmning, ventilation och belysning • Undervisningsutrymmen (t ex klassrum) • Särskild utrustning för handikappade elever • Datorer för undervisningsändamål • Programvara för läsutveckling • Personal för datorstöd och underhåll av datorer • Biblioteksböcker • Audio-visuella hjälpmedel

Tablå 7.11 visar ett index som har konstruerats utifrån 13 frågor om resurstillgång i skolenkäten. I internationell jämförelse framstår tillgången till olika skolresurser som mycket god i Sverige. För nästan 80 % av eleverna bedöms tillgången på skolan som god. Nästan en fjärdedel av de svenska eleverna återfinns i skolor där tillgången bedöms som måttlig, och det är ytterst få skolor i Sverige som rapporterar en låg tillgång till olika resurser. Det internationella genomsnittet visar att 43 % av eleverna går i skolor med god resurstillgång. Sverige ligger på sjätte plats vad beträffar tillgång till skolresurser efter Nya Zeeland, Nederländerna, Island, USA och Skottland.

Tablå 7.12 beskriver tillgången till specialhjälp av skilda slag på skolor.

Tablå 7.12: Tillgång till specialishjälp**Ur lärarenkäten****Procentandel elever per lärarsvar**

Index baserat på frågorna: Är följande resurser tillgängliga för att hjälpa dig i arbetet med elever med lässvårigheter? En speciallärare som kan arbeta med dessa elever i klassrummet finns tillgänglig • En speciallärare som kan arbeta med dessa elever i ett särskilt klassrum finns tillgänglig σ • Annan specialist (t ex specialpedagog, talpedagog) finns tillgänglig

I internationell jämförelse är tillgången till specialishjälp i Sverige är mycket god. Över 80 % av eleverna går i skolor där en sådan expertis finns att tillgå, åtminstone ibland. Skillnaden mellan skolår 3 och 4 i Sverige är försumbar, däremot finns det stora skillnader inom Sverige samt mellan länder. Lässpecialister saknas helt för 64 % av eleverna internationellt sett och för ca 20 % av de svenska eleverna. För omkring 40 % av eleverna i internationellt genomsnitt har man aldrig tillgång till specialister av något slag. Motsvarande siffra för Sverige är 16-17 %. Ungefär lika stor andel svenska elever går i klasser där man alltid har tillgång till lässpecialist, medan det internationella medelvärdet endast är 11 %.

Länder där över 20 % av eleverna går i klasser med ständig tillgång till lässpecialist är Tjeckien, Israel, Island, Nederländerna, Nya Zeeland, Slovenien och USA. Generellt har man i länder med god tillgång till lässpecialister också tillgång till andra specialister såsom specialpedagoger och talpedagoger. Nästan alla elever i Island, Nederländerna, Skottland och USA går i klasser där man kan kalla in en specialist vid behov, medan sådan möjlighet helt saknas för över 70 % av eleverna i Colombia, Hong Kong, Iran, Italien, Marocko, Rumänien och Turkiet.

Sammanfattningsvis noteras:

- Svenska elever i skolår 3 och 4 har i genomsnitt god tillgång till skolresurser vid en internationellt jämförelse.
- Även tillgången till lässpecialister är i Sverige generellt sett betydligt bättre än vad den är internationellt. För en femtedel av eleverna i Sverige och för över två tredjedelar av eleverna i internationellt genomsnitt finns aldrig lässpecialist tillgänglig och 42 % av

eleverna i de deltagande länderna har överhuvudtaget aldrig tillgång till någon specialist (motsvarande siffra för skolår 4 i Sverige är 16 %).

Skolklimat

Skolklimat är en företeelse som är beroende av en mängd faktorer såsom exempelvis resurstillgång i olika avseenden vilket presenterades i föregående avsnitt men det är också i sig en orsaksfaktor som bildar ramar, möjligheter och begränsningar för elevers lärande. Upplevelse av ett gott studieklimat, trygghet och trivsel utgör fundamentala förutsättningar för elevers lärande och utveckling.

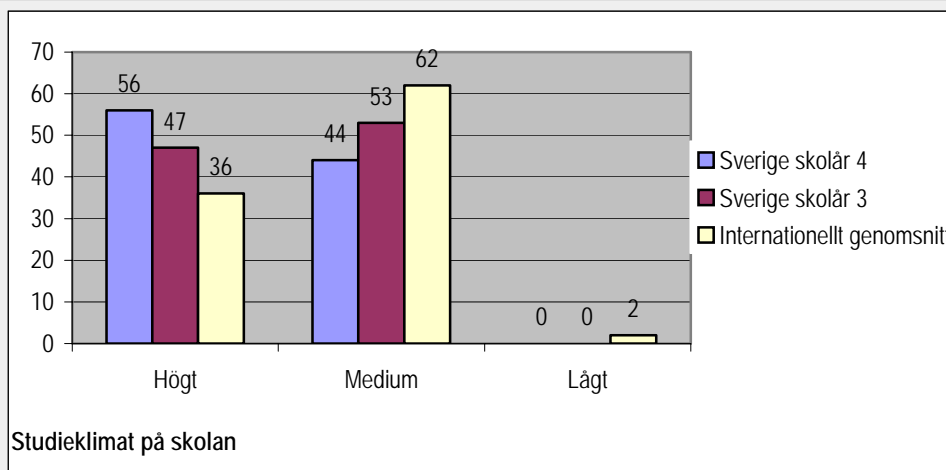
De resultat som här redovisas kommer från indikatorer på skolklimat **studieklimat**, trygghet och frånvaroproblem utifrån skolledares bedömning. Vidare rapporteras elevernas uppgifter om stölder, mobbing och slagsmål den senaste månaden, samt deras egna uppfattningar om känslan av trygghet i skolan.

Inledningsvis presenteras i Tablå 7.13 ett index baserat på skolledares uppgifter om skolklimat med fokus på studieklimatet i skolan.

Tablå 7.13: Index över studieklimat enligt skolledares bedömning

Ur skolenkäten

Procentandel elever per skolledarsvar



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

Svarsalternativen för de frågor som ingår i indexet är ”Mycket hög”, ”Hög”, ”Medel”, ”Låg” och ”Mycket låg”. Till kategorin Högt har förts alternativen ”Mycket hög” och ”Hög”. Till kategorin Medium har förts ”Medel” och till kategorin Lågt har förts svarsalternativen ”Låg” och ”Mycket låg”.

Inom Sverige kan vi iaktta skillnader mellan skolår 3 och 4. Studieklimatet bedöms som mycket gott för 56 % av eleverna i skolår 4 och för 47 % i skolår 3.

Det finns stora skillnader mellan Sverige och det internationella medelvärdet. Endast 36 % av eleverna finns i internationellt genomsnitt på skolor med ett studieklimat som bedöms som

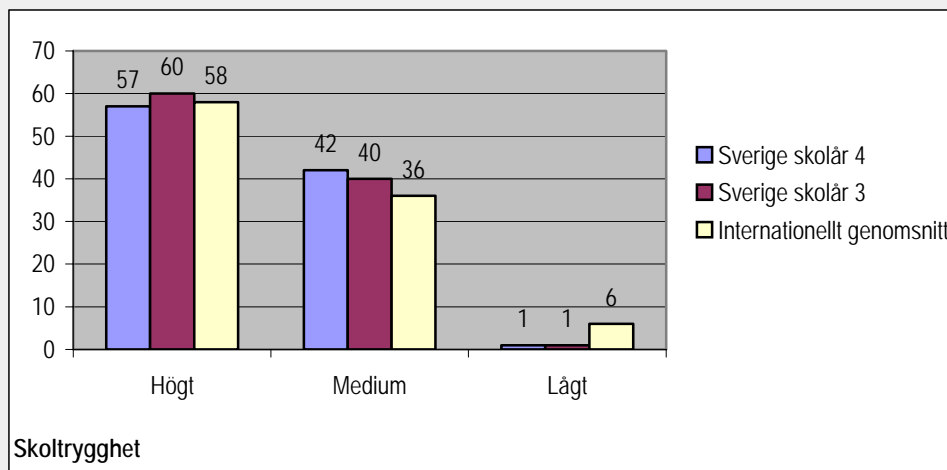
mycket gott. På Island återfinns så många som 77 % av eleverna på skolor med ett mycket gott klimat. Sverige placerar sig på tionde plats beträffande studieklimat.

I Tablå 7.14 redovisas ytterligare en aspekt av skolklimatet, som handlar om skolledarens bedömning av olika företeelser som kan hota tryggheten på skolan. Skoltryggheten beskrivs i termer av hur mycket olika faktorer utgör ett problem på skolan. Svartalternativen för de frågor som index är baserat på är ”Inget problem”, ”Mindre problem”, ”Måttligt problem” och ”Allvarligt problem”. Skalan har sedan konstruerats så att till kategorin Högt har förts svartalternativet ”Inget problem”, till kategorin Lågt har förts svartalternativet ”Allvarligt problem” och till kategorin Medium har de övriga svartalternativen förts.

Tablå 7.14: Index över skoltrygghet enligt skolledarens bedömning

Ur skolenkäten

Procentandel elever per skolledarsvar



Index baserat på frågorna: I vilken utsträckning utgör var och en av följande faktorer ett problem på din skola? Bråkig klassrumsmiljö • Fusk • Svordomar/grovt språk • Vandalisering • Stölder • Hotelser eller verbala angrepp mellan elever • Slagsmål mellan elever

I Sverige finns 60 % av eleverna vid skolor som inte anser sig ha några problem av den art som frågats efter. Denna andel ligger nära det internationella medelvärdet. Det finns dock en mycket stor variation mellan länder i detta avseende. Sverige placerar sig på 20:e plats på detta index, 19 länder har alltså en större andel elever på skolor med hög skoltrygghet. De högsta procentandelarna med hög grad av skoltrygghet, över 80 %, finner vi i Ryssland, Hong Kong, Rumänien och Singapore, medan den andelen ligger under 30 % i Nederländerna och Slovenien.

I Marocko och Kuwait går mer än en tredjedel elever i skolor vars skolledare bedömt ha låg grad av skoltrygghet.

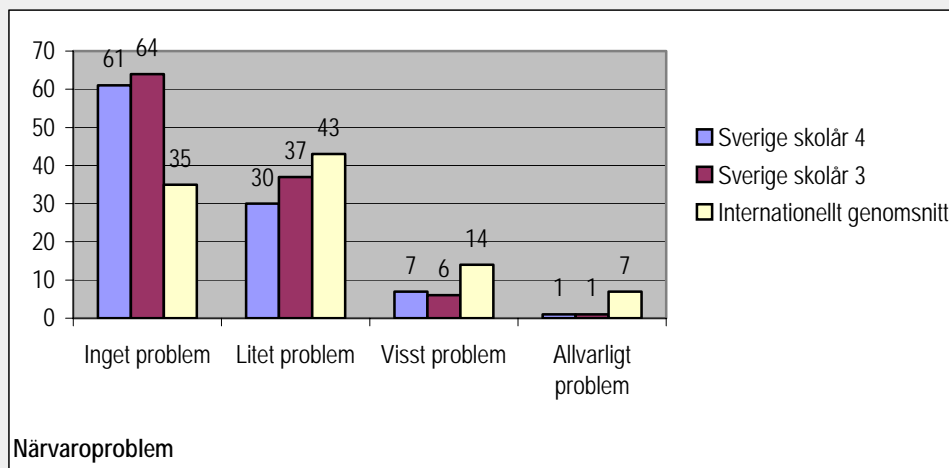
För Sveriges del kan vi se en tendens till att fler elever i skolår 3 går i skolor med hög skoltrygghet än elever i skolår 4. En trolig förklaring är att små skolor har mindre problem, liksom skolor som hyser färre skolår har mindre problem. Stora skolor som hyser fler skolår är vanligare i skolår 4 än i skolår 3.

En viktig förutsättning för att skolklimatet ska kunna betraktas som gott är att eleverna uppvisar hög närvaro och att skolk är sällsynt. I Tablå 7.15 visas i vilken mån ogiltig frånvaro utgör ett problem.

Tablå 7.15: Frånvaroproblem i skolan

Ur skolenkäten

Procentandel elever per skolledarsvar



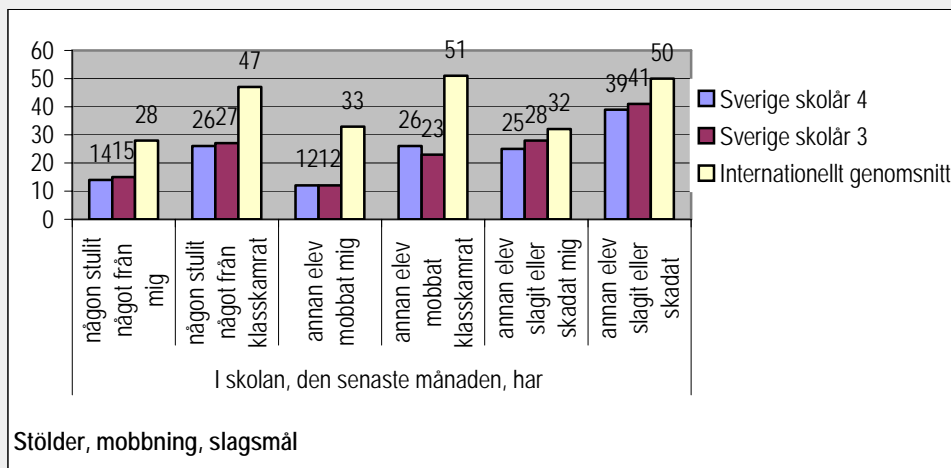
Baserat på frågan: I vilken utsträckning utgör skolk och annan ogiltig frånvaro ett problem på din skola?

I Sverige kan vi se att över 60 % av eleverna går i skolor där man inte anser sig ha några eller frånvaroproblem alls. Ett likartat mönster finner vi i Skottland, Norge, Nederländerna och på Cypern. Hong Kong är det land som rapporterar minst bekymmer i detta avseende, där går ca 80 % av eleverna på skolor utan frånvaroproblem. Frånvaron utgör ett måttligt eller allvarligt problem på skolor för under 10 % av de svenska eleverna. Problemet bedöms som något mer allvarligt i skolår 3 än i skolår 4.

I internationellt genomsnitt befinner sig över 80 % av eleverna på skolor där ogiltig frånvaro är ett mindre problem eller inget problem alls. I Kuwait och Marocko däremot går mer än en tredjedel av eleverna på skolor där frånvaron rapporteras vara ett allvarligt problem.

Skolledarna har baserat sina bedömningar på skolan som helhet. Det innebär att eleverna egna bedömningar i skolår 3 och skolår 4 i vissa avseenden kan ge en annan bild eftersom de har frågats om sina egna erfarenheter och upplevelser.

I Tablå 7.16 redovisas elevernas egna uppgifter om förekomsten av stöld, mobbning och slagsmål den senaste månaden.

Tablå 7.16: Elevernas rapporter om stölder, mobbning och slagsmål den senaste månaden**Ur elevenkäten****Procentandel elever som svarat "Ja"**

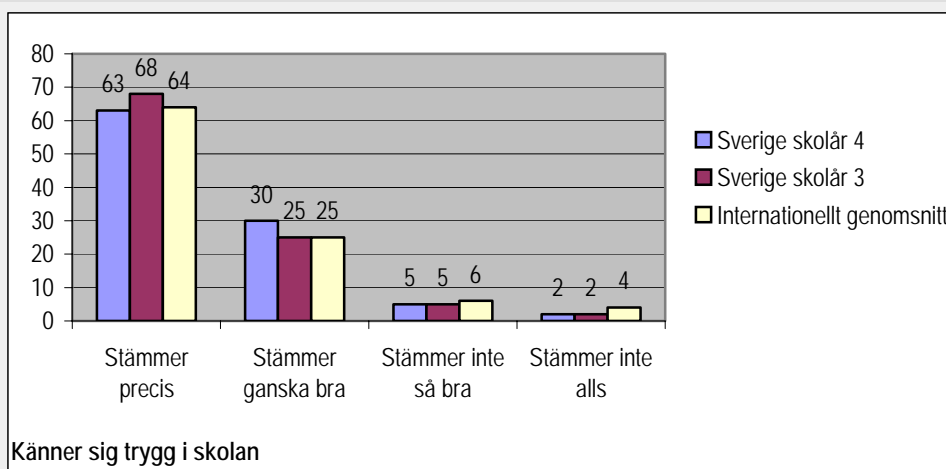
Baserat på frågorna: Har något av det här hänt i skolan den senaste månaden som du känner till? Någon har stulit något från mig i skolan • Någon har stulit något från någon annan i min klass • Jag har blivit mobbad av en annan elev • Någon annan i min klass har blivit mobbad av en annan elev • Jag har blivit slagen eller skadad av en annan elev • Någon annan i min klass har blivit slagen eller skadad av en annan elev

När det gäller stölder uppger 14 % av de svenska eleverna i skolår 4 sig ha blivit bestulna under den senaste månaden och 26 % känner till stölder från någon annan i klassen. Skillnaderna mellan skolår 3 och 4 är små. I internationell jämförelse är denna andel liten och det internationella medelvärdet när det gäller elever som har blivit bestulna är 28 %. De som känner till att någon har blivit bestulen i klassen utgör en andel på 47 % i internationellt genomsnitt. I denna fråga syns inga större skillnader mellan skolår 3 och 4.

När det gäller mobbning uppger 12 % av de svenska eleverna att de har blivit mobbade den senaste månaden och 26 % känner till att någon annan i klassen har blivit mobbad. I internationellt genomsnitt har 33 % av eleverna blivit mobbade och 51 % känner till att någon annan i klassen har blivit mobbad. Även här är skillnaderna mellan skolår 3 och skolår 4 små.

När det gäller fysiskt våld uppger 25 % av de svenska eleverna i skolår 4 att de blivit slagna eller skadade av en annan elev under den senaste månaden och 39 % känner till att någon annan i klassen har blivit slagen eller skadad, en något större andel i skolår 3. Även i detta avseende ligger det internationella genomsnittet högre, 32 % uppger att de blivit slagna och 50 % att de känner till att någon klasskamrat blivit fysiskt utsatt.

Svenska elevers vardag i skolan verkar i internationell jämförelse vara förhållandevis lugn. Det finns dock skäl att diskutera de svenska resultaten från ett nationellt perspektiv, och särskilt om man samtidigt beaktar elevernas upplevelse av trygghet i skolan som redovisas i tablå 7.17 nedan..

Tablå 7.17: Elevernas upplevelse av trygghet i skolan**Ur elevenkäten****Procentandel elever**

Baserat på frågan: Vad tycker du om din skola? Kryssa för hur väl det här påståendet stämmer: Jag känner mig trygg i skolan

Över 60 % av eleverna i Sverige och i internationellt genomsnitt känner sig mycket trygga i skolan. Slår man samman de två svarskategorierna ”Stämmer precis” och ”Stämmer ganska bra”, får man ett medelvärde på cirka 90 % både i Sverige och i internationellt genomsnitt. Vi kan notera att de svenska eleverna i skolår 3 inte i riktigt samma utsträckning som eleverna i skolår 4 instämt i påståendet ”jag känner mig trygg i skolan”.

Andelen elever som inte känner sig trygga i skolan uppgår till 7 % av de svenska eleverna och 10 % av eleverna i internationellt genomsnitt. I Marocko och Kuwait, där många skolor bedömts otrygga av skollärdarna, är det dock endast 6 % av eleverna som inte instämmer i påståendet ovan. Störst andel elever som känner sig otrygga har Iran och Tyskland (17 %).

Sammanfattande resultat:

- Studieklimatet bedöms som gott av skollärdare för över hälften av de svenska eleverna i skolår 4 och för strax under hälften av eleverna i skolår 3. Det är en högre andel än vad som är fallet i internationellt genomsnitt. Variationen mellan länder är dock betydande och Island, Norge, Cypern, Nya Zeeland, Skottland, USA, Singapore, Grekland och Kanada har större andelar elever på skolor med ett gott studieklimat än vad Sverige har.
- Skoltryggheten bedömer cirka 60 % av eleverna som mycket god medan den resterande andelen faller under kategorin medium. Under 1 % går på skolor med låg skoltrygghet enligt skollärdarnas bedömning. Skillnaderna mellan länder är dock mycket stora. I Ryssland, Hong Kong, Rumänien, och Singapore bedöms generellt skoltryggheten vara god för över 80 % av eleverna medan Kuwait och Marocko har över 30 % elever på skolor med ett låg skoltrygghet.
- Ogiltig frånvaro är ett mindre problem i Sverige än vad det är i internationellt genomsnitt, och det är ytterligt få skolor som rapporterar att man har allvarliga problem med frånvaron (1 %).

- När det gäller stölder, mobbning och slagsmål så är det inga ovanliga företeelser för de svenska eleverna. Drygt 25 % uppger att de blivit skadade eller slagna under den senaste månaden, 12 % uppger sig ha blivit mobbade och ca 14 % säger att de har blivit bestulna i skolan. Det svenska medelvärdet är i samtliga dessa aspekter lägre än det internationella medelvärdet.
- Över 90 % av de svenska eleverna anger att de känner sig trygga i skolan. Andelen som inte gör det är ca 7 %, vilket kan jämföras med det internationella genomsnittet som ligger på 10 %.

Sammanfattning och diskussion

Kapitel 7 har behandlat olika aspekter av skolkontexten som på goda grunder kan antas indirekt påverka elevernas resultat. En sådan aspekt handlar om skolornas olika förutsättningar beroende på demografiska omständigheter. Skolor med en hög andel elever från ekonomiskt svaga hem, eller en hög andel elever som har en annan språklig bakgrund har internationellt ett lägre resultat på den allmänna lässkalan än skolor där dessa andelar är små. Samma relation gäller i Sverige. Samtidigt har Sverige betydligt färre skolor än många andra länder där dessa grupper utgör någon större andel, vilket kan betyda att segregationen är mindre utbredd i Sverige.

- I Sverige går runt 80 % av eleverna i skolor med relativt små andelar elever från ekonomiskt svaga hem. Det internationella genomsnittet ligger på 55 %.
- I Sverige går över 85 % av eleverna i skolor med relativt små andelar elever med annan språklig bakgrund, vilket är detsamma som det internationella genomsnittet, variationen är dock stor mellan länder.

En annan indikator som visar ett tydligt samband med elevprestationerna är elevernas förkunskaper i läsning vid skolstarten. Elever vars föräldrar rapporterat goda förkunskaper i läsning före skolstart har ett betydligt bättre resultat än elever vars föräldrar rapporterat mer begränsade förkunskaper. Länder med generellt hög utbildningsnivå rapporterar större andelar barn med mycket goda förkunskaper. Detta förhållande reflekteras också i skolledarnas bedömning av elevernas förkunskaper i läsning på skolan (se Mullis et al., 2003), vilket tyder på att det kulturella kapitalet i elevsammansättningen är betydelsefullt för en skolas resultat.

- Goda eller mycket goda förkunskaper i läsning rapporteras i Sverige för över 60 % av eleverna, medan det internationella genomsnittet ligger på ca 50 %.

Andelen barn som behöver och får särskilt lässtöd kan också vara en faktor som påverkar skolors olika resultat. Internationellt tillhör Sverige de länder som har en lägre andel elever i behov av lässtöd, och glappet mellan andelen som behöver och andelen som får lässtöd är lägre än i många länder.

- I Sverige får i genomsnitt två av tre elever i skolår 3 som behöver stödundervisning i läsning, och tre av fyra i skolår 4. I genomsnitt internationellt får motsvarande tre av fem särskilt lässtöd.

Skillnaden mellan bedömningar av behovet av stödundervisning i skolår 3 och 4 i Sverige kan delvis antas bero på att man i skolår 3 i högre grad, på grund av elevernas låga ålder, inväntar mognad och att eleverna i Sverige fortfarande ofta byter lärare just mellan skolår 3 och 4. Det är då naturligt att den lärare i skolår 4 som inte har följt eleverna och iakttagit tillväxt av läsförmågan under tre års skolgång, också fokuserar mer på elevernas faktiska kunskaper i relation till bland annat klasskamrater än på en pågående utveckling. Det större behovet och bruket av särskilt lässtöd i skolår 4 kan därför ses som en medveten satsning på att minska

skillnaderna i klassen, vilket delvis kanske återspeglas i den mindre spridningen av läsprovresultat som kan observeras för skolår 4 jämfört med skolår 3.

De skolorganisatoriska aspekter av läsinlärning och läsundervisning som redovisats handlar om klasstorlek, skolans betoning på läsfärdigheter samt läsundervisningens organisation och omfattning. Man har i senare tids forskning övertygande kunnat visa på att samband mellan klasstorlek och studieprestationer föreligger, men sambandet är komplicerat. Fastställandet av sambandet försvåras inte bara av att det är många andra faktorer som inverkar samtidigt, utan också av att det är ett mått som är svårt att fastställa. En skola kan välja att organisera sina klasser utifrån olika principer, t.ex. genom att låta elever utan läsproblem gå i större klasser och/eller med färre lärare och vice versa. I genomsnitt är klasstorleken mindre i Sverige än det internationella genomsnittet, och det är ytterst få elever som går i riktigt stora klasser. Förekomsten av klasstorlekar över 31 elever är vanligare i två tredjedelar av de deltagande länderna. Uppgiften om klasstorlek är baserat på lärarens uppgift om hur många elever som går i klassen, vilket inte behöver innebära att de undervisas i läsning i den gruppen. Detta illustrerar att klasstorlek inte är något som är enkelt att definiera.

- I Sverige går ca en fjärdedel av elever i klasser med under 20 elever, medan endast 8 % återfinns i klasser med mer än 31 elever.
- Den genomsnittliga klasstorleken är 23 elever i skolår 3 och 24 elever i skolår 4. Internationellt uppgår klasstorleken till 26 elever i genomsnitt.

Från den parallella trendstudien i RL 2001 kan vi dock för Sveriges del notera att klasstorleken har ökat sedan 1991 (Gustafsson, Rosén & Myrberg, 2003). Ett skäl till detta kan vara resursminskningar av olika slag, och en av dessa kan hänga ihop med antalet födda barn. Från urvalsramen kan noteras att kohortstorlekarna av barn är mycket större år 2001 än vad de var 1991. Om skolutbyggnaden inte skett i samma takt innebär det att klasstorleken måste ökas för att alla ska få plats.

Betoning på läsning i skolor kan ta sig många olika uttryck. På svenska skolor betonas generellt läsfärdigheter starkare än vad man gör i internationellt genomsnitt. Detta gäller förekomst av lokal arbetsplan i läsning, lässtimulerande initiativ, kompetensutveckling som har med läsning att göra och stark betoning på läsning jämfört med andra ämnen. Endast när det gäller i vilken utsträckning som skolorna samordnar läsundervisningen över skolår 1–4, ligger Sverige under det internationella genomsnittet.

Allmänt sett är det vanligast att läsundervisning bedrivs både som enskilt ämne och integrerat med andra skolämnen, men mer så i Sverige än internationellt. Fler lärare i Sverige än internationellt bedriver all läsundervisning integrerad med andra ämnen, medan det är ganska ovanligt att läsundervisning bara bedrivs som enskilt ämne.

- I genomsnitt internationellt erhåller 63 % av eleverna mer än tre timmar läsundervisning per vecka, för skolår 3 i Sverige är motsvarande procentandel 57 % och för skolår 4 är den 48 %. Av detta följer att i skolår 4 är andelen elever som får maximalt tre timmar läsundervisning eller läsaktiviteter per vecka 52 %, och i skolår 3 är andelen 43 %. Den internationella genomsnittsandelen ligger på 37 %.
- Över 60 % av eleverna i Sverige undervisas i läsning både som enskilt ämne och integrerat med andra skolämnen.

Trots en större betoning på läskompetens på skolnivå i Sverige, så förefaller antalet undervisningstimmar med läsaktiviteter ligga under det internationella genomsnittet. Variationen både mellan och inom länder är dock stor i detta avseende och sambandet mellan undervisningstimmar och läsprestationer komplicerat. Det är t.ex. rimligt att anta att mer

läsundervisning och läsaktiviteter förekommer för lässvaga elever. Vi kan se att i Sverige är det vanligare än internationellt att elever med olika läsfärdighetsnivå får följa olika slags läsundervisningsprogram, medan det internationellt är vanligare att elever följer samma plan men i olika takt. Att elever följer samma plan i samma takt är mycket ovanligt.

- Omkring 60 % av eleverna i Sverige går i skolor där elever följer olika läsundervisningsprogram beroende på sin läsnivå, medan runt 30 % gör detta internationellt.

En annan skolorganisatorisk faktor är i vilken uträkning lärare träffas och diskuterar läsundervisningen, och vi har kunnat se att det förekommer i högre utsträckning i andra länder än i Sverige.

- Omkring 40 % av eleverna har lärare som träffas högst två gånger per år för att diskutera läsundervisningen, och andelen vars lärare aldrig gör det är 15 % i skolår 4 och 8 % i skolår 3.

Att skolresurser kan ha en utjämnande inverkan på kunskapsskillnader som kommer av elevers olika bakgrundsförhållanden är väl känt. Att de också kan ha ett förklaringsvärde när det gäller att förstå skillnader mellan skolor och mellan länder gör att sådana indikatorer är av stort intresse för arbetet med skolutveckling. Kapitlet redovisar dels resultat på ett skolresursindex, dels på tillgängligheten till expertis när det gäller läsinläring. I internationell jämförelse har många av de länder som ligger lågt på resursindexet också lägre resultat på den allmänna lässkalan. Det verkligt stora undantaget är Hong Kong som trots små skolresurser presterar väl. Sverige ligger högt på skolresursindexet och variationen mellan skolor är låg. Endast Nya Zeeland, Nederländerna och Island har ett högre genomsnitt på detta index, och de uppvisar också små skillnader mellan skolor i detta avseende. Endast Island som har större tillgång till läsexpertis än Sverige. Låg tillgång till läsexpertis är också relaterad till lågt resultat på läsprovet. (Turkiet, Marocko, Iran, Argentina, Belize, Kuwait). Det stora undantaget är återigen Hong Kong, vars elever presterar väl trots att tillgång till läsexpertis saknas för 88 % av eleverna.

- I Sverige går 77 % av eleverna i skolor med hög tillgång till skolresurser och inte mer än 6 % i skolor med lågt värde på resursindexet.
- Läs- eller annan pedagogisk expertis finns alltid eller ibland att tillgå för runt 85 % av de svenska eleverna, endast för 15 % av eleverna rapporterar lärarna att de aldrig har tillgång till någon specialistkunskap.

Centralt för undervisning och inläring är också skolklimatet eftersom det genomsyrar alla verksamheter som pågår på skolan, om än i varierande grad. Det innebär t.ex. att upplevelsen av vad som är bra och dåligt kan skilja sig en del åt beroende på vem man frågar och hur svaren tolkas. Indikatorer på skolklimat som här rapporteras kommer från skolledarenkäten, och elevenkäten.

- Ett positivt studieklimat rapporteras på skolor i Sverige för 56 % av eleverna i skolår 4 och 47 % av eleverna i skolår 3. Av eleverna i internationellt genomsnitt har 36 % ett positivt studieklimat. Ett bättre genomsnitt rapporteras för nio länder, och högst rapporteras det i Island. Inga elever i Sverige rapporteras befinna sig vid skolor med negativt studieklimat.

Av indexet för skoltrygghet som handlar om förekomst av olika slags problem framgår att Sverige inte skiljer sig nämnvärt från det internationella medelvärdet när det gäller andelen elever vid skolor med hög och genomsnittlig skoltrygghet. Skolor med låg skoltrygghet är vanligare internationellt, det förekommer nästan inte i Sverige.

Skolk och annan ogiltig frånvaro är betydligt vanligare internationellt än i Sverige, även om det allmänt sett inte upplevs som något stort problem i de flesta av de deltagande länderna.

- I Sverige går runt 60 % av eleverna i skolor vars genomsnitt på indexet för skoltrygghet är högt. Övriga går i skolor vars indexvärde ligger i kategorin medium.
- Över 90 % av eleverna i Sverige går i skolor där problemet med otillåten frånvaro bedöms som obefintligt eller mycket litet.

På båda dessa indikatorer av skolklimat kan man se ett samband med läsprovresultaten. Länder som Kuwait och Marocko har relativt höga elevandelar vid skolor som har problem.

Indikatorer på skolklimat hämtade från eleverna handlar om förekomsten av stölder, mobbning och fysiskt våld, men också om i vilken utsträckning eleverna känner sig trygga i skolan. För Sveriges del är situationen är bättre för en betydligt större andel elever än genomsnittligt internationellt. Eleverna har fått ange dels om de själva har blivit utsatta, dels om de känner till att någon klasskamrat blivit utsatt under den senaste månaden, och svarsmönstren stämmer väl överens i det att det är fler som känner till att kamrater blivit utsatta än som rapporterar att de själva blivit det.

- Vanligast är att elever under den senaste månaden utsatts för fysiskt våld av annan elev, både i Sverige och internationellt. I skolår 3 rapporterar 25 % av eleverna att de själva blivit utsatta, och i skolår 4 säger 28 % det. Det internationella genomsnittet ligger på 35 %.
- Stöld och mobbning är ungefär lika vanligt förekommande. I Sverige rapporterar 12 % att de blivit mobbade och ca 15 % att de blivit bestulna i båda skolåren, medan internationellt ligger andelen som blivit mobbade på 51 % och andelen som blivit bestulna på 28 %.

I nästan alla länder kan man se att de elever som blivit utsatta har ett lägre genomsnittligt resultat på läsproven än de som inte har det.

Den sista indikatorn som redovisas handlar om elevernas upplevelse av trygghet i skolan. De allra flesta elever, i Sverige och internationellt, instämmer i påståendet ”Jag känner mig trygg i skolan”.

- Över 90 % av alla elever, nationellt som internationellt, rapporterar att de känner sig trygga i skolan. Endast 7 % i Sverige anger att de inte gör det.

Också i Kuwait och Marocko, där skoltryggheten av skolledarna bedömts som låg för stora andelar elever, menar eleverna själva att de känner sig otrygga.

Det förefaller därför som frågan om trygghet har delvis en annan innebörd för elever, eftersom kopplingen till erfarenheter av stöld, mobbning och våld inte är uppenbar, och inte heller tydligt relaterad till skolledarnas bedömning av skoltrygghet. I Sverige liksom i de flesta länder kan man dock se ett samband mellan resultat på läsproven och upplevelse av trygghet. Att båda dessa frågor bidrar med relevant information om de förhållanden som omger elevernas inlärningssituation råder det därmed ingen tvekan om, men fördjupade analyser krävs för att kunna fastställa sambandets storlek och betydelse.

8. Lärare, undervisning och läsmetodik

I detta kapitel redovisas resultat som rör lärarnas bakgrund och formerna för läsundervisning. En anledning till att lärarna och deras bakgrund ställs i fokus är att tidigare forskningsresultat övertygande visar på den stora betydelsen av utbildning och erfarenhet för lärarkompetensen, vilken i sin tur har stor betydelse för elevernas resultat (se Gustafsson & Myrberg, 2002, för en översikt av denna forskning).

En viktig aspekt av lärarkompetensen är förmågan att reducera inflytandet av en mindre gynnsam bakgrund hos eleverna, en förmåga som ökar med kvalifikation (Ferguson, 1991). Det innebär att en välkvalificerad lärare i högre grad kan stödja kunskapsutvecklingen hos elever som har bristfälligt stöd hemifrån. Lärare som har förmåga till flexibilitet och individualisering kan kompensera elever med begränsade förkunskaper. Kombinationen av ämnes- och metodkunskaper underlättar också samarbete med kolleger och föräldrar. Elevers läxor och samarbete med hemmen berörs i ett senare avsnitt i detta kapitel.

Formerna för, och innehållet i, läsundervisningen varierar mellan länder, skolor och klassrum. Adams (1990) betonar i likhet med flera forskare betydelsen av meningsfull läsning. Läsning bör dessutom ske i individualiserad form och integrerad med skrivande där stor hänsyn tas till elevers skilda förutsättningar. I detta kapitel belyses även i vilken utsträckning skönlitteratur används i undervisningen och i vilka former elever får skriva om vad de har läst.

Föräldrar kan stödja elevers läsning på ett flertal sätt. De vuxnas uppgift är att i samspel med barnen välja lämplig och inspirerande litteratur. För detta behövs ett åtkomligt och rikt bokbestånd som presenteras på ett tilltalande sätt. Limbergs (2002) slutsatser efter en forskningsgenomgång av bibliotekens roll, är bland annat att det är viktigt att kunna erbjuda barn autentiska texter, vilket hon menar att läseböcker ofta inte gör. Det kan också vara viktigt med valfrihet för att elever i skolår 4 ska uppmuntras att läsa. För att lärare ska kunna erbjuda val krävs det vidare att det finns tillgång till alternativ som svarar mot målen för undervisningen. Möjligheten att kunna erbjuda svaga läsare meningsfulla texter blir också större med en bibliotekssamlings variation och bredd.

I RL 1991 (Elley 1992) kunde man identifiera starka samband mellan skolbibliotekens storlek och länders genomsnittliga läspoäng oavsett deras ekonomiska situation. De tio högst presterande länderna hade skolbibliotek som var mer än dubbelt så stora som de lågpresterande ländernas och skillnaden kvarstod i nästan full storlek efter att hänsyn tagits till deltagande länders allmänna välfärdsnivå. I ett senare avsnitt i detta kapitel beskrivs tillgång till bibliotek.

Eleverna måste också få mer tid att läsa, vilket även inbegriper högläsning i både större och mindre grupper samt stöd från en intresserad vuxen. Sådana aspekter av undervisningen beskrivs också i detta kapitel. Organiserade boksamtal och prat om böcker man har läst kan förekomma både i hem och skola. Samtal kring böcker är ett gemensamt reflekterande där såväl barn som vuxna får tillfälle att utbyta reflektioner, skapa sammanhang och upptäcka mönster. Mot denna bakgrund är det intressant att studera i vilken mån eleverna får utrymme att samtala om texter i klassen.

Kapitlet avslutas med ett avsnitt om användningen av datorer, en del i undervisningen som har ökat mycket snabbt under den senaste tioårsperioden och vars eventuella effekter naturligtvis bör följas upp. Limberg, Hultgren och Jarneving (2002) konstaterar i en forskningsöversikt att lärare såväl som bibliotekarier är i behov av kompetensutveckling när det gäller informationssökning. En slutsats av denna forskningsgenomgång är att det inte är tillgången till information, datorer eller webb som är av betydelse när det gäller elevers möjligheter till lärande, utan hur medierna används. De menar att dimensioner som kritiskt tänkande, förmåga

till analys och syntes ofta saknas i informationsanvändningen i skolan. I detta avsnitt beskrivs vilken tillgång elever har till datorer och i vilken mån de används till dataprogram utvecklade för lästräning samt att skriva och läsa texter.

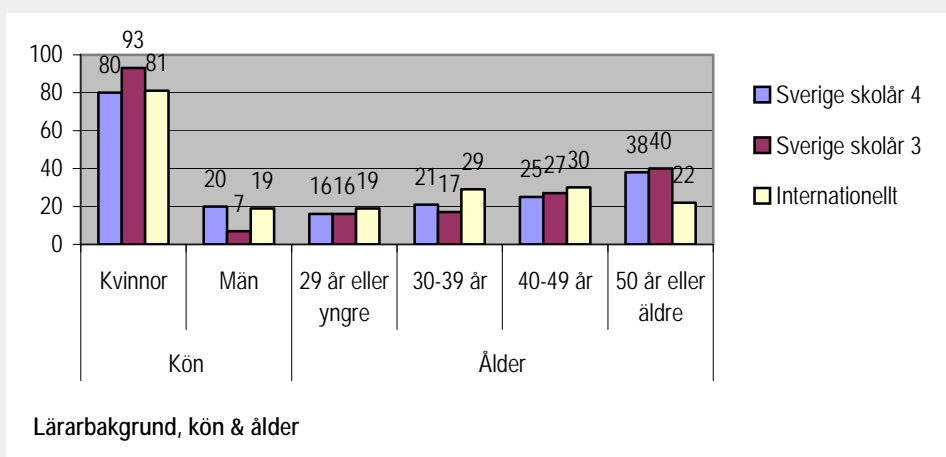
Lärarnas bakgrund och erfarenhet

Inledningsvis beskrivs lärarnas bakgrund, deras kön, ålder, utbildning och år i yrket. Tablå 8.1 visar fördelningen av lärares kön och ålder inom Sverige och i internationell jämförelse. Vidare presenteras lärares genomsnittliga erfarenhet av yrket. Tillsammans är dessa faktorer av betydelse för undervisningens innehåll och kvalitet.

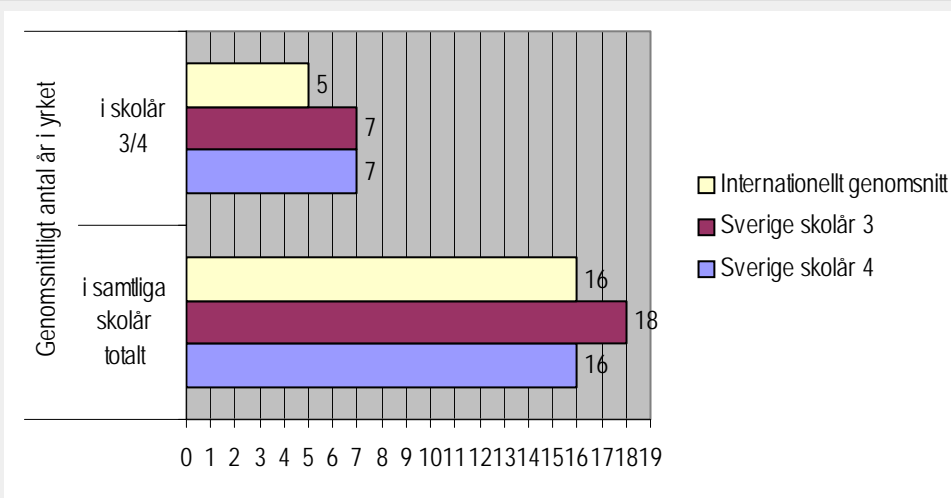
Tablå 8.1: Lärarbakgrund (kön, ålder, genomsnittlig antal år i läraryrket)

Ur lärarenkäten

Procentandel elever per lärarsvar



Genomsnittligt antal år i läraryrket



Baserat på frågorna: Hur många år har du undervisat totalt (räkna med detta skolår) • Hur många år totalt har du undervisat i skolår 3 och 4 (räkna med detta skolår) • Hur gammal är du? • Är du kvinna eller man?

Som framgår av tabblån undervisas i genomsnitt 81 % av eleverna i internationellt genomsnitt **81 % av eleverna** av kvinnor och 17 % av män. Dessa procentandelar överensstämmer i stort med förhållandena i skolår 4 i Sverige, medan andelen elever i skolår 3 som undervisas av kvinnor uppgår till 93 %.

Könsfördelningen i lärarkåren när det gäller skolår 4 varierar över länder. I vissa länder uppgår andelen elever som undervisas av kvinnliga lärare till över 97 %. Detta är fallet i Italien, Lettland, Litauen, och Ryssland. I andra länder undervisas ungefär hälften av eleverna av män. Så är förhållandet i Marocko, Nederländerna och Turkiet.

När det gäller den åldersmässiga fördelningen skulle man kunna vänta sig ett relativt likartat antal lärare i de olika ålderskategorierna, och så är också fallet i internationellt genomsnitt. Cirka hälften av eleverna undervisas av lärare som är under 40 år, och hälften av eleverna undervisas av lärare som är över 40 år.

Sverige avviker dock från detta mönster. Här undervisas endast 35 % av eleverna av lärare som är under 40 år, medan 65 % undervisas av lärare som är över 40 år. Det är dessutom vanligast att elever undervisas av lärare som är över 50 år (38 % av eleverna i skolår 4). Även Tyskland, Italien och Makedonien har en hög andel äldre lärare.

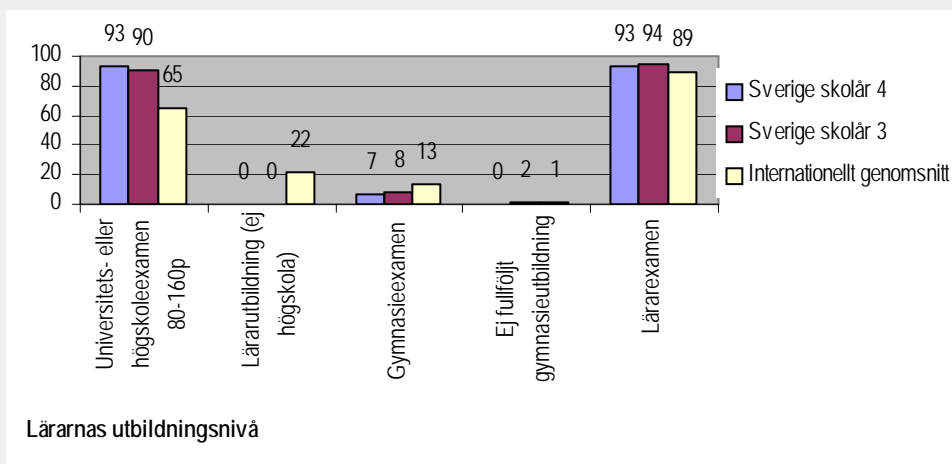
Svenska elever i skolår 3 och 4 undervisas av lärare som har sju års genomsnittlig undervisningserfarenhet från dessa skolår. Det internationella genomsnittet för undervisningserfarenhet av i skolår 4 är fem år. Den internationella genomsnittliga totala undervisningserfarenheten är 16 år, vilket sammanfaller med de svenska förhållandena för skolår 4. Elever i skolår 3 däremot undervisas av lärare med en genomsnittlig undervisningserfarenhet på 18 år.

Jämförelser mellan lärares utbildningsnivå är intressanta, men inte lätta att tolka därför att lärarutbildningens utformning skiljer sig mellan länder. All lärarutbildning är t.ex. inte förlagd till universiteten även om detta tenderar att vara fallet i ökande utsträckning. För en beskrivning av lärarutbildningens struktur och innehåll i de olika deltagande länderna hänvisas till PIRLS encyklopedi (Mullis et al., 2002).

Tablå 8.2: Lärarnas utbildningsnivå

Ur lärarenkäten

Procentandel elver per lärarsvar



Baserat på frågorna: Vilken är den högsta utbildningsnivå du har fullföljt? • Har du lärarexamen? • Vilken lärarutbildning har du?

En jämförelse av svenska förhållanden för skolor 3 och 4 visar att skillnaderna är ytterst små när det gäller lärarens utbildning. Nästan 95 % av de svenska eleverna undervisas av lärare med lärarutbildning som är genomförd inom ramen för högskola eller universitet. Lärarexamen är inte fullt lika vanlig i internationellt genomsnitt, där 85 % av eleverna undervisas av lärare med särskild lärarexamen.

Variationen mellan länder i detta avseende är betydande. Fler länder än Sverige har dock över 92 % elever som undervisas av lärare med lärarexamen. Dock bygger lärarexamen på olika slags utbildningar, vilka inte alltid är förlagda till universitet eller högskolor.

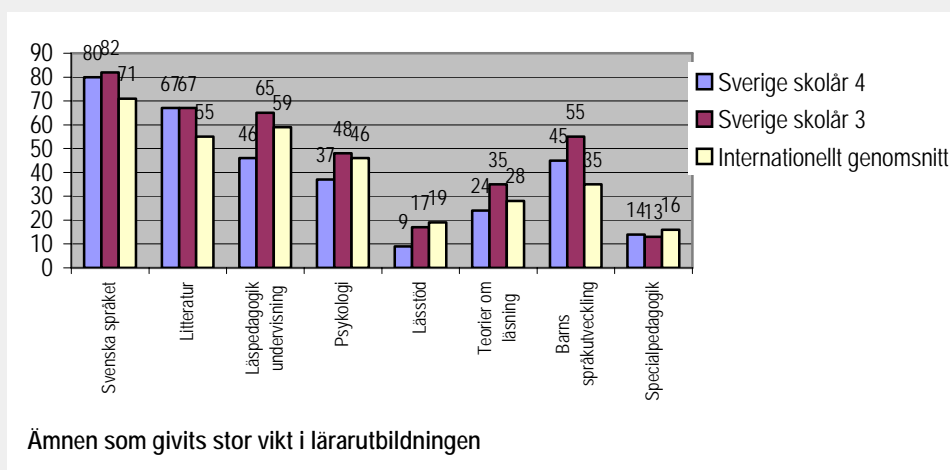
- Kanada, England, Ungern, Norge och Skottland är länder med de högsta andelarna lärarexaminerade.
- I Argentina och Nederländerna har också en stor andel av eleverna lärare med lärarexamen (omkring 90 %).
- I Belize, Iran, och Rumänien undervisas majoriteten av eleverna av lärare som endast fullföljt motsvarande gymnasienivå. I Italien som tillhör de högst presterande länderna undervisas merparten av eleverna av lärare med en gymnasial utbildning. I Singapore (38 %), Tyskland (29 %), Frankrike (41 %), Kuwait (41 %) och Israel (27 %) är endast gymnasieexamen vanligt förekommande bland lärarna.

Med tanke på att lärarutbildningens innehåll skiljer sig mellan länder har lärarna fått bedöma i vilken utsträckning man under lärarutbildningen har lagt stor vikt vid olika ämnen med relevans för läsundervisningen. Resultaten för svarskategorin ”Det var ett ämne som gavs stor vikt” presenteras i Tablå 8.3.

Tablå 8.3: Ämnen som givits stor vikt i lärarnas formella utbildning

Ur lärarenkäten

Procentandel elever per lärarsvar



Baserat på frågan: I vilken utsträckning studerade du följande när du genomgick din formella utbildning och/eller praktik?
Svenska språket • Litteratur • Läspedagogik/läsundervisning • Psykologi • Lässtöd • Teorier om läsning • Barns språkutveckling • Specialpedagogik

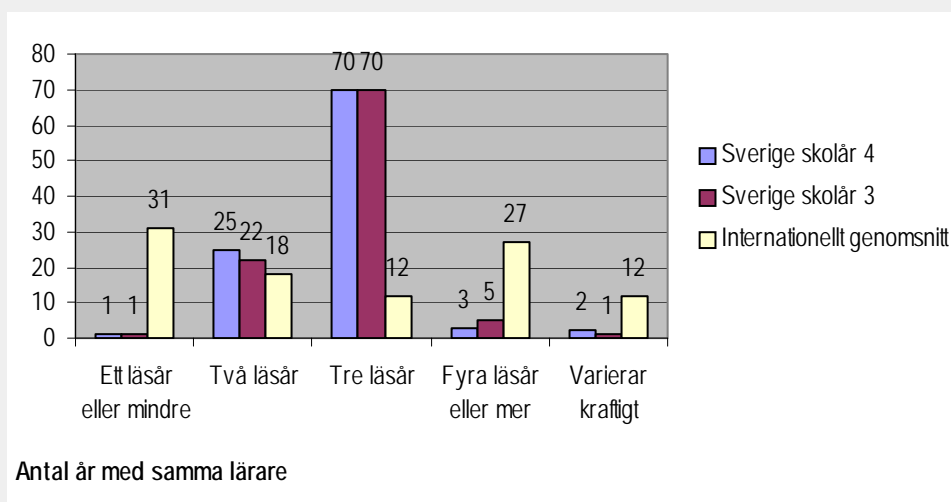
Vissa skillnader kan konstateras mellan skolår 3 och 4 i Sverige. Inom samtliga ämnesområden utom specialpedagogik, undervisas elever i skolår 3 av lärare som i genomsnitt har studerat de angivna ämnesområdena mer än vad som gäller för skolår 4. I genomsnitt över länder, undervisas majoriteten av elever av lärare som har haft speciellt fokus på det inhemska språket, litteratur och läspedagogik. Svenska elever i skolår 4 har lärare som genomsnittligen har studerat svenska, litteratur och barns språkutveckling mer än vad man har gjort internationellt.

En annan lärarfaktor som anses kunna ha betydelse är hur länge en och samma lärare följer eleverna, och då särskilt under de tidiga skolåren. Tablå 8.4 visar hur många år elever i genomsnitt har samma lärare.

Tablå 8.4: Antal år elever i skolår 1-4 i allmänhet har samma lärare

Ur skolenkäten

Procentandel elever per skolledarsvar

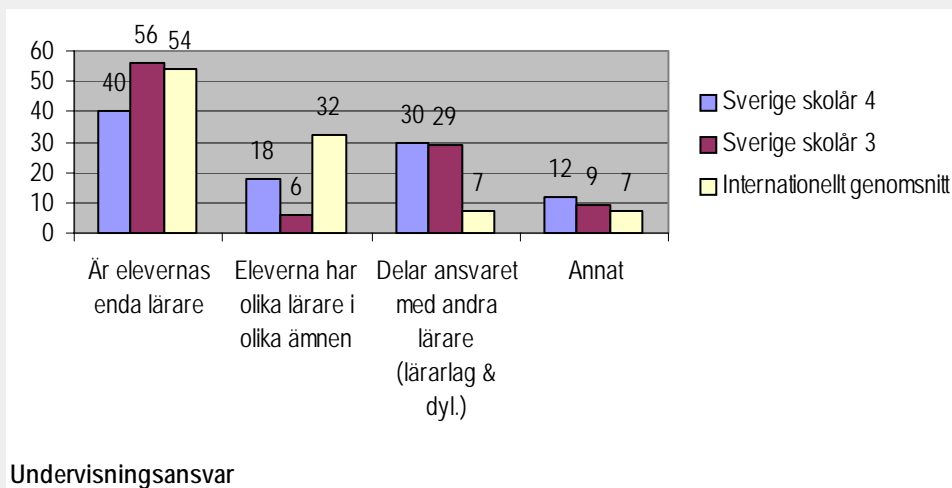


Baserat på frågan: Hur länge har elever i skolåren 1-4 i allmänhet samma lärare?

Inte mindre än 70 % av de svenska eleverna har samma lärare under tre av de fyra första skolåren, vilket indikerar att stadiindelningen i praktiken lever kvar på många skolor. Antalet år som elever i genomsnitt har samma lärare varierar mycket mellan länder.

- I Kanada (91 %), England (88 %) och USA (95 %) har en stor majoritet av eleverna samma lärare endast under ett år.
- I flera östeuropeiska länder har över 90 % av eleverna i allmänhet samma lärare fyra år eller mer. Detta gäller i Bulgarien, Litauen, Makedonien, Moldavien och Rumänien.
- I internationellt genomsnitt är det ungefär lika vanligt att elever har samma lärare i ett år som i fyra år eller mer.

Ytterligare en aspekt av lärarnas betydelse handlar om huruvida endast en lärare har ansvar för klassen eller inte. I Tablå 8.5 presenteras lärarnas svar på hur ansvaret fördelas över klasser, dvs. om man endast är en lärare i klassen, eller om man har ett delat ansvar med en eller flera kolleger.

Tablå 8.5: Lärarnas undervisningsansvar**Ur lärarenkäten****Procentandel elever per lärarsvar**

Baserat på frågan: Har klassens elever i skolår 3 och/eller 4 någon annan lärare än dig under större delen av veckan?

För Sveriges del finns det skillnader mellan skolår 3 och 4. I skolår 3 har 56 % eleverna endast en lärare, medan detsamma gäller för endast 40 % av eleverna i skolår 4. Att man har olika lärare i olika ämnen är vanligare i skolår 4 än i skolår 3 (18 % mot 6 %). Det internationella medelvärdet för andelen elever med olika lärare i olika ämnen är 33 %. De länder som rapporterar en hög grad av specialisering är framför allt Hong Kong (89 %), Israel (77 %), Italien (85 %) och Kuwait (79 %).

Det är betydligt vanligare i Sverige än i internationellt genomsnitt att eleverna har flera lärare med delat ansvar för klassen. Andra länder med mer än en fjärdedel elever som har flera lärare med delat ansvar för klassen är Bulgarien, Nederländerna och Marocko.

Hittills har konstaterats att:

- Elever i skolår 3 i Sverige undervisas i något högre grad av kvinnor än vad som är fallet för elever i skolår 4 (93 % respektive 80 %).
- I de deltagande länderna undervisas genomsnittligt 81 % av eleverna av kvinnor. I ett fåtal länder undervisas cirka hälften av eleverna av kvinnor och hälften av män. Så är fallet i Marocko, Nederländerna och Turkiet.
- En stor andel av eleverna i Sverige (38 % i skolår 4) undervisas av lärare som är över 50 år medan den genomsnittliga andelen internationellt ligger på 22 %.
- Svenska elevers lärare har lång erfarenhet av att arbeta i skolår 3 och 4. De har i genomsnitt arbetat i dessa skolår i sju år medan det internationella medelvärdet är fem år.
- Den genomsnittliga undervisningserfarenheten totalt sett ligger för svenska lärare i skolår 3 på 18 år, och för lärarna i skolår 4 på 16 år. Det internationella medelvärdet ligger också på 16 år.

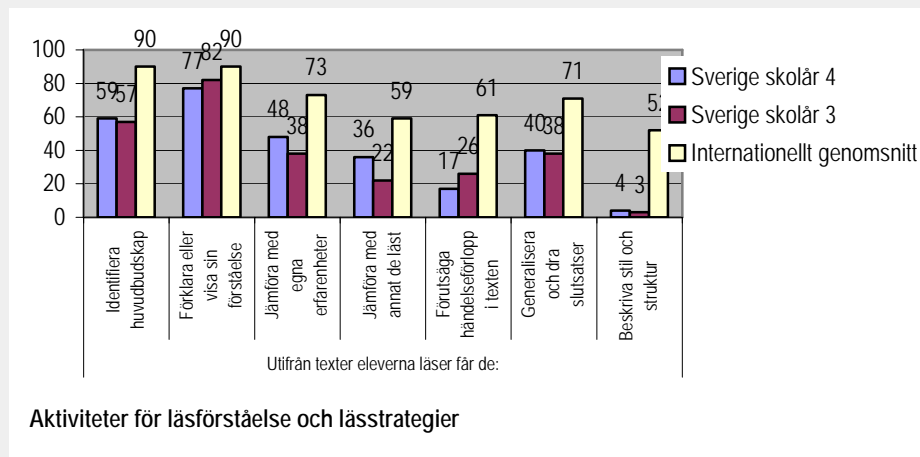
- 95 % av de svenska lärarna har lärarexamen. Det internationella genomsnittet är 85 %. I vissa länder har endast en minoritet av eleverna lärare med lärarexamen, så är fallet i Belize, Grekland, Italien, Iran, Marocko, Rumänien och Spanien.
- Svenska elever har lärare som under sin utbildning har läst förhållandevis mycket om svenska språket, litteratur och läspedagogik. Sådana studier har också tillmätts stor vikt i internationellt genomsnitt. Mindre utrymme har ägnats åt framför allt specialpedagogik och lässtöd i Sverige såväl som i internationellt genomsnitt. Psykologi, teorier om läsning och barns språkutveckling har studerats i varierande utsträckning.
- Svenska elever har i allmänhet samma lärare i tre år. Variationen mellan länder är stor i detta avseende och det är ungefär lika vanligt att elever har samma lärare i ett år som att de har det i fyra år. I flera östeuropeiska länder har eleverna oftast samma lärare i fyra år och mer medan det i Kanada, England och USA är vanligast att eleverna har en lärare i endast ett år.
- Det är vanligare i Sverige än internationellt att mer än en lärare har ansvar för klassen, men det är i gengäld betydligt vanligare i internationellt genomsnitt att ha olika lärare i olika ämnen. I skolår 4 är det dock mer förekommande än i skolår 3 med specialiserade lärare.

Läsundervisning

Detta avsnitt innehåller en beskrivning av olika läsaktiviteter i skolan, vilket material som används i läsundervisningen och i vilken omfattning eleverna får läsläxor. Inledningsvis presenteras uppgifter om läsaktiviteter i klassrummet såsom hur man bearbetar texter, har högläsning och självständig läsning. Uppgifterna härrör huvudsakligen från lärarenkäten men också från elevenkäten.

Läsaktiviteter i undervisningen

Tablå 8.6 visar en rad läsaktiviteter som används för att främja utvecklingen av elevers läskompetens. Hur dessa används i skolår 3 och 4 framgår av Tablå 8.6, liksom hur användningen i Sverige skiljer sig i jämförelse med de internationella medelvärdena.

Tablå 8.6: Aktiviteter som görs minst veckovis för att utveckla läsförståelse och lässtrategier**Ur lärarenkäten****Procentandel elever per lärarsvar**

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

Svarsalternativen på frågorna var: ”Varje dag eller nästan varje dag”, ”En eller två gånger i veckan”, ”En eller två gånger i månaden” och ”Aldrig eller nästan aldrig”. I Tablå 8.6 har de två första svarsalternativen slagits ihop, och där visas följaktligen aktiviteter som förekommer i klasserna minst en gång per vecka.

Vissa skillnader kan iakttas mellan skolår 3 och 4 för svensk del. Framför allt ägnar man sig i skolår 4 mer åt att jämföra texter med egna erfarenheter och med annat man har läst än vad som är fallet i skolår 3. Det är å andra sidan något mer utbrett i skolår 3 att eleverna får förutsäga händelseförlopp samt i någon mån förklara sin förståelse.

I genomsnitt över länder är enligt lärarnas uppgifter de vanligaste aktiviteterna att identifiera huvudbudskap i texter och att förklara och visa sin förståelse, vilket 90 % av eleverna får göra åtminstone varje vecka. Sedan kommer i fallande skala: att jämföra med egna erfarenheter, att generalisera och dra slutsatser, att förutsäga händelseförlopp, att jämföra med annat de läst, och sist kommer att beskriva stil och struktur i det lästa.

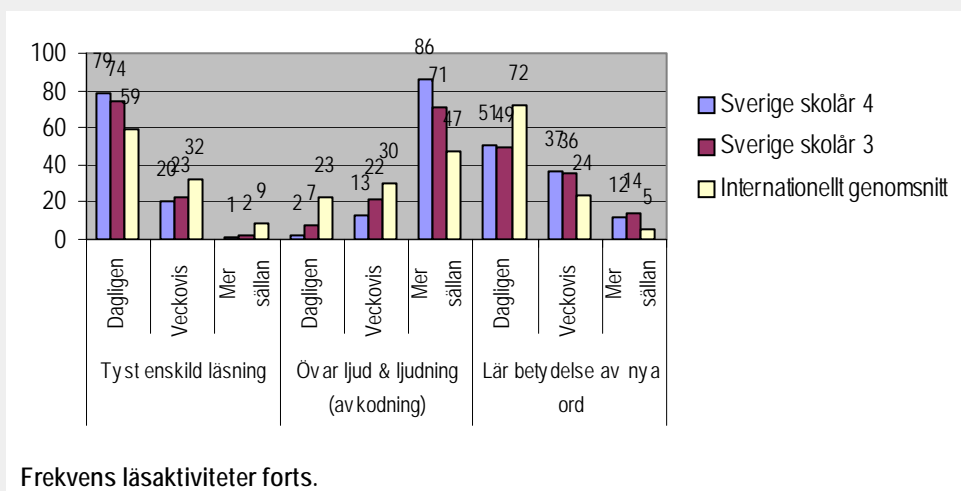
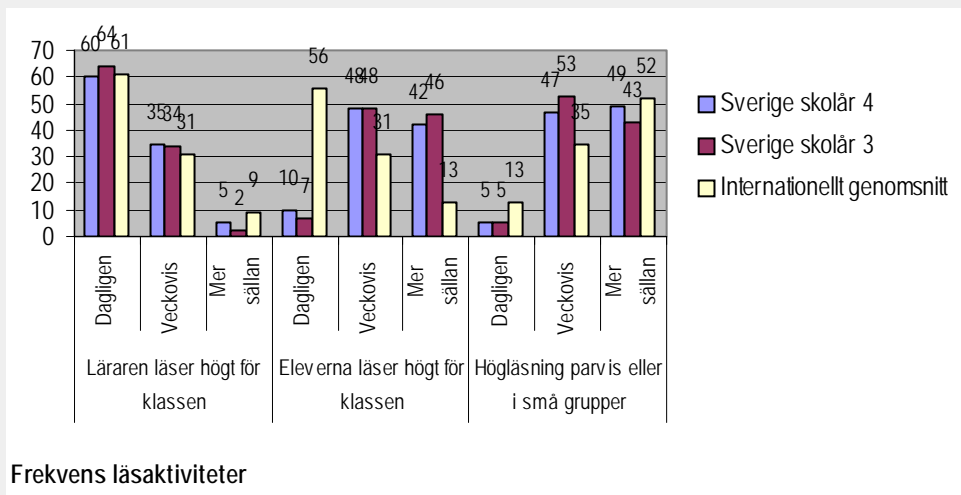
Att eleverna ägnar sig åt att beskriva stil och struktur är mycket ovanligt i Sverige i jämförelse med i internationellt genomsnitt, 3-4 % respektive 52 %. Generellt gäller att Sverige ligger långt under samtliga internationella medelvärden när det gäller dessa aktiviteter. En del av de frågor som ställts till lärarna kan i sig själva inbjuda till specifika svarsmönster beroende på vad som i ett visst sammanhang är socialt eller yrkesmässigt acceptabelt. Detta försvårar jämförelsen över länder.

Tablå 8.7 visar skillnader i hur ofta lärare och elever läser högt i klasserna och i vilken mån man ägnar sig åt tyst läsning, ordavkodning och inläring av nya ord. Inledningsvis presenteras lärarnas uppgifter.

Tablå 8.7: Frekvens av olika läsaktiviteter i klassrummet

Ur lärarenkäten

% elever Procentandel elever per lärarsvar



Baserat på frågan: Hur ofta gör du följande när du undervisar i läsning? Läser högt för klassen • Låter elever läsa högt för hela klassen • Låter elever läsa högt i små grupper eller par • Låter elever läsa tyst för sig själva • Undervisar eleverna i hur man avkodar ljud och ord • Hjälper eleverna att förstå nya ord i texter de läser

Den första grafen i Tablå 8.7 visar att skillnaderna mellan skolår 3 och 4 är små när det gäller frekvensen av lärares högläsning i klassen. Det finns en svag tendens till att elever i skolår 3 har lärare som läser högt oftare än elever i skolår 4. Läsning i mindre grupper är också något vanligare i skolår 3.

I internationellt genomsnitt får 61 % av eleverna höra sina lärare läsa högt dagligen, och Sverige ligger mycket nära det internationella genomsnittet med 60 %. Vanligast är lärares högläsning i Marocko och Kuwait där cirka nio tiondelar av eleverna får höra sin lärare läsa högt varje dag. Mest ovanligt är det i Tyskland där endast 16 % av eleverna svarar att detta sker dagligen. I Tjeckien, Lettland och Ungern är det ungefär en tredjedel av eleverna som får höra på lärares högläsning dagligen.

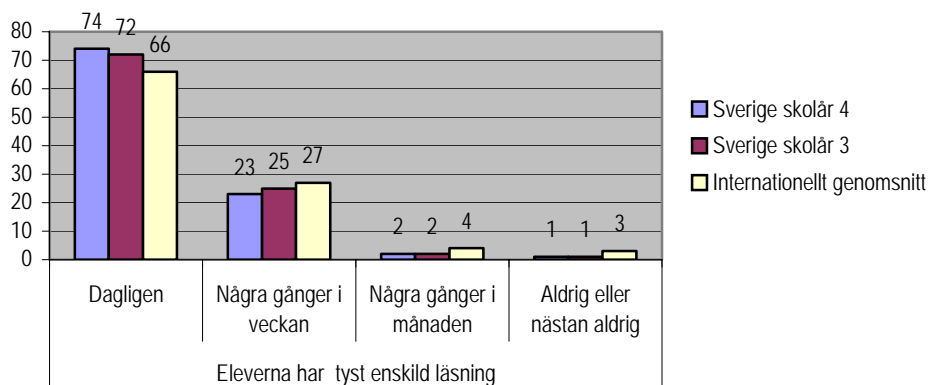
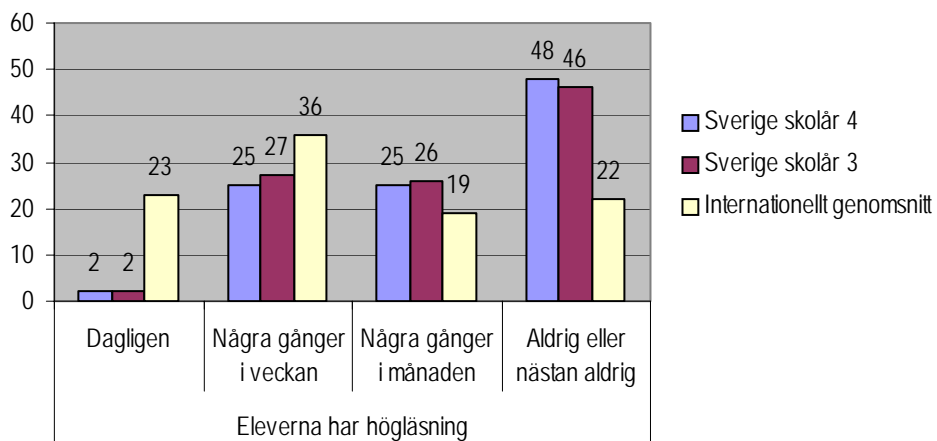
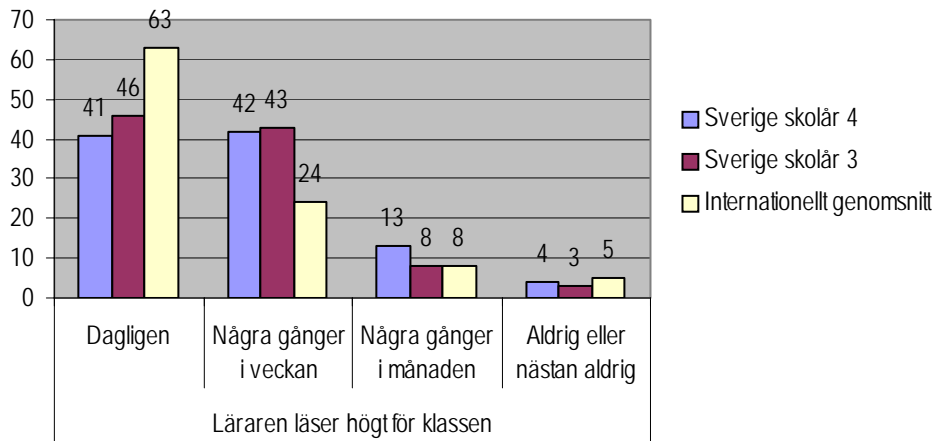
Elever läser högt i helklass i internationellt genomsnitt (56 %) oftare än i Sverige, där endast 10 % av eleverna i skolår 4 läser högt dagligen. Sverige har tillsammans med Nya Zeeland och Skottland den lägsta andelen elever som får läsa högt i klassen varje dag. I de östeuropeiska länderna läser elever högt i klassen i betydligt större utsträckning än i de flesta länder. Ryssland, Bulgarien, Rumänien och Moldavien har en andel elever på över 85 % som får läsa högt i klassen varje dag. De flesta andra östeuropeiska länder ligger också över det internationella medelvärdet. Den andra grafen i Tablå 8.7 visar att elevers tysta läsning och inläring av nya ord är vanligt förekommande och att skillnader mellan skolåren i Sverige är små. Något fler elever i skolår 3 får ägna sig åt avkodning än vad som gäller för skolår 4, säkerligen för att man i skolår 4 generellt har kommit längre i sin läsutveckling.

Tyst läsning i klassen är vanligare i Sverige (79 % dagligen) än vad det internationella medelvärdet visar (59 % dagligen). Övriga länder där över tre fjärdedelar av eleverna svarar att tyst läsning är ett dagligt inslag i undervisningen är Bulgarien, Frankrike, Ryssland, Nya Zeeland och Moldavien.

Sverige är ett land där träning i avkodning sällan förekommer (2 % av eleverna i skolår 4 och 7 % i skolår 3 övas dagligen). Det internationella genomsnittet är 23 % dagligen. Även i Tjeckien, Island, Norge och Nederländerna går mindre än en tredjedel av eleverna i klasser där ordavkodning är ett dagligt inslag. Den förhållandevis goda läsnivån i Sverige i skolår 4 är förmodligen ett skäl till att ordavkodning inte är vanligt. De flesta elever i detta skolår har automatiserat sin läsförmåga. I skolår 3 är det något vanligare att ord- och ljudavkodning tränas, men även där i relativt liten utsträckning. Beaktar man den stora spridning bland låga prestationer som är framträdande för skolår 3 kan det vara ett tecken på att denna färdighet ännu inte automatiserats hos många elever. Ett annat skäl till att sådan undervisning inte förekommer i så stor utsträckning kan vara att lärare föredrar andra metoder.

Det internationella genomsnittet för daglig hjälp med att utöka ordförrådet ligger högre än det svenska medelvärdet (72 % respektive 51 %). Från Ryssland, Bulgarien och Grekland anger man att 95 % av eleverna har lärare som ger sådan hjälp dagligen.

Lärarnas uppgifter om hur ofta olika läsaktiviteter förekommer kan vägas mot elevernas uppfattning. Av Tablå 8.8 framgår hur eleverna svarat på frågor om olika läsaktiviteter i klassrummet.

Tablå 8.8: Frekvensen på olika läsaktiviteter i klassrummet enligt eleverna**Ur elevenkäten****% Procentandel elever**

Baserat på frågan: Hur ofta händer detta i skolan? Min lärare läser högt för klassen • Jag läser högt för hela klassen
 • Jag läser högt för en liten grupp elever i min klass • Jag läser tyst för mig själv • Jag läser böcker som jag valt själv

Den första grafen i Tablå 8.8 visar att elevuppgifterna om lärares högläsning i stora drag överensstämmer med uppgifterna från lärare i internationellt genomsnitt, men svenska elevers uppskattningar avviker från lärarnas med nästan 20 %. Endast 41 % av eleverna i skolår 4 uppger att de lyssnar på lärarens högläsning dagligen, mot 60 % enligt lärarnas uppgifter.

I Tablå 8.8 redovisas också resultat på frågor som gäller högläsning i klass och högläsning i mindre grupp. Eleverna rapporterar generellt över länder mindre högläsning än vad lärarna gör. Bland de svenska eleverna anser nästan hälften att de aldrig eller nästan aldrig läser högt.

Elevers och lärares skattning av elevers tysta läsning stämmer bra överens. Det är ett dagligt inslag för cirka tre fjärdedelar av de svenska eleverna och för cirka två tredjedelar i internationellt genomsnitt.

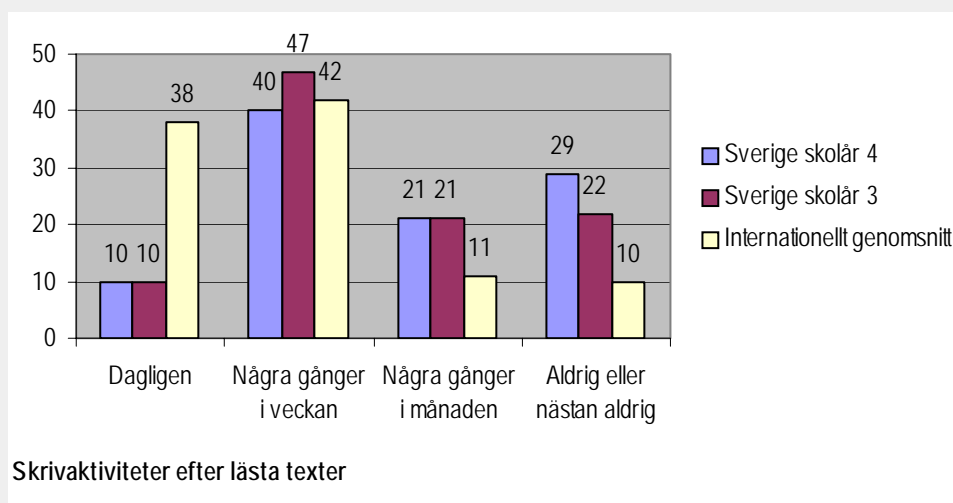
En möjlig anledning till att lärarnas och elevernas svar skiljer sig åt när det gäller förekomsten av vissa aktiviteter kan ha med den alltmer individualiserade undervisningen att göra på så sätt att allt färre moment och aktiviteter genomförs kollektivt i helklass.

I Tablå 8.9 presenteras elevernas uppskattningar av hur ofta de får skriva om vad de har läst.

Tablå 8.9: Skrivaktiviteter efter lästa texter

Ur elevenkäten

% Procentandel elever



Baserat på frågan: När ni har läst något i klassen, hur ofta gör du något av följande? Jag skriver svar på frågor i övningsboken som handlar om det jag läst • Jag skriver något om det jag läst (t.ex. en sammanfattning, en berättelse eller vad jag tyckte om texten)

Att skriva om det man har läst är något vanligare för svenska elever i skolår 3, än det är för elever i skolår 4. Skillnaderna är dock inte stora mellan skolår 3 och 4. Om svenska elever jämförs med det som gäller för de deltagande länderna i genomsnitt, framträder stora skillnader. I internationellt genomsnitt uppger 38 % av eleverna att de skriver dagligen i en övningsbok eller på något annat sätt om sådant de har läst. I Sverige är det endast 10 % av eleverna som gör detsamma, lägst andel av samtliga länder.

Internationellt skriver 80 % av eleverna om det de har läst åtminstone någon gång i veckan, medan motsvarande andel för Sveriges del är 50 % i skolår 4. Nästan en tredjedel av de

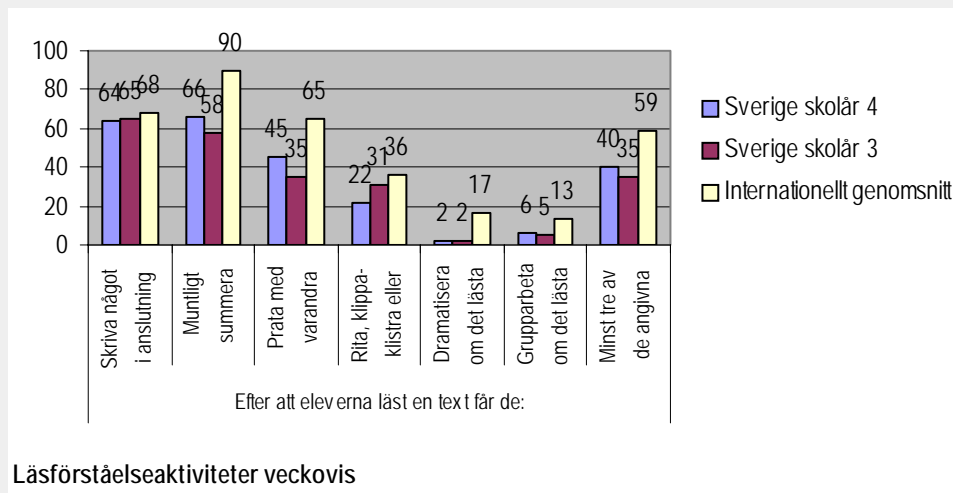
svenska eleverna i skolår 4 skriver praktiskt taget aldrig om vad de har läst mot en tiondel i internationellt genomsnitt.

Dessa upplysningar rörande olika läsaktiviteter från eleverna kan jämföras med lärarnas rapporter om aktiviteter för att öka läsförståelsen. Tablå 8.10 bygger på lärarens uppgifter om vilka aktiviteter elever får ägna sig åt minst en gång i veckan.

Tablå 8.10: Lärariniterade läsförståelseaktiviteter utförda minst en gång i veckan

Ur lärarenkäten

% **Procentandel** elever per lärarsvar



Baserat på frågan: Hur ofta ber du eleverna göra följande när de har läst något? Skriva något om vad de läst eller på annat sätt ge respons • Svara muntligt på frågor om vad de läst eller sammanfatta muntligt • Prata med varandra om vad de läst • Rita teckningar eller klippa och klistra om vad de läst • Dramatisera eller spela en pjäs om vad de läst • Göra ett grupparbete om vad de läst

Enligt lärarna får ca 65 % av eleverna varje vecka skriva något i anslutning till det de läst, vilket är en högre andel jämfört med elevernas uppfattning. Skillnaderna mellan lärarsvaren för skolår 3 och 4 i Sverige är små. I skolår 3 är det vanligare att man låter eleverna rita, klippa och klistra i anslutning till det lästa, och i skolår 4 får något fler elever ge muntliga svar på frågor om och sammanfattningar av det lästa.

Att eleverna får samtala med varandra om det lästa minst en gång i veckan förekommer enligt lärarna för 47 % av eleverna i skolår 4 och för 35 % av eleverna i skolår 3. Detta kan jämföras med elevsvaren i tablå 8.11 nedan, där 34 % av eleverna i 4: an och 21 % i 3: an anger att de gör det.

För de två kategorierna muntliga svar/sammanfattningar och samtal med varandra kan vi notera stora skillnader för Sveriges del mot de internationella medelvärdena. Av de svenska eleverna i skolår 4 får 66 % svara muntligt eller ge muntliga sammanfattningar på texter åtminstone varje vecka för att visa sin läsförståelse, medan det internationella medelvärdet uppgår till 90 %. Likaså samtalar endast 45 % av de svenska eleverna med varandra om sådant de läst minst någon gång per vecka, medan det internationella medelvärdet är 65 %.

Majoriteten av elever i ungefär en tredjedel av länderna får nästan aldrig arbeta i grupp kring det lästa. Det gäller förutom Sverige också Tjeckien, England, Tyskland, Hong Kong Island, Litauen, Nederländerna, Norge, Singapore, och USA.

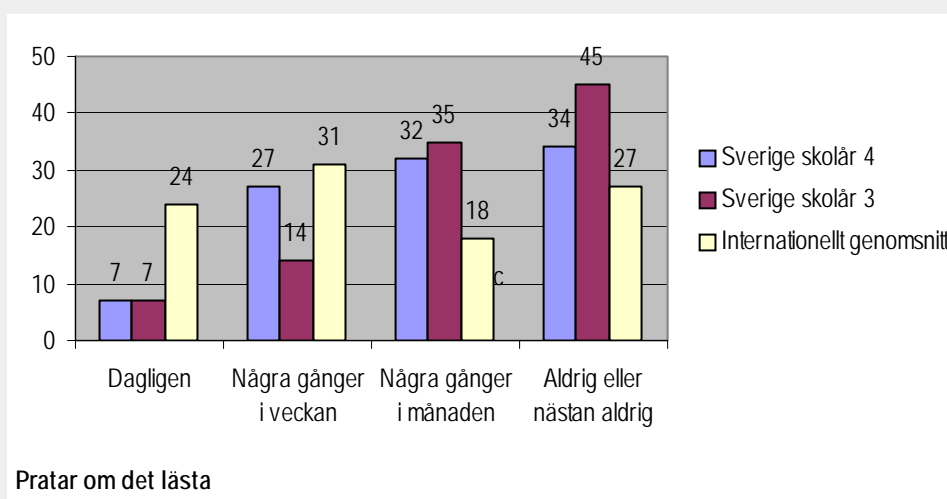
Dramatisering är ett ovanligt inslag i undervisningen, både i Sverige och internationellt.

Slutligen kan vi notera att variationen av aktiviteter är mindre i Sverige än vad den är i internationellt genomsnitt. Medan 40 % av de svenska eleverna i skolår 4 har lärare som använder sig av minst tre av ovanstående metoder veckovis är det internationella genomsnittet 59 %.

Tablå 8.11: Pratar om det lästa med varandra på lektionstid

Ur elevenkäten

% Procentandel elever



Baserat på fråga: När ni har läst något i klassen, hur ofta gör du följande. Jag pratar med andra elever om det jag har läst.

Av tablå framgår att samtal med kamrater om det lästa är relativt sällan förekommande för stora andelar elever. Samtidigt kan vi notera att det finns vissa skillnaderna mellan skolår 3 och 4. Andelen elever som inte talar med andra elever om sådant de har läst mer än högst några gånger i månaden är 66 % i skolår 4 och 80 % i skolår 3. I internationellt genomsnitt däremot, är det betydligt vanligare med samtal om texter med kamrater och endast 45 % deltar i sådana samtal mindre än några gånger i månaden.

I detta avsnitt har visats skillnader mellan länder och skillnader mellan skolår 3 och 4 och skillnader mellan lärare och elevers åsikter när det gäller olika aktiviteter i undervisningen som syftar till att öka elevernas läsförmåga och deras intresse för läsning. Att skriva något i anslutning till det lästa är den vanligast förekommande aktiviteten, liksom muntliga svar på frågor. Mindre vanligt är samtal om det lästa mellan elever, liksom grupparbeten, dramatiseringar och bildskapande aktiviteter.

Läxor och läsläsning

Nedan presenteras resultat kring i vilken utsträckning elever förväntas utveckla sin läsförmåga i hemmet genom läsläsning. Uppgifterna kommer från lärarenkäten. I avsnittet finns också uppgifter från elevenkäten om hur lång tid eleverna uppskattar att de ägnar åt läsläsning.

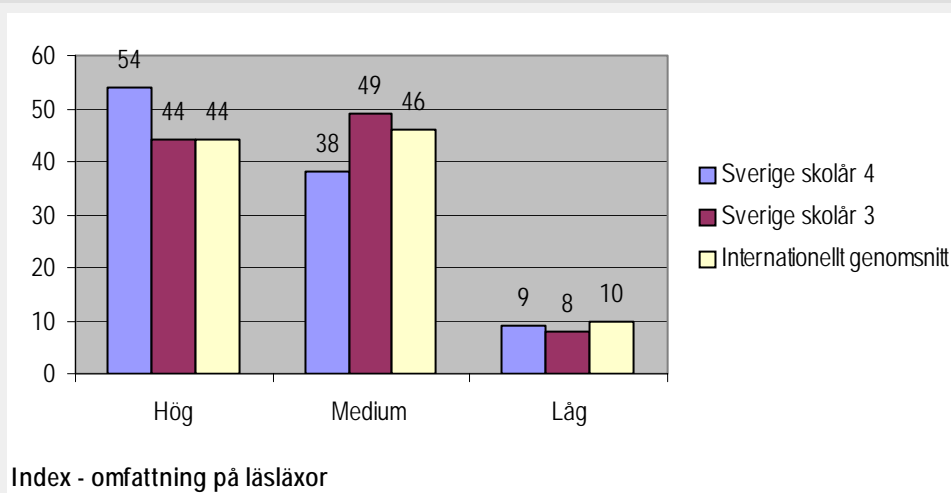
Indexet på omfattningen av läsläxor i Tablå 8.12 nedan är beräknat på grundval av två frågor rörande hur ofta eleverna får läsläxa i något ämne och hur lång tid eleverna förväntas arbeta med läxan. Svartalternativen på den första frågan var fyra stycken: ”Mindre än en gång i veckan”, ”1 eller 2 gånger i veckan”, ”3 eller 4 gånger i veckan” och ”Varje dag”.

Svartalternativen på den andra frågan var tre stycken: ”Mindre än en halvtimme”, ”Mellan en halvtimme och timme” och ”En timme eller mer”. Till kategorin ”Hög” har de elever förts som förväntas arbeta med sina hemläxor mer än en halvtimme åt gången och som får hemläxa minst en gång i veckan. Till kategorin ”Låg” har de elever förts som förväntas arbeta med hemläxan en halvtimme eller mindre åt gången och mindre än en gång i veckan. Till kategorin ”Medium” har elever med alla andra kombinationer förts.

Tablå 8.12: Index för omfattningen av läsning som hemläxa

Ur lärarenkäten

% Procentandel elever per lärarsvar



Index baserat på frågorna: Hur ofta ger du läxa att läsa i något ämne? • Ungefär hur länge förväntas eleverna arbeta vid varje läxtillfälle?

I Sverige finns det skillnader mellan skolår 3 och 4 i det att elever i skolår 4 i högre grad får läxor och förväntas arbeta längre än elever i skolår 3 med sina läxor. Avvikelsen från det internationella genomsnittet är störst för kategorin Hög i skolår 4, där en större andel svenska elever finns.

I jämförelse med andra länder kommer Sverige på 12:e plats när det gäller hur mycket läxor elever får och hur lång tid de förväntas arbeta med sina läxor. I Ungern är andelen elever i kategorin Hög den största (91 %) sedan följer i fallande ordning; Moldavien, Makedonien, Grekland, Bulgarien, Ryssland, Rumänien, Colombia, Turkiet, Iran, Argentina och Sverige. Nederländerna är det land där eleverna genomsnittligt arbetar minst med hemläxor och även

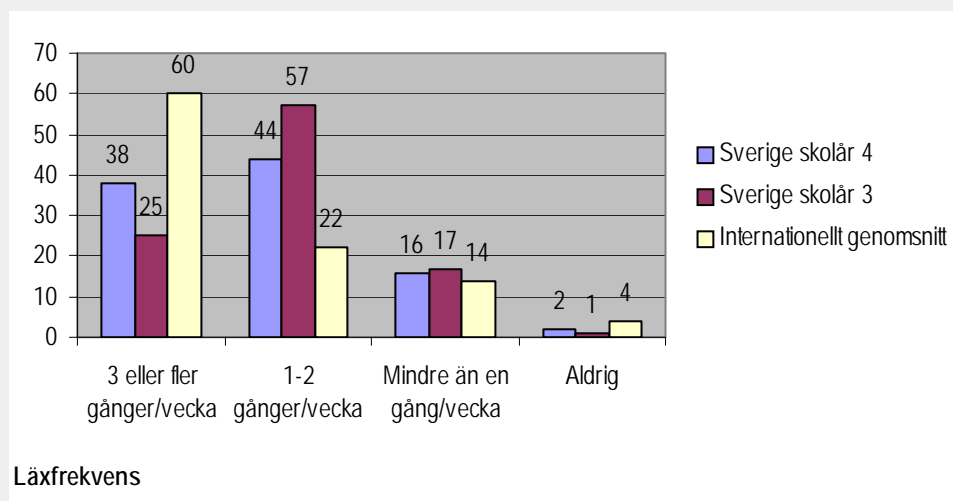
Tyskland, Frankrike, Skottland och Tjeckien och Nya Zeeland har låga andelar elever som får mycket hemläxor.

Lärarnas uppgifter kan speglas mot elevernas uppfattningar om hur ofta de får hemläxor i läsning och hur mycket tid de avsätter till sina hemläxor, som framgår av Tablå 8.13.

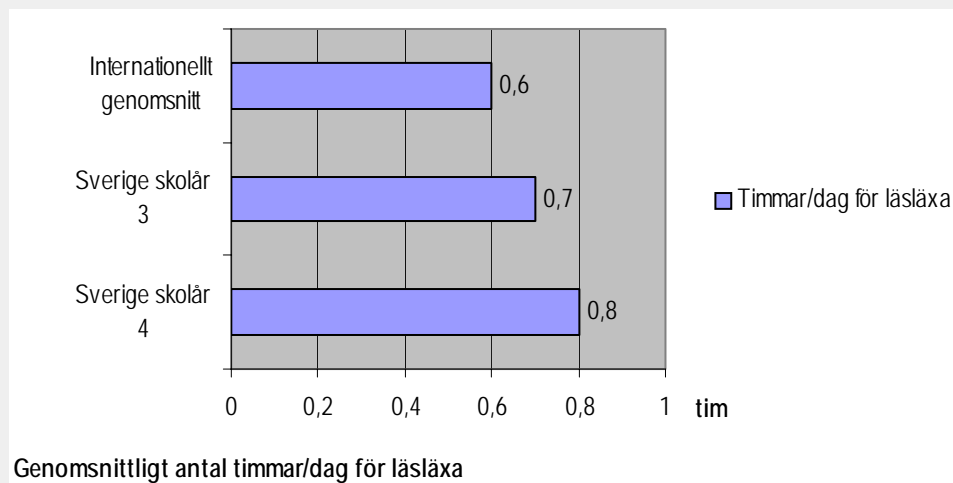
Tablå 8.13: Eleverna om omfattningen hemläxor

Ur elevenkäten

% Procentandel elever



Genomsnittligt antal timmar/dag använda för läsläxa



Baserat på frågorna: Hur ofta får du i läxa att läsa något av din lärare? (I alla ämnen); Om du har läxa att läsa i något ämne, hur lång tid brukar du då använda för att göra den?

Sveriges läxmönster i de kategorier som indikerar frekvent förekomst skiljer sig från det internationella genomsnittet. Internationellt tycks barnen få läsläxa oftare än de svenska, samtidigt som de ägnar läxorna mindre tid. I detta avseende finns också skillnader mellan skolår 3 och skolår 4 i Sverige, där de äldre oftare får läsläxor som tar längre tid.

Mindre än en gång i veckan får 18 % av eleverna i båda skolåren hemläxa i läsning. Att eleverna aldrig får läsläxa är ovanligt såväl i Sverige som internationellt.

Av eleverna i de deltagande länderna får 82 % läsläxa minst en gång per vecka och 60 % minst tre gånger per vecka. De länder vars elever rapporterar mest läxor är Cypern, Grekland, Litauen, Moldavien, Rumänien, Ryssland och Slovakien där mer än 80 % av eleverna uppger att de får läsläxa minst tre gånger i veckan.

Elever i Nederländerna däremot rapporterar minst hemläxa; 55 % av eleverna där uppger att de får hemläxa mindre än en gång i veckan. Även i Tyskland (40 %), Tjeckien (39 %) och Hong Kong (36 %) är det en stor andel elever som får läxa mindre än en gång per vecka.

Sammanfattningsvis får svenska elever särskilt i skolår 4 lite mer omfattande läxor än genomsnittligt i de deltagande länderna, särskilt i skolår 4. De svenska lärarnas och elevernas uppgifter skiljer sig inte från varandra. Läxor ges i högst varierande omfattning över länder och det är mycket ovanligt att läsläxor aldrig ges.

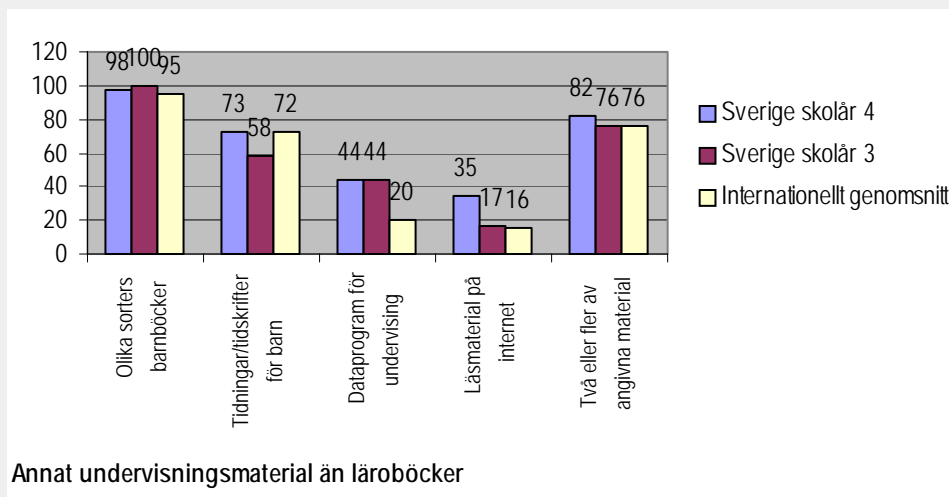
Läsmaterial i läsundervisningen

Vad för slags läsmaterial elever möter i undervisningen är en fråga som kan visa sig vara betydelsefull för utvecklingen av läsfärdigheter och läsintresse. En intressant fråga i sammanhanget är i vilken utsträckning eleverna i undervisningen får använda sig av autentiska textmaterial. Nedan skildras användningen av annat läsmaterial än läroböcker och läsläror. Det gäller barnböcker, tidningar, dataprogram och läsmaterial hämtat från Internet.

Tablå 8.14: Annat undervisningsmaterial än läroböcker och läsläror som används för läsundervisning

Ur lärarenkäten

% elever som någon gång i månaden eller oftare använder Procentandel elever per lärarsvar



Baserat på frågorna: Hur ofta använder du följande resurser vid läsundervisning och/eller läsaktiviteter? Olika sorters barnböcker (t ex skönlitteratur, samlingar med berättelser, andra litterära former) • Tidningar och / eller tidskrifter för barn • Dataprogram för undervisning t ex CD-ROM • Läsmaterial på Internet (webbsidor)

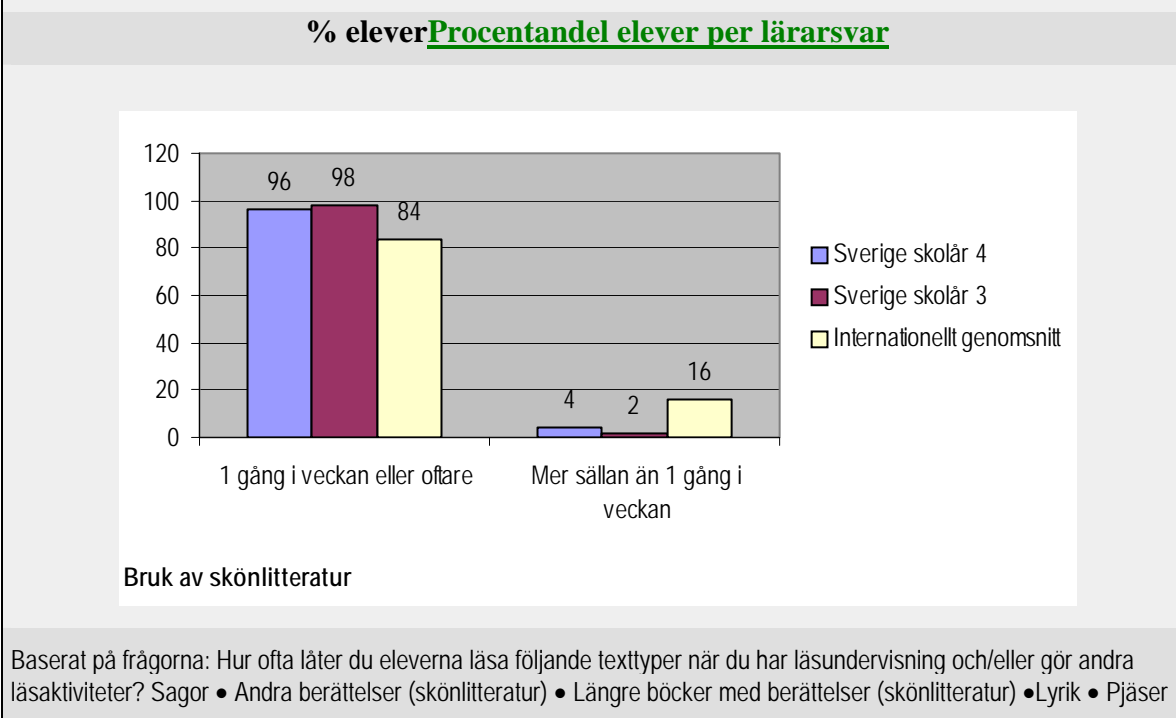
Procentsatserna i Tablå 8.14 är baserade på undervisningsmaterial som rapporteras komma till användning minst en gång i månaden. Resultaten visar att olika sorters barnböcker används av praktiskt taget samtliga elever i både skolår 3 och skolår 4, och detta gäller även internationellt. Tidningar och tidskrifter används oftare i skolår 4 (73 %) än i skolår 3 (58 %), och där ligger det internationella medelvärdet nära resultatet för skolår 4.

Det internationella genomsnittet för utnyttjande av dataprogram och Internet är lägre än i Sverige, vilket sannolikt har sin förklaring i ett mer allmänt gynnsamt resursmässigt läge för de svenska eleverna. De länder där mer än 40 % av eleverna använder sig av läsmaterial från dataprogram minst en gång i månaden är i fallande ordning Singapore, USA, Nya Zeeland, Tjeckien, Kanada och Sverige.

I Tablå 8.15 presenteras hur ofta lärare använder sig av skönlitteratur i läsundervisningen. Detta är intressant inte minst mot bakgrund av att man i PIRLS undersöker två syften med läsning och att dessa är kopplade till skönlitterära texter respektive informationstexter.

Tablå 8.15: Lärarnas bruk av skönlitteratur för läsundervisning

Ur lärarenkäten



Det är uppenbart att skönlitteratur i olika former, såsom sagor, lyrik och pjäser har en framträdande roll i läsundervisningen i Sverige. Detta gäller också internationellt, även om andelen som svarar detta är lägre i Sverige. Det land som ligger lägst i detta avseende är Hong Kong där endast 43 % av eleverna får läsa skönlitteratur åtminstone varje vecka.

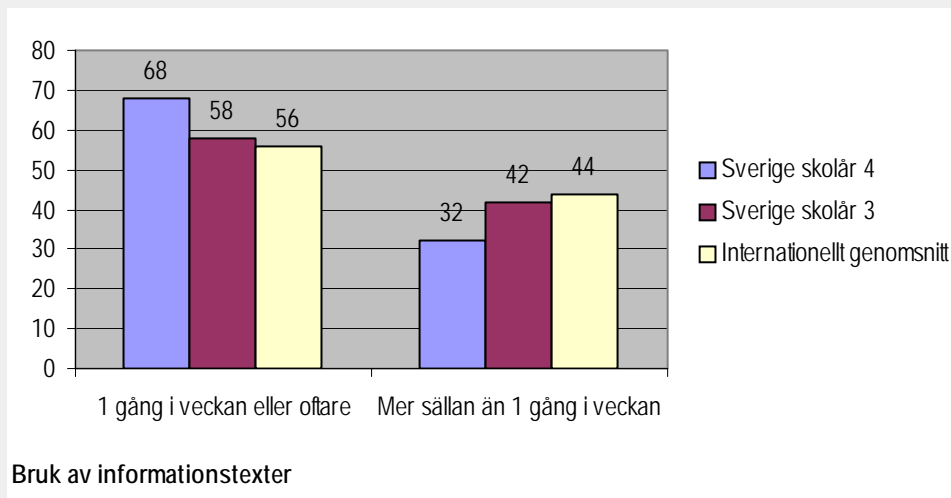
Det finns generellt över länder en tendens till att de elever som använder sig av skönlitteratur en gång i veckan eller mer i genomsnitt har bättre läsprovresultat. Även för Sveriges del kan denna tendens noteras för elever i skolår 4. De elever som använder sig av skönlitteratur i sin läsinlärning har ett genomsnittligt resultat på 561 poäng och de som gör det mer sällan har 543 poäng.

I Tablå 8.16 presenteras resultat kring i vilken mån lärare använder sig av informationstexter i läsundervisningen, internationellt sett och i Sveriges skolår 3 och 4, vilket alltså kan ses i relation till delskalan för informationsorienterad läsning som utvärderas i PIRLS.

Tablå 8.16: Lärarnas bruk av informationstexter för läsundervisning

Ur lärarenkäten

% elever Procentandel elever per lärarsvar

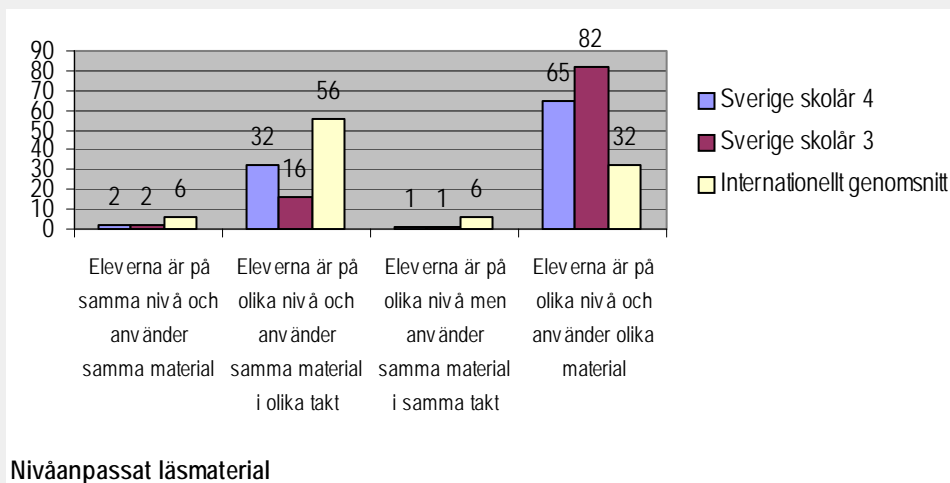


Baserat på frågan: Hur ofta låter du eleverna läsa följande när du har läsundervisning och/eller för andra läsaktiviteter? Beskrivningar om saker, människor eller händelser • Instruktioner eller anvisningar hur saker fungerar • Diagram och tabeller

Bruk av informationstexter i läsundervisningen en gång i veckan eller mer är något vanligare för svenska elever i skolår 4 (68 %) än det är i skolår 3 (58 %). I internationellt genomsnitt används informationstexter en gång i veckan eller oftare av mer av 55 % av eleverna. Såväl i Sverige som internationellt syns inget tydligt samband med elevers läsprestationer på den allmänna läsfärdighetsskalan.

Anpassning av undervisning till olika elever

En fråga som kan vara av betydelse för läsutvecklingen är i vilken mån läsmaterial och läsundervisning anpassas till elevers olika läsnivåer. I Tablå 8.17 visas i vilken utsträckning man i klasser använder samma material till alla elever i läsundervisningen och i vilken mån eleverna får arbeta i samma takt.

Tablå 8.17: Bruk av undervisningsmaterial för olika läsfärdighetsnivåer**Ur lärarenkäten****% elever Procentandel elever per lärarsvar**

Baserat på frågan: Vilket av följande beskriver bäst hur du låter elever på olika nivåer i sin läsning använda läsundervisningsmaterial?

De allra flesta elever i Sverige förefaller få arbeta med olika slags läsmaterial som är anpassade till deras läsnivå. I Sverige använder elever på olika nivåer olika material oftare i skolår 3 än i skolår 4, där elever i högre grad använder samma material men i olika takt. Svartalernativet som innebär att elever på olika nivåer använder olika material är dock det vanligaste för båda skolåren (82 % för skolår 3 och 65 % för skolår 4). Här avviker Sverige rejält från det internationella genomsnittet. Vanligare internationellt är att elever får samma läsmaterial men arbetar i individuell takt. I Sverige arbetar 32 % av eleverna i skolår 4 och 16 % av eleverna i skolår 3 i egen takt. Skolledarnas rapportering (se Tablå 7.9 i kapitel 7) överensstämmer ganska väl med det ärnarna rapporterar.

Att arbeta med samma material men i olika takt är mycket vanligt i vissa länder. För över 70 % av eleverna i Argentina, Cypern, Tjeckien, Frankrike, Tyskland, Grekland, Lettland, Litauen och Ryssland är detta regel. I Ungern arbetar 91 % av eleverna så.

Det är generellt mycket ovanligt att lärarna svarar att samtliga elever i en klass är på samma nivå, och att elever på olika nivåer använder samma material i samma takt. Hong Kong och Slovakien är de länder som har störst andel elever (18 %) i kategorin ”eleverna är på samma nivå och arbetar i samma takt”. Hong Kong är det enda land där en stor andel av eleverna (38 %) använder samma material i samma takt även om nivån på läsförmågan varierar.

I detta avsnitt har läsundervisningens innehåll och de metoder lärare använder sig av beskrivits. Lärare lägger upp läsundervisningen mycket olika mellan länder och skillnader finns mellan skolår 3 och 4 i Sverige. I vilken mån elever tilldelas läsläxor varierar också i hög grad.

- Medan den vanligaste aktiviteten för elever i Sverige är att visa att man har förstått vad man har läst, är det i internationellt genomsnitt lika vanligt att elever får identifiera texters huvudbudskap. För Sveriges del gäller generellt att eleverna verkar ägna sig mindre åt att

förbättra läsförståelse och lässtrategier med hjälp av olika slags aktiviteter än vad man gör i internationellt genomsnitt. Det är också betydligt mer ovanligt att svenska elever får beskriva stil och struktur i en text än vad elever får göra internationellt.

- Majoriteten av de svenska eleverna får höra sina lärare läsa högt dagligen, en andel som ligger nära det internationella medelvärdet. Elevers högläsning i klassen är däremot mer ovanlig i Sverige än i de flesta länder. I de flesta östeuropeiska länder är elevers högläsning i klassen dessutom mycket vanlig. Över hälften av de svenska eleverna får läsa högt i mindre grupper åtminstone någon gång i veckan.
- De flesta elever läser tyst dagligen, i Sverige gör en större andel än i internationellt genomsnitt detta.
- Att ägna sig åt ordavkodning är inte så vanligt i dessa skolår men det varierar mellan länder.
- Internationellt ägnar sig elever mer frekvent än i Sverige åt att lära sig nya ord.
- Svenska elever får inte så ofta skriftligen redogöra för sin förståelse av vad de har läst (10 % dagligen mot 38 % dagligen i internationellt genomsnitt). Svenska elever skriver något om det de har läst i ungefär samma utsträckning som man gör i internationellt genomsnitt. Det verkar dock som om svenska elever i högre utsträckning får skriva fritt.
- Att sammanfatta texter muntligt eller att samtala med varandra om texter är betydligt vanligare i internationellt genomsnitt än vad det är i Sverige.
- Frekvensen av grupparbeten och dramatiseringar i anslutning till det man har läst varierar mellan länder, men är generellt ovanligare än andra aktiviteter.
- Svenska elever i skolår 4 får mer läsläxor än elever i skolår 3. De får inte så ofta hemläxa som i internationellt genomsnitt, men de uppger att de arbetar något längre tid med sina läsläxor. Det är ovanligt såväl i Sverige som internationellt att elever får läsläxa mindre än en gång i veckan.
- Generellt i deltagande länderna använder lärare förutom läroböcker olika typer av autentiskt läsmaterial i sin undervisning, framförallt barnböcker som 95 % av eleverna får tillgång till. Även tidningar och tidskrifter är tillgängliga för en majoritet av elever.
- Skönlitteratur används av över 95 % av de svenska eleverna i undervisningen minst en gång i veckan och av nästan 85 % av eleverna i internationellt genomsnitt. Det finns generellt över länder en tendens till att de elever som använder sig av skönlitteratur en gång i veckan eller mer har bättre läsprovsresultat. Även i Sverige kan vi märka denna tendens för elever i skolår 4. De elever som ofta får använda sig av skönlitteratur i sin läsinläring har ett högre genomsnittligt resultat än de som mer sällan får det.
- Även informationstexter används av en majoritet av elever minst en gång i veckan i läsundervisningen men i lägre grad än vad som gäller för skönlitteratur. I användningen av informationsmaterial i läsundervisningen framträder relationen till läsprövsresultatet på den allmänna lässkalan inte med samma tydlighet som de skönlitterära texterna, varken i Sverige eller internationellt. Ett skäl till detta kan vara att många av de informationstexter som elever möter ofta har antagit berättelselika former.
- Medan det i Sverige är vanligast att elever på olika nivå i sin läsförmåga också använder olika material, är det i internationellt genomsnitt vanligast att elever använder samma material men att de gör det i olika takt. Lärares metoder härvidlag är dock högst varierande mellan länder.

Nästa avsnitt ägnas åt frågan om hur lärare följer upp elevers läsutveckling.

Uppföljning av läsutveckling

Följande avsnitt behandlar hur lärare allmänt observerar och följer upp nivån på elevers läsutveckling, samt hur de bemöter de lässvaga eleverna och vilket stöd dessa får.

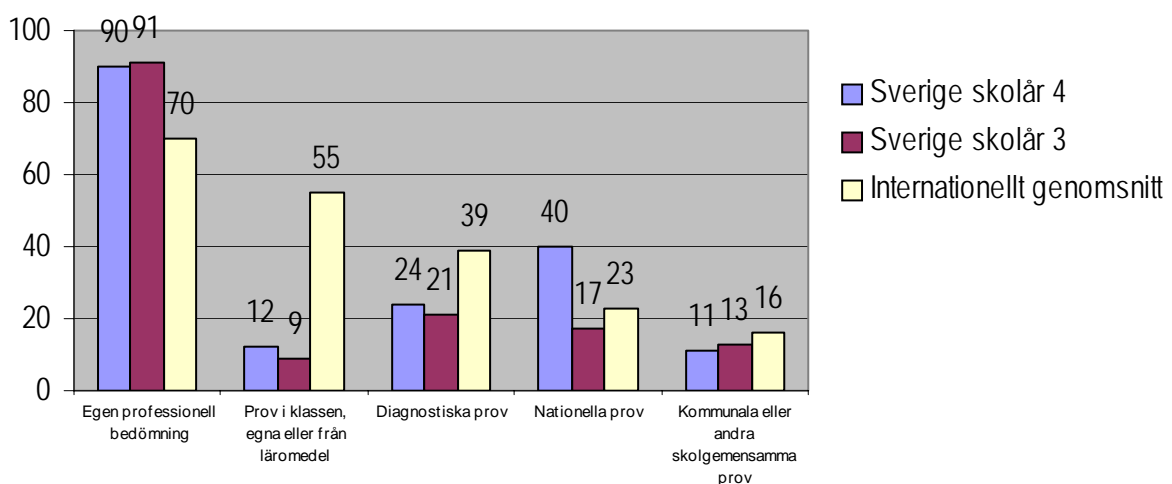
Inledningsvis ges en redogörelse för hur man följer upp och kontrollerar elevers läsutveckling.

Lärare har olika källor för bedömning av elevers läsutveckling och man använder sig av olika metoder. I Tablå 8.18 visas vilka källor lärare rankar högst när det gäller att skaffa sig kunskap om elevernas utveckling.

Tablå 8.18: Källor som ges stor vikt vid bedömningen av elevernas läsutveckling

Ur lärarenkäten

Procentandel elever per lärarsvar % elever.



Källor som ges "stor vikt" vid bedömning av läsfärdigheter

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

Den i särklass mest anlitade källan i Sverige är lärarnas professionella bedömning. 90 % av eleverna har lärare som lägger störst vikt vid sin professionella bedömning. Även i Cypern, Grekland och Skottland uppgår andelen elever med lärare som sätter den egna professionella bedömningen högst till 90 % eller mer. Detta är också i internationellt genomsnitt den faktor som har störst vikt för bedömning av elevers läsutveckling (70 %).

Egna prov eller prov tagna ur läromedel i klassen tillmäts stor betydelse i flera länder och uppgår till över 80 % för de grekiska, rumänska, italienska och moldaviska eleverna. Medelvärde i denna aspekt är 55 % och för Sveriges del endast 11 %.

Diagnostiska prov tillmäts stor betydelse för 39 % av eleverna i internationellt genomsnitt och för i genomsnitt 23 % av de svenska eleverna i skolår 4. Nederländerna är det enda land med en andel på över 70 % elever vars lärare fäster stor vikt vid diagnostiska prov. Variationen är dock påfallande när det gäller användningen av diagnostiska prov och förmodligen hör den ihop med skolorganisatoriska förhållanden i de olika länderna.

Nationella prov tillmäts stor vikt för en större andel elever i skolår 4 än i skolår 3 (40 % mot 17 %), medan kommunala eller andra för skolor gemensamma prov tillmäts stor betydelse för ca 15 % av eleverna.

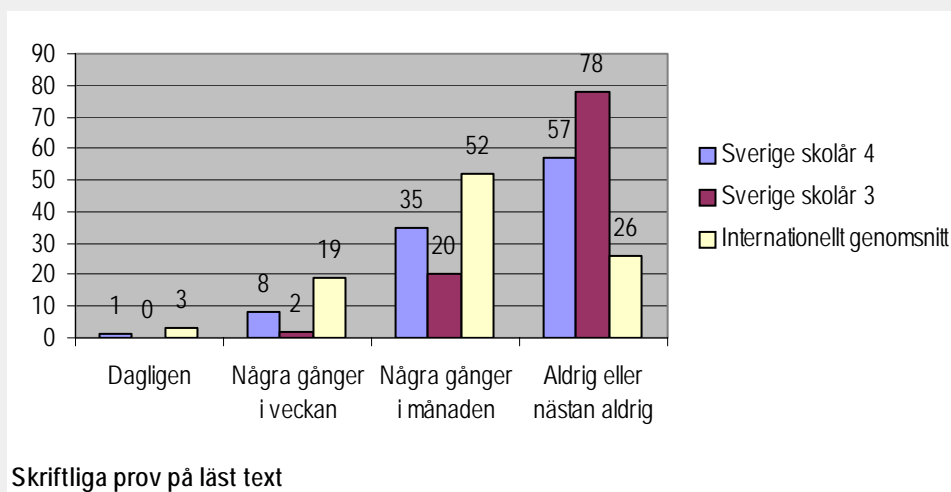
Vad som inte framkommer i tablån ovan men som har beräknats på nationell nivå för svenska elever är den vikt som tillmäts *Andra lärares/kollegers observationer*. 73 % av lärarna i skolår 4 och 72 % i skolår 3 lägger stor vikt vid bedömningar från kolleger när det gäller nivån på elevers läsfärdigheter. Också *Signaler från föräldrar* tillmäts stor vikt av majoriteten lärare (75 % i skolår 4 och 73 % i skolår 3).

Att svenska lärare inte förefaller tillmäta provresultat särskilt stor betydelse i uppföljningen av elevernas läsutveckling kanske delvis kan förklaras av resultaten i Tablå 8.19, som beskriver hur vanligt förekommande skriftliga prov är.

Tablå 8.19: Hur ofta lärarna ger eleverna skriftliga prov på läst text

Ur lärarenkäten

Procentandel elever per lärarsvar % elever



Baserat på frågan: Hur ofta ber du eleverna göra följande när de har läst något? Svara på olika sorters skriftliga prov om vad de läst?

Av tablån ovan framgår att skriftliga prov i läsförståelse inte är särskilt vanligt förekommande; en majoritet av eleverna i Sverige får aldrig sådana prov.

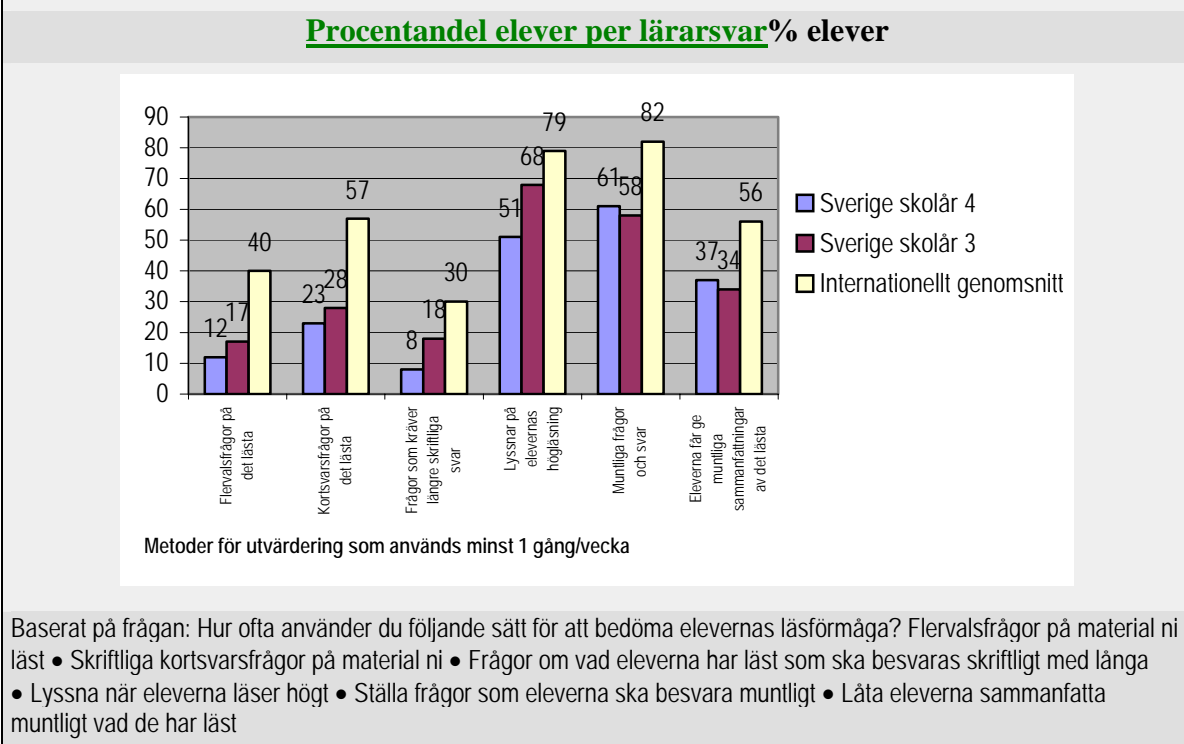
I den mån prov förekommer finns det vissa skillnader mellan skolår 3 och 4 i Sverige. Det är något mer vanligt i skolår 4, där lärarna uppger att 35 % av eleverna får skriftliga prov några gånger i månaden mot 20 % i skolår 3.

I tidigare avsnitt (Tablå 8.10) kunde noteras att 64 % av de svenska eleverna i skolår 4 skriver något om vad de hade läst minst en gång i veckan. I denna tablå kan vi se att endast 8 % av eleverna får skriftliga prov på vad de har läst några gånger i veckan. En tänkbar slutsats av detta mönster är att elever ofta bearbetar texter och visar sin förståelse för sådant de har läst genom att skriva, men att detta mindre ofta tar sig uttryck som prov. Internationellt är skriftliga prov betydligt vanligare än i Sverige även om det är sällsynt att sådana förekommer mer än några gånger i månaden.

I tablå 8.20 redovisas andra tänkbara underlag än skriftliga prov som lärare kan använda för att utvärdera och följa upp elevers läsutveckling.

Tablå 8.20: Bruket av olika sätt att utvärdera elevernas läsfärdigheter

Ur lärarenkäten



Frågan gäller aktiviteter som förekommer minst en gång i veckan. Av de olika aktiviteterna förekommer samtliga utom muntliga svar och muntliga sammanfattningar något mer frekvent för svenska elever i skolår 3 än i skolår 4. I likhet med vad som framkom i Tablå 8.19 är det sällsynt i Sverige med skriftliga frågor på det som elever har läst. För Sveriges del ägnar man sig mest åt, i nu nämnd ordning, elevers muntliga svar (61 %), högläsning (51 %) och muntliga sammanfattningar (37 %) när elevernas läsutveckling ska bedömas.

I internationellt genomsnitt är också elevers muntliga svar (82 %) och högläsning (79 %) de vanligaste metoderna för att kontrollera och följa upp läsfärdigheter. I flera länder får 95 % av eleverna eller mer, svara muntligt på sådant de läst minst en gång i veckan. Detta gäller för Turkiet, Cypern, Grekland, Moldavien och Ryssland. Till skillnad från i Sverige är det en betydande andel elever internationellt, som får skriva kortsvarsfrågor på det de har läst minst en gång i veckan (57 %), en andel som i stort sammanfaller med den som gäller för muntliga sammanfattningar (56 %).

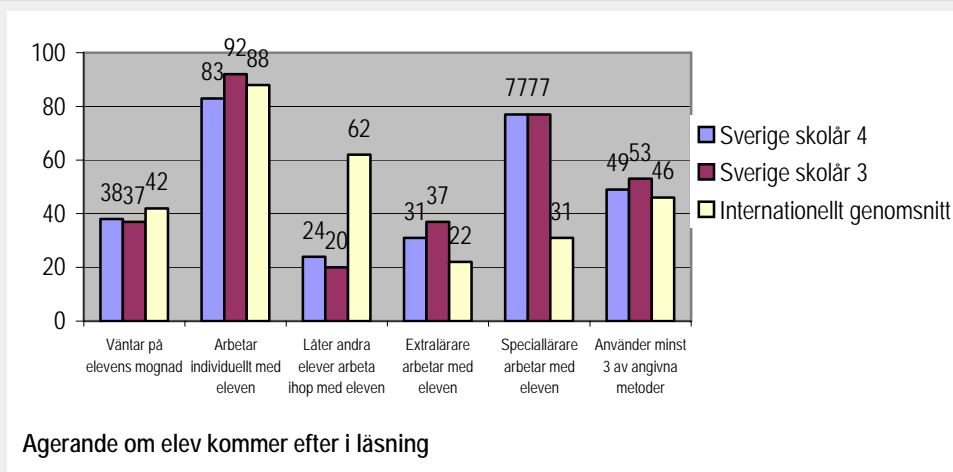
Av tablan framgår att samtliga de utvärderingsmetoder som här redovisas förekommer i mindre utsträckning i Sverige än i internationellt genomsnitt.

Allt efter resurstillgång och egna bedömningar kan lärare använda sig av olika metoder för att hjälpa de elever vars läsutveckling inte är tillfredsställande. I Tablå 8.21 visas hur frekvent man använder olika resurser i dessa fall.

Tablå 8.21: Vad lärare gör om elever kommer efter i läsning

Ur lärarenkäten

Procentandel elever per lärarsvar % elever



Baserat på frågan: Vad brukar du göra om en elev kommer efter i läsning?

Tablå 8.21 visar att den vanligaste åtgärden är att läraren arbetar individuellt med de elever som behöver komma ifatt. Det är dock något vanligare i skolår 3 än i skolår 4 (92 % respektive 83 %). Även i internationellt genomsnitt är detta det vanligaste förfaringsättet (88 %). Skillnaderna mellan skolår 3 och 4 är små när det gäller vilka åtgärder man tar till när elever kommer efter i läsning.

Omkring 40 % av eleverna i Sverige och i andra länder undervisas av lärare som har som strategi att vänta in elevernas mognad. Mest vanligt är detta i Hong Kong och Litauen.

Endast 24 % av eleverna i Sverige, i jämförelse med ett betydligt högre internationellt genomsnittsvärde (62 %), går i klasser där det är vanligt att elever hjälper sina kamrater. De länder som rapporterar att de tillämpar denna metod mest frekvent är Belize, Colombia, Iran, Italien, Moldavien, Marocko, Singapore och USA, där fler än 80 % av eleverna har lärare som arbetar så. Av eleverna i internationellt genomsnitt får 22 % erfara att extralärare ofta kallas in och i Sverige gäller detta för en något högre andel elever 31 %. Att speciallärare ofta hjälper elever som har kommit efter i läsning gäller för 31 % av eleverna i internationellt genomsnitt och en betydligt högre andel för svensk del 77 %. Island och Nederländerna är de enda länder där detta är vanligare än i Sverige. Sannolikt är bruket av extralärare och speciallärare i hög grad en fråga om resurstillgång. Omkring hälften av eleverna i Sverige och internationellt går i klasser där lärare använder sig av minst tre av de olika alternativen.

En åtgärd som inte förekommer i den internationella rapporteringen, bygger på en svensk tilläggsfråga som gäller i vilken mån lärare tar hjälp av föräldrar vars barn har kommit efter i

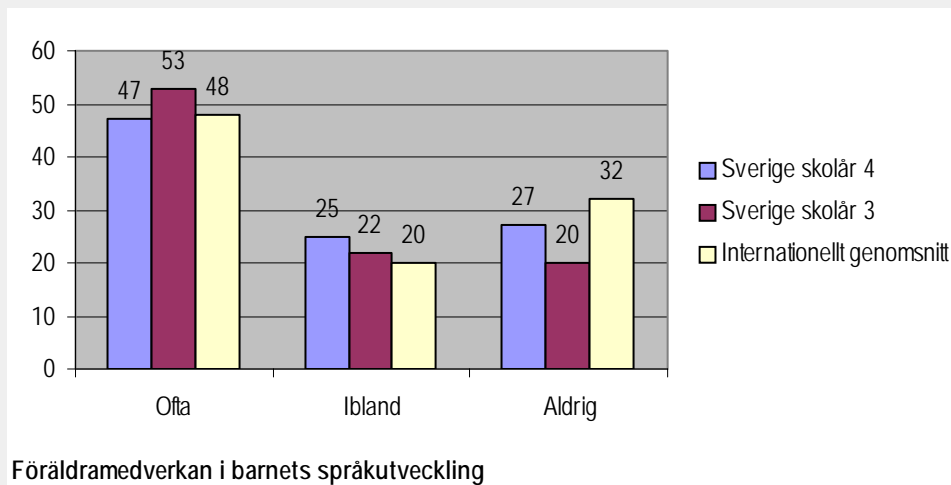
sin läsning. Påståendet lärarna tagit ställning till lyder: *Jag lägger upp lästräningsövningar som föräldrarna genomför med eleven hemma*. Det är en mycket vanlig åtgärd i Sverige som används av lärarna till 71 % av eleverna i skolår 4 och av lärarna till 76 % av eleverna i skolår 3. Över 30 % av eleverna i Sverige har också lärare som använder andra metoder än de här uppräknade när elever kommit efter i sin läsning.

Föräldrar kan vara mer eller mindre involverade i barnens skolgång och språkutveckling. Tablå 8.22 beskriver hur skolan använder föräldrarna som resurs i detta avseende.

Tablå 8.22: Hur ofta skolan involverar föräldrarna i barnets språkutveckling

Ur föräldraenkäten

Procentandel elever per föräldrasvar % elever



Index baserat på frågan: Hur ofta har ditt barns skola gjort följande? Bett dig kontrollera att ditt barn gör sin läsläxa • Låtit dig ta del av ditt barns arbete och uppgifter i ämnet svenska • Informerat dig om hur ditt barn läser

Drygt två tredjedelar av föräldrarna rapporterar att de ibland eller ofta fått information om sitt barns språkutveckling, medan en knappt tredjedel säger att de aldrig fått det. Inga stora skillnader i föräldrasvar framträder mellan elever i skolår 3 och 4 i Sverige. Inte heller i internationell jämförelse är skillnaderna anmärkningsvärda.

Länder där mer än 40 % av föräldrarna menar att de aldrig engageras av skolan i elevernas läsutveckling är England, Kuwait, Nederländerna och Norge. Länder där över 60 % av eleverna har föräldrar som ofta har involverats är Bulgarien, Hong Kong, Ungern, Makedonien och Ryssland. Det internationella medelvärdet ligger på 49 % och det svenska på 47 %.

Lägger man samman informationen från lärarna om hur de involverar föräldrar i lästräning och föräldrarnas rapporter om hur ofta de fått information är en rimlig hypotes att gruppen som ofta får information eller involveras till stor del består av föräldrar till elever som läraren anser behöva lite extra stöd i sin läsutveckling.

Skolan har många möjligheter att följa upp och utveckla elevernas läsfärdigheter. I detta avsnitt har framgått att strategierna är många och att de varierar mellan de deltagande länderna.

- Den egna bedömningen är vad svenska lärare i störst utsträckning bygger på när det gäller att värdera elevernas läsutveckling. Det gäller för 90 % av eleverna medan det internationella medelvärdet är 70 %. Kollegers bedömning har också stor betydelse för 73 % av eleverna skolår 4 och 72 % i skolår 3. En källa som tillmäts lika stor vikt är signaler från föräldrar (för 75 % av eleverna i skolår 4 och 73 % i skolår 3). Internationellt läggs större vikt vid elevprestationer på prov som lärarna själva formulerat eller hämtat ur läromedel. Detta gäller för 55 % av eleverna internationellt mot högst 12 % i Sverige.
- Skriftliga prov är inte särskilt vanligt förekommande i Sverige, men i den mån de förekommer är det något vanligare för svenska elever i skolår 4 än i skolår 3. Majoriteten av svenska elever får aldrig skriftliga prov medan det är betydligt vanligare i internationellt genomsnitt där en majoritet av eleverna får sådana prov i läsförståelse några gånger i månaden eller oftare.
- Elevers läsförmåga utvärderas internationellt, genom muntliga frågor (82 %) och svar och genom att läraren lyssnar till elevers högläsning (79 %). Det är också de vanligaste metoderna i Sverige men används här i något mindre utsträckning (61 % respektive 51 %). Över hälften av eleverna i internationellt genomsnitt får också i uppgift att skriva korta svar på frågor och göra muntliga sammanfattningar av vad de har läst minst en gång i veckan. Detta sker mindre ofta i Sverige.
- När elever kommer efter i läsning är den vanligaste åtgärden att läraren arbetar individuellt med varje elev. Av de svenska eleverna går 83 % i skolår 4 och 92 % i skolår 3 i klasser där lärarna använder denna metod. Det internationella medelvärdet är 88 %.
- Det är inte ovanligt att lärare inväntar elevens mognad; så gör lärarna till cirka 40 % av eleverna i Sverige och även internationellt.
- Det är mycket vanligare i internationellt genomsnitt (62 %) än i Sverige (24 %) att elever får vara med om att klasskamrater hjälper dem som har kommit efter i läsning.
- Speciallärare som hjälper de elever som har kommit efter i läsning är betydligt mer vanligt förekommande i Sverige än i internationellt genomsnitt (77 % respektive 31 %).
- Många svenska lärare lägger upp läsövningar som föräldrarna genomför med eleven hemma. Detta gör lärarna till 71 % av eleverna i skolår 4 och 76 % i skolår 3.
- I Sverige anger ca två tredjedelar av föräldrarna att de blir informerade eller involverade i barnens språkutveckling av skolan, och hälften av dessa menar att de ofta blir det. Omkring 30 % av föräldrarna i Sverige och internationellt uppger att de aldrig fått information om barnens läsutveckling eller blivit ombudade att kontrollera att läsläxan blir gjord. I England, Kuwait, Nederländerna och Norge gäller detta för över 40 % av föräldrarna.

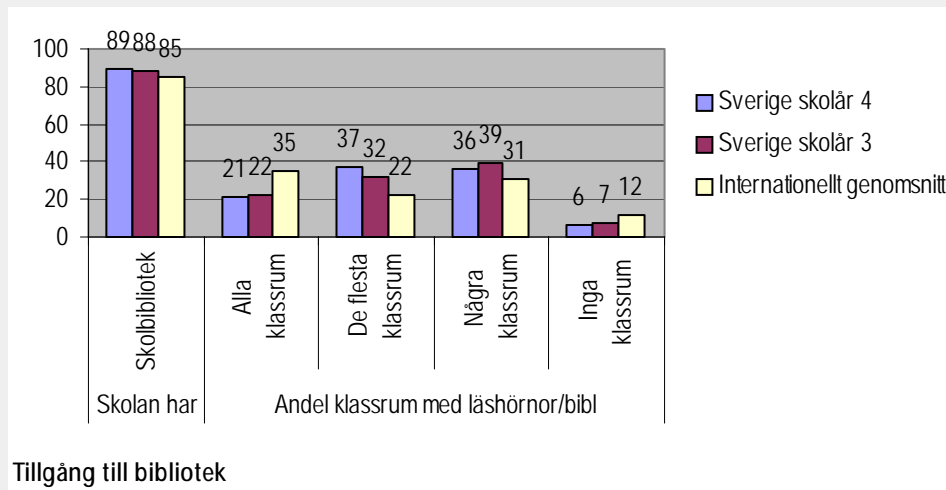
Tillgång till och bruk av bibliotek

En företeelse som tidigare visat sig ha relevans när det gäller läsutveckling av är tillgången till och utnyttjandet av bibliotek och biblioteksresurser. Detta avsnitt behandlar tillgången till skol- och klassrumsbibliotek och hur ofta elever på lärarnas initiativ får besöka biblioteken.

I Tablå 8.23 presenteras skollädaernas information om förekomsten av skolbibliotek och även förekomsten av klassbibliotek/läshörnor.

Tablå 8.23: Tillgång till bibliotek

Ur skolenkäten

Procentandel elever per skolledarsvar % elever

Baserat på frågorna: Har din skola ett bibliotek? Hur många klassrum i din skola har klassbibliotek/läshörna?

Av tablå framgår att över 85 % av eleverna har tillgång till skolbibliotek i Sverige och internationellt. Det syns inga skillnader mellan skolår 3 och 4 i Sverige i detta hänseende.

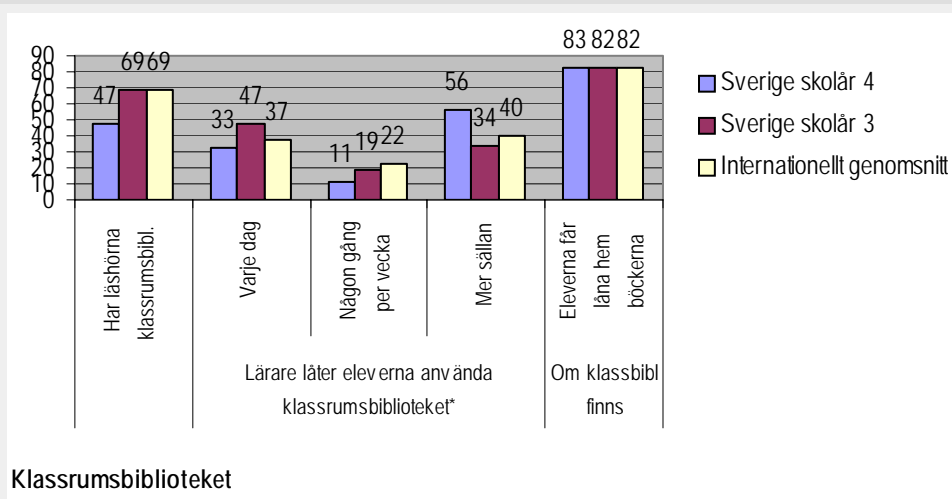
I Singapore, Moldavien, Slovenien och Kuwait har samtliga elever tillgång till skolbibliotek och i Nya Zeeland, Island, Kanada, Lettland och Norge har över 95 % av eleverna tillgång till skolbibliotek.

Bara fem länder (Belize, Cypern, Tyskland, Marocko, Nederländerna och Turkiet) har mer än 70 % elever som saknar skolbibliotek. Men samtliga dessa länder förutom Belize rapporterar en stor procentandel elever i skolor där nästan alla klassrum har klassrumsbibliotek eller läshörna, vilket åtminstone delvis kan kompensera avsaknaden av skolbibliotek.

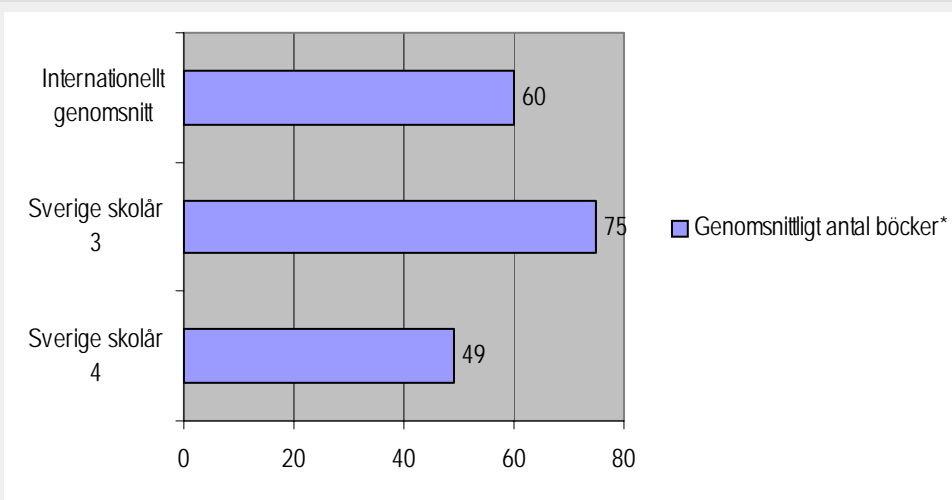
I genomsnitt går 57 % av eleverna i skolor där nästan alla klassrum har ett bibliotek. Särskilt påtagligt är detta i Cypern, Hong Kong, Nya Zeeland och Skottland, där mer än 80 % av eleverna har sådana.

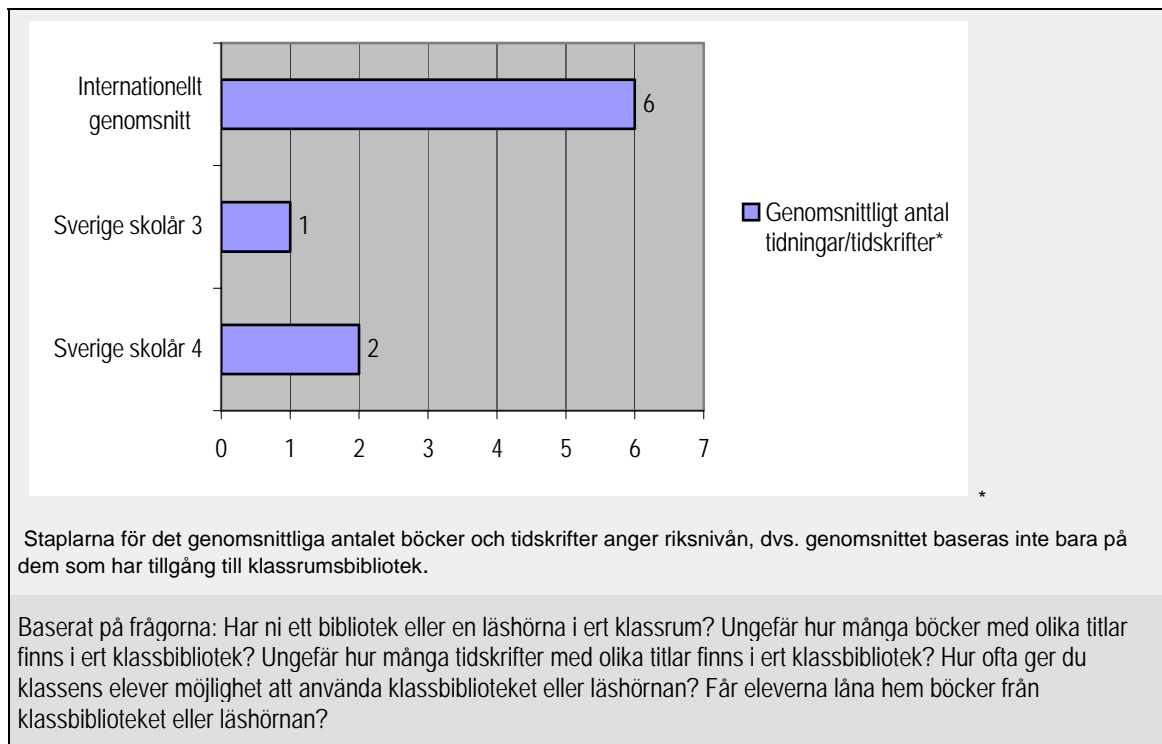
Klassrumsbibliotek är däremot relativt ovanliga i Colombia, Iran, Makedonien och Marocko. I Sverige går 6 % av eleverna i skolor där klassrumsbibliotek eller läshörnor saknas i alla klassrum jämfört med ett internationellt genomsnitt på 12 %.

I Tablå 8.24 redovisar lärarna hur ofta elever får nyttja klassrumsbibliotek och läshörnor i den mån de finns och hur många böcker och tidningar/tidskrifter som finns tillgängliga i dessa klassrumsbibliotek/läshörnor.

Tablå 8.24: Elevernas nyttjande av klassrumsbibliotek**Ur lärarenkäten****Procentandel elever per lärarsvar % elever**

* Staplarna för hur ofta lärare låter eleverna använda sig av klassrumsbibliotek baseras på samtliga elever, medan staplarna längst till höger endast omfattar de elever som har klassrumsbibliotek

Genomsnittlig storlek på klassrumsbibliotek



Av eleverna i internationellt genomsnitt har 69 % tillgång till klassrumsbibliotek. Cypern, Nya Zeeland, Hong Kong och USA redovisar att mer än 95 % av eleverna har tillgång till ett klassrumsbibliotek. I Sverige gäller detta däremot för endast 47 % av eleverna i skolår 4 och 69 % av eleverna i skolår 3. Att dessa uppgifter skiljer sig något från dem som skolledarna angivit (kap 6, Tablå 6.24), kan bero på att lärarna svarar för sina klassrum medan skolledarna svarar för skolan som helhet.

Klassrumsbiblioteken utnyttjas mest i Nya Zeeland och USA, där 85 % av eleverna eller mer rapporteras använda dessa dagligen. Motsvarande procentandel för Sverige är 33 % i skolår 4 och 47 % i skolår 3.

Av de elever som har tillgång till klassrumsbibliotek får i genomsnitt 82 % låna hem böcker från klassbiblioteket, vilket är lika stor procentandel som i Sverige.

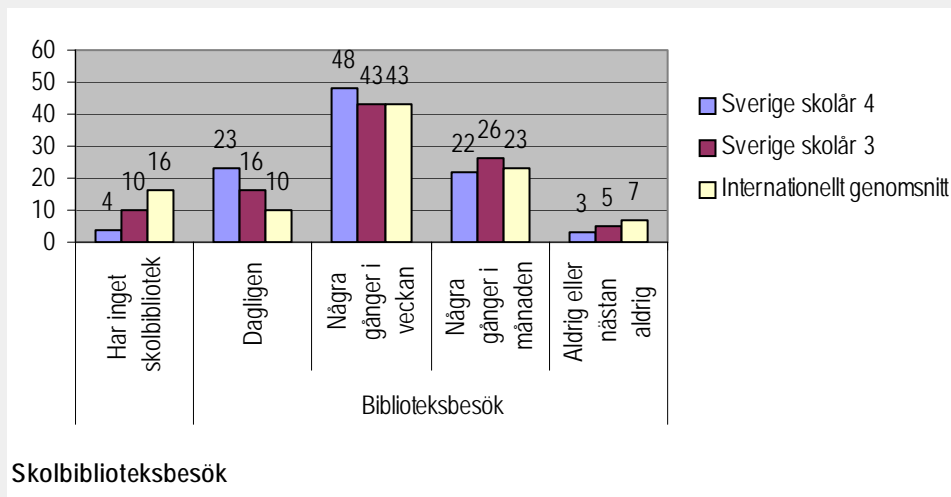
Största genomsnittliga bokbeståndet i klassrumsbiblioteken rapporteras i Kanada (250), England (211), Hong Kong (167), Skottland (104) och USA (219). Minsta genomsnittliga bokbeståndet i klassrumsbiblioteken rapporteras i Bulgarien (8), Kuwait (6), Marocko (13) och Argentina (14). Sverige ligger under det internationella genomsnittet för skolår 4 i detta avseende (47 böcker mot 69), men på samma nivå för skolår 3 (71 böcker i genomsnitt).

Tidnings/tidskriftgenomsnittet ligger högst i Kanada (15), Ryssland (12) och Lettland (11), medan det lägsta innehas av Island (1). Ungefär en tredjedel av de deltagande länderna har ett genomsnitt på 2-3 tidningar per klassrumsbibliotek. I Sverige ligger genomsnittet på en tidning per klassrumsbibliotek i skolår 3 och två tidningar per klassrumsbibliotek i skolår 4.

Tablå 8.26 visar hur ofta skolbiblioteket besöks på lärarnas initiativ.

Tablå 8.25: Hur ofta skolbiblioteket besöks

Ur lärarenkäten

Procentandel elever per lärarsvar % elever

Baserat på frågan: Hur ofta låter du eleverna gå till skolbiblioteket?

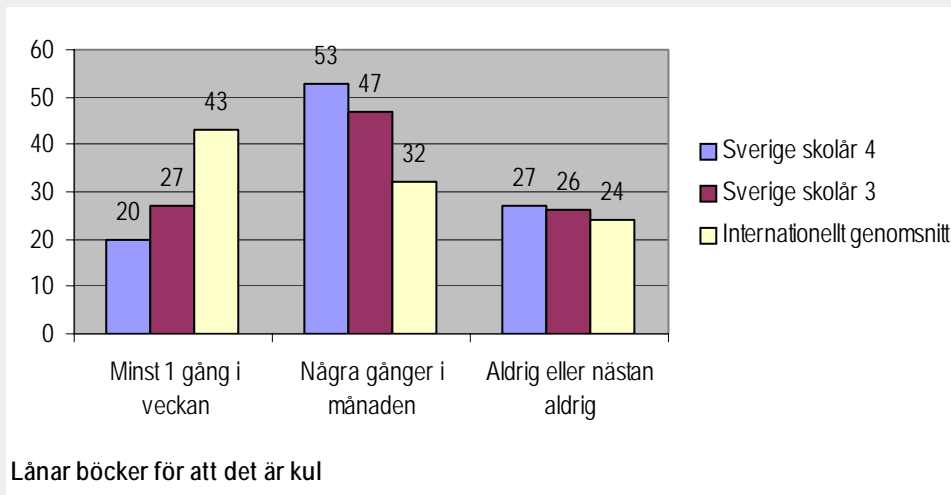
Vissa skillnader kan noteras mellan skolår 3 och 4 när det gäller i vilken utsträckning eleverna har tillgång till skolbibliotek och i vilken utsträckning lärarna i undervisningen låter eleverna besöka detsamma. Bland de svenska eleverna har 90-95 % tillgång till ett skolbibliotek och runt 70 % av eleverna i skolår 4 besöker detta dagligen eller flera gånger i veckan.

Vidare framgår att det är något vanligare med besök på skolbiblioteket i skolår 4, vilket delvis kan bero på att en större andel elever i skolår 3 saknar skolbibliotek.

Av tablå framgår att 4 % av eleverna i skolår 4 och 10 % av eleverna i skolår 3 saknar skolbibliotek. Det är en mindre andel än vad som uppgivits i skollärdarenkäten, där drygt 11 % av eleverna uppges sakna skolbibliotek i båda skolåren. Detta beror förmodligen på att vissa lärare har möjlighet att istället använda sig av folkbiblioteken.

Det är något vanligare i internationellt genomsnitt att man inte har något skolbibliotek och i genomsnitt besöker man inte heller biblioteket fullt så ofta som i Sverige.

Huruvida biblioteken utnyttjas av eleverna på fritiden redovisas i tablå nedan, där de själva fått besvara frågan om hur ofta de lånar böcker för nöjes skull på bibliotek.

Tablå 8.26: Hur ofta lånar elever böcker på bibliotek/skolbibliotek för att det är kul**Ur elevenkäten****Procentandel elever % elever**

Baserat på frågan: Hur ofta lånar du böcker från biblioteket eller skolbiblioteket för att du tycker det är kul?

Svenska elever i skolår 3 lånar böcker för nöjes skull oftare än elever i skolår 4, men slår man ihop andelarna som överhuvudtaget lånar böcker för nöjes skull ser vi att summan blir densamma för de båda skolåren. Det internationella genomsnittet är ungefär lika stort.

Omkring en fjärdedel av eleverna i Sverige och internationellt rapporterar att de aldrig lånar böcker för nöjes skull.

Sammanfattande om tillgång till och bruk av bibliotek:

- I den mån skolbibliotek finns, så utnyttjas de också i genomsnitt flitigt. I de länder där man saknar skolbibliotek förefaller det istället finnas klassbibliotek tillgängligt för eleverna. I internationellt genomsnitt har 80 % av eleverna tillgång till skolbibliotek och andelen för Sveriges del är ca 85 %. Det finns länder där samtliga elever har tillgång till skolbibliotek, detta gäller för Singapore Moldavien, Slovenien och Kuwait. Endast Belize, Cypern, Tyskland, Marocko, Nederländerna och Turkiet har mer än 70 % elever som saknar skolbibliotek. Samtliga dessa länder utom Belize har dock en stor procentandel elever som går i skolor där nästan alla klassrum har ett bokbestånd.
- Elever vid skolor där skolbibliotek helt saknas uppgår till ca 12 % i Sverige.
- Av de svenska eleverna i skolår 4 besöker 70 % på lärarens initiativ skolbiblioteket åtminstone någon gång i veckan. Andelen som högst några gånger i månaden får besöka skolbiblioteken på lektionstid uppgår till 25 % i Sverige.
- Elever i skolår 3 i Sverige lånar oftare böcker för nöjes skull än vad elever i skolår 4 gör.
- Andelen elever som aldrig eller nästan aldrig lånar böcker för nöjes skull är 27 % i Sveriges skolår 4 och i internationellt genomsnitt 24 %. Elever i Sverige förefaller inte

låna böcker på bibliotek för eget nöjes skull i den utsträckning som man gör internationellt.

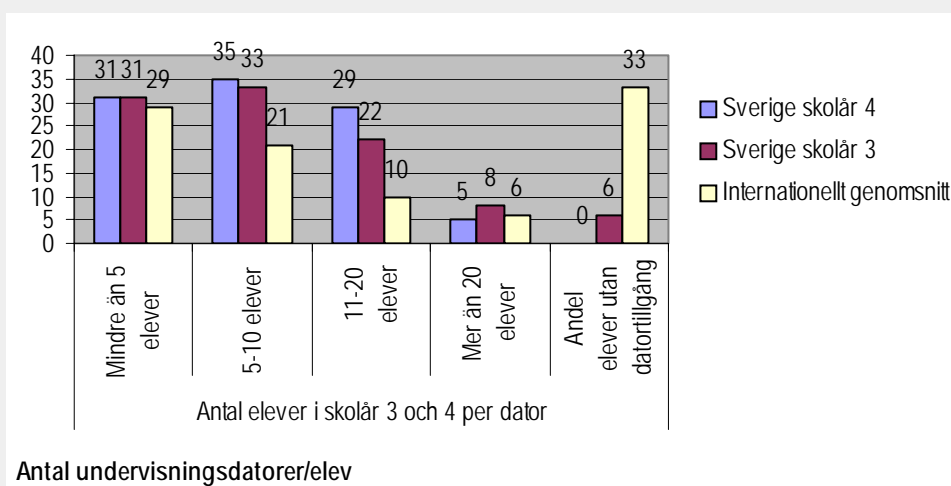
Tillgång till och bruk av datorer

Stora förändringar i förutsättningar för undervisningen har kunnat noteras i många länder sedan RL-undersökningen 1991. En av de största förändringarna är den snabbt accelererande användningen av datorer i skolan. De texter och den information som eleverna möter via dator innebär förmodligen ett annat förhållningssätt till det skrivna än vad texter i böcker och tidningar gör. I Tablå 8.28 åskådliggörs elevers genomsnittliga tillgång till dator utifrån uppgifter från skolledare, där antalet datorer dividerats med antalet elever i dessa skolår.

Tablå 8.27: Datorer tillgängliga för undervisningssyften

Ur skolenkäten

Procentandel elever per skolledarsvar % elever



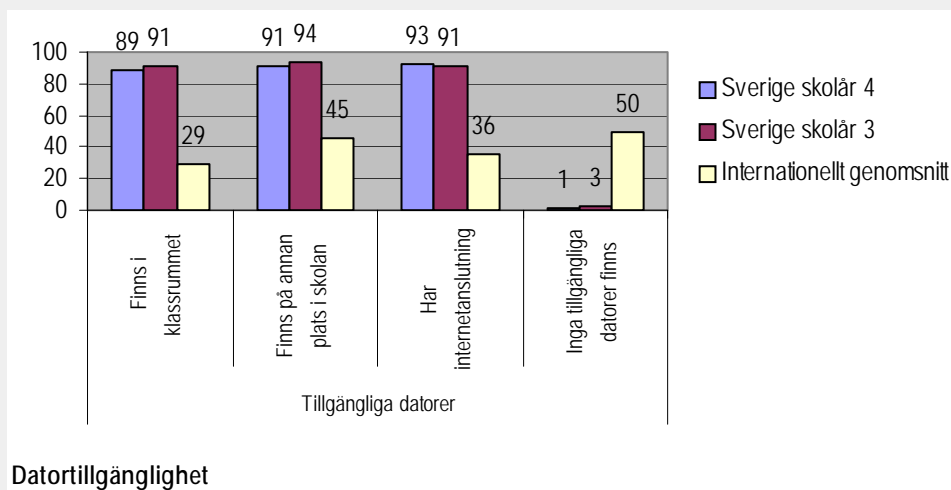
Baserat på frågan: Hur många datorer kan användas i undervisningen för skolår 3 respektive skolår 4?

I internationell jämförelse är både datortillgång och datortäthet mycket högre i Sverige. Tillgången till datorer för elever är högst varierande över länder och sannolikt i hög grad beroende av ett lands relativa välstånd. Datortätheten är något större för skolår 4 än för skolår 3, men sammantaget kan drygt 30 % av eleverna disponera en dator per fyra elever. Det är inte vanligt med fler än tjugo elever per dator.

De länder där datorer saknas till hälften eller fler av eleverna är: Bulgarien, Cypern, Grekland, Iran, Lettland, Makedonien, Moldavien, Rumänien, Slovakien och Turkiet.

Länder med hög datortäthet, där över hälften av eleverna är i den situationen att färre än fem elever behöver dela på en dator, är Kanada, England, Hong Kong, Island, Norge, Singapore och USA.

För att ytterligare belysa elevers tillgång till datorer, redovisas också resultat från lärarenkäten som gäller vilken närhet man har till datorer i klassen (Tablå 8.29).

Tablå 8.28: Datorer tillgängliga för klassen**Ur lärarenkäten****Procentandel elever per lärarsvar % elever**

Baserat på frågorna: Finns datorer tillgängliga för din klass?

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

Av de svenska eleverna har 90 % eller fler dator tillgänglig i klassrummet. Över 90 % av de svenska eleverna har dessutom datorer tillgängliga på annan plats i skolan. Mer än 90 % av datorerna i skolan har Internetanslutning.

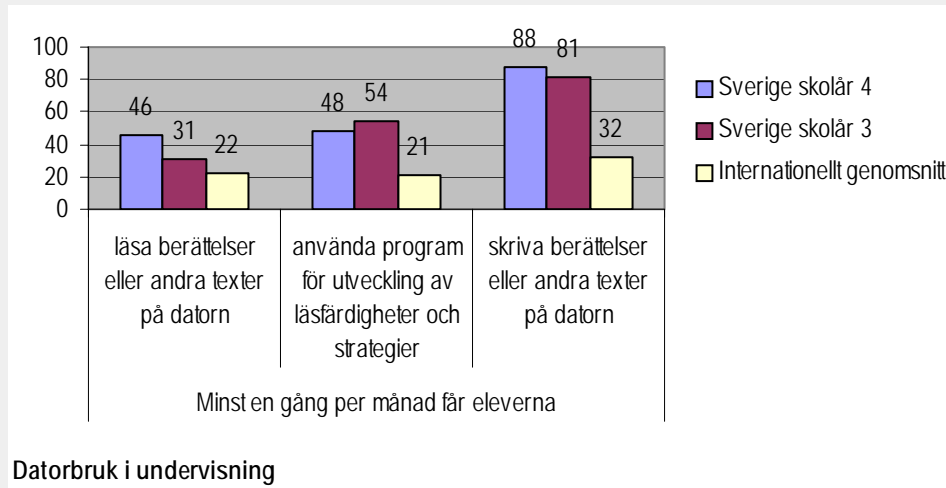
I detta avseende kan man också se en betydande skillnad mellan svenska elever och elever i internationellt genomsnitt. De internationella elevandelarna uppgår inte till hälften av de svenska i någon av dessa tre aspekter.

Fler datorer till sitt förfogande i klassrummen än vad man har genomsnittligt i Sverige, har USA, Skottland, Nya Zeeland och Nederländerna. Kanada och England har en andel elever på över 80 % som har datorer tillgängliga i klassrummen.

I internationellt genomsnitt är enligt lärarna hälften av eleverna utan datorer i skolan. Andelen som inte har några datorer i klassrummet är större.

I Belize, Argentina, Colombia, Cypern, Grekland, Iran, Kuwait, Lettland, Litauen, Moldavien, Marocko, Rumänien, Ryssland, Slovakien och Turkiet är över 75 % av eleverna utan datorer i klassrummen

I vilken mån lärare använder datorer i läsundervisningen presenteras i tablå 8.30. Dessa uppgifter är baserade på information från de lärare som överhuvudtaget har datorer att tillgå i skolan, vilket innebär att elevandelarna i det internationella genomsnittet inte representerar samtliga elever. För Sveriges del stämmer dock elevandelarna väl eftersom i stort sett alla har tillgång till datorer i skolan.

Tablå 8.29: Lärare använder datorer i undervisningen**Ur lärarenkäten****Procentandel elever per lärarsvar % elever**

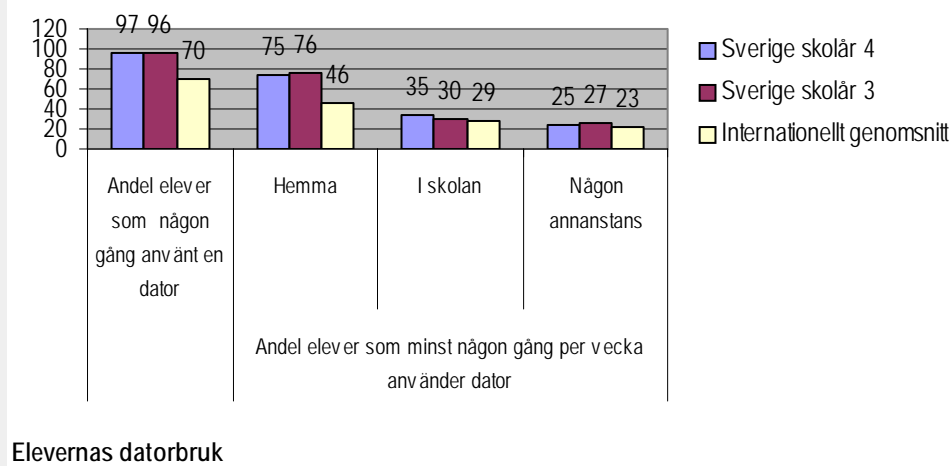
Baserat på frågan: Finns datorer tillgängliga för din klass? (om Ja) Hur ofta låter du eleverna göra följande på datorn?

Att läsa berättelser på datorn någon gång i månaden är dubbelt så vanligt för svenska elever som i internationellt genomsnitt; nästan hälften av de svenska eleverna gör detta. Ungefär hälften av de svenska eleverna använder också datorn minst någon gång i månaden för utveckling av läsfärdigheter och strategier, mot en femtedel i internationellt genomsnitt. Island, England, Skottland, Canada, Nya Zeeland, Singapore och Norge har liknande procentandelar elever som Sverige i denna aspekt och USA har högst andel bland de deltagande länderna (66 %).

Vissa skillnader kan iakttas mellan skolår 3 och 4 i Sverige. Elever i skolår 4 använder i högre utsträckning datorn till att läsa texter och skriva på, medan elever i skolår 3 i högre utsträckning får använda speciell programvara för att utveckla sina läsfärdigheter på datorn.

I genomsnitt använder även över fyra femtedelar av de svenska eleverna datorn till att skriva berättelser minst en gång i månaden medan det internationella genomsnittet uppgår till en knapp tredjedel. Endast elever i Nya Zeeland och England skriver oftare på dator.

Denna redovisning av elevers datorbruk avslutas med uppgifter från elevenkäten som handlar om datorbruk i allmänhet och inte endast begränsat till skolmiljön.

Tablå 8.30: Eleverna om sin datoranvändning**Ur elevenkäten****Procentandel elever % elever**

Baserat på frågorna: Använder du någonsin datorn? Om Ja Hur ofta använder du datorn på någon av dessa platser?

I Sverige har nästan alla elever någon gång använt en dator. En stor andel, 75 %, svarar att de har tillgång till och använder dator hemma minst en gång i veckan. Över 30 % uppger att de använder dator varje vecka i skolan, och nästan lika många någon annanstans. Skillnaderna mellan skolår 3 och 4 i Sverige är försumbara i detta hänseende. Däremot kan vi se att endast 70 % av eleverna i internationellt genomsnitt någonsin använder dator mot 96-97 % i Sverige. Tre fjärdedelar av de svenska eleverna har tillgång till dator hemma, mot knappt hälften i internationellt genomsnitt. De länder där elever i genomsnitt har minst tillgång till dator är Iran, Moldavien, Marocko och Ryssland.

I internationellt genomsnitt är det 70 % av eleverna som säger att de någon gång använt dator. Under hälften har tillgång till dator hemma, men precis som i Sverige uppger ca 30 % att de åtminstone någon gång per vecka använder dator i skolan.

Sammanfattning av avsnittet om datortillgänglighet och datorbruk:

- Svenska elever har i genomsnitt tillgång till fler datorer i skolan än vad man har internationellt. För 31 % av eleverna i de deltagande länderna saknas datorer helt för undervisningssyften, i Sverige endast för 1 % av eleverna. Datorer saknas i klassrummen för över två tredjedelar av eleverna i Belize, Argentina, Colombia, Cypern, Grekland, Iran, Kuwait, Lettland, Litauen, Moldavien, Marocko, Rumänien, Ryssland, Slovakien och Turkiet. I Sverige, USA, Skottland, Nya Zeeland och Nederländerna har över 90 % av eleverna tillgång till datorer i klassrummen.
- Enligt lärarna läser en större andel svenska elever texter på dator någon gång per månad än andelen **som gör detta** internationellt (47 % mot 22 %). Likaså är andelen som använder dataprogram som syftar till läsutveckling större i Sverige (ca 50 % mot 21 %). Mest förekommande i Sverige och internationellt (även om skillnaden är stor) är att använda dator för att skriva texter (89 % varje månad i Sverige och 32 % internationellt).

- Enligt egna uppgifter har nästan alla svenska elever i dessa skolår i Sverige någon gång använt en dator. Motsvarande internationella medelvärde är 70 %.
- Av de svenska eleverna uppger 75 % att de minst en gång i veckan använder dator hemma.

Sammanfattning och diskussion

I kapitel 8 har ett stort antal indikatorer av betydelse för undervisning och läsmetodik presenterats i olika avsnitt som handlar om lärarnas bakgrund, läsundervisning, uppföljning av läsfärdigheter, tillgång till och bruk av bibliotek samt datoranvändning.

När svenska lärares bakgrund jämförs med övriga deltagande länders kan konstateras att eleverna i Sverige undervisas av välutbildade lärare med lång yrkeserfarenhet. Samtidigt finns skillnader beträffande åldersfördelningen bland lärare, där en större andel elever i Sverige undervisas av lärare som är 50 år eller äldre. I sin utbildning har en större andel lärare i Sverige än i internationellt genomsnitt haft en betoning på olika ämnen som kan anses viktiga för läsundervisning. Svenska elever undervisas mer än elever i många andra länder av samma lärare under de tre första åren och ansvaret för klassen delas oftare än i andra länder.

- Nästan alla svenska lärare i skolår 3 och 4 har lärarexamen på högskolenivå.
- Ca 40 % av eleverna i Sverige undervisas av lärare som är över 50 år.
- Den genomsnittliga undervisningserfarenheten ligger på 16 år i skolår 4 och 18 år i skolår 3. Svenska lärare i skolår 3 och 4 har i genomsnitt sju års erfarenhet från undervisning i dessa skolår. Det internationella medelvärdet är fem år.
- I lärarnas utbildning har svenska språket, litteratur och läsmetodik haft stor vikt, ca 60 %, och för något färre har barns språkutveckling varit betydelsefull. Få har haft någon betoning på lässtöd, forskning om läsning eller specialpedagogik.
- Drygt 70 % av de svenska eleverna har samma lärare i tre år eller mer.
- Ca 30 % av eleverna i Sverige har lärare som delar ansvaret för klassen.

Läsundervisningen i Sverige uppvisar både likheter och skillnader i jämförelse med övriga länder. Samtidigt kan tolkningen vara vanskelig; säkrare jämförelser kan göras när information kommer från flera håll, t.ex. både från lärare och elever. Den vanligaste läsförståelseaktiviteten i Sverige är att eleverna får visa att de förstått lästa texter genom att förklara hur de menar. Relativt vanligt är också att de får identifiera huvudbudskapet i texter och jämföra med egna erfarenheter. Aktiviteter som är relativt ovanliga är jämförelser av innehåll mellan texter, att öva sig att generalisera och dra slutsatser från texter, att med textens hjälp förutse händelseförlopp och att beskriva texters stil och struktur. Elevernas högläsning är mindre vanlig i Sverige än i andra länder. Lärarna däremot läser relativt ofta högt för eleverna, men förmodligen inte så ofta för hela klassen samtidigt. Tyst enskild läsning är en daglig aktivitet i Sverige för de allra flesta. Ljudavkodning tränas inte i någon högre utsträckning i Sverige, vilket förmodligen beror på att de flesta vid det här laget knäckt koden. Betydelsen av nya ord övas bland merparten elever åtminstone någon gång per vecka enligt lärarna. Att skriva något i anslutning till lästa texter förefaller relativt vanligt. Av svarsmönstren på de olika frågor som ställts kring skrivandet kan vi dra slutsatsen att skrivandet inte har provkaraktär, utan sker under tämligen fria former som inte primärt syftar till att följa upp elevers läsförståelse. Att samtala om texter är inte särskilt utbrett i Sverige och i synnerhet inte mellan elever på lektionstid. Inte heller andra typer av gruppaktiviteter kring det lästa är särskilt vanliga i Sverige. Detta kan illustrera att svenska elever inte erbjuds

särskilt mycket träning i reflektion och analys av texter, dvs. aktiviteter som har dokumenterat positiv inverkan på läsförståelse.

- Nästan 80 % av svenska elever får minst en gång i veckan visa att de förstår vad de läser. Cirka hälften får ungefär lika ofta identifiera huvudbudskap i texter och jämföra med egna erfarenheter. Knappt en tredjedel får jämföra texter med varandra eller utifrån texten dra slutsatser. Ännu färre får öva sig i att förutse händelseförlopp och nästan ingen arbetar med att beskriva texters stil och struktur mer än någon gång i månaden.
- Omkring 75 % av eleverna läser tyst varje dag och så gott som alla gör det åtminstone en gång i veckan. Knappt 30 % av eleverna uppger att de någon gång per vecka eller oftare får läsa högt i klassen.
- Ungefär hälften av eleverna får varje vecka skriva något i anslutning till det de läser. Skriva är, jämte muntliga summeringar av lästa texter, den vanligaste aktiviteten. Ungefär 30 % av eleverna i skolår 4 och drygt 20 % av eleverna i skolår 3 anger att de på lektionstid får prata med varandra om det de har läst. Drygt en tredjedel i skolår 4 och knappt hälften i skolår 3 uppger att de aldrig gör det.

Avsnittet om läsläxor visar att det är en mycket vanlig aktivitet i Sverige, liksom internationellt. I Sverige får eleverna i genomsnitt inte lika ofta läsläxa som barnen internationellt, men läxorna ägnas i jämförelse med andra länder mer tid, vilket kan tyda på att de är mer omfattande.

- Över 70 % av de svenska eleverna får läsläxa en gång i veckan eller oftare, och de ägnar den i genomsnitt över 30 minuter men mindre än en timme varje gång.

Att läsfärdighetsutvecklingen och läsintresset delvis är beroende av vilket läsmaterial man har att tillgå i olika länder är ett antagande i PIRLS. Många forskare och andra har framfört vikten av att elever får möta autentiskt läsmaterial, dvs. ”verkliga” texter som inte producerats endast för övning. Barnböcker är det som i undervisningen förekommer mest i Sverige och i andra länder utöver vanliga läromedel. Därefter följer i fallande ordning tidningar och tidskrifter, datorprogram för undervisning och läsmaterial från internet. Bruket av informationstexter av olika slag i läsundervisningen är betydligt mindre utnyttjat än skönlitteratur.

- Nästan 100 % av de svenska eleverna möter skönlitteratur i läsundervisningen minst en gång i veckan. Det internationella genomsnittet ligger på 85 %. En större andel elever i skolår 4 än i skolår 3 möter informationstexter minst en gång i veckan i läsundervisningen (68 % mot 58 %).

I Sverige är individanpassad läsundervisning vanlig i termer av att läsmaterial i mycket hög utsträckning anpassas till elevernas läsnivå. De allra flesta elever går i klasser där de får olika slags läsmaterial beroende på nivå eller i klasser där de får läsa i egen takt. Internationellt är den senare formen av individanpassning vanligare.

- Ca 65 % av eleverna i skolår 4 och 82 % av eleverna i skolår 3 använder sig beroende på sin läsfärdighetsnivå av olika läsmaterial i sin läsundervisning

En väsentlig del i arbetet med att planera läsundervisning för att utveckla elevers läsförmåga ligger i kontinuerlig uppföljning och kontroll av läsfärdighetsnivån. Sättet att göra detta kan ta sig många olika former alltifrån mer eller mindre systematiska observationer till mer strukturerade former av observationer och skriftliga provningar. Svenska lärare lägger störst vikt vid den egna bedömningen och baserar sig i mycket liten utsträckning på prov eller andra strukturerade former av uppföljning. De är också lyhörda för signaler från kolleger och från elevernas föräldrar. Egentillverkade läsförståelseprov eller prov ur läromedel förekommer överhuvudtaget aldrig för merparten av svenska elever i dessa skolår, däremot baseras den

kontinuerliga uppföljningen till en del på elevers högläsning, på elevers muntliga svar på frågor och muntliga sammanfattningar. Prov och andra skriftliga former är internationellt betydligt vanligare former för kontinuerlig uppföljning.

- Över 90 % av lärarna litar till sitt eget och sina kollegers professionella omdöme för att bedöma elevers läsutveckling, och i betydligt mindre utsträckning till elevprestationer på prov av olika slag.
- 57 % av eleverna i skolår 4 och 78 % av eleverna i skolår 3 får aldrig skriftliga prov på sådant de läst. Ungefär en tredjedel i skolår 4 får prov någon gång i månaden, och i skolår 3 får 20 % av eleverna skriftliga prov.
- Drygt hälften av eleverna har lärare som varje vecka lyssnar på elevernas högläsning och/eller på muntliga svar på frågor om texter för att bedöma läsförmåga. Dessa är de vanligaste formerna för kontinuerlig kontroll.

Det är också intressant [att](#) ur internationell och nationell jämförelse [studera](#) vilka metoder lärare använder sig av när de upptäcker att elever halkar efter. Det absolut vanligaste i Sverige och internationellt är att läraren arbetar individuellt med eleven. Att invänta elevers mognad gör man också i nästan samma utsträckning i Sverige som internationellt. Det som skiljer Sverige från övriga länder är tillgången till och utnyttjandet av expertis, speciallärare eller läsexperter, vilket lärare i Sverige i betydligt större utsträckning har möjlighet att göra och gör. I andra länder är det istället mycket vanligare att man låter duktiga elever hjälpa dem som kommit efter. En annan vanlig metod i Sverige är att läraren förser föräldrarna med läsövningar att genomföra med barnen hemma. Att föräldrarna är informerade om sina barns språkutveckling är lika vanligt i Sverige som internationellt.

- Ca 77 % av de svenska eleverna har lärare som anlitar specialpedagoger när elever kommer efter i läsningen, vanligt är också att extralärare arbetar med dessa elever eller att föräldrar engageras att genomföra läsövningar med barnen.
- Föräldrar till ungefär tre fjärdedelar av eleverna uppger att de ibland eller ofta får information om barnens språkutveckling. Runt 25 % av föräldrarna rapporterar att de aldrig får det.

Att tillgången till och bruket av bibliotek är viktigt för utvecklandet av läsfärdigheter liksom [av](#) läsintrasse är känt sedan tidigare. Länder som är dåligt rustade på denna punkt ligger också lägre på den allmänna läsfärdighetsskalan. Sverige är dock välförsett med såväl skolbibliotek som klassrumsbibliotek. Merparten av skolor har ett skolbibliotek, och av de skolor som inte har det tycks det ändå finnas tillgång till antingen klassrumsbibliotek och/eller folkbibliotek. Många skolor är välförsedda med både skolbibliotek och klassrumsbibliotek eller läshörnor. I Sverige förefaller det också som skolbiblioteken något oftare besöks på lärarens initiativ än i internationellt genomsnitt. Hur ofta eleverna lånar böcker på bibliotek, i skolan eller någon annanstans, för eget nöjes skull på fritiden varierar över länder. Internationellt ser vi att andelen elever som lånar minst en gång i veckan är nästan dubbelt så stor som i Sverige, medan andelen som lånar några gånger i månaden är större i Sverige. Detta kan ha många förklaringar, t.ex. att i Sverige sällan finns några begräsningar för hur många böcker man får låna på en och samma gång, men också att många köper böcker som de sedan lånar av varandra. Sist men inte minst kan det även för eleverna finnas ett inslag av förväntanseffekter i svaren. Andelen elever som aldrig lånar böcker på biblioteket för nöjes skull är lika stor i Sverige som genomsnittligt internationellt.

- Av de svenska eleverna har 90-95 % tillgång till skolbibliotek och ca 70 % besöker detta på lektionstid minst en gång veckan eller oftare. Mindre än 5 % av de elever som har skolbibliotek besöker sällan eller aldrig detta på lektionstid.
- Av dem som har tillgång till klassrumsbibliotek tillåts 83 % att låna hem böcker därifrån.
- Ca 75 % av eleverna rapporterar att de lånar böcker på biblioteket för nöjes skull minst en gång i månaden eller oftare. Ca 25 % gör aldrig det.

Resultaten från trendstudien i RL 2001 (Gustafsson, Rosén & Myrberg 2003) visar att de svenska elevernas boklånefrekvens har minskat under de senaste 10 åren. År 1991 uppgick andelen som aldrig lånar böcker till 19 %, liksom att det var betydligt vanligare att låna böcker minst en gång i veckan. Skäl till nedgången kan kanske återfinnas i förändrade fritidsvanor i dessa åldersgrupper, vilket delvis kanske består i att mer tid ägnas åt datorer. Datorer var inte vanligt förekommande 1991, men idag förekommer datorer i nästan alla svenska skolor och i över 70 % av elevernas hem.

I internationell jämförelse kan vi se att svenska elevers datortillgång och datorbruk är mycket omfattande. Även i undervisningen kan vi se att datorer används en hel del i dessa skolår. Framst används de i skolan till att skriva på och endast i mindre utsträckning till att läsa texter på.

- Mer än 80 % av eleverna får minst en gång i månaden använda dator att skriva på i undervisningen. Runt 50 % använder lika ofta speciell programvara för läsfärdighetsträning, och en något mindre andel har en undervisning som innebär att de läser texter på datorn.
- Näst intill 100 % av eleverna har någon gång använt dator, och ca 75 % gör det varje vecka hemma.

Vi kan utifrån detta avsnitt dra slutsatsen att elever har stor tillgång till datorer i Sverige samtidigt som datortillgången över länder varierar en hel del. Vilka pedagogiska implikationer som följer av detta förhållande är dock än så länge oklart. Det är dock rimligt att anta att de texter och den information elever möter via datorn inbjuder till andra förhållningssätt till läsning än vad böcker och tidningar gör. Det är också rimligt att anta att fritidsbruket av datorer i dessa åldrar inte framförallt handlar om att läsa eller skriva texter.

9. Sammanfattning

Resultaten från PIRLS första omgång redovisas i denna rapport, medan upprepningen av 1991 års studie (RL 2001) redovisas i en separat rapport (Gustafsson, Rosén & Myrberg, 2003), nedan kallad ”trendrapporten”. Vissa jämförelser av resultaten kan dock göras, och i många avseenden går det att komplettera resultatbilden i PIRLS 2001 med resultatbilden i RL 2001 för att på så sätt få en rikare och mer nyanserad bild.

Deltagande i PIRLS innebär således att läskompetens hos det egna landets elever dels kan jämföras med läskompetensen hos elever i andra länder, dels kan jämföras med den egna läskompetensen vid en tidigare tidpunkt. I 2001 års undersökning erbjuds bara de nio länder som deltog i RL 1991 denna dubbla jämförelsemöjlighet, medan samtliga 35 länder får den möjligheten år 2006 då PIRLS genomförs för andra gången.

För att dessa två syften ska kunna uppnås är det centralt att jämförbarheten säkerställs. För detta krävs att:

- målgruppen är jämförbar över tid och över länder beträffande ålder och skolgång;
- måtten på läskompetens är jämförbara över tid och länder;
- översättningar av läsprov och enkäter är likvärdiga;
- urvalen är representativa för landet; och att
- undersökningen, i alla delar, genomförs på ett likartat sätt.

Enligt den internationella definitionen av målgruppen för studien ska det övre skolår väljas där flest 9-åringar finns. Så långt är det samma definition som gällde för 1991 års undersökning, och som för Sveriges del innebär skolår 3. Till denna har dock lagts att för de flesta länder innebär nämnda definition skolår 4, och att vid denna tidpunkt kan de flesta eleverna läsa; de läser nu för att lära. Definitionen av den internationella målgruppen har för Sverige och flera andra länder därmed blivit svårare att översätta till nationella förhållanden. Av 35 länder har 26 valt en målgrupp vars genomsnittliga ålder ligger över 10 år, och i 10 av dessa länder ligger genomsnittsåldern över 10,5 år. På grund av denna dubbla tolkningsmöjlighet av målgruppsdefinitionen gjordes i Sverige två riksrepresentativa urval för PIRLS första omgång, ett i skolår 3 där genomsnittsåldern vid provtillfället är 9,8 år och ett i skolår 4 där genomsnittsåldern är 10,8 år. I Sverige gjordes dessutom ytterligare ett riksrepresentativt urval i skolår 3 för delstudien RL 2001. Med denna urvalsdesign uppnås maximal jämförbarhet samtidigt som frågan om ålderns betydelse i relation till ett skolårs betydelse kan undersökas inför valet av målgrupp till kommande undersökningar.

I den internationella rapporten för PIRLS 2001 (Mullis et al., 2003) deltar Sverige officiellt med skolår 4, och med skolår 3 som nationellt tillägg. Detta innebär att i den internationella rapporten ges en fullödlig redovisning av Sveriges skolår 4, medan endast läsprovresultaten publiceras för Sveriges skolår 3. I föreliggande svenska rapport redovisas dock resultaten för båda skolåren lika utförligt.

Läsprovresultat, inställning till läsning och läsvanor

Med PIRLS jämförs och utvärderas länders ”reading literacy skills”, eller läskompetens i tre avseenden:

- Läsförståelseprocesser
- Avsikter med läsning
- Läsvanor och attityder till läsning

De första två aspekterna utvärderas med hjälp av läsprov, där texterna antingen är skönlitterära berättelser eller har informations- eller faktakarakter, och där läsprovsuppgifterna är konstruerade för att fånga upp olika aspekter av läsförståelse. Resultaten rapporteras på tre skalor: dels på en överordnad allmän lässkala där alla läsprovsuppgifter vägs samman; dels på två delskalor, en för litteraturorienterad läsning (baserad på berättelsetexterna) och en för informationsorienterad läsning (baserad på informationstexterna). Den tredje aspekten utvärderas utifrån elevernas egna svar om sina läsvanor och attityder på enkätfrågor.

Läsprovresultaten för Sveriges skolår 4

- På den allmänna lässkalan har Sveriges elever i skolår 4 den högsta genomsnittliga poängen av de 35 deltagande länderna. Närmast efter kommer i fallande ordning Nederländerna, England, Bulgarien, Lettland, Kanada, Litauen, Ungern, USA och Italien.
- Elever i Sveriges skolår 4 tillhör den grupp länder som har minst spridning runt medelvärdet på den allmänna lässkalan. Av de högpresterande länderna har Nederländerna, Lettland och Litauen en mindre spridning än Sverige, medan spridningen i England, Bulgarien och USA är mycket större.
- Könsskillnader på den allmänna lässkalan återfinns i alla länder, och det är genomgående flickor som presterat bättre, om än i varierande grad i olika länder. Av de högst presterande länderna är könsskillnaderna stora i Sverige, England och Bulgarien. Flickornas genomsnitt ligger 22 poäng över pojkarnas i Sverige och England, och 24 poäng över i Bulgarien. Lägst könsskillnad rapporterar Italien där flickornas poäng endast ligger 8 poäng över pojkarnas.
- På delskalan för litteraturorienterad läsning är det också Sveriges skolår 4 som har högst genomsnitt tillsammans med England. Jämför man spridningen för dessa två länder finner man att England har en stor procentandel elever som presterar mycket bättre än de bästa svenska eleverna, men också en stor procentandel elever som presterar betydligt sämre än de lägst presterande svenska eleverna. I övrigt är det samma länder som följer efter Sverige och England som på den allmänna lässkalan.
- Könsskillnader på delskalan för litteraturorienterad läsning förekommer också i alla länder och är överlag större än könsskillnaden på den allmänna lässkalan. Flickorna har i Sveriges skolår 4 ett genomsnitt som ligger 25 poäng över pojkarnas, vilket är en mindre skillnad än i England och Bulgarien, men en större skillnad än i övriga högpresterande länder.
- Även på delskalan för informationsorienterad läsning har elever i skolår 4 i Sverige det högsta genomsnittet. Övriga högpresterande länder är ungefär desamma som ovan, med undantag av USA och Italien som rapporterar ett lägre resultat på denna delskala. Bland de högre presterande återfinns istället Hong Kong, Tyskland och Tjeckien.
- Könsskillnader på delskalan för informationsorienterad läsning förekommer också i alla länder, men är överlag något mindre än könsskillnaden på den allmänna lässkalan, och i de flesta länder något mindre än könsskillnaden på delskalan för litteraturläsning. I Sveriges skolår 4 har flickorna på denna delskala ett genomsnitt som ligger 18 poäng över pojkarnas, vilket är en mindre skillnad än i Bulgarien och Lettland, men en större skillnad än i övriga högpresterande länder.

Läsprovsresultat för Sveriges skolår 3

- På den allmänna lässkalan rapporterar Sverige för skolår 3 ett genomsnitt på 520 poäng. Det innebär en 19:e placering i jämförelse med övriga 35 länder (Sveriges skolår 4 borträknat). Det placerar eleverna i skolår 3 i Sverige 4-5 poäng under Grekland och Frankrike, och 8 poäng under Ryssland, Hong Kong, Singapore och Skottland. Efter Sveriges skolår 3 följer i fallande ordning Slovakien, Island, Rumänien, Israel, Slovenien och Norge. Skillnaden i medelresultat mellan Sveriges skolår 3 och skolår 4 är 41 poäng.
- Spridningen för Sveriges skolår 3 runt medelvärdet på den allmänna lässkalan är större än i skolår 4, och särskilt stor är den i gruppen som presterar under genomsnittet. En likartad spridning rapporterar Slovenien som också deltar med skolår 3 i PIRLS.
- På delskalan för litteraturorienterad läsning rapporterar Sverige för skolår 3 ett genomsnitt på 523 poäng vilket placerar dem på samma sextonde plats som Ryssland, strax efter Grekland. Skillnaden jämfört med skolår 4 på denna delskala är 36 poäng.
- På delskalan för informationsorienterad läsning rapporterar Sverige för skolår 3 ett genomsnitt på 514 poäng vilket också placerar dem alldeles efter Grekland. Skillnaden till skolår 4 är på denna delskala 45 poäng.
- Flickor i skolår 3 har ett genomsnitt som ligger 23 poäng över pojkarnas på den allmänna lässkalan, 28 poäng över på den litteraturorienterade lässkalan, och 14 poäng över på den informationsorienterade skalan.

Om resultatens jämförbarhet över åldrar, skolår och tid

Eleverna i Sveriges skolår 4 har det högsta genomsnittet bland länder vars målgrupp har gått fyra år i den obligatoriska skolan, men den svenska målgruppen har en högre genomsnittlig ålder än de flesta länders elever. Av de tio högst presterande länderna har nästan en tredjedel valt en målgrupp som i genomsnitt är äldre än vad som definierats internationellt. Dessa länders deltagare, däribland elever i Sveriges skolår 4, har en genomsnittsålder som överstiger 10,7 år vid provtillfället. En fråga som naturligtvis inställer sig är hur mycket av resultatskillnaderna som beror på åldersskillnader och hur mycket som beror på andra faktorer. För att resultaten ska bli mer jämförbara över länder krävs analyser som korrigerar för åldersskillnader.

Eleverna i Sveriges skolår 3 har en genomsnittlig ålder som stämmer bättre med den internationellt definierade målgruppens ålder, men som å andra sidan bara har 3 formella skolår bakom sig vid provtillfället. Sverige har dock i IEA:s tidigare läsundersökningar placerat sig bland de allra bäst presterande länderna trots att de flesta länder har deltagit med elever som haft ytterligare ett skolår bakom sig. Det framgår också av trendrapporten att läskompetensen i vissa länder har gått framåt medan den i Sverige har gått bakåt under de senaste 10 åren. Jämför vi resultatet i skolår 3 med Slovenien som också deltar med skolår 3 finner vi ett högre genomsnitt i Sverige. Jämför vi med länder med elever i ungefär samma genomsnittliga ålder finner vi att Italien, Skottland och Grekland har högre genomsnitt, medan t.ex. Island, Slovenien, Norge och Cypern har ett lägre genomsnitt.

En fråga i sammanhanget är också hur antalet skolår ska tolkas. Idag har Sverige ett näst intill 100 % deltagande i s.k. förskoleklass, där en hel del läsförberedande aktiviteter förekommer. I många andra länder räknas motsvarande år in i skolgången, t.ex. Norge, Island, England och Nya Zeeland. I fortsatta analyser av resultatskillnaderna mellan länder måste även denna aspekt vägas in.

Sveriges elever i skolår 4 år 2001 tillhör den grupp som har lägst spridning, vilket indikerar att Sverige har en mer homogen undervisningssituation i genomsnitt och en lägre differentiering mellan elever med avseende på läsnivå jämfört med andra länder. I skolår 3 är spridningen större, och jämför vi poängfördelningarna mellan de två skolåren antyder resultaten att det framförallt är elever på de lägre prestationsnivåerna som förbättrar resultaten mellan skolår 3 och skolår 4. En hypotes är att den större spridningen i skolår 3 beror på att det här finns en större grupp elever som ännu inte hunnit utveckla automatiserade läsfärdigheter.

Resultaten i skolår 3 i RL 2001 undersökning stämmer väl överens med resultaten från PIRLS. Sverige placerar sig i båda studierna efter Grekland men före Slovenien. Dessa resultat indikerar att de båda studierna är jämförbara, även om endast fördjupade analyser kan ge mer exakta besked om hur jämförbara studierna är i olika avseende.

Om könsskillnaderna i läskompetens

Könsskillnaden i resultat i både skolår 3 och 4 är anmärkningsvärt stor men ingen nyhet. Skillnader av motsvarande storlek observerades redan i 1991 års studie, och de återfinns också i RL 2001. Flickornas genomsnitt år 2001 ligger i RL 2001 på samma nivå som pojkarnas genomsnitt gjorde år 1991, medan pojkarnas genomsnitt år 2001 ligger ännu lägre. Ingen minskning av skillnaden har skett under de tio gångna åren.

Könsskillnaden på den litteraturorienterade skalan i PIRLS är ungefär lika stor i skolår 3 som i skolår 4, men könsskillnaden på den informationsorienterade skalan är mindre i skolår 3 än i skolår 4. Flickornas redan stora försprång ökar alltså mellan de två skolåren. Pojkarnas lägre prestationsnivå måste betraktas som allvarlig särskilt som läskompetensen är så central i det fortsatta lärandet. Fördjupade analyser av dessa skillnader är därmed angelägna för att förstå orsaker till och effekter av pojkars låga läsprestationer.

Läskompetens vid olika läsprovresultat

Mer information om vilka slags läsförståelseprocesser och nivåerna på dessa som skiljer elever med olika resultat på den allmänna lässkalan får vi genom beskrivningen av fyra internationella riktpunkter på denna skala:

- Elever som nått 615 poäng har en läskompetens som kännetecknas av att de framgångsrikt har klarat att lösa uppgifter som handlar om att först samordna information från flera olika textstycken och typer av material och sedan koppla detta till verkliga situationer. I Sveriges skolår 4 nås och/eller passeras denna poäng av 20 % medan motsvarande andel i skolår 3 uppgår till 9 % av eleverna. Det internationella genomsnittet ligger på 10 %.
- Elever som nått 570 poäng har en läskompetens som kännetecknas av att de har klarat att dra slutsatser med hänvisningar till texten, och att de visat förtrogenhet med vissa språkliga former i såväl skönlitterära texter som informationstexter. I Sveriges skolår 4 nås och/eller passeras denna poäng av 47 % medan motsvarande andel i skolår 3 uppgår till 27 % av eleverna. Det internationella genomsnittet ligger på 25 %.
- Elever som nått 479 poäng har en läskompetens som kännetecknas av att de har klarat att göra elementära tolkningar, att lokalisera särskilda delar i texten för att inhämta information och att göra observationer av texten som helhet. I Sveriges skolår 4 nås och/eller passeras denna poäng av 80 %, medan motsvarande andel i skolår 3 uppgår till 59 %. Det internationella genomsnittet ligger på 50 %.

- Elever som nått 396 poäng har en läskompetens som kännetecknas av att de har klarat att återge explicit uttryckta detaljer i de två texttyperna. I Sveriges skolår 4 nås och/eller passeras denna poäng av 96 %, medan motsvarande andel i skolår 3 uppgår till 75. Det internationella genomsnittet ligger på 75 %.
- Elever som inte nått 396 poäng har en läskompetens som inte låter sig kännetecknas på ett lika tydligt sätt. Dessa elever har inte löst särskilt många läsprovsuppgifter alls. I Sveriges skolår 4 är det 4 %, och i skolår 3 är det 14 % av eleverna som inte nått 396 poäng. Motsvarande andel internationellt är 25 %.

Denna resultatbild indikerar att läskompetensen hos nästan hälften av eleverna i skolår 4 är mer utvecklad än läskompetensen hos tre fjärdedelar av eleverna i samtliga länder, medan eleverna i skolår 3 i stort sett följer det internationella genomsnittet.

Andra faktorer än själva läsförståelseprocessen påverkar också poängfördelningarna över elever och länder. Texterna och läsprovsuppgifterna uppvisar en del särdrag som kan påverka resultatet. Många läsprovsuppgifter kräver ett stort mått av skriftlig produktion, vilket innebär att också god skrivförmåga är nödvändig för att få ett gott resultat. Vissa texter och uppgifter passar eleverna i de deltagande länderna olika bra, vilket kan bero på innehållet i texterna, bekantskapen med liknande läsprovsuppgifter och på översättningarna. Sist men inte minst tillkommer tidsaspekten. Texterna och besvarandet av alla frågorna kräver ett visst mått av snabbhet i läsning och i att skriftligt formulera öppna svar. Betydelsen av samtliga nämnda aspekter kan och bör undersökas närmare i fördjupade analyser av skillnaderna i läsprovresultaten.

Elevernas inställning till läsning och läsvanor på fritiden

Elevernas attityder till läsning och läsvanor utgör den tredje aspekten av ”reading literacy” som PIRLS utvärderar. Uppfattningen om läsning, tilltron till den egna läsfärdigheten och läsvanor är delar av läskompetensen som skolan är med och fostrar och formar. Samtidigt är dessa aspekter som också är starkt influerade av hemmiljön.

- Ungefär hälften av eleverna i skolår 3 och 4 har en mycket positiv inställning till läsning, medan endast 6-7 % kan sägas ha en negativ inställning. Flickor mer än pojkar har en positiv inställning, och pojkar mer än flickor har en negativ inställning. Nästan 65 % av flickorna är mycket positiva till läsning, medan motsvarande andel pojkar uppgår till 41-43 %.
- Ungefär hälften av eleverna i skolår 3 och 4 värderar sin egen läskompetens mycket högt (57 % av flickorna och 50 % av pojkarna). Andelen som värderar sin läskompetens lågt är 7 % i skolår 3 och 2 % i skolår 4; några könsskillnader finns inte i denna grupp.
- Nästan 45 % av Sveriges elever i skolår 3 och skolår 4 uppger att de dagligen läser för att de tycker att det är roligt, medan ca 13 % uppger att de gör det några gånger i månaden och ytterligare 13 % att de aldrig gör det.
- Mellan 33-35 % av eleverna i skolår 3 och skolår 4 uppger att de läser berättelser varje dag på sin fritid, och det gör dubbelt så många flickor som pojkar. Andelen elever som aldrig läser berättelser på sin fritid uppgår till 11 % i båda skolåren, och det är 16 % av pojkarna och 6 % av flickorna som säger att de aldrig gör det. Att läsa skönlitteratur på fritiden korrelerar positivt med läsprovresultaten, medan motsvarande samband med andra sorters texter inte kan observeras.

Attityden till läsning är hos en majoritet av eleverna i Sverige och i de flesta andra länder entydigt positiv, samtidigt som könsskillnaden är stor i detta avseende. Andelen flickor med en entydigt positiv inställning till läsning är betydligt större än andelen pojkar. Detta gäller i Sverige liksom i de flesta andra länder.

Bilden av elevernas uppfattning om sin egen läskompetens styrks av motsvarande resultat i RL 2001, där bilden dessutom kompletteras med att andelen elever som skattar sin egen läsförmåga högt har ökat kraftigt sedan 1991, trots att den allmänna läskompetensnivån har sjunkit över samma period. Att fler flickor skattar sig högre än pojkar ligger nu mera i linje med resultatskillnaderna på läsproven än vad som tidigare varit fallet. Eftersom självbilden beror på den enskildes referensramar, och vilka jämförelser den enskilde uppmanas att göra, kan detta möjligtvis vara ett tecken på en mer individualiserad undervisning som är inriktad på att stärka elevernas tillit till den egna förmågan, snarare än genom jämförelser med andra.

Läsning uppskattas i Sverige av en stor andel barn, och många fler ägnar stor del av sin fritid åt nöjesläsning och då framförallt åt skönlitteratur. Även i dessa avseenden finner vi stora könsskillnader som visar att det är betydligt fler flickor än pojkar som ägnar sin fritid åt läsning för eget nöjes skull. En jämförelse med resultaten från 1991 års undersökning visar förändrade läsvanor och attityder. Större andel elever i dessa åldrar hade en positiv inställning och ägnade sin fritid åt läsning för nöjes skull för tio år sedan än nu. En möjlig förklaring till dessa förändringar kan vara att andra aktiviteter tar elevernas fritid i anspråk. Många elever i dessa skolår tillbringar stora delar av sin fritid framför datorer, något som knappt förekom 1991.

Precis som när det gäller läsprovresultat föreligger stora könsskillnader även i denna tredje aspekt av läskompetensen. Man kan på goda grunder anta att relationen mellan attityder, vanor och läsprestationer präglas av ömsesidig påverkan i antingen positiv eller negativ riktning. Man kan tänka sig att duktiga läsare har gott utbyte av läsning och därför tycker om att läsa och som en följd av detta läser mycket och därmed blir ännu duktigare. Mindre duktiga läsare har inte lika gott utbyte av läsning, tycker därför inte lika mycket om att läsa, och väljer i högre utsträckning andra aktiviteter än läsning, vilket gör att de inte lika snabbt utvecklar sin läsning. Man kan också tänka sig att utbudet av andra fritidsaktiviteter påverkar nöjesläsningen även bland dem som har en positiv inställning till läsning och/eller har en relativt väl utvecklad läsförståelse. Fördjupade analyser av dessa relationer, och betydelsen av konkurrerande verksamheter kan bidra till ökade insikter om orsakerna bakom könsskillnaderna till gagn för ett utvecklingsarbete som syftar till att öka läskompetensen generellt samtidigt som könsskillnaderna minskas.

Hemmiljön, skolmiljön och undervisningsförhållanden

I PIRLS har man ringat in tre kontexter som är centrala för utvecklingen av "reading literacy". Dessa är hemkontexten och skolkontexten vilka båda ingår i den mer övergripande kommunala och nationella kontexten. Hem- och skolkontext har i denna modell en dynamiskt och ömsesidigt påverkande relation till varandra och till elevernas läsresultat. Den nationella kontexten presenteras i en encyklopedi där alla deltagande länder beskriver sina respektive skolsystem (Mullis et al., 2002). Faktorer som anses betydelsefulla för elevers läsinläring i hem- och skolkontexten reflekteras i alla de enkätfrågor som besvarats av elever, lärare, skollärdare och föräldrar.

I all forskning har hemmiljön visat sig betydelsefull för elevernas resultat i skolan, och särskilt när det gäller elevernas läsförmåga, läsvanor och attityder. Skolan har å sin sida en central roll i arbetet med att utveckla elevernas läskompetens, och ett särskilt ansvar för att kompensera och utjämna skillnader som följer av varierande hembakgrund. Elevernas

hemmiljö kan därmed sägas utgöra kontext för skolan. I skolkontexten skiljer vi mellan mer övergripande och mer undervisningsnära skolfaktorer. Båda kan antas påverka elevernas resultat direkt och indirekt, även om de undervisningsnära förhållandena kan påverka mer direkt.

Hemmiljön

De resultat som i rapporten presenterats kring faktorer i elevernas hemmiljö visar att de svenska hemmen i stor utsträckning erbjuder en miljö som är gynnsam för utveckling av läsförmågan, och att den är gynnsammare än hemmiljön i de flesta andra deltagande länder. I hemmiljön återfinns förstås inte några skillnader mellan elever i skolår 3 och skolår 4.

- I relativt stor utsträckning talar de svenska eleverna samma språk hemma som de talar i skolan. Inte oväntat finns också en stark korrelation mellan läsprovresultat och hur ofta man talar svenska hemma.
- De svenska elevernas föräldrar har en hög utbildningsnivå i internationell jämförelse, och vi kan se att elever med högutbildade föräldrar har ett högre genomsnitt på läsprovet än elever med lågutbildade föräldrar
- Sverige har en högre andel föräldrar med ett högre tjänstemannayrke än i övriga deltagande länder, och i synnerhet gäller detta för mödrar. Sambandet med elevernas läsprovresultat är positivt, genomsnittspoängen är högst i den grupp elever som har föräldrar i högre tjänstemannayrken och lägst i den minst kvalificerade yrkeskategorin.
- Det finns, i jämförelse med de flesta andra länder, mer böcker i de svenska hemmen. Antal böcker i bokhyllan är en av de mest påtagliga indikatorerna på kulturellt kapital vars positiva relation till läskompetens är väl dokumenterad i tidigare forskning. Inom de flesta länder, inklusive Sverige, syns ett positivt samband mellan antalet böcker hemma och elevers läsprovresultat.
- Sverige är ett av de länder som har högst andel föräldrar som läst ofta för sitt barn. Det finns ett samband mellan denna tidiga läsaktivitet hemma och barnens läsprovresultat senare i livet.
- Sverige är det land med högst andel föräldrar som uppger att de själva läser dagligen och för eget nöjes skull. Det råder ett positivt samband mellan föräldrarnas läsvanor och elevernas läsprovresultat, och sannolikt också med elevernas attityder och läsvanor.
- Svenska föräldrar hör till dem bland de deltagande länderna som är mest positiva till läsning som aktivitet, enligt ett attitydindex till läsning och läsaktiviteter. Skillnaden i prestation hos eleverna är påtaglig mellan dem vars föräldrar har en starkt positiv inställning till läsning och dem vars föräldrar inte har det.

Ett undantag från detta mönster av skillnader till Sveriges fördel utgör omfattningen av samtal mellan barn och föräldrar, där dagliga sådana är mindre vanliga i Sverige än i många andra länder. Det visar sig också att det inte finns några enkelt iakttagbara samband mellan å ena sidan hur ofta barn och föräldrar talar med varandra om elevernas läsning och å andra sidan elevernas läsprovresultat. En möjlig förklaring är att det finns motverkande orsaksriktningar. Föräldrar till elever som har svårt med sin läsning kan antas vara mer uppmärksamma och aktiva i sitt engagemang att stärka barnens läsning, samtidigt som det är rimligt att anta att föräldrar som själva uppskattar värdet av utbildning också aktivt engagerar sig i att föra vidare ett läsintresse till barnen oavsett hur väl barnen klarar att läsa.

Svenska elever hemmiljö karaktäriseras i mycket högre utsträckning än i andra länder av bokliga värden, frekventa läsaktiviteter och hög utbildnings- och yrkesnivå bland föräldrarna. Att hemmiljön påverkar barns läskompetens mer än den påverkar andra kompetenser som barn utvecklar i skolan, är väl känt i tidigare forskning. Att elevprestationerna i så hög utsträckning följer föräldrarnas yrkes- och utbildningsnivå är problematiskt, eftersom skolan har bland sina främsta uppgifter att kompensera och utjämna skillnader i skolprestationer som följer av skillnader i elevernas sociala bakgrund.

Under de senaste 30 åren har omfattande vuxenutbildningsreformer genomförts i Sverige, och Sverige har idag ett utbildningsklimat som verkar för ett livslångt och återkommande lärande. Detta har förmodligen också lett till att Sverige idag har världens högst utbildade föräldrageneration. På basis av samstämmiga rapporter från föräldrar och skolledare förefaller det som om Sverige är ett av de länder där eleverna har högst förkunskaper i läsning när de börjar skolår 1. Av de högpresterande länderna är det bara i England och Kanada som föräldrar och skolledare rapporterar aningen högre andelar elever med mycket goda förkunskaper i läsning då de börjar skolår 1. En fråga som därigenom väcks är i vilken utsträckning skolan har förmått tillvarata och utveckla detta högre utgångsläge och starka stöd från hemmiljön som finns nu jämfört med för 30 år sedan. En indikation på att så inte har skett är den tillbakagång i läskompetens som enligt trendrapporten skett i skolår 3 sedan 1991. Fördjupade analyser av hemmiljöns inflytande i kombination med analyser av orsakerna bakom tillbakagången i läskompetens är nödvändiga för att skolan, undervisningen och läskompetensen ska kunna utvecklas optimalt med de förutsättningar som står till buds.

Skoldemografi, undervisningsorganisation, resurser och klimat

Faktorer som anses betydelsefulla för läsutvecklingen har på skolnivå att göra med demografiska aspekter, undervisningsorganisation och styrdokument, skolresurser och skolklimat.

Skoldemografiska faktorer

Skoldemografiska faktorer beskriver de lokala villkor som skolor har att anpassa sig till. Internationellt kan vi observera att skolor som har en hög andel elever från ekonomiskt svaga hem, eller en hög andel elever som har en annan språklig bakgrund har ett lägre resultat på den allmänna lässkalan än skolor där dessa andelar är små. Samma relation råder i Sverige.

- I Sverige återfinns runt 80 % av eleverna vid skolor med relativt små andelar elever från ekonomiskt svaga hem, medan det internationella genomsnittet ligger på 55 %.
- I Sverige återfinns över 85 % av eleverna vid skolor med relativt små andelar elever med annan språklig bakgrund, vilket är detsamma som det internationella genomsnittet, men detta varierar kraftigt över länder.

Den låga andelen skolor med många elever från ekonomiskt svaga hem eller med annan språklig bakgrund kan dels bero på att dessa grupper inte är så stora i Sverige som i många andra länder, dels att segregationen är mindre utbredd i Sverige.

- En annan indikator som visat sig ha ett tydligt samband med elevprestationer handlar om elevernas förkunskaper i läsning vid skolstarten. Länder med generellt hög utbildningsnivå rapporterar större andelar barn med mycket goda förkunskaper. Goda eller mycket goda förkunskaper i läsning rapporteras i Sverige för över 60 % av eleverna, vilket också alla utom två av de högst presterande länderna gör.

Andelen barn som behöver och får särskilt lässtöd kan också ses som en indikator på faktorer som påverkar skolors olika resultat. Internationellt kan vi se att Sverige tillhör de länder som

har ett lägre antal elever i behov av lässtöd, och att skillnaden mellan andelen som behöver, och andelen som får lässtöd är lägre än i många länder.

- I Sverige får i genomsnitt två av tre elever i skolår 3 den stödundervisning i läsning de behöver, och tre av fyra i skolår 4. I genomsnitt internationellt får tre av fem det särskilda lässtöd som behövs.

I skolår 4 byter 70 % av de svenska eleverna lärare. Det större behovet och bruket av särskilt lässtöd i skolår 4 kan ses som en medveten satsning på att minska skillnaderna i klassen som följer sedan skolår 3. Möjligtvis är det resultatet av denna satsning som återspeglas i den mindre spridningen av läsprovresultat som kan observeras för skolår 4 jämfört med skolår 3.

Skolorganisatoriska faktorer

De skolorganisatoriska aspekter av läsinlärning och läsundervisning som redovisats handlar om klasstorlek, skolans betoning på läsfärdigheter samt läsundervisningens organisation och omfattning.

- I Sverige går ca en fjärdedel av eleverna i klasser med under 20 elever, medan endast 8 % återfinns i klasser med mer än 31 elever.
- Den genomsnittliga klasstorleken är 23 elever i skolår 3 och 24 elever i skolår 4. Över länder uppgår klasstorleken till 26 elever i genomsnitt.

Resultaten i trendrapporten visar att klasstorleken i Sverige har ökat sedan 1991. Ett skäl till detta kan vara resursminskningar, och ett annat kan hänga ihop med antalet födda barn. Från urvalsramen kan noteras att antalet 9-10-åriga barn är mycket större år 2001 än vad det var 1991 – över 123 000 år 2001, vilket kan jämföras med ca 90 000 år 1991. Om skolutbyggnaden inte har skett i samma takt innebär det att klasstorleken måste ökas.

Svenska skolor har en större betoning på läsfärdigheter än vad man har i internationellt genomsnitt. Detta illustreras av att Sverige har en större andel elever som går i skolor där man har en lokal arbetsplan i läsning, där lässtimulerande initiativ förekommer, där lärare kan kompetensutvecklas i läsning och där läsning betonas mer jämfört med andra ämnen. Under det internationella genomsnittet hamnar Sverige endast när det gäller i vilken utsträckning skolorna samordnar läsundervisningen över skolår 1-4.

Skolresurser

Skolresurser har ett förklaringsvärde när det gäller att förstå skillnader mellan skolor och mellan länder, vilket gör att sådana indikatorer är av stort intresse för arbetet med skolutveckling. I rapporten redovisas resultat där skolledarnas rapporter av resursbrister i olika avseenden har vägts samman till ett skolresursindex. Ett annat mått på resurser är tillgängligheten till expertis när det gäller läsinlärning. Länder där skolresurser i hög utsträckning saknas har ett lägre genomsnitt på lässkalan. Det stora undantaget är Hong Kong som presterar väl trots små resurser.

- I Sverige befinner sig 77 % av eleverna vid skolor med hög tillgång till skolresurser, och inte mer än 6 % befinner sig vid skolor med lågt värde på resursindex.
- Läs- eller annan pedagogisk expertis finns alltid eller ibland att tillgå för runt 85 % av de svenska eleverna; endast för 15 % elever rapporterar lärarna att de aldrig har tillgång till någon specialistkunskap.

Endast Nya Zeeland, Nederländerna och Island rapporterar ett högre genomsnitt på skolresursindex än Sverige, och det är bara Island som rapporterar högre tillgång till läsexpertis.

Skolklimat

Under temat skolklimat redovisas i rapporten resultat på ett index för studieklimat och ett index för skoltrygghet vilka baserats på rapporter från skollärdarna. Otillåten frånvaro utgör en tredje indikator. Därtill rapporteras elevernas erfarenheter vad gäller förekomsten av fysiskt våld, mobbning och stöld samt deras syn på frågan om trygghet i skolan.

- I Sverige rapporteras ett högt studieklimat för 56 % av eleverna i skolår 4 och 47 % av eleverna i skolår 3. Högt studieklimat har 36 % av eleverna i internationellt genomsnitt. Inga elever i Sverige rapporteras befinna sig vid skolor med lågt studieklimat.
- I Sverige går runt 60 % av eleverna på skolor vars genomsnitt på indexet för skoltrygghet är högt, resterande elever går på skolor vars indexvärde ligger i kategorin medium.
- Över 90 % av eleverna i Sverige går på skolor där problemet med otillåten frånvaro bedöms som obefintligt eller mycket litet.

I fråga om förekomsten av stölder, mobbning och våld är situationen bättre i Sverige för en betydligt större andel elever än genomsnittligt internationellt, även om förekomsten i sig är anmärkningsvärd.

- Vanligast är att elever under den senaste månaden utsatts för fysiskt våld av någon annan elev, både i Sverige och internationellt. I skolår 3 rapporterar 25 % av eleverna att de själva blivit utsatta, och i skolår 4 säger 28 % det. Det internationella genomsnittet ligger på 32 %.
- Stöld och mobbning är ungefär lika vanligt förekommande. I Sverige rapporterar 12 % att de blivit mobbade och ca 15 % att de blivit bestulna i båda skolåren. Internationellt är andelen som blivit mobbade 33 % och andelen som blivit bestulna 28 %.

I nästan alla länder kan man se att elever som blivit utsatta för våld, mobbning och stöld har ett lägre genomsnittligt resultat på läsproven än övriga elever.

Den sista indikatorn som redovisas handlar om elevernas upplevelse av trygghet i skolan.

- Över 90 % av alla elever, nationellt och internationellt rapporterar att de känner sig trygga i skolan. Endast 7 % i Sverige rapporterar att de inte gör det.

Trots viss förekomst av våld, mobbning och stöld instämmer de allra flesta elever, i Sverige och internationellt, i påståendet ”Jag känner mig trygg i skolan”. Inte ens i länder där skoltryggheten av skollärdarna bedömts som låg för stora andelar elever menar eleverna själva att de känner sig otrygga.

I Sverige liksom i de flesta länder kan man dock se ett samband mellan resultat på läsproven och upplevelse av trygghet. Att både frågan om skoltrygghet och frågorna om stöld, mobbning och våld bidrar med relevant information om den skolkontext som omger elevernas inlärningssituation råder det därmed ingen tvekan om, men fördjupade analyser krävs för att kunna fastställa sambandets storlek och betydelse.

Lärare och undervisning

Elevernas utveckling av läskompetens är i hög utsträckning beroende av en god läsundervisning. Lärarnas utbildning och erfarenhet är först och främst centrala faktorer. I PIRLS ställs frågor om sådan läsundervisning och uppföljning av elevernas läsutveckling som man vet eller kan anta är betydelsefull. Dit hör förutom olika läsundervisningsaktiviteter också

uppföljning av läsutveckling och vilka åtgärder som vidtas då elever stöter på svårigheter. Tillgång till och utnyttjande av bibliotek har en dokumenterad betydelse i jämförelsen mellan länder. Sist redovisas tillgången till och utnyttjandet av datorer, vars effekter och krav på läsförmågan i hög utsträckning är oklar.

Lärarnas utbildning och erfarenhet

I jämförelse med övriga deltagande länder undervisas eleverna i Sverige av välutbildade lärare med lång yrkeserfarenhet. Samtidigt undervisas en större andel elever i Sverige av lärare som är äldre än 50 år än vad som är fallet i andra länder. Den svenska skolan riskerar därmed att drabbas av extra stora kompetensförluster bland lärarna under de kommande åren eftersom denna äldre och erfarna grupp är större än övriga åldersgrupper.

- Nästan alla svenska lärare i skolår 3 och 4 har lärarexamen på högskolenivå
- Ca 40 % av eleverna i Sverige undervisas av lärare som är över 50 år.
- Den genomsnittliga undervisningserfarenheten hos lärare ligger i Sverige på 16 år i skolår 4 och 18 år i skolår 3. Av dessa kommer i genomsnitt 7 år från undervisning i skolår 3 eller skolår 4.

Utbildningsnivån är komplicerad att jämföra internationellt, då det i flera länder finns mycket kvalificerade lärarutbildningar som inte har universitetsstatus. En rikare information ger de frågor som ställs om betoningen på olika läsrelaterade ämnen i utbildningen.

- Enligt 80 % av lärarna i Sverige har det svenska språket givits stor vikt i utbildningen, för 67 % har litteratur och läsmetodik givits stor vikt, och för ca 50 % gäller detta barns språkutveckling. Få har haft någon betoning på lässtöd, forskning om läsning eller specialpedagogik.

I samtliga dessa avseenden finns en betydande variation mellan de deltagande länderna, och fördjupade analyser krävs för att kunna säga något om den svenska lärarkompetensen i förhållande till andra länders lärarkompetens.

Läsundervisning

Den läsundervisning som syftar till att utveckla elevernas läsförståelse visar för Sveriges del att:

- Nästan 80 % av svenska elever får minst en gång i veckan visa och förklara sin läsförståelse. Runt hälften får lika ofta identifiera huvudbudskap i texter och jämföra med egna erfarenheter. Knappt en tredjedel får jämföra texter med varandra eller utifrån texten öva sin slutledningsförmåga. Färre får öva sig i att förutse händelseförlopp och nästan ingen tränas i att beskriva texters stil och struktur så ofta som någon gång per vecka.
- Runt 75 % av eleverna läser tyst för sig själva varje dag och så gott som alla gör det åtminstone en gång i veckan. Knappt 30 % av eleverna uppger att de någon gång per vecka eller oftare får läsa högt i klassen.
- Ungefär hälften av eleverna får varje vecka skriva något i anslutning till det de läser. Skriva är den vanligaste aktiviteten jämte muntliga summeringar av texter man har läst.
- Ungefär 30 % av eleverna i skolår 4 och drygt 20 % av eleverna i skolår 3 anger att de på lektionstid får prata med varandra om det de har läst någon gång varje vecka. Drygt en tredjedel i skolår 4 och knappt hälften i skolår 3 uppger att de aldrig gör det.

Den vanligaste läsförståelseaktiviteten i Sverige är att eleverna får visa att de förstått lästa texter genom att visa eller förklara hur de menar. Relativt vanligt är också att de får identifiera huvudbudskapet i texter och jämföra med egna erfarenheter. Tyst enskild läsning är en daglig aktivitet i Sverige för de allra flesta. Betydelsen av nya ord uppmärksammas bland merparten elever åtminstone någon gång per vecka enligt lärarna. Att skriva i anslutning till lästa texter förefaller också relativt vanligt. Att döma av svarsmönstren sker skrivandet under tämligen fria former och syftar inte primärt till att följa upp elevers läsförståelse.

Aktiviteter som är relativt ovanliga är jämförelser av innehåll mellan texter, att öva sig att generalisera och dra slutsatser från texter, att öva sig i att med textens hjälp förutse händelseförlopp och att beskriva texters stil och struktur. Att elever läser högt är betydligt mer sällan en daglig företeelse i Sverige än i andra länder. Lärarna läser dock högt för merparten av eleverna några gånger i veckan.

Fonologisk träning eller ljudavkodning tränas inte i någon högre utsträckning i Sverige i dessa skolår.

Att samtala om texter är inte särskilt utbrett i Sverige, i synnerhet inte mellan elever på lektionstid. Inte heller andra typer av gruppaktiviteter kring det lästa är särskilt vanligt förekommande i Sverige. Detta kan vara en illustration av att svenska elever inte erbjuds särskilt mycket träning i reflektion och analys av texter, vilket är aktiviteter som har dokumenterat positiv inverkan på läsförståelse.

I fördjupade analyser av data krävs att hänsyn tas till andra inflytanden samtidigt som dessa aktiviteters relation till elevernas läsförståelsenivå undersöks närmare.

Läsläxor är vanligt både i Sverige och internationellt.

- Över 70 % av de svenska eleverna får läsläxa en gång i veckan eller oftare, och de ägnar den i genomsnitt över 30 minuter men mindre än en timma varje gång. Läsläxorna i skolår 4 är mer omfattande än i skolår 3.

Elever i Sverige får genomsnittligen inte läsläxa lika ofta som elever internationellt, men läxorna ägnas i jämförelse med andra länder mer tid, vilket kan tyda på att de är mer omfattande. Denna bild stärks av resultaten i trendrapporten, där det framgår att frekvensen läsläxor är densamma som för tio år sedan, medan omfattningen per läxa tycks ha ökat. Eleverna i skolår 3 ägnar i genomsnitt mer tid åt sin läsläxa år 2001.

I Sverige finns en utbredd individanpassad läsundervisning i termer av att läsmaterial i mycket hög utsträckning anpassas till elevernas läsnivå.

- Ca 65 % av eleverna i skolår 4 och 82 % av eleverna i skolår 3, använder sig beroende på sin läsnivå, av olika läsmaterial i sin läsundervisning.

De allra flesta går i klasser där man får olika slags läsmaterial beroende på nivå, och om man inte använder sig av olika material anpassas istället tempot till elevernas förmåga. Internationellt är den senare formen av individanpassning vanligare.

Uppföljning av läsutveckling och åtgärder vid lässvårigheter

En väsentlig del i arbetet med att planera läsundervisning för att utveckla elevers läsförmåga ligger i kontinuerlig uppföljning och kontroll av läsnivå. Sättet att göra detta varierar från mindre systematiska observationer till mer strukturerade former av observationer och skriftliga provningar.

- I Sverige baserar sig över 90 % av lärarna på sin egen och sina kollegors professionella bedömning när det gäller bedömningen av elevers läsutveckling, och i betydligt mindre utsträckning på elevprestationer på prov av olika slag.

- I Sverige är skriftliga prov på sådant eleverna har läst relativt ovanligt. 57 % av eleverna i skolår 4 och 78 % av eleverna i skolår 3 får aldrig skriftliga prov på sådant de har läst. Ungefär en tredjedel i skolår 4 får det någon gång i månaden, och i skolår 3 får 20 % av eleverna skriftliga prov.
- Drygt hälften av eleverna har lärare som rapporterar att de varje vecka lyssnar på elevernas högläsning och/eller på muntliga svar på frågor om texter för att bedöma läsförmågan.

Svenska lärare lägger den största vikten vid sin egen professionella bedömning och baserar sig i mycket liten utsträckning på prov eller andra strukturerade former av uppföljning. Man är också lyhörd för signaler från kollegor och från elevernas föräldrar. Läsförståelseprov ur läromedel eller prov som läraren själv har formulerat förekommer överhuvudtaget aldrig för merparten av svenska elever i dessa skolår, däremot baserar man sin kontinuerliga uppföljning till en del på elevers högläsning, på elevers muntliga svar på frågor och muntliga sammanfattningar. Skriftliga prov av olika karaktär är däremot betydligt vanligare för kontinuerlig uppföljning internationellt. Först efter fördjupade analyser kan frågan om vilken betydelse de olika uppföljningsformerna har för utvecklandet av elevernas läsförmågor besvaras. I internationell forskning är det väldokumenterat att kontinuerliga och systematiska observationer är viktiga för att undervisningen ska kunna förebygga lässvårigheter och utveckla elevers läsförståelse.

Den vanligaste åtgärden som vidtas när elever kommit efter i sin läsutveckling, är att läraren ger individuell träning, vilket gäller i Sverige och i de flesta länder. Det är också relativt vanligt att man avvaktar elevernas mognad.

- Ca 77 % av de svenska eleverna har lärare som anlitar specialpedagoger när någon elev kommer efter i läsningen, det är också vanligt att extralärare kallas in för att arbeta med dessa elever, eller att föräldrar involveras för att genomföra läsövningar med barnen

Det som skiljer Sverige från övriga länder i detta avseende är tillgången till och utnyttjandet av expertis, speciallärare eller läsexperter. I andra länder är det istället mycket vanligare att man låter andra och duktigare elever arbeta ihop med dem som kommit efter. En annan vanlig metod i Sverige är att läraren förser föräldrarna med läsövningar att genomföra med barnen hemma.

Biblioteks- och datorresurser

Länder som har sämre tillgång till bibliotek ligger lägre på den allmänna lässkalan. Sverige är välförsett med såväl skolbibliotek som klassrumsbibliotek. Merparten av skolorna har ett skolbibliotek, och för de skolor som inte har ett sådant, tycks det ändå finnas tillgång till antingen klassrumsbibliotek och/eller folkbibliotek. I många svenska skolor finns dessutom både skolbibliotek och klassrumsbibliotek eller läshörnor.

- Av de svenska eleverna har 90-95 % tillgång till skolbibliotek, och ca 70 % besöker detta på lektionstid minst en gång i veckan eller oftare. Mindre än 5 % av de elever som har skolbibliotek besöker sällan eller aldrig detta på lektionstid.

Internationellt ser vi att andelen elever som lånar på bibliotek minst en gång i veckan är nästan dubbelt så stor som i Sverige, medan andelen som lånar några gånger i månaden är större i Sverige.

- Ca 75 % av de svenska eleverna rapporterar att de lånar böcker på biblioteket en gång i månaden eller oftare för nöjes skull. Ca 25 % rapporterar att de aldrig lånar.

Från trendrapportens resultat kompletteras denna bild med att de svenska elevernas boklånefrekvens har minskat under de sista tio åren. År 1991 uppgick andelen som aldrig lånar böcker till 19 %, och det var betydligt vanligare att låna böcker minst en gång i veckan. Förändrade fritidsvanor i dessa åldersgrupper kan vara ett skäl till nedgången, ändrade kulturmönster ett annat. Dessa förändringar måste analyseras mera, men redan nu kan noteras att mer tid ägnas åt datorer. Idag förekommer datorer i nästan alla svenska skolor och i över 70 % av elevernas hem, men datorer var inte vanligt förekommande 1991.

I internationell jämförelse är svenska elevers datortillgång hög och datorbruket frekvent. Även i undervisningen används datorer en hel del, främst till att skriva på och endast i mindre utsträckning till att läsa texter på.

- I Sverige får mer än 80 % av eleverna använda datorer att skriva på i undervisningen minst en gång i månaden. Runt 50 % använder lika ofta speciell programvara för lästräning, och en något mindre andel läser någon gång i månaden texter på datorn i undervisningen.
- I Sverige har nästan 100 % av eleverna någon gång använt dator, och ca 75 % gör det varje vecka hemma.

Den lärarledda undervisningen är mycket begränsad när det gäller bruket av datorer, medan eleverna själva ägnar datorer mycket tid. Fritidsbruket av datorer i skolår 3 och skolår 4 handlar sannolikt inte om att läsa eller skriva texter, utan om andra aktiviteter vilket trendrapporten visar. Vilka pedagogiska slutsatser som följer av elevernas datorbruk är dock än så länge oklart. Det är dock rimligt att anta att de texter och den information elever möter via datorn inbjuder till andra förhållningssätt till innehållet än vad böcker och tidningar gör. Samtidigt ökar behovet av mycket god läsförmåga om eleverna ska klara att kritiskt granska, sovra i och använda sig av de informationsmängder som nu finns tillgängliga i digital form. Fördjupade analyser av relationen mellan elevers datoranvändning och läskompetens framstår mot denna bakgrund som angelägen.

Referenser

- Adams, J. M. (1990). *Beginning to read. Thinking and learning about print*. Cambridge: The MIT Press.
- Balke, G. (1995). Decomposition of reading comprehension: Analysis of the IEA literacy tests. Paper presented at the Annual Meeting of AERA, San Francisco, 1995.
- Campbell, J.R., Kelly, D.L., Mullis, I.V.S., Martin, M.O., & Sainsbury, M. (2001). *Framework and specifications for PIRLS assessment 2001 (2nd ed.)*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Elley, W. B. (1992). *How in the world do students read?* The Hague: IEA.
- Elley, W. B. (Ed.) (1994). *The IEA study of Reading Literacy: Achievement and instruction in thirty-two school systems*. International studies in educational achievement. Great Britain, Exeter: Pergamon.
- Elley, W. B., & Mangubhai, F. (1992). Multiple choice and open ended items in reading tests. *Studies in Education Evaluation*, 18(2), 191-199.
- Ferguson, R.F. (1991). Paying for public education: New evidence on how and why money matters. *Harvard Journal on Legislation*, 28(2), 465-498.
- Finn, J. D., & Achilles, C. M. (1990). Answers and questions about class size: A statewide experiment. *American Educational Research Journal*, 28, 557-577.
- Finn, J. D., & Voelkl, K. E. (1994). Class size. In T. Husén & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International Encyclopedia of Education (2nd edition)*. Oxford: Pergamon Press.
- Gustafsson, J.-E., & Myrberg, E. (2002). *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat*. Stockholm: Skolverket.
- Gustafsson, J.-E., Rosén, M., & Myrberg, E. (2003). *Förändringar i läskompetens 1991-2001. En jämförelse över tid och länder*. Stockholm: Myndigheten för Skolutveckling.
- Halpern, D. K. (1992). *Sex differences in cognitive abilities. 2nd edition*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Hansson, G. (1975). *Läsning och litteratur*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Limberg, L. (2002). *Skobibliotekets pedagogiska roll- en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Limberg, L., Hultgren, F. & Jarneving, B. (2002). *Informationssökning och lärande- en forskningsöversikt*. Stockholm: Skolverket
- Lundberg, I., & Linnakylä, P. (1993). *Teaching reading around the world*. The Hague: IEA.
- Martin, M.O., Mullis, I.V.S., & Kennedy, A.M. (Eds.) (2003). *PIRLS 2001 technical report*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Martin, M.O., Mullis, I.V.S., Gonzalez, E.J., & Kennedy, A.M. (2003). *Trends in children's reading literacy achievement 1991-2001: IEA's study of trends in reading literacy achievement in primary school in nine countries*. Chestnut Hill,

MA: Boston College.

Miles, K. H., & Darling-Hammond, L. (1998). Rethinking the allocation of teaching resources: Some lessons from high-performing schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 20(1), 9-29.

Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Gonzalez, E.J., & Kennedy, A.M. (2003). *PIRLS 2001 international report: IEA's study of reading literacy achievement in primary schools in 35 countries*. Chestnut Hill, MA: Boston College.

Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Kennedy, A.M., & Flaherty, C. H. (Eds.) (2002). *PIRLS 2001 Encyclopedia. A reference guide to reading education the countries participating in IEA's Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)*. USA: Boston College.

OECD (2000). *Measuring Student Knowledge and Skills. The PISA 2000 assessment of reading, mathematical and scientific literacy*, Paris: OECD.

Postlethwaite, T. N. & Ross, K. (1992). *Effective schools in reading. Implications for educational planners*. The Hague: IEA.

Rosén, M. (2003). *PIRLS 2001: The Swedish Main Survey Activities Report*. Goteborg University, Department of Education.

Sainsbury, M., & Campbell, J. (2003). Developing the PIRLS reading assessment and scoring guides. I M.O. Martin, I.V.S. Mullis, & A.M. Kennedy (Eds.) *PIRLS 2001 technical report*. Chestnut Hill, MA: Boston College.

Skolverket (2000). *The foundation for lifelong learning. A comparative study of adult skills in understanding and using printed and written information*. (National Agency of Education Report no. 188). Stockholm: Liber.

Skolverket (2001). *PISA 2000. Svenska femtonåringars läsförmåga och kunnande i matematik och naturvetenskap i ett internationellt perspektiv*. (Skolverket rapport 209). Stockholm: Skolverket.

SOU 1997:108 (1997). *Att lämna skolan med rak rygg. Om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter*. Slutbetänkande av läs- och skrivkommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Taube, K. (1995). *Hur i all världen läser svenska elever? Skolverkets rapport nr 78*. Stockholm: Skolverket.

Taube, K., & Fredriksson, U. (1995). *Hur läser invandrarelever i Sverige? Skolverkets rapport nr 79*. Stockholm: Skolverket.

Taube, K., Lundberg, I., & Skarlind, A. (1995). *Svensk läsundervisning i ett internationellt perspektiv*. Skolverkets rapport nr 80. Stockholm: Skolverket.

Taube, K., Skarlind, I., & Karlsson (1999). *Läsförmågan hos 7 153 nioåringar i Stockholm. Våren 1999*. Högskolan i Kalmar.

Thorndike, R. (1973). *Reading comprehension education in fifteen countries. International studies in evaluation III*. Stockholm: Almqvist och Wiksell.

Utbildningsdepartementet (1994) *Kursplaner för grundskolan (1994)*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Utbildningsdepartementet (1994) *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de*

frivilliga skolformerna (Lpo 94). Stockholm: Utbildningsdepartementet

Wagemaker, H. (1996). *Are girls better readers? Gender differences in reading literacy in 32 countries*. The Hague: IEA.

Wenglinsky, H. (1998). Finance equalization and within-school equity: The relationship between education spending and the social distribution of achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 20(4), 269-283.

Wernersson (1988). Olika kön samma skola? En kunskapsöversikt om hur elevernas könstillhörighet påverkar deras skolsituation. (*F 91:2, Vad säger forskningen ?*). Stockholm: Skolöverstyrelsen.

Wernersson (1992). Könsdifferentiering och socialisation i grundskolan. I R. Åberg (Red.), *Social bakgrund – Utbildning – Livschanser* (s. 89-116). Stockholm: Carlssons bokförlag.

Willingham, W. W., & Cole, N. S. (1997). *Gender and fair assessment*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Bilaga A: PIRLS internationella organisation och ledning

Bilaga A:1 – PIRLS internationella organisation

IEA IEA Secretariat

sekretariatet

Alejandro Tiana, IEA Chair
Hans Wagemaker, Executive Director
Barbara Malak, Manager, Membership Relations

PIRLS International Study Center at Boston College

PIRLS verkställande ledning och samordning International Study Center, Boston College PIRLS internationellt forskningsstudiecenter vid Boston College

Michael O. Martin, Co-Director
Ina V.S. Mullis, Co-Director
Eugenio J. Gonzalez, Director of Operations and Data Analysis
Dana L. Kelly, PIRLS Project Coordinator
Alka Arora, Graduate Assistant
Steven J. Chrostowski, TIMSS 2003 Project Coordinator
Ebru Erberber, Research Associate
Risa Fajkowski, Research Associate
Cheryl Flaherty, Research Associate
Joseph Galia, Statistician/Programmer
Monica Guidi, Research Assistant
Christine Hoage, Manager, Finance
Rita Holmes, Administrative Coordinator
Betty Hugh, Data Graphics Specialist
Ann Kennedy, Research Associate
Isaac Li, Statistician Programmer
Susan Messner, Data Graphics Specialist
Laura Misas, Administrative Coordinator
José R. Nieto, Publications Manager
Marcie Petras, Manager of Office Administration
Mario Pita, Data Graphics Specialist
Maria José Ramirez, Graduate Assistant
Teresa A. Smith, Senior Research Associate, TIMSS Science Coordinator

Statistics Canada

Pierre Foy, Senior Methodologist
Marc Joncas, Senior Methodologist

IEA Data Processing Center

IEA databearbetningscenter

Knut Schwippert, Senior Researcher
Ursula Itzlinger, Senior Researcher

Anneke Niemeyer, Research Assistant
Juliane Barth, Research Assistant

National Foundation for Educational Research in England and Wales

National Foundation for Educational Research i England och Wales

Chris Whetton, Assistant Director
Marian Sainsbury, Principal Research Officer
Jenny Bradshaw, Senior Research Officer
Anne Kispal, Senior Research Officer
Jane Sowerby, Senior Research Officer
Jenny Phillips, Research Officer

Educational Testing Services

Jay Campbell, PIRLS Reading Coordinator

Project Management Team

Projektledningsgruppen

Michael Martin, International Study Center
Ina Mullis, International Study Center
Dana Kelly, International Study Center
Eugenio Gonzalez, International Study Center
Hans Wagemaker, IEA Secretariat
Pierre Foy, Statistics Canada
Marc Joncas, Statistics Canada
Knut Schwippert, IEA Data Processing Center
Chris Whetton, National Foundation for Educational Research in England and Wales
John Barone, Educational Testing Services

PIRLS rådgivande kommittéer

PIRLS Reading Development Group

Marilyn Binkley
National Center for Education Statistics
United States

Karl Bluemel
Vienna School Board
Austria

Sue Horner
Qualifications and Curriculum Authority
England

Pirjo Linnakylä
University of Jyväskylä
Finland

Martine Rémond
Institut National de la Recherche Pédagogique
France

William Tunmer
Massey University
New Zealand

Tan See Keen
Ministry of Education
Singapore

PIRLS Questionnaire Development Group

Annette Lafontaine
Université de Liège
Belgium

Michael Marshall
University of British Columbia
Canada

Ivana Prochazkova
Institute for Information on Education
Czech Republic

Monica Rosén
Göteborg University
Sweden

Graham Ruddock
National Foundation for Educational Research in England and Wales
England

Maurice Walker
Ministry of Education
New Zealand

Scale Anchoring Committee (gruppen för stöd när det gäller poängsättning?)

Karl Blueml
Vienna School Board
Austria

Jay Campbell
Educational Testing Service
United States

Sue Horner
Qualifications and Curriculum Authority
England

Laurence Ogle
National Center for Education Statistics
United States

Martine Rémond
Institut National de la Recherche Pédagogique
France

Marian Sainsbury
National Foundation for Research in Education in England and Wales
England

William Tunmer
Massey University
New Zealand

Bilaga A:2 – PIRLS svenska organisation**PIRLS-projektet i Sverige****Göteborgs Universitet****Institutionen för Pedagogik och Didaktik****Nationell projektstab**

| | | | |
|-----------|--|--|--|
| Fil dr | Monica Rosén, nationell forskningssamordnare (NRC) och projektledare | | |
| Professor | Jan-Eric Gustafsson, vetenskaplig ledare | | |
| | Claes Ohlsson, databasadministratör | 0003 t.o.m. 2001_10 | |
| | Kristin Jansson, ”- | fr.o.m. 2001_09 tom 0309 | |
| | Yang Yang, forskn. ass, doktorand | fr.o.m.2001_04 - | |
| | Eva Myrberg, ”- | fr.o.m.2001_01 – | |
| | Inga-Lill Brentsson, administrativ assistent | | |
| | RoseMarie Kamperin, ”- | 0007 t.o.m. 2001_12 | |

Referensgruppen för PIRLS i Sverige

| | | |
|----------------------------|---|--|
| Prof. Ingvar Lundberg | Göteborg Universitet Inst för Psykologi 413 14 GÖTEBORG | 413 14 GÖTEBORG |
| Prof. Mats Myrberg | Läsped. institutet EMIR, Linköpings universitet Campus Norrköping 601 74 NORRKÖPING | Campus Norrköping 601 74 NORRKÖPING |
| Prof. Karin Taube | Mitthögskolan 871 88 HÄRNÖSAND | 871 88 HÄRNÖSAND |
| Prof. Birgitta Garme | Uppsala universitet Inst. för nordiska språk Box 527 751 20 UPPSALA | Box 527 751 20 UPPSALA |
| Univ lekt. Stig Eriksson | Umeå universitet Enh. för pedagogiska mätningar Umeå universitet 901 87 UMEÅ | 901 87 UMEÅ |
| Univ lekt. Gudrun Erickson | Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik, enh för SOLSpråk och Litt Box 300 405 30 GÖTEBORG | Box 300 405 30 GÖTEBORG |
| Univ lekt.Eva Larsson | Uppsala universitet Inst. för nordiska språk Box 527 751 20 UPPSALA | Box 527 751 20 UPPSALA |
| Univ lekt. Ingrid Munck | Syrénparken 25, plan 0 133 35 SALTSJÖBADEN | Syrénparken 25, plan 0 133 35 SALTSJÖBADEN |

| | | |
|---|---|-------------------------|
| Prof. Jan O. Jonsson | Stockholms Universitet <u>Inst. för social forskning</u> Inst. för social forskning 106 91 STOCKHOLM | <u>106 91 STOCKHOLM</u> |
| Från Skolverket: Birgitta Fredander Anita Wester Gunilla Stenman Jacobson | <i>Avd för kursplaner och nationell utveckling</i> <i>Enheten för utveckling av prov och fristående skolor</i> 106 20 STOCKHOLM | <u>106 20 STOCKHOLM</u> |

Projektledare och kontaktperson vid Skolverket

Mona Lansfjord, Undervisningsråd

Bilaga A:3 – PIRLS de deltagande ländernas forskningskoordinatorer

National Research Coordinators

ARGENTINA

Lilia Toranzos

Ministry of Education and Quality Assessment Area
Paraguay 1657 2, of. 201
Buenos Aires

Silvia Montoya

Ministerio de Educación
Programa de Promoción y Evaluación
de la Calidad Educativa
3rd Piso, Of. 301, Paraguay 1657
Buenos Aires

BELIZE

Rosalind Bradley

Denise Robateau

Belize Teachers' Training College
West Landivar Drive
P.O. Box 576
Belize City

BULGARIEN

Georgi Bishkov

University of Sofia
Faculty of Primary & Pre-School Education
Sofia 1164

KANADA

Robert Deschênes

Francine Jaques

Education Quality & Accountability Office (EQAO)
Suite 1200
2 Carlton Street
Toronto, ON M5B 2 M9

Jean-Louis Lebel

Louis-Philippe Gaudreault

Ministère de l'Éducation
Direction Sanction d'Études 1035

rue De La Chevrotière, 26 étage
Québec, PQ G1R5A5

Michael Marshall

University of British Columbia
Faculty of Education Rm 6
2125 Main Mall
Vancouver, BC V6T1Z4

COLOMBIA

Martha Rocha

Claudia Saenz

Servicio Nacional de Pruebas
SNP-ICFES
Calle 17 Nr 3-40 piso 10
Bogota, DC

CYPERN

Mary Koutselini

University of Cyprus
Department of Education
Kallipoleos 75
P.O. Box 537
Cy 1789, Nicosia

TJECKIEN

Ivana Prochazkova

Institute for Information on Education
Senovazne nam. 25
PO Box 1
Prague 110 06

ENGLAND

Liz Twist

National Foundation for Educational Research (NFER)
The Mere, Upton Park
Slough_ Berkshire SL1 2DQ

FILIPPINERNA

Lidinila Luis Santos

Bureau of Elementary Education
Department of Education, Culture and Sports
2nd Fl. Bonifacio Bldg, Maralco Ave.

Pasig City
Metro Manila 1064

FRANKRIKE

Marc Colmant

Ministère de l'Éducation Nationale
Mission de l'évaluation des élèves Piece C6
3-5 Boulevard Pasteur
Paris 75015

TYSKLAND

Wilfried Bos

University of Hamburg
Institute for Comparative & Multicultural Education
Sedanstrasse 19
20146 Hamburg

GREKLAND

Georgia Kontogiannopoulou-Polydorides

Dept. of Education, University of Athens
Navarinou 13a, 3rd. Floor (Neo Chimio)
Athens 106 80

HONG KONG

Tse Shek-Kam

The University of Hong Kong
Runme Shaw Building, Rm. 315
Pokfulam Road

IRAN

Abdol'azim Karimi

Ministry of Education
Institute for Educational Research
196 Keshavarz Blvd.
Tehran 14166

UNGERN

Péter Vari

National Institute of Public Education
Centre for Evaluation Studies
Dorottya u. 8, PF 701/420

Budapest 1051

ISLAND

Einar Gudmundsson

Institute for Educational Research
Dept of Educational Testing & Measurement
Sudurgata 39
Reykjavik 101

IRAN

Abdol'azim Karimi

Ministry of Education
Institute for Educational Research
196 Keshavarz Blvd.
Tehran 14166

ISRAEL

Elite Olshtain

Hebrew University
School of Education
Mount Scopus
Jerusalem 91905

Ruth Zuzovsky

Tel Aviv University
School of Education
Center for Science & Technology Education
Ramat Aviv 69978

ITALIEN

Gabriella Pavan de Gregorio

Centro Europeo dell'Educazione (CEDE)
Via Borromini
5-Villa Falconieri
00044 Frascati ROMA

KANADA

Robert Deschênes
Francine Jaques

Education Quality & Accountability Office (EQAO)
Suite 1200
2 Carlton Street
Toronto, ON M5B 2 M9

Jean-Louis Lebel

Louis-Philippe Gaudreault

Ministère de l'Éducation
Direction Sanction d'Études 1035
rue De La Chevrotière, 26 étage
Québec, PQ G1R5A5

Michael Marshall

University of British Columbia
Faculty of Education Rm 6
2125 Main Mall
Vancouver, BC V6T1Z4

KUWAIT

Mansour Hussein

Ministry of Education
P.O. Box 7
Safat 13001

LETTLAND

Ieva Johansone

University of Latvia
IEA Latvia National Research Center
Jurmālas Gatve 74/76
Rm. 202A
Riga 1083

LITAUEN

Aiste Mackeviciute

National Examinations Center
Ministry of Education and Science
M. Katkaus
G.44 Vilnius 2051

MAKEDONIEN

Bojana Naceva

Pedagogical Institute of Macedonia
Ruder Boskovic St., bb
91000 Skopje

MAROCKO

Abdellah Belachkar

Ministère de L'Education Nationale
Direction de l'Evaluation du Système Educatif
32 Rue Ibn Toumert
Rabat

MOLDAVIEN

Ilie Nasu

Ministry of Education & Science
University A. Russo
Str. Puschin 38
Balti 3100

NEDERLÄNDERNA

Mieke Van Diepen

National Center for Language Education
University of Nijmegen
Postbus 9104
6500 HE Nijmegen

NORGE

Finn Egil Tønnessen
Ragnar Gees Solheim

Center for Reading Research
Stavanger College
Box 2504, Ullandhaug
4091 Stavanger

NYA ZEELAND

Maurice Walker
Megan Chamberlain

Ministry of Education
Research and International Section
Private Box 1666
45-47 Pipitea Street
Wellington

RUMÄNIEN

Gabriela Noveanu

Institute for Educational Sciences1/21
Evaluation and Forecasting Division
Str. Stirbei Voda 37
Bucharest 70732

RYSSLAND

Galina Kovalyova

Center for Evaluating the Quality of Education
Institute of General Secondary Education
ul. Pogodinskaya 8
Moscow 119905

SINGAPORE

Chin Ng Siow

Ministry of Education
3rd Floor Tower Block, MOE Building
1 North Buona Vista Drive
138675

SKOTTLAND

*Brian Semple**Liz Levy*

Scottish Office Education and Industry Dept.
Victoria Quay
Edinburgh E8 6QQ

SLOVAKIEN

Zuzana Lukačková

SPU-National Institute for Education
Pluhova 8, P.O. Box 26
Bratislava 83000

SLOVENIEN

Marjeta Doupona-Horvat

Center for IEA Studies
Educational Research Institute
Gerbiceva 62
1000 Ljubljana

SVERIGE

Monica Rosén

Göteborgs universitet
Box 300 IPD
Göteborg

TJECKIEN

Ivana Prochazkova

Institute for Information on Education
Senovazne nam. 25
PO Box 1
Prague 110 06

TURKIET

Yurdanur Atlioglu

Educational Research and Development Directorate (ERDD)
Gazi Mustafa Kemal Bulvani
No 109/5-6-7
Maltepe, Ankara 06570

TYSKLAND

Wilfried Bos

University of Hamburg
Institute for Comparative & Multicultural Education
Sedanstrasse 19
20146 Hamburg

UNGERN

Péter Vari

National Institute of Public Education
Centre for Evaluation Studies
Dorottya u. 8, PF 701/420
Budapest 1051

USA

Dawn Nelson
Laurence Ogle

National Center for Education Statistics (NCES)
1990 K St. NW
Washington, DC 20006

Bilaga B – skolverkets informationsbrev till föräldrar/målsmän

Skolverkets informationsbrev till föräldrar/målsmän med barn i skolår 3 och 4 på skolor som valts ut att medverka i PIRLS 2001.

Brevet finns även på

- Albanska
- Arabiska
- Bosniska
- Kroatiska
- Kurdiska

- Nordkurdiska
- Persiska
- Polska
- Somaliska
- Turkiska

Till föräldrar/målsmän med barn i skolår 3 och 4 på skolor som valts ut att medverka i PIRLS

Ert barns skola har tillsammans med ca 300 andra skolor slumpmässigt valts ut att representera Sverige i en internationell undersökning av barns läsning. Undersökningen, som kallas PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), stöds av IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Ungefär 40 länder runt om i världen deltar i denna läsundersökning. På Skolverkets uppdrag genomförs PIRLS-projektet av en forskningsgrupp vid Göteborgs Universitet, institutionen för pedagogik och didaktik. Syftet med studien är att undersöka hur skillnader mellan olika skolsystem påverkar elevers läsförmåga. För barnens del består undersökningen av två olika läsprov som görs under lektionstid med en veckas mellanrum samt en elevenkät med frågor som knyter an till barnens läsförmåga och läsintresse. För att resultaten från undersökningen ska bli representativa för barn i Sverige i skolår 3 och 4 och kunna jämföras med andra länders resultat, måste urvalet av elever och skolor vara slumpmässigt. Det betyder att det är viktigt att alla elever vid de skolor som har valts ut också deltar i undersökningen. Ditt barn hör tillsammans med sina klasskamrater till deltagarna i undersökningen. Alla resultat behandlas konfidentiellt, vilket innebär att inga enskilda elevers, enskilda klassers eller enskilda skolors resultat kommer att publiceras eller på annat sätt tillkännages. Varken läsprovresultat eller enkätsvar kommer att analyseras eller granskas av personal på skolan. Allt undersökningsmaterial återsänds omedelbart till PIRLS-projektet i Sverige.

Undersökningen genomförs under april månad i år. Vi ber dig fylla i nedanstående talong och omgående återsända den till ditt barns lärare. Har du några frågor är du mer än välkommen att höra av dig. Namn, adresser och telefonnummer finner du på nästa sida.

Vänliga hälsningar
Mats Ekholm
Generaldirektör



Jag har blivit informerad om läsundersökningen PIRLS.

- Ja, jag tillåter att mitt barn deltar i PIRLS-undersökningen
 Nej, jag tillåter inte att mitt barn deltar i PIRLS-undersökningen

Barnets namn och klass:

Målsmans underskrift och datum: _____

Namnförtydligande: _____

Ansvariga för PIRLS undersökningen i Sverige

Vi som arbetar med PIRLS-projektet vid Göteborgs universitet

Fil dr. Monica Rosén, projektledare

031-773 24 35

e-post: monica.rosen@ped.gu.se

Prof. Jan-Eric Gustafsson, vetenskaplig ledare

031-773 24 20

e-post: jan-eric.gustafsson@ped.gu.se

Claes Ohlsson

031-773 24 76

e-post: claes.ohlsson@ped.gu.se

RoseMarie Kamperin

031-773 23 28

e-post: rosemarie.kamperin@ped.gu.se

Inga-Lill Berntsson, projektsekreterare

031-773 24 86

e-post: inga-lill.berntsson@ped.gu.se

Eva Myrberg

031-773 24 37

e-post: eva.myrberg@ped.gu.se

e-post: pirls@ped.gu.se

Postadress

PIRLS, Inga-Lill Berntsson

IPD, Göteborgs universitet

Box 300

405 30 Göteborg

Fax: 031-773 20 70

Vi som arbetar med PIRLS-projektet på Skolverket

Mona Lansfjord, projektledare

08-723 33 11

e-post: mona.lansfjord@skolverket.se

Gunilla Stenman Jacobson

08-723 33 53

e-post: gunilla.stenman.jacobson@skolverket.se

Anita Wester

08-723 79 69

e-post: anita.wester@skolverket.se

Peter Eide-Jensen

08-723 79 05

e-post: peter.eide-jensen@skolverket.se

Rut Al-Nehlaoui, projektsekreterare

08-723 32 44

e-post: rut.al-nehlaoui@skolverket.se

Bilaga C: Kompletterande information om studiens uppläggning och genomförande

Bilaga C omfattar utförligare beskrivningar av olika aspekter av studiens uppläggning och genomförande än vad som presenteras i kapitel 2. Ytterligare information finns att tillgå i den tekniska rapportern för PIRLS 2001 (Martin, Mullis & Kennedy, 2003).

Urval av läsprovstexter

Urvalsprocessen när det gäller texter som använts till läsprovutvecklingen skiljer sig inte nämnvärt mellan PIRLS och RL 1991. Inför texturvalet till RL 1991 enades man om ett antal urvalsprinciper, och dessa principer har även gällt för urvalet texter till PIRLS även om tillägg har gjorts. Principerna för RL 1991 var:

- att eleverna inte skulle ha mött dem förut;
- att de inte snabbt skulle bli föråldrade utan att de skulle kunna användas igen om tio år;
- att de inte uppenbart skulle missgynna några länder, språk, etniska grupper, socioekonomiska nivåer, flickor eller pojkar;
- att de skulle vara fristående på så sätt att de utan ytterligare text skulle kunna ge en fullödig läsoplevelse eller fylla en rimlig funktion;
- att de inte skulle innehålla så allmän kunskap att eleverna skulle kunna svara utan att läsa texterna; och
- att de skulle omfatta olika svårighetsnivåer.

I PIRLS betonas dock vikten av att välja autentiska texter, och då menar man dels att texterna inte ska vara skrivna för läsprovet, dels att de ska vara typiska texter för barn i dessa åldrar. Det kan därmed synas som att principen om att eleverna aldrig skulle ha mött texten tidigare, inte är lika giltig för PIRLS som i RL. Men så bokstavligt ska inte principen förstås. Texter som har ansetts ha en alltför starkt kulturell prägel har uteslutits i båda studierna. De principer som tillkommit med PIRLS är:

- att texterna ska vara autentiska texter och typiska för åldersgruppen;
- att texterna ska vara välskrivna och ha potential att engagera läsaren och samtidigt erbjuda möjligheter att utveckla läsprovsfrågor i enlighet med de fyra läsförståelseprocesserna; samt
- att texterna som väljs måste gå att översätta till många olika språk utan förluster av mening eller i potentiellt läsengagemang hos eleven.

En stor skillnad mellan texterna i RL 1991 och i PIRLS är att texterna i PIRLS genomgående är långa, de omfattar mellan 1000 och 1200 ord. I RL 1991 blandades korta och längre texter, och bara någon enstaka text uppgick till så mycket som 1000 ord. I PIRLS ingår totalt åttatext, i RL 1991 15. I både RL 1991 och i PIRLS samlades urvalet av texter in med hjälp av forskningssamordnarna i de olika länderna. Urvalet skedde sedan successivt och under internationellt samråd. I PIRLS prövades 16 texter i förundersökningen, hälften skönlitterära och hälften informationstexter. Av dessa valdes sedan de fyra bäst fungerande skönlitterära och de fyra bäst fungerande informationstexterna ut till huvudundersökningen.

Utvecklingen av läsprovsuppgifter

I RL 1991 inbjöds representanterna för samtliga länder att både samla in lämpliga texter och till dem skriva uppgifter, men i praktiken var det ett mindre antal länder som var mer aktiva i denna del av forskningsprocessen. Därefter granskades materialet och det slutliga urvalet av texter och läsprovsuppgifter omarbetades i internationellt samråd. Majoriteten av forskningssamordnare föredrog läsprovsuppgifter av flervalsskaraktär, medan förekomsten av öppna frågors tillskott livligt debatterades. En pilotundersökning genomförd i Australien (Elley & Mangubhai, 1992) indikerade dock att rangordningen bland elever inte i någon större utsträckning påverkades av frågeformatet, varför merparten av provuppgifter i RL 1991 kom att bli flervalssfrågor. Slutversionen av den yngsta åldersgruppens läsprov kom att bestå av 15 texter och 66 läsprovsuppgifter, ordigenkänningsprovet undantaget. Sex av dessa krävde skriftliga svar, varav fyra var av kortsvarskaraktär, dvs. de kunde besvaras med ett ord eller en mening. De två återstående krävde mer av skriftlig produktion. Såväl texter som läsprovsuppgifter för RL 1991 finns utförligare beskrivet i den separata rapporten för RL 2001 (Gustafsson, Rosén & Myrberg, 2003). I Tablå C.1 presenteras antalet texter och uppgifter för de tre texttyperna och ordigenkänningsprovet (enstaka ord) i RL 1991

| Texttyp | Antal texter | Antal uppgifter |
|-----------------------------|---------------------|------------------------|
| Enstaka ord | | (40) |
| Skönlitteratur | 4 | 22 |
| Sakprosa | 5 | 21 |
| Informationsmaterial | 6 | 23 |
| Total | 15 | 66 |

I PIRLS gick utvecklingen av läsprovsuppgifter till på ett något annorlunda sätt. Efter att texter föreslagits och ett urval gjorts i internationellt samråd, gjorde NFER ett första utkast. Därefter granskades materialet av ländernas forskningssamordnare och på deras förslag gjordes sedan omarbetningar. PIRLS skiljer sig i flera avseenden från RL 1991 när det gäller själva provuppgifterna. Av läsprovets 98 uppgifter kräver drygt hälften produktiva skriftliga svar, och de flesta av dessa kräver ganska utförliga sådana. Dessutom har varje läsprovsuppgift konstruerats med avsikt att fånga någon av de fördefinierade läsförståelseprocesserna som tidigare nämnts. I Tablå C.2 presenteras antalet läsprovsuppgifter i PIRLS, dels efter vilken läsförståelseprocess som avsetts, dels efter i vilken avsikt texten lästs.

| Tablå C.2: PIRLS - Antal uppgifter för respektive lässyfte och läsförståelseprocess | | | |
|---|----------------------|--------------------------------|-------------------|
| Läsförståelseprocesser | Avsikter med läsning | | |
| | Litterär upplevelse | Inhämta och nyttja information | Totalt |
| Fokusera och återge explicit uttryckt information | 10 (10 %) | 15 (15 %) | 25 (25 %) |
| Dra enkla slutsatser | 18 (18 %) | 9 (9 %) | 27 (27 %) |
| Tolka och integrera tankar, idéer och information | 16 (16 %) | 15 (15 %) | 31 (31 %) |
| Granska och bedöma innehåll, språk och olika textelement | 7 (7 %) | 8 (8 %) | 15 (15 %) |
| Totalt | 51 (52 %) | 47 (48 %) | 98 (100 %) |

De fyra läsförståelseprocesser som har specificerats varierar i termer av krav på läsarens slutledningsförmåga och tolkning och även i om fokus är på innehåll eller strukturella egenskaper i texten. Varje läsförståelseprocess finns utförligt beskriven i PIRLS ramverk (Campbell et al., 2001) medan vi här endast ger en kortfattad beskrivning av vilka krav varje process ställer:

- *Att fokusera och återge explicit uttryckt information* kräver att läsaren använder sig av olika sätt för att lokalisera ett specifikt innehåll eller en idé i texten som är relevant för att förstå meningen med texten. Eftersom svaret finns explicit uttryckt i texten kräver inte uppgifter av detta slag någon särskilt djup förståelse och ställer inte heller särskilt stora krav på läsarens slutledningsförmåga.
- *Att dra enkla slutsatser* handlar om att läsaren tar sig förbi själva textytan och förstår en underförstådd mening i texten. Det enkla består här i att de sammankopplingar mellan tankar och idéer som efterfrågas oftast är ganska givna. För den erfarna läsaren går detta vanligtvis automatiskt.
- *Att tolka och integrera tankar, idéer och information* handlar om en mer utvecklad form av slutledning från texten. Uppgifter av det här slaget kräver ofta att läsaren kopplar samman olika delar av texten och tillför sina egna reflektioner och erfarenheter. I denna tolkande process bidrar läsaren i större utsträckning själv till den mening som skapas i interaktionen.
- *Att granska och bedöma innehåll, språk och olika textelement* handlar om att skifta fokus från att konstruera mening till att kritiskt granska texten i sig själv. Uppgifter av det här slaget kräver att läsaren är medveten om att någon har skrivit texten för att

förmedla tankar, känslor och information. Läsaren behöver till viss del vara bekant med och förmå värdera olika slags framställningstekniker, språkliga konventioner, texters struktur och form liksom olika textgenrer.

Dessa definitioner, som har varit vägledande i provuppgiftskonstruktionen, har även varit vägledande för bedömningarna av elevernas svar. För att få en tydligare bild av vad dessa abstrakta beskrivningar innebär i operativa termer hänvisas till bilaga D, där de texter, provuppgifter och bedömningsanvisningar som publiceras för PIRLS 2001 återfinns.

Översättning av texter och läsprovuppgifter

Redan i RL 1991 konstaterades att ”*Good translation is more an art than science*” (Elley, 1994), och att målet i översättningsprocessen snarare är att återge textens mening, än att ord för ord översätta texten. För läsproven i RL 1991 enades forskningssamordnarna om ett antal riktlinjer som skulle gälla för översättningen från engelska till respektive språk. Två oberoende översättningar utarbetades och i dessa fick inga förenklingar förekomma. Översättaren måste vara observant på ordval och meningsbyggnad och noggrant dokumentera alla avvikelser från originalet, t.ex. förändringar i textens längd. Små kulturella anpassningar i syfte att göra texten mottaglig i kulturell mening för läsaren accepterades (t.ex. anpassning av egennamn, myntslag, längd och viktenheter). Ett likartat förhållningssätt präglade översättningsarbetet av PIRLS läsprov. De riktlinjer som utfärdats bygger vidare på de som gällt för RL 1991:

- Ord och meningar ska vara likvärdiga
- Textens essens får inte ändras.
- Läsniån måste vara densamma som i den internationella versionen, liksom graden av formenlighet i texten.
- Svårighetsnivån på läsprovuppgifterna måste vara desamma.
- Läsprovuppgifter och text måste stämma överens översättningsmässigt.
- Den översatta texten får ej klargöra, ta bort, eller lägga till information.
- Den översatta texten ska vara grammatiskt korrekt.

De två översättningarna (både RL 1991 och PIRLS) samordnades till en, och efter detta följde översättning tillbaka till engelska för att garantera likvärdighet i betydelse och svårighetsgrad.

Medan översättningen tillbaka till engelska för RL 1991 genomfördes av de deltagande länderna, utfördes det i PIRLS av IEAs sekretariat i Amsterdam, som i sin tur engagerade Berlitz GlobalNet för uppgiften.

Ytterligare omarbetningar och förbättringar av instrumenten gjordes efter respektive förundersökning, där ett av målen var att undersöka hur översättningarna fungerat.

PIRLS matrissamplingsdesign för läsprovet

För att varje elev inte skulle behöva provas på alla delar används i PIRLS en så kallad matrissamplings teknik, vilket innebar att varje enskild elev bara behövde göra uppgifterna i två textblock av provmaterialet och att ett tillräckligt och representativt urval av elever genomförde varje textblock. Att textblocken dessutom länkas till varandra är nödvändigt för att kunna beräkna varje elevs resultat på samma skala. Detta åstadkoms genom att låta de åtta textblocken rotera över tio läsprovhäften. I Tablå C.3 illustreras fördelningen av textblock över häften. Beteckningarna L1-L4 står för den fyra skönlitterära texterna, medan I1-I4 avser de fyra informationstexterna.

Tablå C.3: Fördelningen av textblock över läsprovshäften

| | <i>Textblock</i> | |
|------------------------|------------------|----|
| Häfte 1 | L1 | L2 |
| Häfte 2 | L2 | L3 |
| Häfte 3 | L3 | I1 |
| Häfte 4 | I1 | I2 |
| Häfte 5 | I2 | I3 |
| Häfte 6 | I3 | L1 |
| Häfte 7 | L1 | I1 |
| Häfte 8 | I2 | L2 |
| Häfte 9 | I3 | L3 |
| Häfte 10 Reader | L4 | I4 |

Varje textblock återfinns i tre olika häften, utom textblocken i Häfte 10. Detta häfte består av två texter som satts samman tematiskt i en s.k. *reader* (ett minimagasin i färg, till vilket ett separat frågehäfte kopplats). För att undvika att öka på antalet häften har de två texterna i häfte 10 inte länkats samman med de övriga texterna på samma sätt. I stället har man låtit detta häfte förkomma tre gånger så ofta som övriga häften. Sammantaget anses denna design mer än väl möta kraven på adekvat länkning.

Varje elev i urvalet för PIRLS gjorde uppgifterna i ett av dessa häften, vilka roterades inom varje skolklass. Ett häfte motsvarar därmed två gånger 40 minuter och administrerades med en kortare rast mellan första och andra delen.

Själva läsprovsuppgifterna utvecklades som tidigare nämnts i ett första utkast av NFER, medan de nationella forskningssamordnarna och RDG (*the Reading Development Group*) gallrade, granskade och föreslog förändringar. Revideringar skedde därefter i flera steg, varav den sista efter förundersökningen hösten 2000 (för mer information hänvisas till Sainsbury & Campbell, 2003).

Från svenskt håll framfördes omfattande förslag till förbättringar av läsprovsuppgifter, vilka baserades på ett intensivt gransknings- och förslagsarbete som vidtagits av medlemmarna i den svenska referensgruppen (se bilaga A2)

Enkätdesign

I designen för RL 1991 liksom för PIRLS ingår ett enkätbatteri som är avsett att bidra med information om såväl elevernas läsvanor och inställning till läsning som olika kontextuella faktorer. I både RL 1991 och i PIRLS ses elevers läsvanor och inställning till läsning som en del av själva reading literacy-begreppet och ömsesidigt verkande i förhållande till

läsprestationer. I utgångspunkterna för PIRLS enkäter fastslås att unga elever tillägnar sig läskompetens, läsaktiviteter och erfarenheter i många olika sammanhang, men för dessa åldrar företrädesvis i hemmet och i skolan. I dessa miljöer återfinns i varierande grad olika slags resurser och mer eller mindre strukturerade aktiviteter som medverkar i utvecklingen av läskompetens. Båda miljöerna är centrala för elevens läsutveckling och dessutom är kopplingen mellan hem och skola viktig för inläringen.

Inför RL 1991 utformades en begreppslik ram som inbegrep följande huvudgrupper av faktorer:

- Bakgrundskaraktäristika för eleverna, som t ex språkliga faktorer i hemmet, läsvanor utanför skolan, och mediekonsumtion.
- Skol- och undervisningsvariabler, som t.ex. lärarnas erfarenhet, undervisningstid, klasstorlek, tillgång till specialundervisning och lärarattityder.
- Läsundervisningens uppläggning, tillgången till läsmaterial och samverkan med hemmet.
- Olika utfall, i form av förmåga att läsa olika typer av texter, liksom intresse för att läsa.

Med PIRLS utökades denna ram främst när det gäller omfattningen av faktorer som man söker information om. Dessa faktorer förekommer inom ramen för den kontext som direkt och indirekt påverkar elevernas utveckling av läskompetens:

1. **Nationella och lokala kontexter** (demografi, ekonomiska resurser, styrning, utbildningsnivå, språklig mångfald, utbildningssystemets organisation och styrning, läroplaner och principer för läsundervisning).
2. **Hemmiljö** (läsfostrande aktiviteter, läsvanor, hemspråk, läsrelaterade resurser som föräldrars utbildningsbakgrund och socioekonomiska status och tillgång till läsmaterial, samarbetet mellan hem och skola, andra läsrelaterade aktiviteter).
3. **Skolkontext** (Skolmiljön och skolresurser, lärarnas utbildning och kompetensutvecklingsmöjligheter, klassrumsmiljön och klasstrukturen, undervisningsstrategier och aktiviteter, undervisningsmaterial och teknologier).

Liksom i RL 1991 utvecklades för PIRLS en serie enkätinstrument med syfte att ge bestämmingar av dessa sammanhang och olika faktorer. I RL 1991 ingick en elevenkät, en lärarenkät och en skolledarenkät, men endast elevenkäten ingår i upprepningen år 2001. Skälet till detta var att lärar- och skolledarenkätens frågor bedömdes som mindre väl anpassade till 2001 års skolverklighet. Istället använde de flesta av de nio länderna som deltog i upprepningen av RL 1991 den skol-, lärar- och föräldraenkät som utvecklats för PIRLS. Nedan beskrivs innehållet i PIRLS enkät delar i korthet:

- *Elevenkäten* besvaras av alla elever som genomfört läsprovet och innehåller frågor om skolan, hemmet och fritiden bl.a. frågor om klassrumsklimat, undervisningserfarenheter och läsläxor, självuppfattning och inställning till läsning, läsvanor på fritiden, datoranvändning, läsresurser hemma, och frågor om bakgrundskaraktäristika (kön, ålder, språklig bakgrund etc).
- *En enkät om att lära sig läsa* besvaras av föräldrar/målsmän till de deltagande eleverna. I den ställs frågor om gemensamma läsaktiviteter med barnet, läsresurser

hemma, föräldrarnas läsvanor och inställning till läsning och samarbete mellan hem- och skola.

- *Lärarfrågor* är en enkät som besvaras av de lärare som undervisar eleverna i ämnet svenska/läsning och avser fånga klassrumsmiljön för läsinlärning. Lärarna besvarar frågor om klassen (klasstorlek och klassens läskunnighetsnivå och allmänna språknivå), undervisningstid, material, läskompetensutvecklande undervisning, gruppindelningar vid läsundervisning, klassrumsresurser, utvärderings- och uppföljningsmetoder, liksom samarbete med hemmen. Lärarna besvarar även frågor om hur de ser på sina möjligheter till kompetensutveckling och samarbete med andra lärare, sin utbildningsbakgrund och undervisningserfarenhet.
- *Skolenkäten* besvaras av skolledaren som uppmanats ta hjälp av medarbetare för att besvara vissa frågor. Denna enkät innehåller frågor om skolkarakteristik såsom lokalisering, närbelägna resurser, socioekonomisk sammansättning i elevgruppen, undervisningstid, basmaterial för och betoning på läsundervisning i de tidiga skolåren, skolresurser (material, personal etc.), samverkan mellan hem och skola samt skolklimat.

De faktorer som definierades i RL 1991 återfinns i de enkäter som utvecklats för PIRLS, även om antalet faktorer är betydligt fler och bättre definierade. Den stora skillnaden består i att PIRLS ger större möjligheter att studera hemmiljöns betydelse med det tillskott av information som elevernas föräldrar/målsmän bidragit med. Att hemmiljön har stor betydelse för just läsutvecklingen är sedan länge känt, men det har inte tidigare ansetts praktiskt genomförbart att samla in information från föräldrar.

Beskrivning av urval och urvalsförfarandet i Sverige

I detta avsnitt redogörs för hur urvalsprocessen till PIRLS och RL 2001 gick till i Sverige. För Sveriges del har urvalsproceduren skett stegvis i enlighet med Statistics Canadas anvisningar (School Sampling Manual). Den internationella urvalsdesignen erbjuder möjligheten att göra ett tvåstegs klusterurval för både PIRLS och RL 2001. Det innebär att urvalet dras i två steg, där man i första steget gör ett slumpmässigt urval av skolor, och i andra steget ett urval av klasser. Urvalet av skolor dras enligt en s.k. PPS-princip (Probability Proportional to Size), en urvalsprincip som innebär att varje skolas sannolikhet att komma med i urvalet står i direkt proportion till antalet elever på skolan.

I Sverige beslutades att inte göra något klassurval, utan istället låta samtliga elever i målgruppen vid de skolor som valts ut delta. Det fanns flera skäl till detta, där ett av de överordnade skälen avsåg undersökningens praktiska genomförande. Att göra ett klassurval förutsätter att skolan har en fast klassorganisation, vilket inte längre är fallet i alla skolor i Sverige. Klasser och undervisningsgrupper förefaller numera vara mycket dynamiska enheter, som kan ändras över tid och/eller över ämne även för de unga eleverna. PIRLS har dessutom en relativt komplicerad instrumentdesign vilket i kombination med flexibla klassenheter riskerade att bli för besvärligt att administrera. Vidare bedömdes värdet av att kunna ge de deltagande skolorna en gedigen återföring av tillförlitliga resultat på skolnivå vara stort då dessa resultat sedan skulle kunna användas i skolornas lokala utvecklingsarbete. Detta skulle inte ha varit möjligt om man ovanpå skolorvalet skulle ha gjort ytterligare ett urval av klasser. För de deltagande skolorna kom studien att värderas som extra meningsfull i och med återföringen och det bidrog med all säkerhet till att skolorna genomförde datainsamlingen med dokumenterat stor noggrannhet.

Målgruppsbestämning och urvalsram

För att kunna göra ett urval måste först populationen definieras. På PIRLS internationella nivå talar man om den eftersträvade målgruppen (desired target population). Som nämnts har definitionen förändrats från att vara åldersbaserad till att gälla antalet formella skolår räknat från grundskolans skolår 1. I kapitlet om PIRLS urvalsdesign i *PIRLS 2001 technical report* beskrivs denna förskjutning på följande sätt:

Because fourth grade generally signals the completion of formal reading instruction, countries for which the target grade would have been the third grade based on the international desired target population were permitted to retain the fourth grade as their target grade (Foy & Joncas, in Mullis et al., 2003, chapter 5.2, p 2).

Eftersom Sverige beslutat att genomföra PIRLS i både skolår 3 och 4 innebär det att Sverige har definierat två nationellt eftersträvade populationer, elever i grundskolans skolår 3 och elever i grundskolans skolår 4. Med utgångspunkt i denna definition är nästa steg att finna en operationell definition, vilken utgörs av den urvalsram som används i urvalsprocessens första steg. Idealt sammanfaller den operationella definitionen med den eftersträvade populationen, men nästan alltid måste inskränkningar göras av olika skäl. Sådana skäl kan vara skolor som är alltför otillgängligt belägna geografiskt, extremt små skolor, skolor som bedriver en undervisning eller baserar sig på en läroplan som i väsentliga delar befinner sig utanför de olika ländernas officiella utbildningssystem, eller skolor som endast bedriver undervisning för barn med handikapp av olika slag. Enligt anvisningarna för den operationella definitionen måste den täcka minst 95 % av den eftersträvade populationen för att kunna anses vara representativ för ett land.

Som operationell definition användes det så kallade skolregistret, vilket är ett register över Sveriges samtliga skolor som administreras och uppdateras två gånger per år av SCB på uppdrag av Skolverket. Registret innehåller förutom information om skolornas namn och adress, också upplysningar om skolstorlek och antalet barn i respektive skolår. Däremot innehåller det inte upplysningar om klasser eller klassbeteckningar; inte heller innehåller det någon information om vilka elever som går vid respektive skola. Dessa upplysningar samlades in i ett senare steg i urvalsprocessen. Den version av skolregistret som ligger till grund för det slutliga urvalet innehöll information om samtliga skolor som den 15 september 1999 hade elever i skolår 3 och/eller skolår 4. I skolregistret ingick dock även elever som inte kunde anses tillhöra den definierade målgruppen. Ungefär 2,5 % av eleverna i skolår 3 och 4 gick vid denna tidpunkt i särskola, sameskola, utländsk skola, flyktingskola, sjukhuskola eller i en mycket liten skola (färre än 5 elever i skolår 3 och/eller skolår 4). Dessa elever uteslöts ur urvalsramen. Den andel särskoleelever som finns integrerad i grundskolan och inte heller tillhör målgruppen uteslöts ur studien i senare steg i urvalsprocessen. Med denna smärre justering kan vi konstatera att den operationella definitionen fortfarande täcker 100 % av den eftersträvade populationen.

Att ingen version med uppdaterad information av skolregistret från något senare datum kunde användas berodde på att ingen ny version skulle vara klar i tillräckligt god tid före den förundersökning som skulle genomföras tidigt hösten 2000 i skolår 4. Eftersom Sverige skulle delta i undersökningen med både skolår 3 och skolår 4, sammanföll populationen för förundersökningen med populationen för skolår 4 i huvudundersökningen, dvs. de barn som gick i skolår 4 hösten 2000 var samma barn som gick i skolår 4 våren 2001 då huvudundersökningen skulle genomföras. Alltså måste urval för förundersökning och huvudundersökning dras samtidigt för att undvika att samma elever skulle kunna komma med i både för- och huvudundersökning. Detta innebar också att upplysningarna från skolregistret

om urvalet till huvudundersökningen inte överensstämde med verkligheten till fullo då huvudundersökningen genomfördes, något som illustrerar att det slutliga urvalet måste ske successivt och att information om skolorna och deras elever måste uppdateras vid åtminstone två ytterligare tillfällen från den dagen urvalet dras från urvalsramen till den dag datainsamlingen sker.

Enligt den internationella designen skulle ett lands urval bestå av 150 skolor. Initialt övervägdes därför att göra tre oberoende urval av skolor med 150 skolor i varje (ett urval för PIRLS år 3, ett för PIRLS år 4 och ett för RL 2001 år 3). På förslag från Statistics Canada valdes i stället en urvalsmodell för PIRLS som innebar att samma skolor i så stor utsträckning som möjligt kunde användas till både skolår 3- och skolår 4-urvalet. Fördelarna var att man samtidigt som man ökade precisionen i urvalet också minskade kostnaderna för undersökningen högst avsevärt. Den enda nackdelen var den högre arbetsbelastning som skulle drabba de skolor som skulle administrera undersökningsmaterial till båda skolåren. Den slutliga lösningen blev ett skolurval omfattande 165 skolor för PIRLS. Vid 135 av dessa skolor deltar elever i både skolår 3 och skolår 4, medan i de resterande skolorna endast elever från det ena skolåret deltar (15 skolor för endast skolår 3 och 15 skolor för endast skolår 4). För RL 1991 gjordes ett separat urval omfattande 150 skolor.

Eftersom ett av de nationella tilläggen var möjligheten att i Sverige undersöka effekterna av den växande andelen fristående skolor, innebar detta att urvalsprocedurerna måste anpassas ytterligare. År 2000 uppgick andelen elever i fristående skolor till ungefär 3 % i Sverige, samtidigt som de flesta var ganska små till sin storlek. Sannolikheten att tillräckligt många fristående skolor skulle komma med i urvalet utan stratifiering var därmed ytterst liten (stratifiering innebär att populationen först sorteras i för undersökningssyftet betydelsefulla grupper, och därefter dras urvalet). För att kunna studera skillnader mellan dessa två skolformer behövde varje urval omfatta 30 fristående och 120 kommunala skolor.

Sammantaget innebar den planerade urvalsdesignen (överlappningen mellan skolår 3 och 4 och utifrån skolform) att skolorna i målurvalsramen först måste delas in i efter vilka skolår som fanns på skolan (skolår 3, skolår 4 eller båda) och efter skolform (fristående eller kommunal skola). För att garantera tillräckligt antal elever från fristående skolor behövdes dessutom hänsyn tas till skolornas storlek.

Dessa steg, stratifiering och dragning av urval efter de anpassningar som den svenska designen fordrade, genomfördes med hjälp av Statistics Canada. I Tablå C.4 visas resultatet av stratifieringen och resultatet av det första urvalssteget för respektive urval.

| Tablå C.4: Antal elever i målorvalsram och urval för PIRLS & RL 2001 | | | | | | | |
|--|---------------------|--|--------------------|--------------------------------|--------------|----------------------|----------------------------------|
| EXPLICIT STRATUM | Totalt antal skolor | Målorvalsram Population Antal elever | Antal skolor PIRLS | PIRLS Urval Antal elever | | Antal skolor RL 2001 | RL 2001 Urval Antal elever |
| | | | | Skolår 3 | Skolår 4 | | |
| Mycket stora fristående skolor, skolår 4 | 1 | 120 | 1 | | 120 | | |
| Mycket stora fristående skolor, skolår 3 och 4 | 4 | 226 | 2 | 118 | 118 | 2 | 109 |
| Stora fristående skolor, skolår 3 | 47 | 533 | 3 | 59 | | 3 | 40 |
| Stora fristående skolor, skolår 4 | 15 | 204 | 2 | | 71 | | |
| Stora fristående skolor, skolår 3 och 4 | 207 | 3 118 | 25 | 465 | 465 | 25 | 451 |
| Kommunala skolor, skolår 3 | 545 | 13 741 | 12 | 463 | | 12 | 413 |
| Kommunala skolor, skolår 4 | 261 | 7 700 | 12 | | 714 | | |
| Kommunala skolor, skolår 3 och 4 | 2 636 | 104 810 | 108 | 5 133 | 5 133 | 108 | 5 076 |
| Totalt | 3 716 | 130 452 | 165 | 6 238 | 6 621 | 150 | 6 089 |

Tablåen visar hur eleverna i målorvalsramen fördelar sig över olika strata. Flest elever finner vi i kommunala skolor som har elever i både skolår 3 och 4. Den näst största gruppen elever återfinns i kommunala skolor som har skolår 3 men inte skolår 4, dvs. på skolor som förr kallades lågstadieskolor. Den tredje största gruppen elever återfinns vid kommunala skolor som har skolår 4 men inte skolår 3, dvs. på skolor för lite äldre barn. Bland de fristående skolorna kan vi se att den största andelen barn i målgruppen återfinns i skolor som har båda skolåren.

Urvalen till PIRLS och RL 2001 syns i tablåns högra del. Målorvalet för PIRLS skolår 4 omfattade i detta skede 6 621 elever vid 150 skolor, och för PIRLS skolår 3 omfattades 6 238 elever också vid 150 skolor, medan sammanlagda antalet skolor för PIRLS alltså blev 165. För RL 2001 omfattade målorvalet 5 076 elever vid 150 skolor. För samtliga tre urval om 150 skolor gäller att 120 är kommunala medan 30 är fristående skolor. Ur samma målorvalsram drogs även urvalet till förundersökningen. Den omfattade 51 skolor varav 8 för RL 2001 och 43 för PIRLS, vilket resulterade i ett elevurval på 2 256 elever i skolår 4.

I resultatredovisningen har effekterna av stratifieringen justerats med hjälp av så kallade statistiska vikter, så att varje stratums bidrag till resultaten totalt sett överensstämmer med andelen barn inom varje stratum i populationen.

Justeringar av skol- och elevurval

Urvalsprocessen fortsatte sedan successivt, fram till huvudundersökningens genomförande med justeringar och korrigeringar av målorvalet. För att illustrera denna process skiljer vi nedan mellan det *erhållna urvalet*, det *korrekta urvalet* och det *valida urvalet*.

- Det *erhållna urvalet* baseras på uppdaterade uppgifter om skolorna i målurvalet och det totala antal elever som i januari 2001 återfanns i skolår 3 eller skolår 4.
- Det *korrekta urvalet* baserar sig på uppdaterade uppgifter om målgruppen vid själva undersökningstillfället, vilket inträffade mellan vecka 17 och 19 år 2001.
- Det *valida urvalet* består av den andel elever som genomfört PIRLS och RL läsprov och som därmed har fått poäng på de lässkalor som rapporteras.

Först samlades information in om målgruppen på varje skola, dvs. uppgifter om antal elever, deras lärare, klasser och klassbeteckningar. I de fåtal fall där en skola inte kunde delta, kontaktades en ersättningsskola som också dragits ur målurvalsramen. Några skolor visade sig inte existera längre och kunde därmed inte heller ersättas. Ytterligare några skolor förlorades genom att de antingen inte hade några ersättningsskolor eller att de av olika skäl drog sig ur studien för sent. Det erhållna urvalet kom således att skilja sig från det initiala målurvalet en del. I Tablå C.5 presenteras det erhållna urvalet av skolor i januari år 2001.

| Tablå C.5: Erhållet urval - antal skolor, klasser och elever | | | | |
|--|--------------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|---------------|
| | <i>PIRLS 2001</i> <i>Skolår 3</i> | <i>PIRLS 2001</i> <i>Skolår 4</i> | <i>RL 2001</i> <i>Skolår 3</i> | <i>Totalt</i> |
| Skolor | | | | |
| Erhållet urval av kommunala skolor | 118 | 119 | 120 | 251 |
| Erhållet urval av fristående skolor | 26 | 27 | 28 | 57 |
| Totalt antal erhållna skolor | 144 | 146 | 148 | 308 |
| Klasser | | | | |
| Antal med elever i skolår 3 och/eller skolår 4 vid erhållna kommunala skolor | 318 | 307 | 323 | 948 |
| Antal klasser med elever i skolår 3 och/eller skolår 4 vid erhållna fristående skolor | 33 | 37 | 43 | 113 |
| Totalt antal klasser med elever i skolår 3 och/eller skolår 4 vid erhållna skolor | 351 | 344 | 366 | 1 061 |
| Elever | | | | |
| Antal elever i målgruppen vid erhållna kommunala skolor | 5 331 | 5 959 | 5 109 | 16 399 |
| Antal elever i målgruppen vid erhållna fristående skolor | 534 | 719 | 597 | 1 850 |
| Totalt antal elever vid erhållna skolor | 5 865 | 6 678 | 5 706 | 18 249 |
| Flickor | 2 897 | 3 225 | 2 784 | 8 906 |
| Pojkar | 2 968 | 3 453 | 2 921 | 9 342 |

Det erhållna urvalet omfattar för PIRLS sammanlagt 160 skolor och för RL 2001 sammanlagt 148 skolor. Antalet klasser bygger på upplysningar som samlats in direkt från skolorna. Vad beträffar PIRLS är 58 klasser gemensamma, dvs. i dessa klasser återfinns elever i båda målgrupperna. Elevresultaten redovisas dock separat för skolår 3 och skolår 4.

I det erhållna urvalet ingår fortfarande elever som inte tillhör den internationellt definierade målgruppen. Många elever med särskilda handikapp är i Sverige integrerade i den vanliga grundskolan. Dessa ingår per definition inte i urvalet men erbjöds ändå att delta i studien

liksom sina klasskamrater, om så önskades. Viktigt var dock att noggrant dokumentera vilka elever som kunde anses tillhöra denna grupp (t.ex. särskoleintegrerade elever). Till särskilda handikapp skulle räknas fysiska, mentala/psykiska eller språkliga som är av sådan allvarlig art att de inte bör omfattas av prövningen av läskompetens. Vidare innehåller det erhållna urvalet elever som vid själva läsprovstillfället flyttat från skolan; dessa elever måste också dokumenteras. I Tablå C.6 redovisas antalet barn med särskilda handikapp i det erhållna urvalet.

| Tablå C.6: Antal uteslutna elever från det erhållna urvalet | | | | | | | | | | |
|--|------------------------|------------|------------|------------------------|------------|------------|---------------------|-----------|------------|---------------------|
| | PIRLS 2001 Skolår 3 | | | PIRLS 2001 Skolår 4 | | | RL 2001 Skolår 3 | | | <i>Total</i> |
| | Flickor | Pojkar | Totalt | Flickor | Pojkar | Total | Flickor | Pojkar | Totalt | |
| Fysiska el mentala handikapp | 25 | 40 | 65 | 22 | 42 | 64 | 16 | 41 | 57 | 186 |
| Språkliga handikapp | 32 | 47 | 79 | 29 | 55 | 84 | 24 | 37 | 61 | 224 |
| Totalt antal elever med särskilda handikapp | 57 | 87 | 144 | 51 | 97 | 148 | 40 | 78 | 118 | 410 |
| Antal elever som bytt skola | 11 | 29 | 40 | 18 | 20 | 38 | 11 | 21 | 32 | 110 |
| Totalt antal uteslutna elever | 68 | 116 | 184 | 69 | 117 | 186 | 51 | 99 | 150 | 520 |

Andelen elever med särskilda handikapp bygger på information som samlats in från skolan, och denna andel varierar från 2 % till 2,5 % mellan de tre urvalen. Av andelen elever med särskilda handikapp finns det något fler pojkar än flickor.

Andelen elever som vid själva läsprovstillfället flyttat från skolan varierar mellan 0,2 % och 0,7 % för de tre urvalen.

Totalt kan vi konstatera att mellan 3 och 3,5 % av eleverna i skolår 3 och skolår 4 inte ingår i målgruppen för studien och har därmed avförts ur urvalet.

I det korrekta urvalet ingår inte ovan redovisade elevgrupp. Det korrekta urvalet omfattar samtliga elever i målgruppen som finns inskrivna vid skolan vid det tillfälle som undersökningen genomförs. I Tablå C.7 redovisas det korrekta urvalet för PIRLS och RL 2001

| Tablå C.7: Korrekt urval – antal skolor, klasser och elever | | | | |
|--|--------------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|---------------|
| | <i>PIRLS 2001</i> <i>Skolår 3</i> | <i>PIRLS 2001</i> <i>Skolår 4</i> | <i>RL 2001</i> <i>Skolår 3</i> | <i>Totalt</i> |
| Skolor | | | | |
| Korrekt antal kommunala skolor i urvalet | 118 | 119 | 120 | 251 |
| Korrekt antal fristående skolor i urvalet | 26 | 27 | 28 | 57 |
| Korrekt antal skolor i urvalet | 144 | 146 | 148 | 308 |
| Klasser | | | | |
| Korrekt antal klasser med elever i målgruppen i urvalet av kommunala skolor | 318 | 307 | 323 | 948 |
| Korrekt antal klasser med elever i målgruppen i urvalet av fristående skolor | 33 | 37 | 43 | 113 |
| Korrekt antal klasser i urvalet | 351 | 344 | 366 | 1061 |
| Elever | | | | |
| Korrekt antal elever i målgruppen i urvalet av kommunala skolor | 5 169 | 5 791 | 4 975 | 15 935 |
| Korrekt antal elever i målgruppen i urvalet av fristående skolor | 512 | 704 | 580 | 1 796 |
| Korrekt antal elever i målgruppen | 5 681 | 6 495 | 5 555 | 17 731 |
| Varav flickor | 2 829 | 3 156 | 2 733 | 8 718 |
| Varav pojkar | 2 852 | 3 339 | 2 822 | 9 013 |

Det korrekta urvalet består av alla de elever som eftersträvades i undersökningen, vilket totalt sett var 17 731 elever. Antalet flickor är något lägre än antalet pojkar, vilket överensstämmer med att det generellt sett föds fler pojkar än flickor varje år. Skillnaden i procent är dock mycket liten, 49 % flickor och 51 % pojkar. Vi kan också se att det största urvalet för PIRLS är elever i skolår 4. Det beror på att de skolor som har elever i skolår 4 och inte i skolår 3, oftare är större och har fler parallella klasser än vad som är fallet då skolorna endast har elever i skolår 3.

När det gäller antalet korrekta skolor och klasser vill vi återigen påminna om att för PIRLS skolår 3 och skolår 4 förekommer en del överlappning. Av skolorna är 160 gemensamma för de båda urvalen, och av klasserna är 58 gemensamma för de båda skolåren. Antalet klasser som har deltagit i studien är därför något lägre än vad som framgår av data. Alla i det eftersträvade urvalet deltog dock inte i undersökningen av olika skäl. Det korrekta urvalet omfattar även de elever vars föräldrar på förfrågan meddelat att de inte önskar att deras barn deltar i undersökningen. Dessa måste bokföras som bortfall. Till bortfall hör även de elever som av andra skäl inte deltagit i undersökningen, dvs. de som vid provtillfället var sjuka eller frånvarande av andra skäl. Skolorna var dock uppmanade att erbjuda kompletteringstillfällen för de elever som varit frånvarande vid provet. Målet var att deltagandet på klassnivå skulle överstiga 90 %. I Tablå C.8 redovisas bortfallet för PIRLS och RL 2001.

| Tablå C.8: Bortfall - elever i den eftersträvade målgruppen som av olika skäl inte deltagit | | | | |
|--|------------------------|------------------------|---------------------|--------------|
| | PIRLS 2001 Skolår 3 | PIRLS 2001 Skolår 4 | RL 2001 Skolår 3 | Total |
| Elever som uteslutits i enlighet med föräldrars beslut | | | | |
| Antal elever i kommunala skolor | 181 | 231 | 133 | 545 |
| Antal elever i fristående skolor | 12 | 15 | 15 | 42 |
| Totalt antal uteslutna elever | 193 | 246 | 148 | 587 |
| varav flickor | 83 | 93 | 65 | 241 |
| varav pojkar | 110 | 153 | 83 | 346 |
| Elever som av annat skäl varit frånvarande vid läsprovstillfället | | | | |
| Antal elever i kommunala skolor | 195 | 181 | 37 | 413 |
| Antal elever i fristående skolor | 22 | 24 | 9 | 55 |
| Totalt antal frånvarande elever | 217 | 205 | 46 | 468 |
| varav flickor | 115 | 98 | 24 | 237 |
| varav pojkar | 102 | 107 | 22 | 231 |
| Sammanlagt bortfall, antal elever | 410 | 451 | 194 | 1 055 |

Bortfallet som beror på att elever uteslutits uppgår för PIRLS båda urval till ca 3,5 %, och för RL 2001 till ca 2,7 %. Bortfall som beror på att eleverna varit frånvarande uppgår för PIRLS båda urval till ca 3,5 %, och för RL 2001 till knappt 1 %. Båda typerna av bortfall är större för PIRLS än för RL, och skälen till detta är förmodligen flera. Att andelen elever som uteslutits i enlighet med föräldrarnas begäran är högre i PIRLS än i RL beror förmodligen på mekanismer som har med överlappningen av skolor och klasser att göra. Att andelen elever som varit frånvarande av andra skäl är mindre i RL 2001 än i PIRLS, beror på att de två delprov som ingår i RL 2001 administrerades med en veckas mellanrum. I normala fall skulle detta ha inneburit att frånvaron blivit ännu högre, men tack vare de beräkningsprocedurer som lässkalorna är konstruerade efter har man kunnat uppskatta de frånvarande elevernas resultat från befintlig information.

Från ovanstående tablå kan vi även se att andelen elever som uteslutits på föräldrarnas begäran dels är något högre i kommunala skolor, dels är något vanligare för pojkar. För den övriga frånvaron finns inga noterbara skillnader mellan grupper.

Inför genomförandet av PIRLS informerades alla föräldrar om undersökningen och dess syfte i ett brev från Skolverket. I en broschyr från Skolverket presenterades undersökningens syfte, omfattning och uppläggning för eleverna och deras föräldrar.

Alla undersökningar som bygger på representativa urval drabbas av bortfall i någon mån, och faran ligger förstås i att just generaliseringsmöjligheterna kan bli begränsade. Att människor av olika anledningar inte vill delta måste enligt forskningsetiska principer respekteras. I många fall erbjöds ytterligare information till föräldrar direkt från skolorna. Med brevet från Skolverket fanns även en talong på vilken föräldrarna uppmanades meddela skolorna om

deras barn hade deras tillstånd att delta eller inte (se bilaga B). Att vissa ur den eftersträvade målgruppen vid undersökningstillfället faller bort, såsom här av olika frånvaroskäl, är oundvikligt. I lyckosamma fall är bortfallet slumpmässigt eller så pass litet att det inte har någon betydelse för totalresultatet. Så lyckosamt är fallet för PIRLS och RL 2001. Det totala oönskade bortfallet uppgår till ca 7 % för både PIRLS skolår 3 och PIRLS skolår 4, medan bortfallet uppgår till ca 3,5 % för RL 2001. Sammanfattningsvis kan konstateras att bortfallet understiger de internationellt satta riktlinjerna för fullgott deltagande. Mer än 90 % av den efterstävade målgruppen i Sverige i respektive undersökningsgrupp är med och bidrar till de svenska resultaten.

Det som återstår av urvalet när hänsyn har tagits till bortfall är det s.k. valida urvalet, vilket alltså omfattar de elever som deltagit i läsproven i 2001 års prövning, och som därmed har fått poäng på de lässkalor som rapporteras i denna rapport och internationellt. Det valida urvalet redovisas i Tablå C.9.

| Tablå C.9: Det valida urvalet – skolor, klasser och elever | | | | |
|---|------------------------|------------------------|---------------------|---------------|
| | PIRLS 2001 Skolår 3 | PIRLS 2001 Skolår 4 | RL 2001 Skolår 3 | Totalt |
| Skolor | | | | |
| Antal kommunala skolor | 118 | 119 | 120 | 251 |
| Antal fristående skolor | 26 | 27 | 28 | 57 |
| Totalt antal skolor i det valida urvalet | 144 | 146 | 148 | 308 |
| Klasser | | | | |
| Antal klasser på kommunala skolor | 318 | 307 | 323 | 948 |
| Antal klasser på fristående skolor | 33 | 37 | 43 | 113 |
| Totalt antal klasser i det valida urvalet | 351 | 344 | 366 | 1 061 |
| Elever | | | | |
| Antal elever i målgruppen på kommunala skolor | 4 793 | 5 379 | 4 805 | 14 977 |
| Antal elever i målgruppen på fristående skolor | 478 | 665 | 556 | 1 699 |
| Totalt antal elever i det valida urvalet | 5 271 | 6 044 | 5 361 | 16 676 |
| varav flickor | 2 631 | 2 965 | 2 644 | 8 240 |
| varav pojkar | 2 640 | 3 079 | 2 717 | 8 436 |

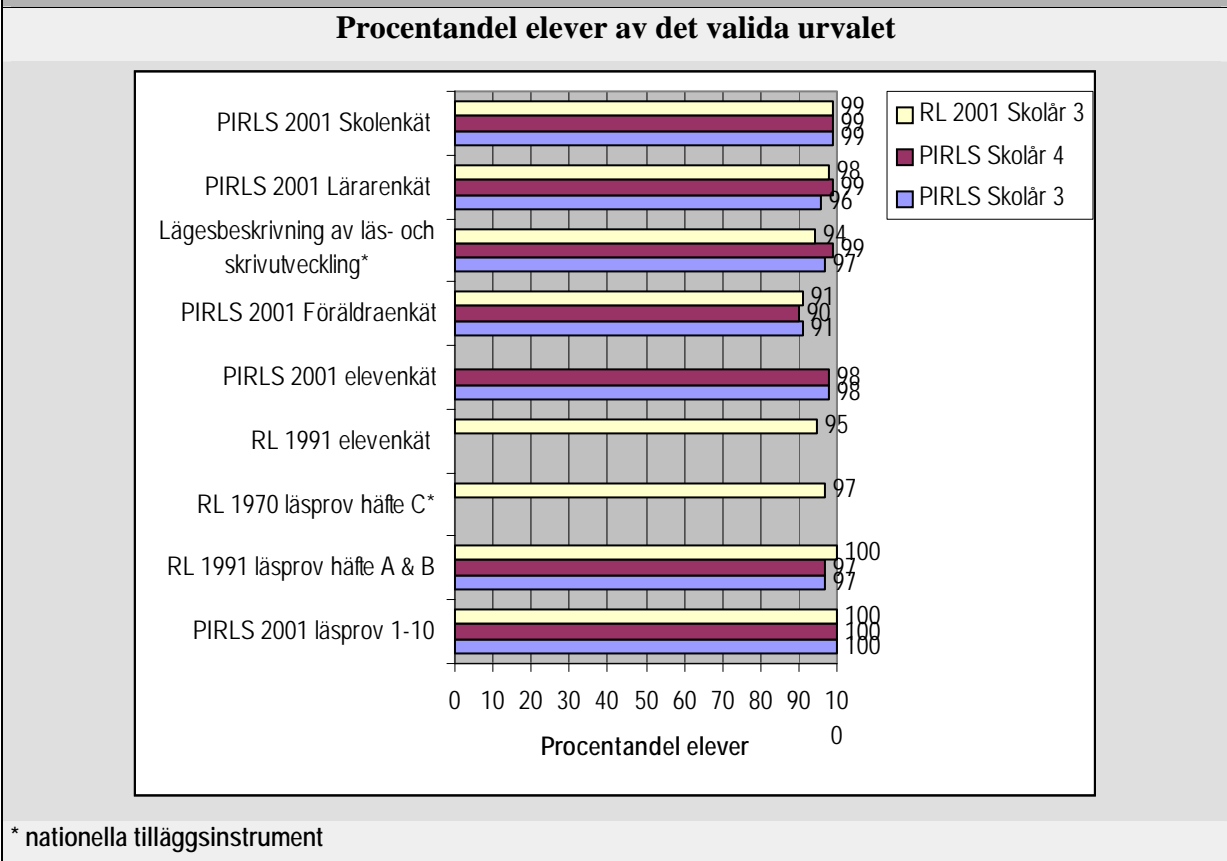
Av tablå framgår att det finns elevprovresultat för totalt 16 676 elever fördelade över 308 skolor. Vad klassantalet beträffar så förekommer en viss överlappning mellan skolår 3 och skolår 4 i PIRLS eftersom eleverna på en del skolor som deltar i båda urvalen undervisas åldersintegrerat. Det totala antalet klasser i tablå bygger dock på att skolår 3 och skolår 4 tillhör separata urval, och då uppgår det till 1 061 klasser totalt. Elevurvalet för PIRLS skolår 4 är det största beroende på att fler skolor med elever i skolår 4 är större än vad som är fallet då skolorna endast har elever i skolår 3. Andelen flickor och pojkar har jämnats ut något och är nu ganska nära 50-50, vilket är en följd av att det är fler pojkar i bortfallet.

Det finns anledning att här ännu en gång erinra om att bidraget till det totala resultatet från de kommunala respektive de fristående skolorna justeras med statistiska vikter, så att de fristående skolornas bidrag stämmer med förekomsten av fristående skolor enligt skolregistret

i september 1999. Med hjälp av de statistiska vikterna justeras inte bara bidraget från de fristående skolorna utan hela den initiala stratifieringen samt stora delar av bortfallet.

Samtliga resultat i denna rapport bygger på det valida urvalet. Det är de elever som har genomfört PIRLS- respektive RL-studiens läsprov. I Tablå C.10 visas i vilken utsträckning det dessutom finns information från övriga instrument i undersökningen när det gäller det valida urvalet.

Tablå C.10: Deltagarandel på prov och enkätdeklar i PIRLS och RL 2001 .



Av tablå ovan framgår att de valida urvalen har mycket hög täckning bland övriga instrument. Föräldraenkät finns för ca 90 % av eleverna och övriga enkäter och läsprov finns för 95 % av dessa elever eller mer.

Studiens olika faser

PIRLS huvudundersökning började planeras 1999. Första året ägnades främst åt att implementera och utveckla det teoretiska ramverket för instrumenten samt att från de deltagande länderna samla in ett stort antal texter för barn, som skulle kunna tjäna som underlag till läsprovutvecklingen. Ca 200 texter samlades in och en första gallring gjordes av den expertgrupp bestående av läsforskare som arbetat fram förlagorna till den teoretiska ramverket (PIRLS Reading Development Group). Ett 40-tal texter gick sedan ut på remiss bland ländernas forskningssamordnare.

Andra året, år 2000, låg fokus på att granska och välja bland insamlade texter samt att utveckla provuppgifter och därtill kopplade bedömningsanvisningar. Vidare ägnades mycket tid åt att utveckla och förfina de datainsamlingsrutiner som skulle fastställas inför

huvudundersökningen. En annan stor och viktig del i arbetet detta år var det översättningsarbete av texter, provuppgifter och enkätinstrument som varje land ansvarade för. Alla länder sammanställde sina urvalsramar och urvalsprocessen påbörjades. Inom länderna drogs urvalen till både förundersökning och huvudundersökning. Inför förundersökningen genomfördes en massiv utbildningsinsats inför det bedömningsarbete som följde efter provadministrationen. Förundersökningen genomfördes företrädesvis under september månad på det norra halvklotet och i mars 2001 på det södra halvklotet. I förundersökningen deltog 30 länder, och i Sverige omfattade förundersökningen alla barn i skolår 4 på 51 skolor.

Tredje året, år 2001, reviderades provmaterialet och huvudundersökningen genomfördes i alla länder. På norra halvklotet ägde datainsamlingen rum under april, maj och juni.

År 2002 ägnades till största delen åt ”data cleaning” vilket innebär ett omfattande kontroll- och korrigeringsarbete av data, samt ett omfattande granskningsarbete av de databearbetningar och förberedande analyser som utförts av PIRLS ledning till den internationella rapporten.

Fjärde året, år 2003, färdigställs den internationella databasen, och den internationella rapporten granskas och publiceras. Först detta år kan det egentliga analysarbetet av data påbörjas inom deltagarländerna. Den internationella databasen är planerad att offentliggöras under juni-juli. År 2003 är också upptaktsår inför PIRLS nästa huvudundersökning år 2006.

Huvudundersökningens genomförande i Sverige

Huvudstudien föregicks som nämnts av en ganska omfattande förundersökning under hösten 2000. Då prövades instrument och datainsamlingsprocedurer på 51 skolor i Sverige med 2 256 deltagande elever och därefter även bedömningsanvisningar och principer för dataregistrering och databasens uppbyggnad. Denna förstudie gav många viktiga lärdomar som kunde användas till att förbättra den slutliga undersökningsdesignen. Av de sexton texter som provades fick åtta ingå i huvudundersökningen. Vissa texter som uteslöts var sådana som trots omfattande översättningsarbete och diskussioner mellan deltagande länder ändå inte visade sig lämpliga. De kunde ha någon form av kulturell prägel som försvårade användning i vissa länder, eller så tyckte eleverna helt enkelt inte att de var engagerande. Så var förhållandet med en del texter även i andra länder. Provuppgifterna för de texter som valts till huvudstudien förfinades ytterligare, och bedömningsanvisningarna reviderades. Samma sak gällde enkätinstrumenten: frågorna och svarsalternativen granskades och förbättrades utifrån de erfarenheter man fått. Bland annat gav man upp idén att återfinna de lärare som haft eleverna tidigare för att få information om barnens tidiga läsundervisning. I stället lyftes frågan om den tidiga läsundervisningen till skolnivå, så att i huvudundersökningen fick skolledaren besvara ett antal frågor om detta. Vissa procedurer kring undersökningen kunde också förbättras efter analysen av förundersökningen. Framförallt gällde detta praktiska omständigheter kring hanteringen av det stora materialet, men även frågor kring hur kommunikationen med deltagande skolor bäst kunde hanteras.

Huvudundersökningen inleddes i Sverige i januari 2001 med att skolledarna för de 313 skolorna i urvalet i ett brev från Skolverkets generaldirektör informerades om att deras skola utsetts att representera Sverige i PIRLS. Det var av stor vikt att skolledarna åtog sig arbetet som skolkoordinatorer, med ansvar för att studien genomfördes enligt de anvisningar och regler som fastställts för studien. Kort därefter kontaktades skolorna av det nationella forskningssekretariatet, med mer information om studien och en inbjudan till utbildning för skolkoordinatorer. I detta tidiga skede samlades också uppgifter in om klassbeteckningar ihop med elev- och lärarförteckningar, för skolår 3 och/eller skolår 4.

Vid utbildningen av skolkoordinatorer, som bjöds vid fyra tillfällen under slutet av mars 2001, fick skolledarna detaljerad information om undersökningens syfte, design och genomförande. De fick även ta del av forskningsläget i Sverige och världen när det gäller läsförmågan i en föreläsning av professor Ingvar Lundberg.

Handledningar, eller manualer som noggrant beskrev varje uppgift och steg i skolkoordinatorns uppdrag, delades ut samtidigt som uppgifterna noggrant gick igenom. De skolledare som inte kunde närvara vid något av dessa tillfällen (ca 30 stycken) kontaktades personligen, och fick jämföra manualen en muntlig genomgång av innehållet via telefon.

Skolkoordinatorns ansvar omfattade distribution, insamling och återsändning av material i överensstämmelse med internationella regler. Till skolkoordinatorns uppgifter hörde även att informera alla berörda lärare, elever och föräldrar om studien, och att söka föräldrarnas samtycke till deras barns deltagande i studien. Till stöd för denna uppgift fick skolkoordinatorerna, som nämnts tidigare, ett brev med information till föräldrarna från Skolverket. Detta brev fanns att tillgå på 13 olika språk, och i de flesta fall administrerades det till föräldrarna via klassläraren. I de fall samtycke inte erhöles av föräldrarna, noterades det och eleven avfördes från studien, vilket innebar att han/hon fick andra uppgifter när klasskamraterna genomförde prov och enkäter. Som redovisats i avsnittet om urvalet uppgick andelen barn som inte deltagit av detta skäl till totalt ca 3 %.

Skolledaren hade att på sin skola utse och utbilda s.k. bjudningsledare, vilket vanligtvis innebar lärarna till de utvalda klasserna. En rekommendation var att en lärare inte skulle verka som bjudningsledare i sin egen klass, utan om möjligt byta klass vid provtillfället. En s.k. bjudningsmanual fanns utvecklad för prov och enkäters genomförande, med detaljerade anvisningar för hur själva läsprovet skulle genomföras, hur listor skulle prickas av och föräldraenkät administreras, och hur materialet skulle förvaras.

Ett av skolkoordinatorns och bjudningsledarens viktigaste uppdrag var att tillsammans tillse att studiens tillförlitlighet inte riskerades genom ett för stort bortfall. Ett 100-procentigt deltagande var målet, medan ett 90-procentigt deltagande bland eleverna på klassnivå accepterades som ett fullgott deltagande. De allra flesta skolorna klarade denna målsättning. En annan mycket viktig uppgift för båda dessa funktioner var att säkerställa sekretessen av undersökningsinstrument och individer. Allt material, och avprickningslistor, skulle därför hållas inlåst på säker plats under datainsamlingsperioden.

Alla undersökningsinstrument skulle administreras, dvs. packas upp, delas ut och samlas in under loppet av tre veckor, för att senast den fjärde veckan återsändas till PIRLS nationella forskningscentrum vid Göteborgs Universitet. Detta skedde nästan undantagslöst mellan veckorna 17 till 20 år 2001. Nedan följer en beskrivning av själva instrumentadministrationen.

Instrumentadministrationen på skolorna

Materialet anlände i huvudsak till skolorna under vecka 16 medan en mindre del av skolorna fick materialet under vecka 17. Läsprovet bjöds eleverna i enlighet med anvisningarna i den s.k. bjudningsmanualen och med de avprickningslistor som följde materialet. Provtillfället inleddes med närvarokontroll, sedan följde instruktioner och övningsexempel som gjordes gemensamt. Samma procedur gällde för det andra provtillfället och för eventuella kompletteringstillfällen då elever som varit frånvarande vid något av de reguljära provtillfällena bjöds de delar de missat. Till varje bjudningstillfälle följde ett bjudningsprotokoll som läraren skulle fylla i. Det innehöll frågor om starttid, sluttid, raster och om det förekommit några oväntade störningar vid provtillfället.

Elevenkäten administrerades vanligtvis enligt anvisningarna, vilket var samma dag som läsprovet, oftast efter en längre rast. Enkäterna fylldes i under handledning, lärarna hade uppmanats att läsa frågorna högt och även förklara svarsalternativen för eleverna. Sedan enkäterna var ifyllda samlades de in och stoppades i ett kuvert som förseglades och låstes in.

Lärarenkäten fylldes i av den eller de lärare som undervisade barnen i ämnet svenska. Enkäten stoppades i ett kuvert som läraren förseglade och lämnade till skolkoordinatören som skötte avprickningen och insamlingen på skolnivå.

Föräldraenkäten distribuerades med hjälp av klasslärarna, som skickade enkät och kuvert med eleverna hem. De prickade sedan av dem när de sedan kom åter, och vidare distribuerade dem till skolkoordinatören, som låste in de förseglade kuverten.

Skolenkäten besvarades av skolledaren, som sedan stoppade den i ett kuvert som förseglades.

Lärarnas lägesbeskrivning, dvs. de instrument där 18 aspekter av varje enskild elevs nuvarande läsförmåga bedömdes, fylldes i av elevernas lärare i svenska, och stoppades även de i förseglade kuvert som sedan låstes in.

Ett tryckfel upptäcktes i samband med administrationen av läsprovshäfte B, vilket alla elever i RL 2001 deltagit i, samt hälften av eleverna i RL 2001. I de inledande exemplen stod att läsa att provtiden för häfte B var 35 minuter, medan det i bjudningsledarens manual stod att provtiden var 40 minuter. Den korrekta tiden var 40 minuter. Eftersom lärarna fyllt i när proven påbörjats och avslutats har vi i efterhand kunnat se att ca 18 % av eleverna har genomfört häfte B på 35 minuter. I RL 2001-rapporten som ges ut samtidigt med denna rapport görs en statistisk analys av vilken effekt denna kortare provtid haft för totalresultatet. Slutsatsen där är att effekten är så pass marginell att den går att bortse från.

När allt material var ifyllt, återsändes det till PIRLS nationella centrum för uppackning, avprickning, bedömning och dataregistrering. Registreringen av elevenkäter, föräldraenkäter, lägesbeskrivningar, läsprovshäfte A, och läsprovshäfte C skedde via skanning, medan övrigt material registrerades på datorer för hand. Innan registreringen av Läsprovshäfte B och PIRLS 10 olika läsprovshäften kunde ske, måste de svar som eleverna själva hade formulerat bedömas.

All hantering av det insamlade materialet har skett konfidentiellt, och allt material har förvarats inlåst och oåtkomligt för alla utom medarbetarna vid PIRLS nationella centrum. I samband med databasens färdigställande, efter alla nödvändiga kontroller och justeringar, har allt material avidentifierats i enlighet med de regler som gäller för studien.

Bedömning av produktiva svar

Läsproven i RL 2002 är desamma som i RL 1991. Dessa innehöll ett fåtal öppna frågor av vilka alla utom två var av kortsvarskaraktär. För kortsvarsfrågorna gjordes en bedömning i termer av rätt eller fel enligt en entydig rättningsmall. För de två lite mer krävande uppgifterna bedömdes svaren enligt samma mall som använts i RL 1991. Då denna mall visade sig variera över länder, blev man tvungen att utesluta dessa två provuppgifter. I Sverige är dock dessa uppgifter lika vid båda tillfällena, och de går följaktligen att använda för nationella analyser.

För PIRLS 2001 var bedömningsarbetet av en helt annan omfattning. Som beskrivits tidigare i detta kapitel bestod nästan hälften av läsprovet av uppgifter som krävde produktiva svar. I bilaga D återfinns den del av texter och läsprovsuppgifter som med PIRLS 2001 görs offentliga. Det material som offentliggörs utgör hälften av texterna. Den återstående hälften kommer att användas vid nästa PIRLS-undersökning tillsammans med nyutvecklade prov. I bilaga D finns även de bedömningsanvisningar som utvecklats av den internationella

ledningen. En av forskarna vid PIRLS nationella centrum utsågs till bedömningsledare med ansvar för bedömningarnas genomförande.

I Sverige rekryterades tio kvalificerade bedömare för detta arbete, samtliga akademiker, och de flesta med lång erfarenhet av läsundervisning och arbete med barn. Hälften av dem hade dessutom deltagit i bedömningsarbetet i förundersökningen.

I Tablå C.11 redovisas omfattningen på bedömningsarbetet.

| Tablå C.11: Antal bedömda produktiva svar för skolår 4 och 4 sammanlagt | | | | | | | |
|---|--------------------------|-----------------------------|---------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|
| Provhäfte | Antal öppna frågor/häfte | Totalt antal bedömda häften | Totalt antal bedömda svar | Totalt antal dubbelt bedömda häften | Totalt antal dubbelt bedömda svar | Sammanlagt antal bedömda häften | Sammanlagt antal bedömda svar |
| Häfte 1 | 14 | 1 057 | 14 798 | 136 | 1 904 | 1193 | 7588 |
| Häfte 2 | 13 | 1 060 | 13 780 | 124 | 1 612 | 1184 | 7176 |
| Häfte 3 | 13 | 1 054 | 13 702 | 134 | 1 742 | 1188 | 7215 |
| Häfte 4 | 13 | 1 054 | 13 702 | 142 | 1 846 | 1196 | 7111 |
| Häfte 5 | 14 | 1 062 | 14 868 | 135 | 1 890 | 1197 | 7924 |
| Häfte 6 | 15 | 1 043 | 15 645 | 147 | 2 205 | 1190 | 8370 |
| Häfte 7 | 14 | 1 049 | 14 686 | 137 | 1 918 | 1186 | 7672 |
| Häfte 8 | 13 | 1 031 | 13 403 | 138 | 1 794 | 1169 | 7163 |
| Häfte 9 | 14 | 1 013 | 14 182 | 132 | 1 848 | 1145 | 7560 |
| Häfte 10 | 11 | 3 120 | 34 320 | 306 | 3 366 | 3426 | 18161 |
| Totalt | 134 | 12 543 | 163 086 | 1 531 | 20125 | 14 074 | 185 940 |

Arbetet med bedömningar av elevsvar pågick under åtta intensiva veckor sommaren 2001. Av tablå kan vi se att drygt 14 000 häften, vilket innebär knappt 186 000 enskilda elevsvar, har bedömts och sedan registrerats på dator tillsammans med ett något större antal flervalsuppgifter. I kapitel 4 presenteras exempel på såväl uppgifter, som elevsvar och bedömningar.

I syfte att ytterligare säkra kvaliteten på bedömningarna vidtogs flera åtgärder utöver den inledande bedömningsträningen. Dels gjorde bedömningsledaren regelbundna kontroller i enlighet med internationella anvisningar av att bedömningsanvisningarna följdes. Dels bedömdes ungefär vart femte läsprovshäfte av två oberoende bedömare, och båda bedömningarna registrerades på dator. På dessa kan man räkna ut graden av överensstämmelse mellan bedömare, som en indikator på hur väl bedömningsanvisningarna fungerat. För Sveriges del ligger överensstämmelsen mellan bedömarna i genomsnitt på 94 %, vilket skall betraktas som en mycket gott mått. Det internationella genomsnittet ligger på 93 % överensstämmelse, och de allra flesta länder visar på en överensstämmelse på över 90 %, vilket indikerar att bedömningsanvisningar och bedömningsarbetet fungerat väl (Mullis et al., 1993).

För att ytterligare kontrollera att bedömningarna skett på likartat sätt mellan länder, har varje lands bedömare också bedömt ett urval av 800 elevsvar hämtade från de engelsktalande länderna.

Kvalitetsobservationer

Parallellt med datainsamlingen genomfördes nationella och internationella kvalitetskontroller. De nationella kvalitetskontrollerna innebar att ett 10-procentigt urval av de deltagande skolorna, ca 30 stycken, under dessa veckor fick besök av nationella kvalitetsobservatörer. Dessa hade till uppgift att observera provbjudningen, att provet bjöds i ändamålsenliga lokaler, att reglerna för instruktioner till eleverna och tidsangivelserna följdes, att protokoll och listor fylldes i enligt anvisningar, att materialet delades ut, samlades in och förvarades i enlighet med de anvisningar som gått ut. De genomförde också intervjuer med skolkoordinatorerna och bjudningsledarna om hur instrumentadministrationen fungerat ute på skolorna. Det genomgående intrycket från dessa observationer var att undersökningen och materialet sköttes exemplariskt. Både skolledare och lärare uttryckte ofta sin respekt för den här typen av noggranna undersökningar, samtidigt som det naturligtvis innebar en ganska stor extrabelastning att sätta sig in i och följa de regler och procedurer som krävdes. De nationella kvalitetsobservatörerna rekryterades av PIRLS nationella forskningscentrum, medan de internationella kvalitetsobservatörerna rekryterades av ledningen vid Boston College. Två personer i varje land, vilka inte var involverade i undersökningen på annat sätt, besökte därför ytterligare sammanlagt 15 skolor under denna period, också i syfte att dokumentera hur material förvarades och procedurer efterföljdes. Dessa hade också till uppgift att besöka PIRLS nationella forskningscentrum och observera att arbetet där sköttes i enlighet med de anvisningar som gäller för deltagandet. Inte heller dessa hade några anmärkningar att komma med efter genomfört arbete. Tvärtom blev Sverige prisat för sitt sätt att sköta datainsamlingen. Sammanställningar av internationella kvalitetsobservationerna finns att tillgå i *PIRLS 2001 technical report* (Mullis et al., 2003), och en utförligare beskrivning av de nationella kvalitetsobservationerna finns att tillgå i *PIRLS 2001: The Swedish Main Survey Activities Report* (Rosén, 2003).

Registrering av data, datakontroll och uppbyggnad av databas

Registreringen av enkätuppgifter och läsprövsresultat genomfördes som nämnts dels manuellt, dels med skanningsteknik. Även detta arbete kvalitetskontrollerades kontinuerligt genom kontroller av att inmatade data granskades mot slumpvis dragna svarshäften. För att allt skulle gå att kopplas samman på ett korrekt sätt försågs varje elev, lärare, klass och skola med olika identitetsnummer. Dessa idnummer är centrala för att uppgifterna ska kunna kopplas samman i databasen; de liknar vanliga löpnummer och går inte att härleda till enskilda individer. Vidare registrerades deltagandet från de olika deltagarprotokoll som förts, detta för att kunna kontrollera att alla uppgifter blivit inmatade. Sedan registreringsarbetet var slutfört, startade den s.k. ”data cleaning” processen, som innebar

- en fullständig genomgång av alla registrerade värden, varvid orimliga värden kontrollerades och korrigerades,
- en fullständig kontroll av deltagandet i de olika delarna mot uppgifterna från deltagarprotokollen. I detta arbete ingick framförallt korrigeringar av fel i deltagarprotokoll,
- en fullständig kontroll och korrigering av kopplingen mellan delarna, innebärande kontroll av idnumren på samtliga delar så att läsprövsuppgifter korrekt kopplats till rätt klass, skola, lärare, förälder och övriga uppgifter,
- omkodning av data. För att en del uppgifter ska vara användbara måste de kodas om. Detta arbete genomfördes framförallt av DPC i Hamburg, medan resultatet av deras arbete kontrollerades och verifierades av varje land.

Med tanke på studiens storlek i Sverige innebar denna fas ett omfattande arbete som pågick under drygt ett år efter den initiala registreringen. Databasen har under denna period reviderats vid ett flertal tillfällen, allteftersom nya bearbetningar gjorts av DPC i Hamburg eller ISC i Boston, bearbetningar som i sin tur krävt kontroller och korrigeringar. Först under hösten 2002 påfördes de statistiska vikter som beräknats av Statistics Canada, och vid den sista revideringen av den nationella databasen, i slutet av december 2002, påfördes de läsprovspoäng på de internationella läsprestationsskalorna som beräknats vid ISC i Boston.

Återföring till deltagande skolor

Under våren 2002 genomfördes ett omfattande återföringsarbete till de deltagande skolorna. Varje skola erhölet en (opublicerad) rapport med beskrivningar av elevprestationer för respektive urval, samt svarsfördelningar för ett urval av frågor ur samtliga enkäter och lägesbeskrivningar. Skolorna fick också tillgång till sin egen skolas resultat i vissa delar av undersökningsmaterialet med läsprovresultat på ett av delproven, lägesbeskrivningar och delar ur elevenkäten. Inga individuella uppgifter återfördes, och inte heller gruppsresultat om deltagarantalet var under fem elever på skolan (detta gällde tre skolor). Ett viktigt syfte med återföringen var att bidra med sådan information som de deltagande skolorna kunde ha nytta av i sitt lokala utvecklingsarbete.

Återföringsarbetet avslutades med att skolkoordinatorerna inbjöds till ett konferenstillfälle då de fick information om resultatet av undersökningens genomförande och en presentation av den allmänna återföringsrapporten. Därutöver fick de tillgång till sina egna resultat samt handledning i hur resultaten skulle läsas ut. De skolkoordinatorer som inte kunde närvara vid något av dessa tre konferenstillfällen fick återföringsmaterialet sänt till sig, och handledning via telefon om så önskades.

Det sammanlagda intrycket från återföringsarbetet är att det värderades högt bland skolledare/skolkoordinatorer. Trots att en relativt stor arbetsinsats fordrats ute på skolorna, svarade samtliga skolkoordinatorer ”ja” på frågan om de kunde tänka sig att medverka igen. Mot bakgrund av erfarenheterna från återföringsarbetet tycks inställningen till ett fortsatt svenskt deltagande i PIRLS vara positiv.

Datas kvalitet och jämförbarhet

I PIRLS har en stor mängd åtgärder vidtagits för att säkerställa datas kvalitet och jämförbarhet. Kvalitetssäkringen av studien består av flera delar som ofta sträcker sig till en mycket detaljerad nivå. En viktig del i detta är tillgången till standardiserade procedurer som kan fungera i alla länder. Därför har det utvecklats internationella manualer och anvisningar för i stort sett varje steg i undersökningsprocessen, som sedan har kunnat anpassats efter nationella förhållanden utan att riskera jämförbarheten i studien.

En annan del av kvalitetsarbetet består av det successiva gransknings- och utvecklingsarbete som görs i samarbete med alla länders forskningskoordinatorer.

En tredje del utgörs av det program för nationell och internationell kvalitetskontroll som utvecklats för kontroll av datainsamlingen och som redovisats tidigare.

Sist men inte minst handlar det om reliabilitet i deltagande och reliabilitet i läsproven, dvs. om dessa två delar tillsammans uppfyller de krav på precision som krävs för prövningar av kunskaper och färdigheter. Från avsnittet om urvalet kan vi konstatera att Sverige väl uppfyller kraven för fullgott deltagande, och det gäller instrumentens samtliga delar. Alla länder utom Litauen och Kanada har en urvalsram som täcker alla elever i den internationella målgruppen. I Litauen omfattar studien endast de elever som talar litauiska (90 % av eleverna)

och Kanada representeras endast av delstaterna Ontario och Quebec (vilket motsvarar 60 % av den totala målgruppen i Kanada). Några länder har fått en särskild notering rörande sin deltagarnivå, Nederländerna, England och USA anses först efter utnyttjande av ersättningsskolor uppnå kriterierna för tillfredsställande deltagarnivå. Skottland och Marocko ansågs nästan nå upp till en tillfredsställande deltagarnivå efter att ersättningsskolor nyttjats. I England, Ryssland, och Grekland täcker den nationellt definierade målgruppen mindre än 90 % av den nationellt eftersträvade målgruppen. I Israel är motsvarande siffra 80 %. Huruvida dessa avvikelser mellan den efterstävade urvalet och det erhållna urvalet påverkat resultaten i endera riktningen går inte att utläsa utan en mer omfattande analys. Det valida urvalet uppgår vanligtvis till mellan 94 och 98 % av målgruppen elever i det korrekta urvalet. Sveriges deltagande i PIRLS uppgår till 93 % av målgruppen och för RL 2001 till ca 97 %. För en betydligt mer detaljerad beskrivning av studiens kvalitetsaspekter hänvisas till *PIRLS 2001 technical report* (Martin, Mullis & Kennedy, 2003). För precisionen i läsmåtten kan man från de analyser som hittills gjorts konstatera tillfredsställande resultat. För läsproven i PIRLS redovisas höga reliabilitetskoefficienter (Cronbach alpha = .83 - .91), för alla deltagande länder, (Martin, Mullis & Kennedy, 2003), och för RL 2001 finner man motsvarande höga koefficienter redovisade (Cronbach alpha = .89 - .97) i den internationella rapporten för RL 1991 (Elley, 1994).

Mot bakgrund av ovan redovisade kriterier kan man på goda grunder sluta sig till att de data som producerats i PIRLS håller hög kvalitet som medger i det närmaste obegränsade möjligheter till analyser av materialet, både nationellt och internationellt.

Serien Forskning i Fokus vid Myndigheten för skolutveckling

Är en skriftserie som etablerats för att möjliggöra utgivning av material som producerats med stöd eller på uppdrag av Myndigheten för skolutveckling.

Det gemensamma för skrifterna är att Myndigheten för skolutveckling gjort bedömningen att materialet är av intresse för t.ex. pedagogiskt yrkesverksamma, beslutsfattare och forskare.

Författarna svarar själva för innehållet och de ställningstaganden som görs.

Publikationerna finns också på hemsidan www.skolutveckling.se

Från och med 2003-03-01 övergick serien genom en omorganisation från Skolverket till Myndigheten för skolutveckling.

Tidigare forsknings- och kunskapsöversikter i Skolverkets monografiserie och Myndigheten för skolutvecklings serie Forskning i Fokus

Glenn Hultman och Cristina Hörberg

Kunskapsutnyttjande

Ett informellt perspektiv på hur kunskap och forskning används i skolan

Ingegerd Municio

Genomförande

Vem tolkar beslut och vem ser till att reformer blir mer än ord?

Britt Hallerdt

Studieresultat och social bakgrund

– en översikt över fem års forskning

Kjell Granström och Charlotta Einarsson

Forskning om liv och arbete i svenska klassrum

– en översikt

Ingrid Pramling Samuelsson och Ulla Mauritzson

Att lära som sexåring

En kunskapsöversikt

Birgitta Sahlin

Matematiksvårigheter och svårigheter när det gäller koncentration i grundskolan

En översikt av svensk forskning 1990-1995

Erik Wallin

Gymnasieskola i stöpsleven – då, nu, alltid

Perspektiv på en skolform

Mats Börjesson

Om skolbarns olikheter

Diskurser kring ”särskilda behov” i skolan – med historiska jämförelsepunkter

Hans Ingvar Roth

Den mångkulturella parken

– om värdegemenskap i skola och samhälle

Ulla Forsberg

Jämställdhetspedagogik

– en sammanställning av aktionsforskningsprojekt

Jens Pedersen

Informationstekniken i skolan

En forskningsöversikt

Peder Haug

Pedagogiskt dilemma

Specialundervisning

Moira von Wright

Genus och text

När kan man tala om jämställdhet i fysikläromedel?

Tullie Torstenson-Ed och Inge Johansson

Fritidshemmet i forskning och förändring

En kunskapsöversikt

Thomas Tydén och Annika Andræ Thelin (Red.)

Tankar om lärande och IT

En forskningsöversikt

Ulla Riis (Red.)

IT i skolan mellan vision och praktik

En forskningsöversikt

Pia Williams, Sonja Scheridan och Ingrid Pramling Samuelsson

Barns samlärande

En forskningsöversikt

Monica Söderberg Forslund

Kvinnor och skolledarskap

En kunskapsöversikt

Mats Ekholm, Ulf Blossing, Gösta Kåräng, Kerstin Lindvall och Hans-Åke Scherp

Forskning om rektor

En forskningsöversikt

Ingemar Emanuelsson, Bengt Persson och Jerry Rosenqvist

Forskning inom det specialpedagogiska området

En kunskapsöversikt

Ulla Lind

Positioner i svensk barnpedagogisk forskning

En kunskapsöversikt

Karin Rönnerman

Vi behöver varandra

En utvärdering

Irene Rönnerberg och Lennart Rönnerberg

Minoritetslever och matematikutbildning

En litteraturöversikt

Maj Asplund Carlsson, Ingrid Pramling Samuelsson och Gunni Kärrby

Strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i barnomsorg och skola

Karin Wallby, Synnöver Carlsson och Peter Nyström

Elevgrupperingar

En kunskapsöversikt medfokus på matematikundervisning

Gunilla Härnsten

Kunskapsmöten i skolvärlden

Exempel från tre forskningscirkclar

Elisabet Öhrn

Könsmönster i förändring

En kunskapsöversikt om unga i skolan

Rolf Helldin

Specialpedagogisk forskning

En kritisk granskning i ett omvärldsperspektiv

Anna Klerfelt

Var ligger forskningsfronten?

67 avhandlingar i barnpedagogik under två decennier, 1980-1999

Louise Limberg, Frances Hultgren och Bo Jarneving

Informationssökning och lärande

En forskningsöversikt

Jan-Eric Gustafsson och Eva Myrberg

Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat

En kunskapsöversikt

Björn Eriksson, Odd Lindberg, Erik Flygare, Kristian Daneback

Skolan – en arena för mobbning

Forskning i Fokus

1) Eva R Fåhræus och Lars-Erik Jonsson

Distansundervisning

Mode eller möjlighet

2) Ingrid Nilsson

Fristående skolor

– internationell forskning 1985-2000

3) Ingegerd Tallberg Broman, Lena Rubinstein Reich och Jeanette Hägerström

Likvärdighet i en skola för alla

Historisk bakgrund och kritisk granskning

4) Birgit Lendahls Rosendahl och Karin Rönnerman

Handledning av pedagogiskt yrkesverksamma

– en utmaning för skolan och högskolan

5) Bernt Gustavsson

Vad är kunskap?

En diskussion om praktisk och teoretisk kunskap

6) Eva Johansson

Möten för lärande

Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan

7) Gunnel Colnerud och Robert Thornberg

Värdepedagogik i internationell belysning

- 8) Peder Haug
Om kvalitet i förskolan
Forskning om och utvärdering av förskolan 1998-2001
- 9) Per Andersson, Nils-Åke Sjösten och Song-ee Ahn
Att värdera kunskap, erfarenhet och kompetens
Perspektiv på validering
- 10) Lars Holmstrand och Gunilla Härnsten
Förutsättningar för forskningscirklar i skolan
En kritisk granskning
- 11) Joakim Ekman och Sladjana Todosijević
Unga demokrater
En översikt av den aktuella forskningen om ungdomar, politik och skolans demokrativärden
- 12) Staffan Selander (Red.)
Kobran, nallen och majjen
Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning
- 13) Helena Korp
Kunskapsbedömning
– hur, vad och varför
- 14) Tullie Torstenson-Ed
Ungas livstolkning och skolans värdegrund
- 15) Gunnar Berg och Hans-Åke Scherp (Red.)
Skolutvecklingens många ansikten
- 16) Anders Marner och Hans Örtegren
En kulturskola för alla
– estetiska ämnen och läroprocesser i ett mediespecifikt och medieneutralt perspektiv
- 17) Therese Welén
Kunskap kräver lek
- 18) Mikael Alexandersson och Louise Limberg
Textflytt och sökslump
Informationssökning via skolbibliotek
- 19) Håkan Jenner
Motivation och motivationsarbete
– i skola och behandling
- 20) Malene Karlsson
Kunskap om familjedaghem

Baksidestext

År 2001 deltog Sverige tillsammans med 34 andra länder i en jämförande undersökning av läsundervisning och läsresultat för 9-10 år gamla elever. Totalt deltog 16 676 elever från skolår 3 och 4 i den svenska delen av undersökningen. I undersökningen fick eleverna göra några olika läsprov, och de fick besvara enkäter med frågor kring läsning, vilket också deras föräldrar, lärare och skolledare gjorde. Denna skrift redovisar de första resultaten från denna undersökning.

Resultaten är för Sveriges del mycket intressanta. De svenska eleverna i skolår 4 hade bäst resultat av samtliga deltagande länder! För eleverna i skolår 3 var dock resultaten inte lika framstående. Svenska treor har tidigare fått goda resultat i internationella läsundersökningar, vilket pekar på att läsresultaten kan ha försämrats. En annan undersökning som genomfördes samtidigt pekar i samma riktning. I rapporten redovisas också en lång rad resultat kring elevernas inställning till läsning och deras läsvanor, liksom kring föräldrarnas betydelse för elevernas läsutveckling. Skillnader mellan läsundervisning i Sverige och andra länder beskrivs, och analyser på skolnivå av faktorer som skolklimat och elevers trygghet redovisas.

Författarpresentation

Monica Rosén är lektor i pedagogik vid Göteborgs universitet. Hon disputerade år 1998 på en avhandling om könsskillnader i olika typer av kognitiva prestationer, där bland annat data från IEAs läsundersökning 1991 analyserades. Tidigare har hon arbetat inom Skolöverstyrelsens/Skolverkets Nationella utvärderingsprojekt. Forskningen fokuserar på analys av data från storskaliga utvärderingsstudier för att belysa frågor kring olika elevgruppers resultat och situation i skolan.

Eva Myrberg är doktorand i pedagogik vid Göteborgs universitet, och arbetar för närvarande med en avhandling där fristående skolor jämförs med kommunala skolor.

Jan-Eric Gustafsson är professor i pedagogik vid Göteborgs universitet. I sin forskning arbetar han bland annat med utveckling och analys av metoder för bestämning av individuella förutsättningar för utbildning, och med utvärdering av utbildningseffekter.