

PIRLS 2016

Läsförmågan hos svenska elever
i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv



PIRLS 2016

Läsförmågan hos svenska elever
i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv

Beställningsuppgifter:
Skolverkets publikationsservice
Telefon: 08-527 332 00
E-postadress: publikationsorder@skolverket.se
www.skolverket.se/publikationer

Beställningsnr: 17:1560
ISSN 1103-2421
ISRN: SKOLV-R-463-SE

Grafisk form: AB Typoform
Omslagsbild: Lova Gren
Tryck: Elanders Sverige AB, 2017
Upplaga: 1 000 ex

Skolverket, Stockholm 2017

Förord

PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) är en internationellt jämförande studie som undersöker elevers kunskaper i och attityder till läsning i årskurs 4. I PIRLS 2016 deltog Sverige för fjärde gången. Totalt deltog 50 länder i PIRLS 2016.

Den här rapporten redovisar resultaten från PIRLS 2016 med fokus på kunskapsproven och de enkäter som elever, lärare, rektorer och vårdnadshavare har besvarat.

Studien organiseras av The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), med säte i Amsterdam. I Sverige är det Skolverket som ansvarar för studien.

Studien har genomförts i samarbete med Maria Wester, Cecilia Bergwall och Lovisa Gardell vid Institutionen för Nordiska Språk, Uppsala Universitet.

De som framför allt arbetat med studien på Skolverket är Agnes Tongur, Elina Ekberg och Christian Tallberg. Andra medarbetare på Skolverket som bidragit i arbetet är Tomas Matti, Anna Löf, Caroline Klingensstierna och Maria Axelsson.

Även Beatrice Ciolek Laerum, Ingrid Essegård, Maj Götefelt, Marie Israelsson, Erica Jonvallen, Jenny Lindblom, Jenny Kallstenius, Katarina Lycken Rüter och Anna Österlund har bidragit på olika sätt.

Utformningen av PIRLS 2016 i Sverige har även diskuterats i en extern referensgrupp med Barbro Hagberg-Persson, Caroline Liberg, Christer Jacobsson, Christina Hedman, Christina Ohlin-Scheller, Jenny Wiksten Folkeryd, Mikael Nordenfors, Monica Rosén, Ulf Fredriksson, Åsa af Geijerstam, Maria Rasmusson och Lena Runsten.

Vi som har arbetet med PIRLS vill sist men inte minst framföra vårt stora tack till alla skolsamordnare som genomfört PIRLS 2016 ute på skolorna och förstås till alla elever, vårdnadshavare, lärare och rektorer för er insats.

Stockholm, november 2017.

Peter Fredriksson
Generaldirektör

Agnes Tongur & Elina Ekberg
Projektledare

Innehåll

Sammanfattning	7
1. Inledning	9
1.1 Vad är PIRLS?	10
1.2 Vad mäter proven?	11
1.3 Hur genomförs PIRLS?	13
1.4 Vilka deltog i PIRLS 2016?	14
1.5 Hur ska resultaten tolkas?	14
1.6 Rapportens upplägg	16
2. Resultat i läsförmåga	17
2.1 Ländernas resultat	18
2.2 Förändringar av resultaten i läsförståelse 2001–2016	20
2.3 Kunskapsnivåer ger en detaljerad bild av kunskaperna	22
2.4 Resultat utifrån syfte och förståelseprocess	25
3. Skillnader i resultat mellan olika elevgrupper	29
3.1 Skillnader i resultat mellan flickor och pojkar	30
3.2 Skillnader i resultat mellan elever med olika socioekonomisk bakgrund	32
3.3 Skillnader i resultat mellan elever med olika migrationsbakgrund	35
4. Läsvanor och inställning till läsning	37
4.1 Elevernas läsvanor	38
4.2 Elevers attityder till läsning	39
4.3 Vårdnadshavares attityder till läsning	42
4.4 Tidiga läsaktiviteter och resultat	43
4.5 Svenska elever gjorde sitt bästa på PIRLS-provet	45
5. Undervisningen	47
5.1 PIRLS-elevernas lärare	48
5.2 Förutsättningar för undervisningen	49
5.3 Undervisningen i läsning	51
6. Skolan	59
6.1 Elevers och vårdnadshavares upplevelse av skolan	60
6.2 Rektorer och lärares upplevelse av skolmiljön	62
6.3 Rektorernas utbildning och erfarenhet	64
7. Avslutande reflektioner	65
Referenser	69

Sammanfattning

PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) är en internationell studie som undersöker fjärdeklassares läsförmåga. Studien genomfördes första gången 2001. Därefter har den upprepats vart femte år, vilket gör det möjligt att jämföra elevers kunskaper och inställning till läsning över tid. Studien genomfördes i 50 länder, bland annat i våra nordiska grannländer Danmark, Finland och Norge, vilket även gör det möjligt att jämföra Sveriges resultat med dessa. Några av de viktigaste resultaten i PIRLS 2016 presenteras här.

Trendbrott i resultatutvecklingen

Svenska elever har i genomsnitt 555 poäng, vilket är 16 poäng över genomsnittet i EU- och OECD-länderna. Eleverna har förbättrat sitt resultat med 13 poäng sedan den förra PIRLS-mätningen 2011, då den genomsnittliga poängen var 542 poäng. Det är också en större andel 2016 än 2011 som presterar på en hög eller avancerad nivå. Nedgången mellan 2011 och 2016 berodde till stor del på elevernas sämre läsförmåga när det gällde sakprosa. Detta kan vi inte längre se i PIRLS 2016. Där presterar eleverna lika bra när det gäller läsning av både sakprosa och skönlitteratur.

Jämför man resultatet från 2016 med resultatet från 2001, när Sverige presterade bäst av alla deltagarländer med 561 poäng, så är skillnaden inte signifikant. Eftersom andra länder också har förbättrat sina resultat över åren, presterar sju länder bättre än Sverige 2016.

Flickor och elever med hög grad av hemresurser presterar bättre

Det finns skillnader mellan hur elevgrupper med olika bakgrund presterar i PIRLS. Flickor presterar bättre än pojkar. Resultatet gäller bland annat Sverige, övriga Norden och genomsnittet för EU- och OECD-länderna. För Sveriges del är skillnaden mellan flickors och pojkars resultat lika stor nu som vid den första PIRLS-studien 2001.

Elevernas socioekonomiska bakgrund har också betydelse. I PIRLS mäts detta med indexet *hemresurser för lärande*.¹ I Sverige presterar den elevgrupp som enligt PIRLS har en hög grad av hemresurser bättre än elevgruppen med en lägre grad av hemresurser. Även den här skillnaden är lika stor 2016 som 2001.

Vi har också undersökt elevernas migrationsbakgrund. Den elevgrupp som är född i Sverige med minst en svenskfödd förälder har ett högre genomsnittligt resultat, än både den elevgrupp som är född i Sverige med utlandsfödda föräldrar och den elevgrupp som är född utomlands. Men den här skillnaden försvinner när vi tar hänsyn till elevernas socioekonomiska bakgrund.

1. För en beskrivning av detta index, se kapitel 3.2

Nästan alla elevgrupper har förbättrat sina resultat

Nästan alla elevgrupper har förbättrat sina resultat 2016 jämfört med 2011. Både flickor och pojkar, elever med olika socioekonomisk bakgrund samt elever med olika migrationsbakgrund² har en högre genomsnittspoäng. Förklaringen till resultatuppgången finns alltså inte hos en viss grupp elever.

Allt färre elever och vårdnadshavare tycker om att läsa

Svenska elever ägnar mindre tid åt läsning på fritiden nu jämfört med 2011, och en mindre andel tycker om att läsa jämfört med 2001. Tillsammans med Danmark har Sverige lägst andel elever som tycker om att läsa. Elevernas vårdnadshavare tycker däremot mer om att läsa än genomsnittet för EU- och OECD-länderna, men andelen som tycker mycket om att läsa har minskat sedan 2011.

Elever med en positiv inställning till läsning presterar bättre på provet

De svenska flickorna är mer positiva till läsning än pojkarna. De har också bättre resultat på provet, vilket elever som tycker om läsning har generellt sett. De elever som har ett gott självförtroende i läsning, vilket de svenska eleverna har, presterar också bättre på provet än elever med sämre självförtroende i läsning.

Elever med högre grad av hemresurser har bättre självförtroende i läsning och tycker mer om att läsa än elever med lägre grad av hemresurser. Elever med högre grad av hemresurser har också oftare fått ägna sig åt läsaktiviteter med sina vårdnadshavare innan de började skolan än elever med lägre grad av hemresurser. Deras vårdnadshavare tycker också i högre grad om att läsa än vårdnadshavare till elever med lägre grad av hemresurser.

Mer undervisning om lässtrategier

Sedan 2006 har PIRLS uppmärksammat att svenska elever får mindre undervisning i olika lässtrategier än genomsnittet i EU- och OECD-länderna. Jämfört med 2011 är det en större andel elever som får det 2016. Men det är fortfarande en lägre andel svenska elever än genomsnittet för EU- och OECD-länderna som får undervisning om lässtrategier varje vecka.

De flesta lärare trivs med sitt yrke

Över 90 procent av de svenska eleverna har lärare som trivs i ganska eller mycket hög grad med sitt yrke. I EU- och OECD-länderna har däremot en större andel elever lärare som trivs i mycket hög grad jämfört med Sverige. Både de svenska lärarna och eleverna rapporterar att undervisningen påverkas av störande elever.

2. För gruppen elever födda i Sverige med utlandsfödda föräldrar är skillnaden mellan resultatet 2011 och 2016 inte signifikant.

KAPITEL 1

Inledning



1. Inledning

PIRLS står för *Progress in International Reading Literacy Study* och är en internationell studie som undersöker fjärdeklassares läsförmåga. Sverige deltar i flera internationella studier om undervisning och lärande. Dessa undersökningar utgör en del av den nationella utvärderingen och ger en bild av det svenska skolsystemet jämfört med andra länders system. De internationella studierna ger också en möjlighet att följa resultatutvecklingen över tid inom de ämnesområden som undersökningarna handlar om. De olika studierna undersöker ämnesområden som matematik, naturvetenskap och läsning.³ PIRLS organiseras och leds av forskningsorganisationen International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) som har sitt säte i Amsterdam, och Skolverket ansvarar för genomförandet i Sverige.

1.1 Vad är PIRLS?

I PIRLS undersöks elevers läsförmåga genom att de får läsa både skönlitterära texter och sakprosa som de sedan får svara på frågor om. Studien har genomförts vart femte år sedan 2001 och Sverige har deltagit vid samtliga undersökningar, år 2001, 2006, 2011 och 2016. PIRLS 2016 ger därmed möjlighet att beskriva hur svenska elevers läsförmåga har förändrats under 15 år.

I PIRLS används begreppet *reading literacy*⁴ som innebär en vid betydelse av vad läsförmågan innebär. Begreppet inkluderar avkodning av text men också förmågan att reflektera över det lästa och att använda läsningen som ett verktyg för att nå individuella och samhälleliga mål. I den här rapporten använder vi *läsförmåga* för att beskriva *reading literacy*.

Som ett komplement till läsprovet besvarar elever, vårdnadshavare, de lärare som undervisar eleverna i svenska och elevernas rektorer enkäter. Där får eleverna och vårdnadshavarna svara på frågor om sin bakgrund, om undervisningen i skolan och vilken inställning de har till läsning. Elevernas lärare och rektorer svarar på frågor om skolmiljön och undervisningen.

Skolverket besvarar en enkät om bland annat läroplanen och kursplanerna i svenska på nationell nivå som ingår i en publikation där samtliga deltagande länder beskriver sina respektive skolsystem.⁵

3. För mer information om de olika studierna, se www.skolverket.se/internationellastudier (2017)

4. På svenska finns inget begrepp som motsvarar *reading literacy*. I den här rapporten används ordet *läsförmåga* för att beskriva det som står i huvudfokus i PIRLS läsprov. I PIRLS ramverk definieras *reading literacy* så här: "Reading literacy is the ability to understand and use those written language forms required by society and/or valued by the individual. Readers can construct meaning from texts in a variety of forms. They read to learn, to participate in communities of readers in school and everyday life, and for enjoyment." *Assessment Framework. 2nd Edition*, Ina V.S. Mullis m.fl, 2015, s. 12.

5. <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/encyclopedia/> (2017)

PIRLS literacy och ePIRLS

PIRLS literacy är en del av PIRLS anpassad för de länder som befinner sig på de lägre resultatnivåerna i PIRLS.⁶ I PIRLS literacy är både texterna och frågorna enklare och frågorna ligger också i direkt anslutning till den del av texten de berör, till skillnad från PIRLS där frågorna är placerade efter texten. För att resultaten från PIRLS literacy och PIRLS ska kunna presenteras på samma skala har två texter från PIRLS inkluderats i PIRLS literacy och tvärtom.⁷ Sverige har bara deltagit i PIRLS men de svenska eleverna har alltså också läst två texter från PIRLS literacy. Detta ger även bättre möjlighet att undersöka resultaten för de elever som presterar på en lägre nivå i PIRLS.⁸

I PIRLS 2016 har de deltagande länderna för första gången kunnat delta i ett datorbaserat lästest, ePIRLS, som undersöker elevernas digitala läsförmåga. Sverige har deltagit i ePIRLS 2016. Den här rapporten behandlar resultaten från PIRLS medan resultaten från ePIRLS behandlas i en egen rapport.⁹

Syftet med PIRLS är att:

- undersöka elevers läsförmåga nationellt och internationellt
- beskriva elevers och föräldrars erfarenheter av och inställning till läsning
- följa utvecklingen av elevers läsförmåga över tid
- försöka beskriva och förstå trender i länder och undersöka skillnader i prestationer mellan länder mot bakgrund av skolans organisation, lärarens undervisning och elevens situation och inställning
- jämföra skillnader mellan olika länders skolsystem för att uppmärksamma eventuella behov av förbättringar i läsundervisningen.

1.2 Vad mäter proven?

Proven i PIRLS bygger på de kompetenser och kunskaper som beskrivs i ramverket för PIRLS 2016.¹⁰ PIRLS ramverk kan förenklat beskrivas som en hybrid av de deltagande ländernas styrdokument och PIRLS-studiens egen syn på läsning. Det bygger till stor del på de teoretiska begrepp, utgångspunkter och överväganden som gjordes inför genomförandet av The IEA Reading Literacy Study (RL91). Studien genomfördes av IEA år 1991 bland både 9-åringar och 14-åringar. Sedan dess har studien utvecklats och ramverket i PIRLS 2016 är mer omfattande än vad det var då.¹¹

Den läsförståelse som undersöks i PIRLS är alltså inte identisk med styrdokumentet för den svenska grundskolan eller med något annat av de deltagande ländernas styrdokument. Studier genomförda av Skolverket¹² visar att PIRLS till stor del återspeglar de svenska kursplanerna, även om det också finns vissa

6. prePIRLS är föregångaren till PIRLS literacy. prePIRLS genomfördes 2011 och designen är till stor del lik PIRLS literacy, men prePIRLS presenterades på en egen resultatskala.

7. Den metod PIRLS använder för detta beskrivs i detalj i Foy, Brossman & Galia (2012)

8. Mullis I. och Martin, M. (2015)

9. Skolverket (2017b)

10. För en mer detaljerad beskrivning av PIRLS ramverk och mätinstrument se Mullis I. och Martin, M. (2015)

11. Skolverket (2004)

12. Skolverket (2012b), Skolverket (2006)

skillnader. Den läsförmåga som provas i PIRLS stämmer därmed överens med den läsförmåga som eleverna enligt svenska styrdokument till stor del förväntas utveckla.

Fyra förståelseprocesser

PIRLS innehåller både skönlitterära texter och sakprosa för att det ska vara möjligt att pröva elevernas läsförmåga både när det gäller att läsa för att få en litterär upplevelse och för att inhämta och använda information. I provet provas detta genom fyra olika förståelseprocesser¹³:

- **Uppmärksamma och återge explicit uttryckt information**
Uppgifterna fordrar att eleven hittar efterfrågad och relevant information i texten som för det mesta är tydligt uttalad. Det innebär vanligtvis att identifiera huvudbudskapet eller att hitta enskilda centrala ord eller fraser och förklaringar till dessa. Cirka 20 procent av uppgifterna för varje text är inriktade mot att fånga den här typen av förståelse.
- **Dra enkla slutsatser**
Vanligtvis kräver uppgifterna att eleven kopplar ihop två eller flera idéer som följer på varandra i texten och att eleverna finner just det som binder samman idéerna. Ibland kan det krävas att läsaren gör generaliseringar. De här idéerna och kopplingen mellan dem finns inte alltid tydligt uttryckt i texten, men är relativt uppenbara. Cirka 30 procent av uppgifterna för varje text är inriktade mot att fånga den här typen av förståelse.
- **Tolka och integrera idéer och information**
Uppgifterna kräver bearbetning av större textdelar än det som finns i enskilda fraser eller meningar. Förutom att göra kopplingar som inte är direkt uttryckta i texten, kan uppgifterna kräva att läsaren använder sig av egna kunskaper och erfarenheter. Uppgifter går exempelvis ut på att fastställa det övergripande temat, överväga alternativa sätt att agera, jämföra och kontrastera eller dra slutsatser av mer avancerat slag. Cirka 30 procent av uppgifterna för varje text är inriktade mot att fånga den här typen av förståelse.
- **Granska och värdera innehåll, språk och textelement**
Uppgifterna kräver att eleven kan skifta fokus från att skapa mening utifrån textinnehållet till att kritiskt granska texten som sådan. Det kräver bland annat att eleven har en del kunskaper om genrer och textstruktur samt språkkonventioner och olika språkliga stilgrepp. Exempel på uppgifter är att utvärdera sannolikheten att något ska inträffa, bedöma om informationen är fullständig eller visa förståelse för författarens perspektiv. Uppgifterna ligger också till grund för mer enkla former av ett kritiskt förhållningssätt. Cirka 20 procent av uppgifterna för varje text är inriktade mot att fånga den här typen av förståelse.

13. Mullis I. och Martin, M. (2015)

Till varje text finns ca 13–15 frågor som fångar de fyra förståelseprocesserna. Eftersom PIRLS är ett prov som ska kunna användas i alla deltagande länder och också vara möjligt att bedöma för externa bedömare på ett standardiserat sätt, finns det en begränsning i hur mycket av personliga kunskaper och erfarenheter som kan användas när eleverna ska lösa provuppgifterna. Svaren ska med andra ord vara tydligt förankrade i det som framgår av texten.

1.3 Hur genomförs PIRLS?

PIRLS genomförs återkommande vart femte år. Ett visst antal provuppgifter återkommer från ett tillfälle till ett annat, vilket gör det möjligt att jämföra resultaten över tid. Alla länder som deltar i PIRLS följer samma rutiner när det gäller genomförandet av studien. Dessa rutiner är utformade av IEA som också kontrollerar att de följs. Detta gör det möjligt att jämföra resultat mellan olika länder.

PIRLS består av både en förstudie och en huvudstudie. Under förstudien prövas provmaterial och enkätfrågor ut. Inför huvudstudien revideras sedan prov och enkäter utifrån vad förstudien visat.

Eleverna genomför ett läsprov med både skönlitterära texter och sakprosa. Det läggs särskild vikt vid att texterna ska vara tydliga och konsekventa. De ska också ha ett innehåll som passar olika kulturer samt passa för översättning till olika språk, vara intressanta och engagerande för eleverna samt adekvata för att kunna bedöma de förståelseprocesser som ingår i PIRLS och som beskrivs i avsnitt 1.2. Proven genomförs med papper och penna och består av både frågor där eleven själv ska formulera ett svar och flervalsfrågor där eleven väljer mellan olika svarsalternativ. Det finns 6 skönlitterära texter och 6 sakprosatexter fördelade på 16 olika provhäften i olika kombinationer. Varje elev läser två texter och besvarar cirka 25–30 provuppgifter. Tillvägagångssättet ger möjlighet att täcka större kunskapsområden utan att proven blir för omfattande för varje elev.¹⁴ Det innebär att resultaten inte ger säker information för den enskilda eleven, men däremot går det att dra slutsatser om hur svenska elever i årskurs 4 presterar på nationell nivå.

PIRLS vänder sig till elever som går sitt fjärde år i skolan, räknat från det första skolåret i grundskolan. Eftersom skolstart sker vid olika tidpunkter i olika länder är eleverna inte lika gamla i alla deltagande länder.¹⁵ PIRLS rekommenderar däremot att eleverna är minst 9,5 år i genomsnitt.

Urval

Ett slumpmässigt representativt urval med avseende på elever görs i två steg. I det första steget väljs skolor, i det andra steget väljs en eller två undervisningsgrupper ut på varje skola.¹⁶ Urvalet görs i samarbete mellan de deltagande länderna och Statistics Canada. Samtliga elever i urvalet ska genomföra proven, men vissa undantag görs för elever som inte kan delta på grund av kognitiva

14. Läs mer om provdesignen i den tekniska rapporten: Martin, M., m.fl. (2017). <https://timssandpirls.bc.edu/publications/pirls/2016-methods.html>

15. Mullis, m.fl. (2017) appendix C.5

16. I anknytning till elevurvalet fås också slumpmässiga urval, dock ej representativa, av rektorer och lärare för att svara på enkäter om undervisningen och skolan.

eller fysiska funktionsnedsättningar eller på grund av att de vistas i Sverige så pass kort tid att de inte kan tillräckligt mycket svenska för att kunna genomföra proven. I Sverige har cirka 4 500 elever från 154 skolor deltagit i PIRLS. Svarsfrekvensen bland eleverna var 95 procent.

1.4 Vilka deltog i PIRLS 2016?

Antalet länder som deltagit i PIRLS har ökat sedan den första studiens genomförande år 2001 när 35 länder deltog. Totalt genomförde cirka 340 000 elever från 50¹⁷ länder och regioner PIRLS 2016. Av de nordiska länderna deltar förutom Sverige även Danmark, Finland och Norge. Figur 1.1 visar alla deltagande länder och regioner i PIRLS 2016.

1.5 Hur ska resultaten tolkas?

PIRLS är konstruerat för att ge information om elevers läsförmåga på nationell nivå. Utformningen av provet innebär att varje elev bara svarar på en delmängd av samtliga uppgifter men utifrån vad eleven faktiskt presterat och relevant bakgrundsinformation får varje elev ett resultat på hela provet. Metoden innebär att resultaten inte bör tolkas för enskilda elever eller skolor men aggregerat till nationell nivå blir resultatet tillförlitligt.¹⁸

För att bli ett användbart mått på elevernas läsförmåga räknas resultaten om till en särskild skala. Första gången PIRLS genomfördes, 2001, utformades skalan så att det internationella genomsnittet blev 500 poäng och standardavvikelsen 100 poäng. Det innebär att cirka två tredjedelar av alla elever presterade mellan 400 och 600 poäng. Resultaten beräknas på ett sådant sätt att de kan jämföras över tid, bland annat genom att vid varje mätning inkludera uppgifter från tidigare mätningar. I de efterföljande studierna behöver det internationella genomsnittet inte nödvändigtvis vara 500 poäng.

I de kapitel där vi redovisar enkätsvar presenterar vi i vissa fall index som används för att kombinera information från ett antal frågor om samma ämnesområde. När vi till exempel beskriver i vilken grad lärare trivs med sitt yrke gör vi det utifrån ett index baserat på lärarens svar på ett antal olika frågor om hur de upplever sitt arbete och sitt yrke. De olika indexen ger inte en detaljerad bild av enskilda enkätfrågor eller förhållanden, men fångar bättre de underliggande attityder och förhållanden som frågorna är tänkta att mäta.

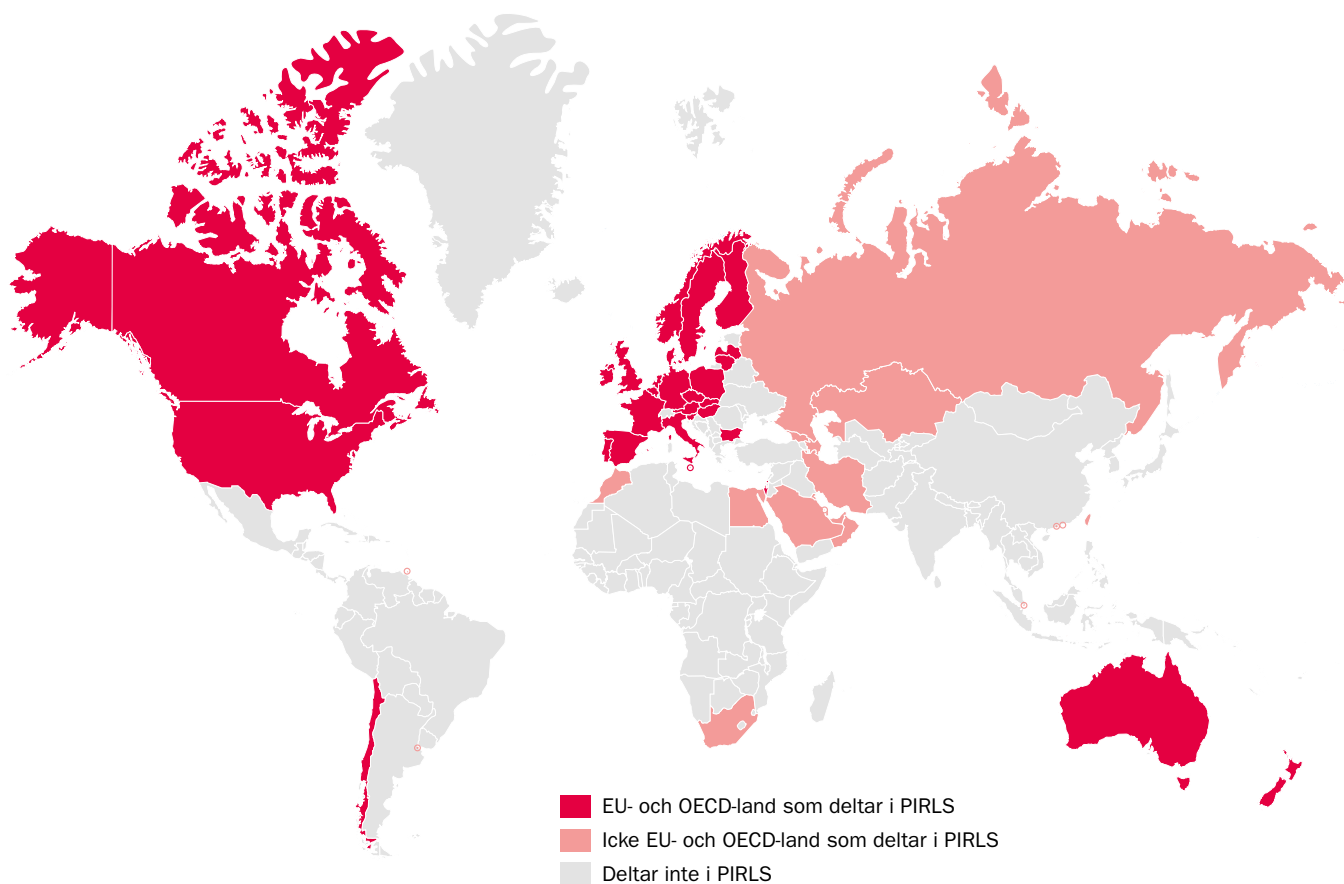
Statistisk signifikans

PIRLS är en urvalsundersökning, vilket innebär att det finns en statistisk osäkerhet i de mått som redovisas. Vi måste ta hänsyn till det när vi uttalar oss om skillnader i resultat mellan länder, år och elevgrupper eller liknande. Om exempelvis två länders medelvärde skiljer sig åt när vi tar hänsyn till den statistiska osäkerheten

17. Belgien är uppdelat i två regioner, den flamländsk- och franskspråkiga. Från Storbritannien deltar två regioner – England och Nordirland. För enkelhetens skull betraktar vi dessa regioner, samt Hongkong och Macao, som länder i resten av rapporten. Övriga åtta regioner som deltar, tas inte med i analyserna. För dessa regioners resultat, se den internationella rapporten: Mullis, I., & Martin, M., m.fl. (2017).

18. Läs mer om provdesignen i den tekniska rapporten. Martin, M., m.fl. (2017). <https://timssandpirls.bc.edu/publications/pirls/2016-methods.html>

Figur 1.1 Länder och regioner som deltar i PIRLS 2016.



EU/OECD-länder

Australien	Nederländerna
Bulgarien	Norge
Belgien (flamländska)	Nordirland
Belgien (franska)	Nya Zeeland
Chile	Polen
Danmark	Portugal
England	Slovakien
Finland	Slovenien
Frankrike	Spanien
Irland	Sverige
Israel	Tjeckien
Italien	Tyskland
Kanada	Ungern
Lettland	USA
Litauen	Österrike
Malta	

Övriga länder

Azerbajdzjan
Bahrain
Egypten
Förenade Arabemiraten
Georgien
Hongkong, Kina
Iran
Kazakstan
Kuwait
Marocko
Macao, Kina
Oman
Ryssland
Saudiarabien
Singapore
Sydafrika
Taiwan
Trinidad och Tobago
Qatar

Regioner

Andalusien, Spanien
Abu Dhabi, Förenade Arabemiraten
Buenos Aires, Argentina
Dubai, Förenade Arabemiraten
Madrid, Spanien
Moskva, Ryssland
Ontario, Kanada
Quebec, Kanada

säger vi att denna skillnad är statistiskt signifikant. I PIRLS används en signifikansnivå på 5 procent. Det innebär att om det i populationen inte finns någon skillnad i resultat när vi jämför två elevgrupper så är sannolikheten 5 procent att vi felaktigt påstår att det finns en skillnad. Alla skillnader som lyfts fram i texten i den här rapporten är statistiskt signifikanta på 5-procentsnivån om inget annat anges.

Att jämföra kunskaper och inställningar

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

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

1.6 Rapportens upplägg

Avgränsningar

PIRLS är en omfattande studie vilket innebär att vi i den här rapporten måste göra vissa avgränsningar. Rapporten presenterar framför allt huvudresultaten från PIRLS 2016. I vissa fall beskriver vi även hur utvecklingen sett ut över tid.¹⁹ Vi jämför också en del av resultaten med andra länder, och då främst länder som ingår i Norden, EU och OECD.²⁰ För den övergripande bilden presenteras samtliga länders resultat så att läsaren själv kan göra jämförelser. Vi lyfter även fram vissa resultat från enkäterna, främst sådant som vi följer upp från tidigare PIRLS-studier och sådant som är av intresse för att beskriva elevernas läsförmåga.

Disposition

I de två kommande kapitlen presenterar vi huvudresultaten från det prov som eleverna gjort i PIRLS 2016. I kapitel 2 beskrivs resultaten på provet, och dessa jämförs både med andra länder och med tidigare PIRLS-resultat för Sverige. I kapitel 3 analyserar vi skillnader i resultat mellan flickor och pojkar, elever med högre och lägre socioekonomisk bakgrund och elever med olika migrationsbakgrund.

I kapitel 4 analyseras elevernas inställning till läsning och deras läsvanor och i kapitel 5 och 6 redovisas enkätsvar som handlar om undervisningen i läsning respektive skolmiljön.

19. De index som ingår i PIRLS 2016 kan bara jämföras med år 2011 då de infördes. Vissa av indexen har förändrats så pass mycket att det inte är möjligt att göra några jämförelser bakåt i tiden. Då presenterar vi enbart resultaten för PIRLS 2016.

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

KAPITEL 2

Resultat i läsförståelse



2. Resultat i läsförmåga

Några resultat i detta kapitel är:

- Svenska elever har i genomsnitt 555 poäng, vilket är 16 poäng över genomsnittet i EU- och OECD-länderna.
- Svenska elever har förbättrat sina resultat sedan 2011. Eleverna som skrev provet 2016 hade 13 poäng mer än eleverna som skrev provet 2011.
- Jämfört med 2001, när Sverige presterade bäst av alla deltagarländer, är skillnaden i resultat inte längre signifikant.
- Sedan 2011 har andelen svenska elever som presterar på hög eller avancerad nivå ökat.
- Sedan 2011 har svenska elever förbättrat sitt resultat i läsning av sakprosa. Skillnaden i resultat i läsning av sakprosa och skönlitteratur är inte längre signifikant.

2.1 Ländernas resultat

Resultaten i läsförmåga för de deltagande länderna framgår av figur 2.1 och 2.2. Staplarnas mitt markerar ländernas medelvärden och staplarnas totala längd visar hur mycket resultaten varierar inom respektive land. Ju längre en stapel är desto större är skillnaden mellan elevers resultat i landet.

Svenska elever presterar över genomsnittet i EU och OECD

Sveriges resultat i läsförmåga är 555 poäng. Det är högre än genomsnittet för de deltagande EU- och OECD-länderna, som är 539 poäng. Totalt deltar 50 länder, varav 31 är ett EU- eller OECD-land. Vi har valt att jämföra de svenska elevernas resultat med det genomsnittliga resultatet för alla deltagande länder som är med i EU och OECD, eftersom dessa länder har liknande ekonomi och utbildningssystem som Sverige. Genomsnittet är framtaget utifrån Skolverkets bearbetningar. Bland de 50 länderna i PIRLS presterar 7 länder bättre än Sverige, däribland Ryssland, Singapore och Hongkong som har de högsta resultaten.

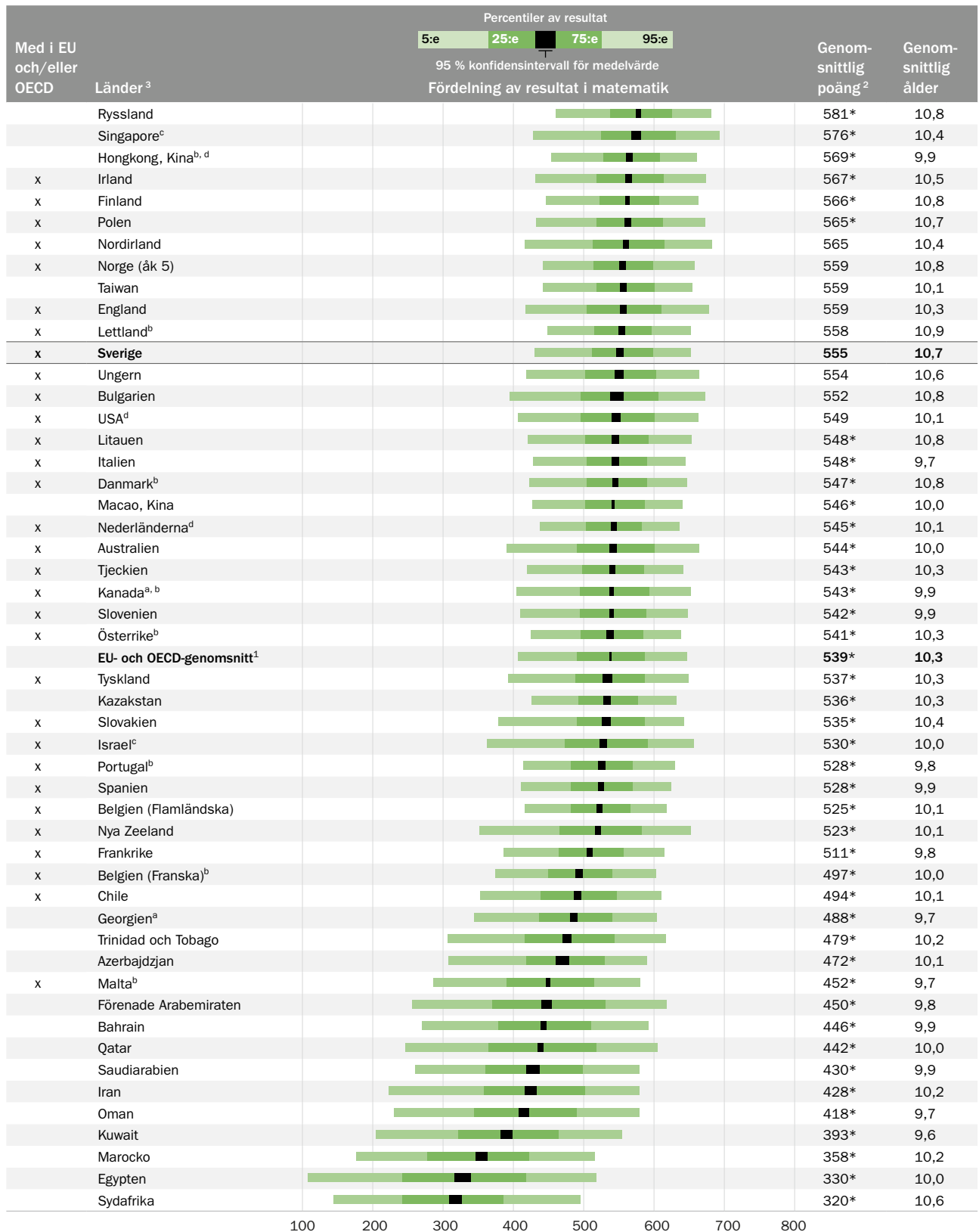
Jämfört med de andra nordiska länderna presterar Sverige bättre än Danmark (548 poäng), sämre än Finland (566 poäng), och på samma nivå²¹ som Norge (559 poäng).²² Sverige presterar bättre än 34 länder, däribland Nederländerna, Australien och Kanada.

Elevernas ålder varierar något mellan länderna. De svenska eleverna i årskurs 4 var i genomsnitt 10 år och 7 månader när de deltog i PIRLS, medan genomsnittet i EU- och OECD-länderna var 4 månader yngre.

21. När vi skriver ”på samma nivå”, menar vi att de skillnader som finns inte är signifikanta.

22. Från och med 2016 deltar Norge med elever i årskurs 5, eftersom de är lika gamla som eleverna i årskurs 4 i andra länder. För att också kunna mäta förändringar över tid har Norge även testat sin årskurs 4, där eleverna är lika gamla som i årskurs 3 i Sverige. Vi återkommer till den gruppen senare i kapitlet.

Figur 2.1 Genomsnittliga resultat och fördelning i läsförståelse, samtliga länder.



- a Den nationella målpopulationen täckte inte den internationellt önskade/fastställda populationen.
b Den nationellt valda populationen täcker 90 till 95 % av den nationella målpopulationen.
c Den nationellt valda populationen täcker mindre än 90 % av den nationella målpopulationen.
d Uppfyllede bestämmelserna för deltagande och bortfall först sedan ersättningsskolor medtagits.
* Landets genomsnittliga resultat är signifikant skilt från Sveriges genomsnittliga resultat.

- 1 EU/OECD-genomsnittet är beräknat som ett genomsnitt av de 31 länder/regioner som är medlemmar i EU och/eller OECD. Storbritannien representeras endast av regionerna England och Nordirland, och Belgien representeras av både den flamländska och franska regionen.
2 Poängskalan fixerades i PIRLS 2001 så att genomsnittet för de länder som deltog 2001 sattes till 500 poäng med en standardavvikelse på 100 poäng.
3 Resultaten redovisas bara för de länder som deltar i PIRLS 2016, samt för regionerna England, Nordirland, flamländsk- och franskspråkiga Belgien, Hongkong och Macao. För övriga deltagande regioners resultat, se den internationella rapporten Mullis, I., & Martin, M., m.fl. (2017).

2.2 Förändringar av resultaten i läsförståelse 2001–2016

Sverige har deltagit i PIRLS åren 2001, 2006, 2011 och 2016. Varje gång studien har genomförts sedan 2006 har ett antal provuppgifter från tidigare år ingått i proven som eleverna skriver. Denna konstruktion gör det möjligt att jämföra ländernas resultat över tid.

Svenska elever har förbättrat sina resultat sedan 2011

I PIRLS 2006 kunde vi se en försämring av svenska elevers resultat jämfört med mätningen 2001, när Sverige hade det bästa resultatet av alla deltagarländer. I PIRLS 2011 sjönk resultatet ytterligare. I PIRLS har de elever som deltog 2016 i genomsnitt 13 poäng mer än de elever som deltog 2011, men sex poäng mindre än de elever som deltog 2001. Skillnaden mellan 2001 och 2016 är dock inte signifikant. Även om Sverige ligger på ungefär samma nivå som 2001 i antal poäng, ligger vi lägre i rankningen. Det beror dels på att en del av de länder som deltog i PIRLS 2001 presterar bättre eller lika med Sverige i PIRLS 2016, dels på att det har tillkommit nya länder som presterar bättre eller lika med Sverige. Figur 2.2 illustrerar Sveriges resultatutveckling 2001–2016 mer detaljerat.

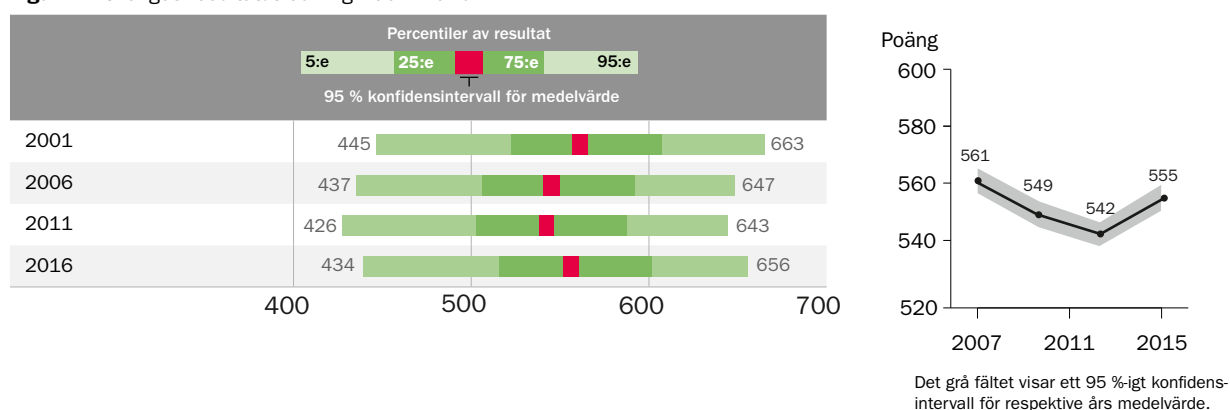
Utöver förändringar i medelvärdet, kan man också visuellt skönja hur spridningen förändrats över tiden. Ett sammanfattande mått på spridningen i elevers resultat kan beräknas i form av standardavvikelsen. Om de flesta elevernas resultat ligger nära genomsnittspoängen är standardavvikelsen låg, medan den är hög om det är många som avviker mycket från genomsnittspoängen. Sedan den senaste mätningen, PIRLS 2011, har standardavvikelsen ökat med 3 procent, och sedan den första mätningen, PIRLS 2001, har standardavvikelsen ökat med 2 procent. Över tid är alltså standardavvikelsen för de svenska resultaten stabila. Ett genomsnitt av standardavvikelse för de deltagande EU- och OECD-länderna är 9 procent högre än Sveriges. De EU- och OECD-länder som har högst respektive lägst standardavvikelse är Nya Zeeland, 35 procent högre än Sverige, och Nederländerna, 11 procent lägre än Sverige.

Som ett mått på resultaten för de lägst presterande och högst presterande eleverna anges 5:e respektive 95:e percentilen²³ i figur 2.2. Både de lägst och högst presterande elevernas resultat sjönk mellan 2001 och 2011. En skillnad mellan de två grupperna är att nedgången för de högst presterande eleverna skedde mellan 2001 och 2006 och planade därefter ut, medan nedgången för de lägst presterande skedde successivt mellan 2001 och 2011. Mellan 2011 och 2016 har de högst presterande eleverna haft en resultatuppgång, och är nu tillbaka på samma nivå som 2001, medan de lägst presterande ligger kvar på samma nivå som 2011. Samtidigt har inte skillnaden mellan hög- och låg-presterande elever ökat mellan 2001 och 2016.²⁴

23. Resultatet för 5:e percentilen definieras som resultatet för den elev vars resultat är bättre än 5 procent av eleverna och sämre än 95 procent av eleverna. På motsvarande sätt definieras resultatet för den 95:e percentilen som resultatet för den elev vars resultat är bättre än 95 procent av eleverna och sämre än 5 procent av eleverna.

24. De relativt stora osäkerheterna i skattningar av små och stora percentiler, ger ibland svårtolkade resultat.

Figur 2.2 Sveriges resultatutveckling 2001–2016.



Tabell 2.1 visar resultaten för de EU- och OECD-länder som deltog i PIRLS 2016. Deras resultat på tidigare PIRLS-prov (om de deltog) och i PIRLS 2016 framgår av tabellen, tillsammans med förändringen mellan 2011 och 2016 samt mellan 2001 och 2016.

Sverige tillhör den grupp av EU- och OECD-länder som förbättrat sina resultat mest sedan 2011. Övriga länder som tillhör den gruppen är Australien, Bulgarien, Irland, Litauen, Spanien och Ungern.

De länder inom EU och OECD som presterar på en lägre nivå 2016 än 2011 är Belgien (Fr), Danmark, Frankrike, Kanada, Israel, Malta, Nya Zeeland och Portugal.

Norge har deltagit i PIRLS 2016 med både årskurs 4 och årskurs 5. De har i alla tidigare omgångar deltagit med årskurs 4 men inte med årskurs 5.

De norska eleverna i årskurs 4 är ett år yngre än eleverna i årskurs 4 i de flesta andra deltagande länder, eftersom eleverna i Norge börjar första klass det år de fyller sex år. När vi jämför resultaten bakåt i tiden jämför vi därför med Norges årskurs 4, där eleverna alltså är ett år yngre än i Sverige. Sedan 2011 har de norska fjärdeklassarnas genomsnittliga resultat ökat, men av förklarliga skäl presterar de sämre än de norska femteklassarna, och också sämre än de svenska eleverna i årskurs 4.

Resultatet för det fjärde deltagande nordiska landet, Finland, har inte förändrats signifikant sedan 2011.

Tabell 2.1 Förändring i resultat 2001–2016 (EU och OECD)

Länder	2001	2006	2011	2016	Förändring i resultat 2011–2016	Förändring i resultat 2001–2016
Australien	--	--	527 (2,3)	544 (2,5)	17* (3,4)	--
Belgien, Fl	--	547 (1,9)	--	525 (1,9)	--	--
Belgien, Fr	--	500 (2,6)	506 (2,9)	497 (2,6)	-9* (3,9)	--
Bulgarien	550 (3,8)	547 (4,4)	532 (4,1)	552 (4,2)	20* (5,9)	1 (5,7)
Chile	--	--	--	494 (2,5)	--	--
Danmark	--	546 (2,2)	554 (1,7)	547 (2,1)	-6* (2,7)	--
England	553 (3,5)	539 (2,5)	552 (2,6)	559 (1,9)	7* (3,2)	6 (4,0)
Finland	--	--	568 (1,8)	566 (1,8)	-2 (2,6)	--
Frankrike	525 (2,4)	522 (2,0)	520 (2,7)	511 (2,2)	-9* (3,4)	-14* (3,2)
Irland	--	--	552 (2,3)	567 (2,5)	15* (3,4)	--
Israel	509 (2,9)	512 (3,3)	541 (2,7)	530 (2,5)	-11* (3,7)	21* (3,9)
Italien	541 (2,4)	551 (2,9)	541 (2,2)	548 (2,2)	7* (3,1)	7* (3,2)
Kanada	544 (2,4)	--	548 (1,6)	543 (1,8)	-5* (2,4)	-1 (3,0)
Lettland	545 (2,3)	541 (2,3)	--	558 (1,7)	--	13* (2,8)
Litauen	543 (2,6)	537 (1,7)	528 (2,0)	550 (2,8)	22* (3,4)	6 (3,8)
Malta	--	--	477 (1,5)	452 (1,8)	-25* (2,3)	--
Nederländerna	554 (2,4)	547 (1,5)	546 (2,0)	545 (1,7)	-1 (2,6)	-9* (3,0)
Nordirland	--	--	558 (2,3)	565 (2,2)	6* (3,2)	--
Norge (åk 4)	499 (2,9)	498 (2,6)	507 (2,0)	517 (2,0)	10 (3,0)	18* (3,5)
Nya Zeeland	529 (3,7)	532 (2,1)	531 (1,9)	523 (2,2)	-8* (2,9)	-6 (4,3)
Polen	--	519 (2,3)	526 (2,1)	565 (2,1)	39* (3,0)	--
Portugal	--	--	541 (2,5)	528 (2,3)	-13* (3,4)	--
Slovakien	518 (2,8)	531 (2,8)	535 (2,7)	535 (3,1)	-0 (4,1)	17* (4,2)
Slovenien	502 (1,9)	522 (2,1)	530 (2,0)	542 (2,0)	12* (2,8)	41* (2,7)
Spanien	--	513 (2,6)	513 (2,3)	528 (1,7)	15* (2,9)	--
Sverige	561 (2,2)	549 (2,3)	542 (2,1)	555 (2,4)	13* (3,2)	-6 (3,3)
Tjeckien	537 (2,3)	--	545 (2,2)	543 (2,1)	-2 (3,0)	6 (3,2)
Tyskland	539 (1,9)	548 (2,2)	541 (2,3)	537 (3,2)	-4 (3,9)	-2 (3,7)
Ungern	543 (2,2)	551 (2,9)	539 (2,8)	554 (2,9)	15* (4,0)	11* (3,6)
USA	542 (3,8)	540 (3,4)	556 (1,6)	549 (3,1)	-7 (3,5)	7 (4,9)
Österrike	--	538 (2,2)	529 (1,9)	541 (2,4)	12* (3,1)	--

() Medelfel anges inom parentes.

* Skillnaden mellan åren är signifikant skild från 0.

2.3 Kunskapsnivåer ger en detaljerad bild av kunskaperna

För att ge en mer konkret bild av hur elevernas kunskaper ser ut, använder PIRLS fyra kunskapsnivåer: elementär nivå, medelgod nivå, hög nivå och avancerad nivå. Kunskapsnivåernas innehåll beskrivs i PIRLS ramverk och är framtagna av de internationella experter som arbetar med PIRLS tillsammans med representanter för de olika länderna. De är alltså inte definierade kunskapsmål och kunskapskrav enligt de svenska styrdokumenterna.

Kunskapsnivåer för årskurs 4

Faktarutan visar vad eleverna kan på respektive kunskapsnivå i årskurs 4.

PIRLS kunskapsnivåer²⁵

Elementär nivå (minst 400 poäng): Elever som når elementär nivå kan hitta enstaka sakuppgifter och detaljer som är tydligt uttalade i texten.

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

Hög nivå (minst 550 poäng): Elever som når hög nivå kan leta fram central och relevant information som inte alltid är tydligt uttalad. De kan också koppla samman en eller flera sakuppgifter, händelser eller handlingar som inte ligger helt nära varandra i texten. Dessutom ska de kunna dra slutsatser och generalisera.

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

Figur 2.3 visar hur stor andel av eleverna i de olika länderna som når upp till de olika kunskapsnivåerna. Förutom de fyra kunskapsnivåerna som beskrivs i faktarutan framgår även hur stor andel som inte når upp till den elementära nivån, det vill säga de elever som inte når upp till 400 poäng. Denna nivå betraktas som en grundläggande nivå i PIRLS. I figur 2.3 har länderna sorterats efter denna andel.

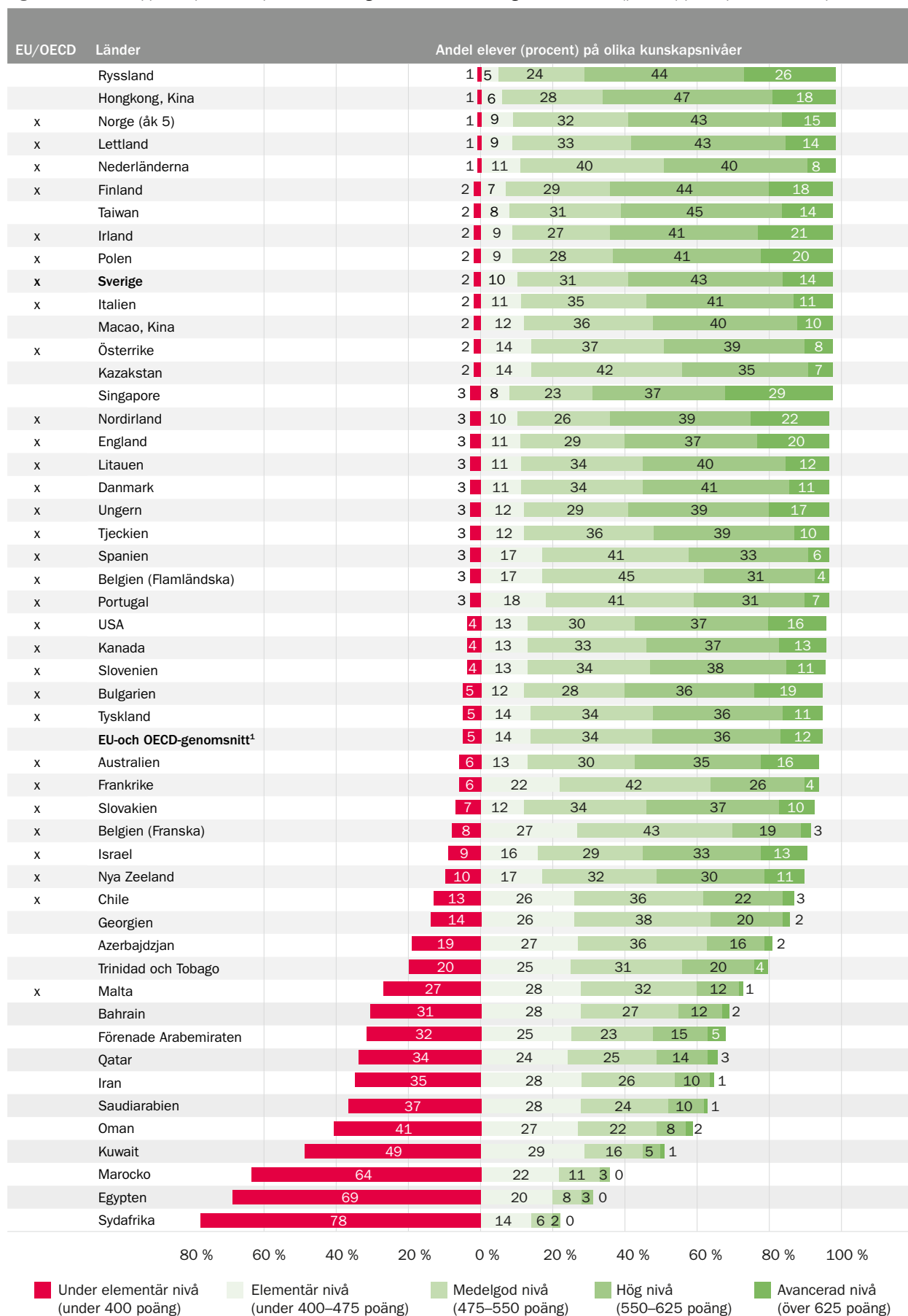
Ungefär 88 procent av de svenska eleverna i årskurs 4 presterar på medelgod nivå eller högre. Av övriga deltagande länder är det bara Finland, Hongkong och Ryssland som har en högre andel elever som når upp till denna nivå.

Av de 12 procent av de svenska eleverna som inte når upp till medelgod nivå, ligger ungefär 10 procent på elementär nivå, medan ungefär 2 procent inte når upp till den elementära nivån. Andelen elever som inte når upp till den elementära nivån har legat på ungefär 2 procent sedan 2001. Bland länderna med de lägsta resultaten når mer än hälften av eleverna inte upp till elementär nivå.

I Sverige är det ungefär 14 procent av eleverna som når upp till den avancerade nivån. Störst andel elever som presterar på avancerad nivå finns i de länder som också har högst medelpoäng. I de bäst presterande länderna finns mellan 20 och 30 procent av eleverna i denna kategori. Jämfört med övriga nordiska länder skiljer sig inte Sveriges andel elever på avancerad nivå från Danmarks och Norges, men den är något lägre än Finlands.

25. För en mer detaljerad bild av nivåerna och exempel på uppgifter på de olika nivåerna, se Mullis, I., & Martin, M., m.fl. (2017)

Figur 2.3 Resultat uppdelat på kunskapsnivåer, samtliga länder. Siffrorna anger andel elever (procent) på respektive kunskapsnivå.



1 EU- och OECD-genomsnittet är beräknat som ett genomsnitt av de 18 länder som är medlemmar i EU och/eller OECD.

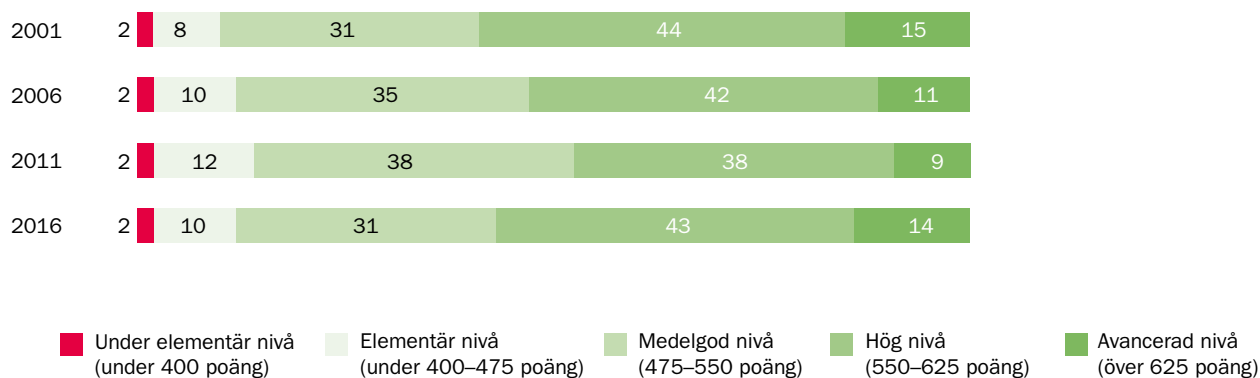
Fler svenska elever når hög eller avancerad nivå jämfört med 2011

Andelen elever i Sverige som presterar på en hög eller avancerad nivå har successivt minskat fram till 2011, men har nu ökat så att denna andel är tillbaka på samma nivå som 2001.

Från figur 2.4, som visar hur stor andel av de svenska eleverna som presterar på de olika kunskapsnivåerna under de år som Sverige deltagit, framgår att fördelningarna över andelen elever på de olika kunskapsnivåerna i stort sett är likadana 2001 och 2016.

Från figur 2.4 kan man även mer detaljerat utläsa bland annat att andelen elever som presterar på medelgod nivå minskat från 38 procent 2011 till 31 procent 2016, samtidigt som andelen elever som når upp till hög eller avancerad nivå ökat från 47 procent till 57 procent. Däremot har andelen elever som inte når högre än elementär nivå varit konstant sedan mätningarna började 2001.

Figur 2.4 Resultat uppdelat på kunskapsnivåer, 2001–2016, Sverige. Siffrorna anger andelen elever (procent) på respektive kunskapsnivå.



2.4 Resultat utifrån syfte och förståelseprocess

PIRLS fokuserar på två övergripande syften med läsning: *att få en litterär upplevelse och att inhämta och använda information*. I PIRLS används skönlitteratur som den huvudsakliga formen av litterära texter. Elevernas färdigheter i att inhämta och använda information, provas framför allt genom sakprosa.

För de två områdena *skönlitteratur* och *sakprosatexter* kan en genomsnittlig poäng beräknas. Jämförs dessa med Sveriges genomsnitt får vi reda på vilka relativa styrkor och svagheter de svenska eleverna har.

I PIRLS försöker man också utforma frågorna på så sätt att eleverna antas använda fyra förståelseprocesser²⁶ under provet. För att förenkla analyserna sammanfattas de fyra processerna i följande två processer: *identifiering och enkla slutsatser* (som består av processerna uppmärksamma och återge explicit uttryckt information och dra enkla slutsatser) och *tolkande och värderande* (som består av processerna tolka och integrera idéer och information, samt att granska och värdera innehåll, språk och textelement). Även för dessa två processer kan en genom-

26. Se kapitel 1 för en mer detaljerad beskrivning av förståelseprocesserna.

snittlig poäng beräknas för att ta reda på vilka relativa styrkor och svagheter de svenska eleverna har.

Svenska elever är jämnstarka i skönlitteratur och sakprosa

För de svenska eleverna är kunskapsprofilen utifrån syftet med läsningen väldigt jämn. Av tabell 2.2, som visar den svenska resultattrenden i läsning av skönlitteratur och läsning av sakprosa, framgår att så även var fallet i PIRLS 2001 och PIRLS 2006. PIRLS 2011 är den enda studien där eleverna avviker från den jämna trenden; eleverna var då relativt sitt snitt starkare i läsning av skönlitteratur och mindre starka i läsning av sakprosa.

Vid jämförelse över tid kan man alternativt tolka trenden på följande sätt: mellan 2001 och 2006 sjönk resultaten i både läsning av skönlitteratur och läsning av sakprosa. Mellan 2006 och 2011 förändrades inte resultatet i läsning av skönlitteratur, medan resultatet i läsning av sakprosa sjönk ytterligare. Sedan 2011 har resultatet i läsning av skönlitteratur ökat med 9 poäng, och resultatet i läsning av sakprosa ökat med 18 poäng, så att skillnaden i resultat i läsning av de två texttyperna återigen inte är signifikant.

Tabell 2.2 Kunskapsprofil – Genomsnittligt resultat uppdelat på skönlitteratur och sakprosa i Sverige, Danmark, Finland, Norge och EU-OECD-genomsnittet.

Länder	År	Genomsnittligt läsförståelse- resultat	Skönlitteratur		Sakprosa	
			Resultat	Skillnad	Resultat	Skillnad
Sverige	2016	555 (2,4)	556 (2,4)	1 (0,9)	555 (2,6)	0 (1,3)
	2011	542 (2,1)	547 (2,4)	5* (1,2)	537 (2,4)	-5* (1,4)
	2006	549 (2,3)	548 (2,1)	-1 (0,8)	550 (2,4)	1 (1,2)
	2001	561 (2,2)	562 (2,4)	1 (1,4)	560 (2,3)	-1 (1,0)
Danmark	2016	548 (2,1)	551 (2,2)	4* (1,5)	543 (2,5)	-4* (1,3)
Finland	2016	566 (1,8)	565 (1,9)	-1 (1,0)	569 (2,0)	3* (0,7)
Norge (åk 5)	2016	559 (2,3)	560 (2,5)	1 (1,5)	559 (2,4)	0 (1,0)
EU/OECD	2016	539 (0,4)	541 (0,4)	2* (0,2)	537 (0,5)	-2* (0,2)

() Medelfel anges inom parentes.

* Skillnaden mellan åren är signifikant skild från 0.

Tabell 2.2 visar också hur de nordiska ländernas elever presterar i skönlitterär läsning och sakprosaläsning, jämfört med sina nationella genomsnitt. Medan den svenska kunskapsprofilen delas med de norska eleverna, är de danska eleverna jämfört med sitt genomsnitt starkare på skönlitteratur och mindre starka på sakprosa. De finska eleverna är jämfört med sitt genomsnitt starkare på sakprosa. Bland de länder som presterar bäst finns inget mönster i hur kunskapsprofilerna ser ut. Singapore är inte starkare i någon profil jämfört med sitt genomsnitt, medan Irland är starkare i skönlitteratur och Ryssland, Hongkong och, som tidigare nämnts, Finland är starkare i läsning av sakprosa jämfört med sitt genomsnitt.

Svenska elever är starkast i att identifiera och dra enkla slutsatser

Jämfört med det svenska samlade genomsnittet, framgår det av tabell 2.3 att de svenska eleverna är något starkare i att identifiera och dra enkla slutsatser, och marginellt svagare i att tolka och värdera. Det är en kunskapsprofil som i stort sett varit likadan sedan 2001.

En ytterligare tolkning av resultattrenden är, att mellan 2001 och 2006 sjönk resultaten i båda förståelseprocesserna. Mellan 2006 och 2011 förändrades inte resultatet i *tolkande och värderande*. Samtidigt sjönk resultatet i att *identifiera och dra enkla slutsatser* ytterligare, så att kunskapsprofilen för förståelseprocesser i PIRLS 2011 var jämn. Sedan 2011 har det genomsnittliga resultatet i identifiering och dra enkla slutsatser ökat med 17 poäng, och resultatet i tolkande och värderande har ökat med 13 poäng, så att de svenska eleverna återigen är något starkare jämfört med sitt genomsnitt i att identifiera och dra enkla slutsatser, och marginellt svagare i att tolka och värdera, som nämndes tidigare.

Tabell 2.3 Förståelseprocessprofil – Genomsnittligt resultat uppdelat på förståelseprocesser för Sverige, Danmark, Finland, Norge samt EU- och OECD-genomsnittet.

Länder	År	Genomsnittligt läsförståelse- resultat	Identifiering och enkla slutsatser		Tolkande och värderande	
			Resultat	Skillnad	Resultat	Skillnad
Sverige	2016	555 (2,4)	560 (2,7)	5* (1,0)	553 (2,5)	-2* (0,8)
	2011	542 (2,1)	543 (2,1)	1 (1,0)	540 (2,1)	-1 (0,9)
	2006	549 (2,3)	554 (2,2)	5* (1,1)	546 (2,3)	-3* (1,1)
	2001	561 (2,2)	565 (2,6)	4* (1,6)	559 (2,2)	-2* (1,2)
Danmark	2016	548 (2,1)	550 (2,1)	2 (1,1)	546 (2,2)	-1 (1,4)
Finland	2016	566 (1,8)	572 (2,0)	6* (1,0)	563 (1,8)	-3* (0,9)
Norge (åk 5)	2016	559 (2,3)	561 (2,4)	2 (1,7)	558 (2,4)	-1 (1,2)
EU/OECD	2016	539 (0,4)	540 (0,4)	1* (0,2)	539 (0,4)	-1* (0,1)

() Medelfel anges inom parentes.

* Skillnaden mellan området och det nationella genomsnittet är signifikant skild från 0.

Förståelseprocessprofilen i Finland liknar den svenska, medan Danmarks och Norges är något jämnare.

KAPITEL 3

Skillnader i resultat mellan olika elevgrupper



3. Skillnader i resultat mellan olika elevgrupper

Några resultat i det här kapitlet är:

- Samtliga elevgrupper har förbättrat sina resultat sedan 2011, utom gruppen elever födda i Sverige med utlandsfödda föräldrar.
- Skillnaderna mellan pojkars och flickors resultat är fortfarande stora.
- Skillnaderna i resultat mellan elever med olika socioekonomisk bakgrund är fortfarande stora.
- Skillnaderna i resultat mellan elever med olika migrationsbakgrund försvinner när man tar hänsyn till elevernas socioekonomiska bakgrund.

Det här kapitlet belyser de resultat som beskrivits i kapitel 2 utifrån bakgrundsfaktorerna kön, socioekonomisk bakgrund och migrationsbakgrund. De har i tidigare studier visat sig samvariera med resultat.

Även om nästan alla elevgrupper ökat sina resultat sedan PIRLS 2011, finns det fortfarande stora skillnader mellan flickor och pojkar, mellan elever från olika socioekonomisk bakgrund och mellan elever med olika migrationsbakgrund. Samtliga tidigare PIRLS-studier visar att flickor presterar bättre än pojkar och att elever med en högre socioekonomisk bakgrund presterar bättre än elever med en lägre socioekonomisk bakgrund.²⁷ PIRLS 2016 är inget undantag. Dessa samband bekräftas även av betygsstatistiken.²⁸

3.1 Skillnader i resultat mellan flickor och pojkar

I Sverige presterar både flickor och pojkar bättre än i PIRLS 2011. Men flickorna presterar fortfarande bättre än pojkarna.

Svenska flickor presterar fortfarande bättre än pojkar

I Sverige presterar flickorna fortfarande betydligt bättre än pojkarna. Tabell 3.1 visar de genomsnittliga resultaten uppdelat på kön 2001–2016. Tabellen visar även de genomsnittliga resultaten för de övriga deltagande nordiska länderna och ett genomsnitt för de deltagande EU- och OECD-länderna. De värden som redovisas är genomsnitt och variationen på elevnivå är stor.

27. Skolverket (2003), Skolverket (2007), Skolverket (2012a)

28. <https://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/grundskola/betygsarskurs-6>. (2017d)

Tabell 3.1 Skillnader i genomsnittligt resultat mellan flickor och pojkar.

Länder	År	Flickor	Pojkar	Skillnad
Sverige	2016	563 (2,7)	548 (2,6)	15* (2,5)
	2011	549 (2,4)	535 (2,5)	14* (2,8)
	2006	559 (2,6)	541 (2,4)	18* (2,4)
	2001	572 (2,6)	550 (2,5)	22* (2,7)
Danmark	2016	554 (2,6)	541 (2,7)	13* (3,1)
Finland	2016	577 (2,0)	555 (2,3)	22* (2,2)
Norge (åk 5)	2016	570 (2,5)	548 (2,6)	21* (2,3)
EU/OECD	2016	546 (0,5)	532 (0,5)	14* (0,5)

() Medelfel anges inom parentes.

* Skillnaden mellan pojkar och flickor är signifikant skild från 0.

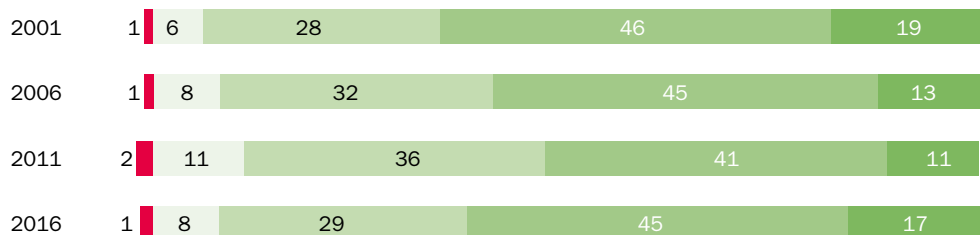
Mellan 2001 och 2011 försämrade både flickorna och pojkarna sina resultat. I PIRLS 2016 har båda grupperna förbättrat sina resultat; pojkarna är tillbaka till samma nivå som 2001, medan flickorna fortfarande presterar något sämre än 2001. Men *skillnaden i resultat* mellan de svenska flickorna och pojkarna har inte minskat sedan 2001. Det finns inte heller något som tyder på att skillnaderna mellan flickornas och pojkarnas resultat skiljer sig mellan Sverige och de övriga nordiska länderna eller mellan Sverige och EU- och OECD-genomsnittet.

Utöver Macao (Kina) och Portugal, presterar flickorna bättre än pojkarna i alla deltagarländer. Störst skillnader är det i nationerna från Mellanöstern och Sydafrika, där skillnaderna spänner från 30 poäng (Förenade Arabemiraten) till 65 poäng (Saudiarabien).

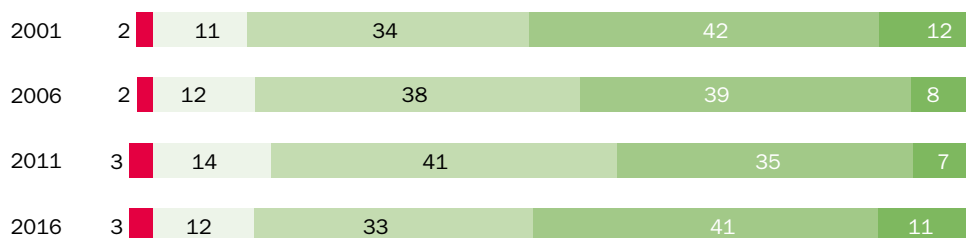
Figur 3.1 visar hur stor andel av de svenska eleverna som når upp till de olika kunskapsnivåerna uppdelat på kön 2001–2016. Förändringarna i kunskapsnivåerna över tid är ungefär likadana för både pojkar och flickor. Till exempel är andelen flickor som når hög eller avancerad nivå ungefär 10 procentenheter högre än andelen pojkar som når dessa nivåer, oavsett år. För både pojkar och flickor har andelen som når hög eller avancerad nivå minskat mellan 2001 och 2011, men till 2016 har den ökat. Andelen flickor respektive pojkar som når de olika nivåerna år 2016 ungefär samma som 2001.

Figur 3.1 Resultat i läsförståelse uppdelat på kunskapsnivåer för flickor respektive pojkar. Siffrorna anger andel elever (procent) på respektive kunskapsnivå.

Flickor



Pojkar



■ Under elementär nivå (under 400 poäng)
 ■ Elementär nivå (under 400–475 poäng)
 ■ Medelgod nivå (475–550 poäng)
 ■ Hög nivå (550–625 poäng)
 ■ Avancerad nivå (över 625 poäng)

3.2 Skillnader i resultat mellan elever med olika socioekonomisk bakgrund

Det är väl dokumenterat att det finns ett starkt samband mellan elevers socioekonomiska bakgrund och deras skolprestationer.²⁹ Som ett mått på elevernas socioekonomiska bakgrund använder PIRLS indexet *hemresurser för lärande*, som baseras på frågor om antal böcker- och barnböcker i hemmet, tillgång till internetuppkoppling, tillgång till ett skrivbord som eleven kan använda och tillgång till eget rum. Dessutom ingår uppgifter om vårdnadshavarnas utbildningsnivå, yrkesstatus och antal apparater för digital informationshantering i hemmet. Uppgifterna har samlats in via enkäter till elever och vårdnadshavare. Utifrån detta index delas eleverna in i tre socioekonomiska grupper: *elever med många resurser*, *elever med några resurser* och *elever med få resurser*. Exempel på en elev med många resurser är en elev som har mer än 100 böcker i hemmet, tillgång till internet, en plats att studera på och minst en vårdnadshavare med eftergymnasial utbildning. Exempel på en elev med få resurser är en elev som har 25 eller färre böcker i hemmet, varken tillgång till internet eller en plats att studera på och med vårdnadshavare som saknar eftergymnasial utbildning. Elever som hamnar mellan dessa två grupper benämns *elever med några resurser*.

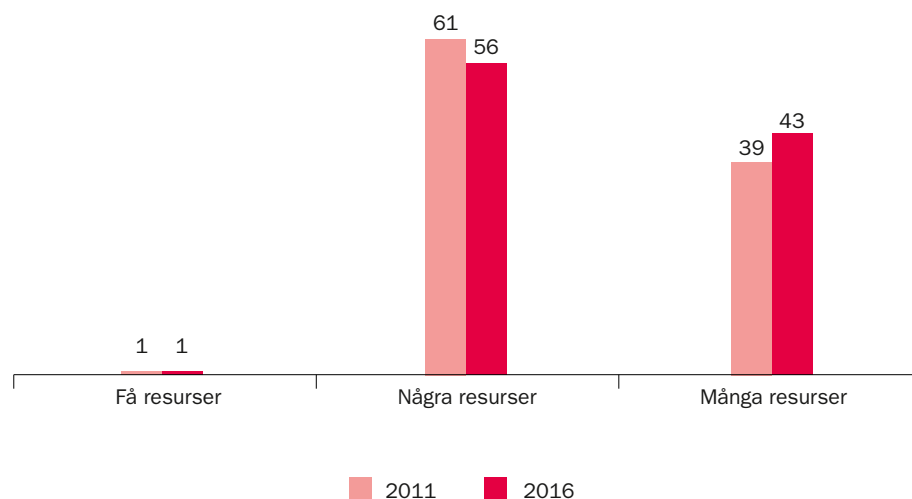
29. Se till exempel Skolverket (2009), Skolverket (2012a) och Skolverket (2013).

Många svenska elever har en högre grad av hemresurser

Sverige är ett land med en hög grad av hemresurser för lärande jämfört med de andra deltagande länderna. Figur 3.2 åskådliggör, för 2011 och 2016, hur stor andel elever som hamnar i de olika socioekonomiska grupperna som definieras av indexet. Drygt fyra av tio elever hamnar i gruppen *elever med många resurser*, vilket är en något högre andel än EU- och OECD-genomsnittet. Dessutom har denna andel ökat något sedan 2011 (eftersom indexet introducerades 2011, kan vi inte göra jämförelser längre tillbaks än till 2011).

Andelen *elever med få resurser* är mycket liten, bara knappt 1 procent. För små elevgrupper går det inte att göra tillförlitliga skattningar av exempelvis genomsnittliga resultat. Därför tas inte gruppen *elever med få resurser* med i de följande analyserna. I den fortsatta beskrivningen av hemresurser uttrycker vi oss om elever med en högre grad av hemresurser (elever som tillhör gruppen *elever med många hemresurser*) eller en lägre grad av hemresurser (elever som tillhör gruppen *elever med några hemresurser*).

Figur 3.2 Andel elever (procent) med olika grad av hemresurser, 2011 och 2016.



Elever med högre grad av hemresurser presterar bättre

De elever som har en högre grad av hemresurser presterar betydligt bättre än elever med en lägre grad. I Sverige är resultatskillnaden mellan elever med en högre grad av hemresurser och en lägre grad ungefär tre gånger större än exempelvis skillnaden i resultat mellan pojkar och flickor. Men skillnaden har inte ökat sedan 2011. Det betyder att elever som har en lägre grad av hemresurser i genomsnitt har ökat sina resultat med ungefär lika många poäng som de elever som har en högre grad av hemresurser sedan 2011.

Tabell 3.2 visar det genomsnittliga resultatet på PIRLS uppdelat på graden av *hemresurser för lärande*. Notera att det är genomsnittligt resultat som redovisas och att variationen på elevnivå är stor.

Den genomsnittliga skillnaden mellan elever med högre och lägre grad av hemresurser i de EU- och OECD-länder som deltar i PIRLS är 49 poäng. Denna skillnad är ungefär lika stor som skillnaden i Sverige.

Även skillnaderna i Danmark och Finland är ungefär lika stora som den i Sverige, medan den i Norge är något mindre.

Tabell 3.2 Skillnader i genomsnittligt resultat mellan elever med en högre och en lägre grad av hemresurser 2011–2016, PIRLS.

Länder	År	Högre grad av hemresurser	Lägre grad av hemresurser	Skillnad
Sverige	2016	586 (2,3)	542 (2,7)	44* (2,7)
	2011	574 (2,6)	529 (1,8)	45* (2,8)
Danmark	2016	575 (2,2)	535 (2,5)	41* (2,7)
Finland	2016	594 (2,0)	555 (2,0)	39* (2,4)
Norge (åk 5)	2016	581 (2,3)	544 (2,5)	37* (2,4)
EU/OECD	2016	581 (0,6)	533 (0,5)	49* (0,8)

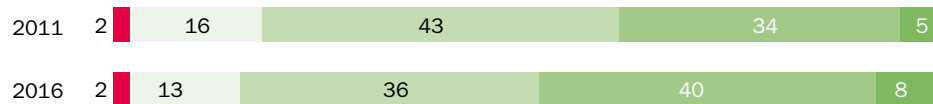
() Medelfel anges inom parentes.

* Skillnaden mellan elever med högre och lägre grad av hemresurser är signifikant skild från 0.

Kunskapsnivåerna indelade i indexet hemresurser, för 2011 och 2016, åskådliggörs i figur 3.3. I procentenheter är förändringarna mellan 2011 och 2016 av andelen elever som når minst hög nivå ungefär samma för elever med lägre och högre grad av hemresurser. Om man däremot undersöker de relativa förändringarna, kan man konstatera att andelen elever som ligger på minst hög nivå har ökat med 23 procent i elevgruppen med lägre grad av hemresurser. Motsvarande ökning för elever med högre grad av hemresurser är 12 procent.

Figur 3.2 Resultat uppdelat på kunskapsnivåer för elever med lägre respektive högre grad av hemresurser. Siffrorna anger andel elever (procent) på respektive kunskapsnivå.

Lägre grad av hemresurser



Högre grad av hemresurser



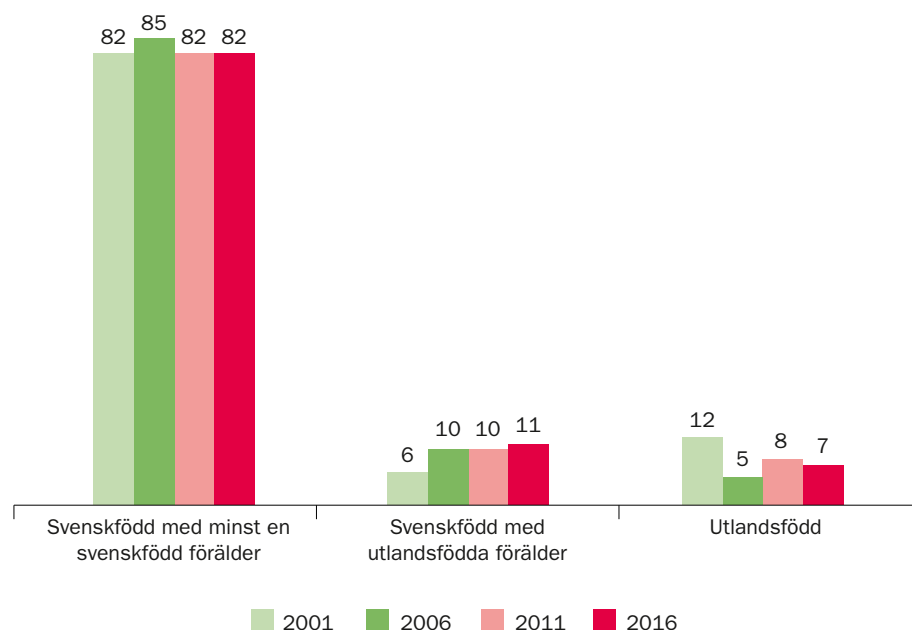
■ Under elementär nivå (under 400 poäng)
 ■ Elementär nivå (under 400–475 poäng)
 ■ Medelgod nivå (475–550 poäng)
 ■ Hög nivå (550–625 poäng)
 ■ Avancerad nivå (över 625 poäng)

3.3 Skillnader i resultat mellan elever med olika migrationsbakgrund

Eleverna som deltagit i PIRLS har utifrån sin migrationsbakgrund delats in i följande grupper: *elever födda i Sverige med minst en svenskfödd förälder*, *elever födda i Sverige med utlandsfödda föräldrar*³⁰ och *utlandsfödda elever*. Uppgifterna om elevernas migrationsbakgrund kommer från deras enkätsvar.

Drygt åtta av tio elever anger att de är födda i Sverige med minst en svenskfödd förälder, ungefär en av tio att de är födda i Sverige med utlandsfödda föräldrar och knappt en tiondel att de är utlandsfödda.³¹ Andelen elever i de olika grupperna år 2001–2016 visas i figur 3.3.

Figur 3.4 Andel elever (procent) med olika migrationsbakgrund, 2001–2016.



Elever med svenskfödda föräldrar presterar bättre

Svenskfödda elever med minst en svenskfödd förälder presterar bättre än både svenskfödda elever med utlandsfödda föräldrar och utlandsfödda elever. Så har det även sett ut i tidigare PIRLS-studier. Sedan 2011 har elevgrupperna svenskfödda elever med minst en svenskfödd förälder och utlandsfödda elever förbättrat sina resultat, medan svenskfödda elever med utlandsfödda föräldrar ligger kvar på samma nivå.

30. Elever som är födda i Sverige med en utlandsfödd förälder och en förälder vars födelseland är okänt grupperas tillsammans med *elever födda i Sverige med utlandsfödda föräldrar*.

31. Andelen utlandsfödda elever i årskurs 4 under läsåret 2015/2016 var enligt Statistiska centralbyrån 11,0 procent. I urvalet till PIRLS 2016 var motsvarande andel 7,1 procent. Påverkan på Sveriges genomsnittliga resultat på grund av denna underskattning av andelen utlandsfödda är dock försumbar.

Tabell 3.3 visar det genomsnittliga resultatet för elever med olika migrationsbakgrund. Notera att det är genomsnittligt resultat som redovisas och att variationen på elevnivå är stor. Från tabell 3.3 framgår också resultatskillnaderna mellan de olika elevgrupperna över tid. Skillnaderna mellan svenskfödda elever med minst en svenskfödd förälder och svenskfödda elever med utlandsfödda föräldrar är ungefär lika stora vid de fyra PIRLS-studierna. Även resultatskillnaderna mellan svenskfödda elever med minst en svenskfödd förälder och utlandsfödda elever ligger på samma nivå i de fyra studierna. Däremot presterade svenskfödda elever med utlandsfödda föräldrar bättre än utlandsfödda elever både 2001 och 2006. Ett trendbrott skedde därefter, så att eleverna från dessa grupper sedan 2011 i genomsnitt presterar på samma nivå. Både gruppen utlandsfödda och gruppen svenskfödda med utlandsfödda föräldrar är dock små, vilket leder till att osäkerheten i deras genomsnittliga resultat är stora. Dessutom är gruppen utlandsfödda svår att följa över tid, eftersom gruppens sammansättning förändras mellan studierna, vilket också speglas i deras genomsnittliga resultat.³²

Tabell 3.3 Genomsnittligt resultat i läsförståelse för elever med olika migrationsbakgrund 2001–2016, PIRLS.

År	Född i Sverige med minst en svenskfödd förälder (1)	Född i Sverige med utlandsfödda föräldrar (2)	Utlandsfödd (3)	Skillnad mellan (1) och (2)	Skillnad mellan (1) och (3)	Skillnad mellan (2) och (3)
2016	562 (2,3)	523 (5,4)	528 (7,0)	39* (5,5)	35* (7,1)	-5 (7,9)
2011	549 (2,2)	512 (4,0)	508 (6,5)	37* (4,3)	41* (6,3)	4 (6,8)
2006	556 (2,1)	527 (4,5)	511 (7,4)	28* (4,3)	44* (7,1)	16* (6,9)
2001	569 (1,9)	533 (4,9)	520 (4,2)	37* (5,0)	50* (3,9)	13* (4,3)

() Medelfel anges inom parentes.

* Skillnaden mellan elever med olika migrationsbakgrund är signifikant skild från 0.

Det finns ett samband mellan migrationsbakgrund och socioekonomisk bakgrund. När migrationsgruppernas resultat jämförs är det därför viktigt att tänka på att deras socioekonomiska sammansättning ser olika ut. I avsnitt 3.2 framkommer stora skillnader i genomsnittligt resultat för elever med olika många *hemresurser för lärande*, som syftar till att ge ett mått på hur resursstarkt hem eleven kommer ifrån. Om man undersöker fördelningen för indexet *hemresurser för lärande* uppdelat på olika migrationsbakgrund, framgår till exempel att nästan varannan svenskfödd elev med minst en svenskfödd förälder hör till gruppen elever med en högre grad av hemresurser, medan ungefär var åttonde svenskfödd elev med utlandsfödda föräldrar tillhör samma grupp. När vi tar hänsyn till³³ indexet *hemresurser för lärande*, försvinner därför resultatskillnaderna mellan grupperna med olika migrationsbakgrund.

32. Enligt fotnot 5 påverkas inte Sveriges genomsnittliga resultat av att andelen utlandsfödda underskattas. Dock kan det genomsnittliga resultatet för denna elevgrupp påverkas.

33. Baserat på skillnaden i den skattade storleken på koefficienten för en indikatorvariabel som indikerar att en elev har utlandsfödda föräldrar i en regressionsmodell som innehåller respektive inte innehåller *hemresurser för lärande* som kontrollvariabel.

KAPITEL 4

Läsvanor och inställning till läsning



4. Läsvanor och inställning till läsning

Några resultat i det här kapitlet är

- Svenska elever ägnar mindre tid åt läsning på fritiden nu jämfört med 2011.
- En stor andel svenska elever tycker inte om att läsa.
- Elever som tycker mycket om att läsa har ett högre resultat på PIRLS-provet än elever som inte tycker om att läsa.
- Svenska elever har ett mycket bra självförtroende i läsning jämfört med elever i andra länder.
- Elever vars vårdnadshavare ägnade sig åt läsaktiviteter med dem innan de började skolan har ett högre resultat.

Utöver kunskapsprovet är ett syfte med PIRLS att undersöka elevernas attityd till läsning och hur läsvanorna ser ut i deras hemmiljö. Läsformågan är väsentlig för elevers inläring i alla skolämnen och för att de ska kunna fungera som aktiva samhällsmedborgare i framtiden.³⁴ Det finns ett väl dokumenterat samband mellan elevernas inställning till ämnena och deras resultat på proven. Detta gäller både i Sverige och i andra länder.³⁵ Elever som presterar bättre tenderar att vara mer positivt inställda till läsning, läsa mer och ha bättre självförtroende i läsning. Däremot är det inte alltid så att elever i länder som presterar bra också i genomsnitt är mer positivt inställda till ämnet. Snarare är det tvärtom när vi ser till hela länder. Länder där eleverna i genomsnitt presterar bättre på provet är i genomsnitt mer negativt inställda till läsning.³⁶ Det är viktigt att inte tolka sambanden mellan inställning och resultat som orsakssamband. Om elever med bättre resultat på läsförståelseprovet också har en mer positiv inställning till läsning är det inte nödvändigtvis så att de har en mer positiv inställning *på grund av att* de presterar bättre. Det kan också vara så att eleverna presterar bättre *på grund av att* de har en mer positiv inställning, eller att ytterligare faktorer påverkar både inställning och prestation.

I detta kapitel beskrivs först elevernas och vårdnadshavarnas läsvanor och inställning till läsning. I stycke 4.3 beskrivs vilka läs- och skrivaktiviteter som vårdnadshavarna ägnade sig åt med sina barn innan de började skolan. Slutligen undersöker vi hur läsvanor samvarierar med elevernas läsförmåga i stycke 4.4.

4.1 Elevernas läsvanor

Eleverna har fått svara på frågan om hur ofta de läser på fritiden en vanlig skoldag. 63 procent av de svenska eleverna anger att de läser mindre än 30 minuter per dag och 31 procent anger att de läser upp till en timme per dag. En liten andel elever (7 procent) anger att de läser mer än en timme per dag.

Eleverna har också fått svara på frågor om hur mycket tid de ägnar åt att läsa olika typer av texter. Jämfört med 2001 ägnar eleverna mindre tid åt läsning av samtliga typer av texter. Eleverna ägnar fortfarande mest tid åt läsning av berättelser i böcker och serietidningar. I figur 4.1 visas tiden som eleverna ägnar åt olika typer av läsning nu jämfört med 2001.³⁷

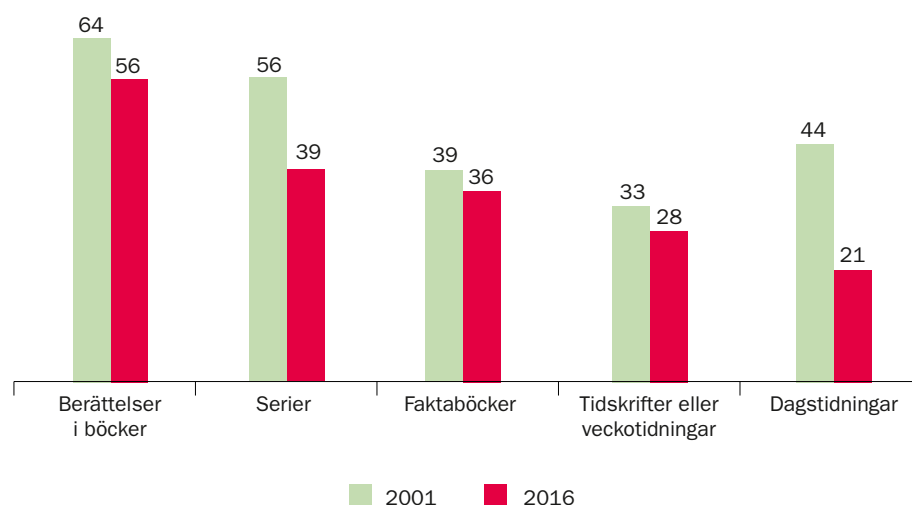
34. Mullis I. och Martin, M. (2015)

35. De Naeghel m. fl. (2012)

36. Mullis, I., & Martin, M., m.fl. (2017), tabell 10.2.

37. Även om man jämför med 2011 finns en signifikant minskad läsning i alla typer av texter.

Figur 4.1 Andel elever i procent i Sverige som läser olika typer av texter minst varje vecka, 2001 och 2016.



4.2 Elevers attityder till läsning

I PIRLS mäts attityder till läsning med två index: *Elevers inställning till läsning*³⁸ och *Elevers självförtroende i läsning*.³⁹ Indexet elevernas inställning till läsning innehåller frågor som hur ofta eleverna läser, vad de tycker om att läsa och om de skulle vilja ha mer tid för läsning. Indexet elevernas självförtroende i läsning innehåller frågor där eleverna själva får uppskatta hur bra de är på att läsa och hur det brukar gå för dem när de läser.

Svenska elever tycker minst om att läsa

Tabell 4.1 visar andelen elever som tycker mycket om att läsa, tycker om att läsa i viss mån och inte tycker om att läsa i Sverige, Norden och genomsnittligt för EU- och OECD-länderna. Jämfört med övriga deltagande länder har Sverige tillsammans med Danmark minst andel elever som tycker mycket om att läsa. Samtliga nordiska länder har en lägre andel elever som tycker mycket om att läsa jämfört med genomsnittet för EU- och OECD på 37 procent. Det är även

38. Indexet för inställning till läsning är baserat på frågorna: *Vad tycker du om läsning? Jag tycker om att prata om vad jag har läst med andra, Jag skulle bli glad om någon gav mig en bok i present, Jag tycker läsning är tråkigt (kodat omvänt), Jag skulle vilja ha mer tid för läsning, Jag tycker om att läsa, Jag lär mig massor av att läsa, Jag tycker om att läsa saker som får mig att fundera, Jag tycker om när en bok hjälper mig att fantisera om andra världar.* Svartalternativ: *Stämmer precis, Stämmer ganska bra, Stämmer inte så bra, Stämmer inte alls.* Hur ofta gör du de här sakerna på fritiden? *Jag läser för att det är roligt, Jag läser för att få reda på saker som jag vill lära mig.* Svartalternativ: *Varje dag eller nästan varje dag, En eller två gånger i veckan, en eller två gånger i månaden, Aldrig eller nästan aldrig.* Dessa påståenden har sedan kategoriserats internationellt i tre grupper av svar: *Tycker mycket om att läsa, Tycker om att läsa i viss mån, Tycker inte om att läsa.*

39. Indexet för självförtroende i läsning baseras på frågorna: *Hur bra är du på att läsa? Kryssa för hur väl varje påstående stämmer in på dig. Det brukar gå bra för mig att läsa, Läsning är väldigt lätt för mig, Jag har problem att läsa berättelser med svåra ord, Läsning är svårare för mig än för många av mina klasskamrater, Läsning är det svåraste ämnet för mig, Jag är helt enkelt inte bra på att läsa.* Svartalternativ: *Stämmer precis, Stämmer ganska bra, Stämmer inte så bra, Stämmer inte alls.* Dessa påståenden har sedan kategoriserats internationellt i tre grupper av svar: *Mycket bra självförtroende, Bra självförtroende, Dåligt självförtroende.*

en relativt hög andel svenska elever som inte tycker om att läsa; nästan en tredjedel i Sverige jämfört med en femtedel i EU- och OECD-länderna.

Tabell 4.1 Andel elever i procent med olika inställning till läsning i Sverige, Norden och EU- och OECD-länderna.

	Tycker mycket om att läsa	Tycker om att läsa i viss mån	Tycker inte om att läsa
Sverige	18 (1,0)	50 (1,0)	31 (1,1)
Finland	28 (0,9)	49 (0,8)	23 (0,7)
Norge (åk 5)	22 (0,9)	51 (1,0)	31 (1,1)
Danmark	20 (0,8)	53 (1,0)	27 (1,2)
EU/OECD	37 (0,2)	43 (0,2)	20 (0,2)

() Medelfel anges inom parentes.

Eftersom indexet *elevernas inställning till läsning* är nytt 2016 så går det inte att se hur det har förändrats över tid. För att mäta trend har vi därför använt elevernas svar på påståendet *Jag tycker om att läsa*.⁴⁰ År 2001 var det 60 procent av de svenska eleverna som angav att det *Stämmer precis* medan motsvarande andel år 2016 var 39 procent.⁴¹

En större andel flickor än pojkar positiva till läsning

Tabell 4.2 visar att en större andel flickor än pojkar är mycket positiva till läsning. De flickor som tycker mycket om att läsa har ett genomsnittligt resultat som är 24 poäng högre än det genomsnittliga resultatet för pojkar som tycker mycket om att läsa. Flickor som tycker mycket om att läsa har också bättre resultat än de flickor som tycker om att läsa i viss mån eller inte tycker om att läsa. Bland pojkarna finns inte någon skillnad i resultat mellan de som tycker mycket om att läsa och de som tycker om att läsa i viss mån. Däremot finns det en skillnad i resultat mellan de pojkar som tycker mycket om att läsa eller tycker om att läsa i viss mån och de som inte tycker om att läsa.

Tabell 4.2 Andelen flickor och pojkar med olika inställning till läsning och deras genomsnittliga resultat.

	Flickor	Genomsnittligt resultat	Pojkar	Genomsnittligt resultat	Skillnad
Tycker mycket om att läsa	22 (1,4)	582 (5,1)	15 (1,1)	558 (5,4)	24* (~)
Tycker om att läsa i viss mån	52 (1,5)	567 (2,8)	49 (1,5)	559 (3,2)	8 (~)
Tycker inte om att läsa	26 (1,4)	542 (4,4)	36 (1,6)	530 (3,4)	12* (~)

() Medelfel anges inom parentes.

* Skillnaden mellan åren är signifikant skild från 0.

~ De exakta medelfelen uppges inte på grund av att det krävs avancerade och tidskrävande metoder för att beräkna dem.

40. För att mäta trend har den enskilda frågan *Vad tycker du om läsning? Kryssa för hur väl varje påstående stämmer på dig* använts eftersom indexet *elevernas inställning till läsning* inte är intakt mellan åren. Påståendet är *Jag tycker om att läsa* och andelen elever som väljer svarsalternativet *Stämmer precis* har jämförts mellan åren. Detta medför att analysen enbart fångar upp en dimension av elevernas intresse av läsning jämfört med när ett index används.

41. Även jämfört med 2011 är det en mindre andel elever som anger att *stämmer precis* på påståendet *jag tycker om att läsa*.

Svenska elever har bäst självförtroende i läsning

Tabell 4.3 visar andelen elever med olika grad av självförtroende i läsning. Sverige har den högsta andelen elever som anger att de har ett mycket bra självförtroende i läsning av alla länder som deltar i PIRLS.⁴² Även i övriga nordiska länder finns en större andel elever som har ett mycket bra självförtroende i läsning jämfört med genomsnittet i EU- och OECD-länderna. Det är en lite större andel flickor som har ett mycket bra självförtroende i läsning jämfört med pojkar, 67 jämfört med 63 procent.

Tabell 4.3 Andel elever i procent med olika grad av självförtroende i läsning i Sverige, Norden och EU/OECD.

Länder	Mycket bra självförtroende	Bra självförtroende	Dåligt självförtroende
Sverige	65 (0,8)	28 (0,8)	8 (0,5)
Danmark	51 (0,8)	36 (0,8)	14 (0,6)
Finland	60 (0,9)	31 (0,9)	10 (0,5)
Norge (åk 5)	53 (0,9)	33 (0,8)	14 (0,8)
EU/OECD	48 (0,2)	34 (0,2)	18 (0,1)

() Medelfel anges inom parentes.

Elever med högre grad av hemresurser har bättre självförtroende i läsning och tycker mer om att läsa

Det finns ett samband mellan elevernas attityder till läsning och deras resultat på PIRLS-provet. Elever som tycker mycket om att läsa och som har ett mycket bra självförtroende i läsning har ett högre resultat än de elever som inte tycker om att läsa eller har ett dåligt självförtroende i läsning. I Sverige skiljer det 37 poäng mellan de elever som tycker mycket om att läsa respektive inte tycker om att läsa och 87 poäng mellan de elever som har ett mycket bra respektive dåligt självförtroende i läsning. Det ser likadant ut på elevnivå i de flesta andra länder. Däremot är det inte så att de länder som har de största andelarna elever som är positiva till läsning och har ett gott självförtroende i läsning också har de bästa genomsnittliga resultaten.⁴³

I kapitel 3 visades att elever med en högre grad av hemresurser har bättre resultat på PIRLS-provet. Även när vi ser till elevernas attityder till läsning finns skillnader mellan elever med *högre* och *lägre grad av hemresurser för lärande*. Det är en större andel elever med högre grad av hemresurser som tycker mycket om att läsa och som har ett mycket bra självförtroende i läsning än elever med lägre grad av hemresurser. När vi kontrollerar för elevernas hemresurser så minskar också de resultatskillnader som finns mellan elever med olika attityder till läsning, även om sambanden kvarstår. Resultatskillnaden mellan elever som tycker mycket om att läsa respektive inte tycker om att läsa minskar till 29 poäng, och resultatskillnaden mellan de elever som har ett mycket bra respektive dåligt självförtroende i läsning minskar till 77 poäng.

42. Mullis, I., & Martin, M., m.fl. (2017), tabell 10.3.

43. Mullis, I., & Martin, M., m.fl. (2017), tabell 10.2 och 10.3.

4.3 Vårdnadshavares attityder till läsning

Elevernas vårdnadshavare har fått svara på frågor om sina läsvanor och utifrån svaren har ett index skapats där de delats in i tre kategorier: tycker mycket om att läsa, tycker om att läsa i viss mån och tycker inte om att läsa.⁴⁴

Vårdnadshavare i Sverige tycker mycket om att läsa

Tabell 4.4 visar vårdnadshavares inställning till läsning i Sverige, Norden och EU- och OECD-länderna. I Sverige och övriga nordiska länder är det en högre andel vårdnadshavare som anger att de tycker mycket om att läsa jämfört med genomsnittet i EU- och OECD-länderna. Jämfört med 2011 har andelen svenska vårdnadshavare som anger att de tycker mycket om att läsa minskat med 7 procentenheter.⁴⁵ Vårdnadshavarna har också svarat på hur mycket de läser hemma under en vanlig vecka. Här har det inte skett någon förändring jämfört med 2011 men däremot läser de mindre nu jämfört med 2001.

Tabell 4.4 Andel vårdnadshavare i procent med olika inställning till läsning i Sverige, Norden och EU/OECD.

Länder	År	Tycker mycket om läsning	Genomsnittligt resultat	Tycker om läsning i viss mån	Genomsnittligt resultat	Tycker inte om läsning	Genomsnittligt resultat
Sverige	2016	44 (1,1)	576 (2,9)	42 (1,1)	551 (3,0)	13 (0,8)	529 (4,4)
	2011	52 (1,3)	562 (2,8)	42 (1,2)	528 (2,3)	7 (0,4)	513 (4,8)
Danmark	2016	44 (1,1)	564 (2,3)	38 (1,0)	542 (2,7)	17 (0,7)	530 (3,6)
Finland	2016	41 (1,0)	585 (2,2)	43 (0,9)	563 (2,5)	16 (0,7)	542 (3,4)
Norge (åk 5)	2016	42 (1,0)	574 (2,6)	44 (0,9)	556 (2,5)	15 (0,9)	532 (3,9)
EU/OECD	2016	37 (0,2)	563 (0,5)	45 (0,2)	536 (0,6)	17 (0,2)	516 (0,9)

() Medelfel anges inom parentes.

Elever med högre grad av hemresurser har i större grad vårdnadshavare som tycker om att läsa

Det finns skillnader i vårdnadshavarnas inställning till läsning mellan elever med högre och lägre grad av hemresurser. Ungefär två av tre elever med högre grad av hemresurser har vårdnadshavare som tycker mycket om att läsa medan motsvarande andel för elever med lägre grad av hemresurser är 30 procent. Det är också så att elever vars vårdnadshavare tycker mycket om att läsa har ett högre resultat än elever vars vårdnadshavare inte tycker om att läsa. Den skillnaden försvinner dock när vi tar hänsyn till elevernas hemresurser för lärande.

44. Index för föräldrarnas inställning till läsning baseras på frågorna: *Hur väl stämmer de här påståenden om läsning på dig? Jag läser bara om jag måste (kodad omvänt) Jag tycker om att prata om vad jag läser med andra människor, Jag tycker om att läsa på fritiden, Jag läser bara om jag behöver information (kodad omvänt), Att läsa är viktigt hemma hos oss, Jag skulle vilja ha mer tid för att läsa, Jag tycker om att läsa, Läsning är en av mina favoritsysselsättningar.* Svarsalternativ: *Stämmer precis, Stämmer till viss del, Stämmer ganska dåligt, Stämmer inte alls.* Hur ofta läser du för ditt eget nöjes skulle när du är hemma? Svarsalternativ: *Varje dag eller nästan varje dag, En eller två gånger i veckan, En eller två gånger i månaden, Aldrig eller nästan aldrig.* Dessa påståenden har sedan kategoriserats internationellt i tre grupper av svar: *Tycker mycket om att läsa, Tycker om att läsa i viss mån, Tycker inte om att läsa.*

45. Det är enbart möjligt att jämföra med 2011 eftersom det var första gången indexet användes.

4.4 Tidiga läsaktiviteter och resultat

Studier visar att vårdnadshavares högläsning, lekar med rim och ramsor och sångstunder i förskoleåldern är betydelsefulla för barns utveckling av språklig medvetenhet. När vårdnadshavare läser högt för barn får de en vana av läsning och i förlängningen förmodligen också ett intresse för läsning som gynnar deras läsutveckling⁴⁶. Som ett mått på elevernas tidiga läsaktiviteter använder PIRLS indexet tidiga läsaktiviteter, som baseras på frågor till vårdnadshavare om hur ofta de själva eller någon annan i hemmet läser böcker, berättar sagor, talar om vad de läst, sjunger eller lekar ordlekar. Utifrån det här indexet delas eleverna in i tre grupper: elever som ofta utförde tidiga läsaktiviteter, elever som ibland utförde tidiga läsaktiviteter och elever som aldrig eller nästan aldrig utförde tidiga läsaktiviteter.

Färre svenska elever ägnade sig åt tidiga läsaktiviteter än i andra länder

Bland vårdnadshavarna till de svenska eleverna var det ganska få som svarade att de ofta ägnade sig åt tidiga läsaktiviteter jämfört med de andra deltagande länderna.⁴⁷ Figur 4.4 visar hur stor andel svenska elever som hamnar i de olika kategorierna som definieras av indexet, 2011 och 2016. I kategorin *elever som ofta utförde tidiga läsaktiviteter* hamnar 35 procent av eleverna, vilket är på samma nivå som 2011.⁴⁸ Det är en lägre andel än genomsnittet för EU- och OECD-länderna på 44 procent.

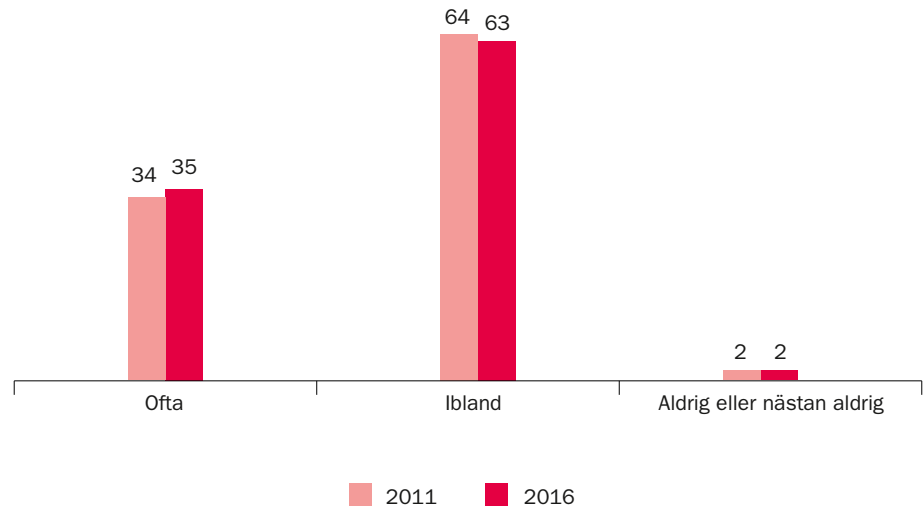
Andelen *elever som aldrig eller nästan aldrig utförde tidiga läsaktiviteter* är mycket liten, knappt 2 procent. För små elevgrupper går det inte att göra tillförlitliga skattningar av exempelvis genomsnittliga resultat. Därför tas inte gruppen *elever som aldrig eller nästan aldrig utförde tidiga läsaktiviteter* med i de följande analyserna. I den fortsatta beskrivningen av tidiga läsaktiviteter uttrycker vi oss om elever med en högre grad av tidiga läsaktiviteter (elever som tillhör gruppen *elever som ofta utförde tidiga läsaktiviteter*) eller en lägre grad av tidiga läsaktiviteter (elever som tillhör gruppen *elever som ibland utförde tidiga läsaktiviteter*).

46. Raag, m.fl. (2011)

47. Mullis, I., & Martin, M., m.fl. (2017), tabell 4.5.

48. Eftersom indexet introducerades 2011, kan vi inte göra jämförelser längre tillbaks än till 2011.

Figur 4.4 Andel elever i procent som utförde tidiga läsaktiviteter olika ofta, år 2011 och 2016.



Elever med högre grad av tidiga läsaktiviteter presterar bättre

De elever som har en högre grad av tidiga läsaktiviteter presterar bättre än elever med en lägre grad. Den här skillnaden är oförändrad sedan 2011. Men skillnaden i resultat mellan elever med högre grad och lägre grad av tidiga läsaktiviteter är ungefär hälften så stor som skillnaden i resultat mellan elever med högre och lägre grad av hemresurser. När vi kontrollerar för elevernas grad av hemresurser så minskar resultatskillnaden mellan elever med högre och lägre grad av tidiga läsaktiviteter med ungefär 60 procent, från 23 till 10 poäng.

Tabell 4.5 visar det genomsnittliga resultatet uppdelat på graden av *tidiga läsaktiviteter*.

Tabell 4.5 Genomsnittligt resultat uppdelat på elevgruppen med högre grad av tidiga läsaktiviteter och med lägre grad av tidiga läsaktiviteter.

Länder	År	Högre grad av tidiga läsaktiviteter	Lägre grad av tidiga läsaktiviteter	Skillnad
Sverige	2016	575 (2,9)	552 (2,7)	23* (2,7)
	2011	562 (3,2)	537 (2,2)	25* (3,4)
Danmark	2016	564 (2,8)	542 (2,3)	21* (2,7)
Finland	2016	583 (2,5)	562 (1,9)	21* (2,5)
Norge (åk 5)	2016	573 (2,5)	552 (2,6)	21* (2,7)
EU/OECD	2016	555 (0,5)	534 (0,5)	21* (0,6)

() Medelfel anges inom parentes.

* Skillnaden mellan åren är signifikant skild från 0.

Den genomsnittliga skillnaden mellan elever med högre eller lägre grad av tidiga läsaktiviteter i de deltagande EU- och OECD-länderna är 21 poäng, vilket inte skiljer sig från den genomsnittliga skillnaden bland de svenska eleverna. Det finns inte heller något som tyder på att skillnaderna i resultat mellan elever med högre och lägre grad av tidiga läsaktiviteter skiljer sig mellan Sverige och de övriga nordiska länderna.

4.5 Svenska elever gjorde sitt bästa på PIRLS-provet

För att undersöka om de deltagande eleverna tycks ha varit motiverade att göra sitt bästa i PIRLS fick eleverna svara på fyra påståenden som handlade om deras ansträngning på provet och om de tyckte det var roligt att göra provet. Resultaten visar på en mycket hög rapporterad ansträngning, så gott som alla elever angav att det stämmer precis eller stämmer ganska bra att de ansträngde sig och gjorde sitt bästa på provet. En stor majoritet höll också med om att de tyckte det var roligt att göra provet. Pojkar och flickor höll med om påståendena i lika hög utsträckning. Samma frågor ställdes till de elever i årskurs 4 som deltog i TIMSS 2015, med mycket liknande resultat.⁴⁹ Analyser av samband mellan rapporterad ansträngning och prestation visar att elever som rapporterar hög ansträngning presterar något bättre än de som rapporterar en lägre ansträngning, men eftersom i princip alla elever uppger att de ansträngt sig och gjort sitt bästa på PIRLS-provet kan man dra slutsatsen att brist på motivation och ansträngning bland eleverna inte tycks ha varit något problem i PIRLS.⁵⁰

49. Skolverket (2016a).

50. Analyserna av elevernas provmotivation i PIRLS 2016 har genomförts av Hanna Eklöf, forskare vid Umeå universitet. Hon har också skrivit textavsnittet.

KAPITEL 5

Undervisningen



5. Undervisningen

Några resultat i detta kapitel är:

- Över 90 procent av de svenska eleverna har lärare som trivs i ganska eller mycket hög grad med sitt yrke.
- Både lärare och elever upplever att det finns problem med elever som stör undervisningen.
- Läsläxor är mindre vanligt för svenska elever än för elever i EU- och OECD-länderna genomsnittligt.
- Eleverna undervisas i olika lässtrategier oftare än 2011.

Det här kapitlet handlar om den undervisning i läsning som eleverna möter i skolan och om de förutsättningar som finns för att bedriva den. Den bild vi ger av detta bygger på de svar som elever, lärare och rektorer gett i de enkäter de besvarar i samband med PIRLS 2016. I PIRLS är urvalen representativa för eleverna. Däremot är de inte nödvändigtvis representativa för lärare och rektorer. Därför uttrycks andelar och resultat utifrån elevernas perspektiv.

5.1 PIRLS-elevernas lärare

En viktig förutsättning för en god undervisning är lärarens kompetens.⁵¹ Här beskriver vi vilken utbildning och erfarenhet de svenska elevernas lärare har och om de trivs med sitt arbete som lärare.

Majoriteten av eleverna har lärare med lärarexamen

Majoriteten av de svenska eleverna, 88 procent, har lärare med en lärarutbildning med inriktning mot årskurs 1–3 eller 4–6. Andelen elever som har lärare som svarar att läsundervisning var ett område som gavs stor vikt i deras utbildning är 56 procent.⁵² Majoriteten av eleverna, 81 procent, har lärare med en kandidatexamen⁵³ medan 13 procent har en magisterexamen. I EU- och OECD-länderna har i genomsnitt en större andel elever än i Sverige, 30 procent, lärare med magisterexamen.

Drygt 60 procent av de svenska eleverna har lärare som undervisat i tio år eller mer medan ungefär en femtedel har lärare som undervisat i fem år eller mindre.⁵⁴ Jämför man detta med 2011 ser vi att det idag är en större andel elever som har lärare med kortare erfarenhet än 5 år. Då var motsvarande siffra 8 procent.

Ingen större förändring av andelen lärare som får kompetensutveckling

Av de svenska eleverna har 37 procent lärare som de senaste två åren fått kompetensutveckling i läsning och läsundervisning under 16 timmar eller mer, medan 15 procent av eleverna har lärare som inte fått någon sådan kompetens-

51. Darling-Hammond, 2000, Hattie, 2009, Mullis I. och Martin, M. (2015)

52. Mullis, I., & Martin, M., m.fl. (2017), tabell 8.2

53. Mullis, I., & Martin, M., m.fl. (2017), tabell 8.1

54. Mullis, I., & Martin, M., m.fl. (2017), tabell 8.3

utveckling alls.⁵⁵ Det har inte skett någon större förändring här sedan 2011. Den genomsnittliga andelen elever som har lärare som fått kompetensutveckling i 16 timmar eller mer i EU- och OECD-länderna är 28 procent, vilket är lägre än den svenska andelen.

Ungefär 36 procent av de svenska eleverna har lärare som läser barn- och ungdomslitteratur minst en gång i månaden för att kompetensutveckla sig medan 17 procent av eleverna har lärare som aldrig gör detta.

Läraryrket upplevs som viktigt och meningsfullt

Utifrån ett antal frågor om exempelvis hur ofta lärarna känner tillfredsställelse och entusiasm i sitt arbete har ett index⁵⁶ skapats. Lärarna delas in i tre kategorier utifrån sina svar: de som trivs i mycket hög grad, de som trivs i ganska hög grad och de som inte trivs. Tabell 5.1 visar att över 90 procent av eleverna har lärare som trivs i ganska eller mycket hög grad med sitt yrke. Eleverna i övriga nordiska länder har lärare som är nöjda med sitt yrke i ungefär lika hög grad som i Sverige. Däremot ligger andelen svenska elever som har lärare som trivs i mycket hög grad under genomsnittet för EU- och OECD-länderna.

Tabell 5.1 Andelen elever i procent vars lärare trivs med sitt yrke i olika grad.

Länder	Trivs i mycket hög grad	Trivs i ganska hög grad	Trivs inte
Sverige	41 (4,3)	52 (4,6)	6 (2,1)
Danmark	43 (3,6)	45 (3,9)	11 (2,5)
Finland	41 (3,5)	49 (3,2)	11 (1,8)
Norge (åk 5)	42 (4,1)	53 (3,9)	4 (1,2)
EU/OECD	51 (0,6)	43 (0,6)	6 (0,3)

() Medelfel anges inom parentes.

Tittar vi närmare på hur svaren fördelar sig på de olika delfrågorna som indexet är uppbyggt av ser vi vissa skillnader mellan dessa. 71 procent av de svenska eleverna har lärare som svarar att de mycket ofta tycker att deras arbete är viktigt och meningsfullt. Samtidigt är det 28 procent av eleverna som har lärare som svarar att de mycket ofta är tillfreds med sitt yrke som lärare.

5.2 Förutsättningar för undervisningen

Oavsett utbildningsbakgrund, erfarenhet och kompetens möter lärarna olika förutsättningar för sin undervisning i klassrummen och på skolan. Det kan handla om sådant som andelen elever i behov av särskilt stöd och tillgång till material och utrustning.

55. Mullis, I., & Martin, M., m.fl. (2017), tabell 8.4

56. Ett index över lärares arbetstillfredsställelse bygger på frågan *Hur ofta känner du på följande sätt om att vara lärare? Jag är tillfreds med mitt yrke som lärare, Jag tycker att mitt arbete är viktigt och meningsfullt, Jag är entusiastisk över mitt arbete, Mitt arbete är inspirerande, Jag är stolt över det arbete jag utför. Svartalternativen är Mycket ofta, Ofta, Ibland och Aldrig eller nästan aldrig*. Svaren på dessa påståenden har sedan kategoriserats internationellt i tre grupper: *Mycket tillfredsställd, Ganska tillfredsställd och Inte tillfredsställd*. Indexet är förändrat sedan 2011 och därför inte jämförbart med 2016.

Resursbrist inte något stort problem

Av tabell 5.2 framgår att andelen svenska elever vars rektorer menar att resursbrist inte påverkar undervisningen är högre än EU- och OECD-genomsnittet. Detta mäts genom ett index⁵⁷ som baseras på frågor om hur mycket undervisningen påverkas av brist på både materiella ting som undervisningsmaterial och av brist på lärare med olika typer av kompetens. Det är en större andel svenska elever vars rektorer inte anser att undervisningen är påverkad av resursbrist 2016 jämfört med 2011. Jämför vi med våra nordiska grannländer är andelen större i Sverige än i Norge och Finland, medan den danska andelen inte skiljer sig signifikant från den svenska.

Tabell 5.2 Andelen elever i procent vars rektorer anser att undervisningen påverkas av resursbrist i olika grad.

Länder	År	Inte påverkad	Något påverkad	I hög grad påverkad
Sverige	2016	55 (4,3)	44 (4,3)	0 (0,5)
	2011	33 (4,2)	67 (4,2)	0
Danmark	2016	47 (4,2)	53 (4,1)	0 (0,5)
Finland	2016	36 (4,0)	62 (4,1)	2 (1,2)
Norge (åk 5)	2016	42 (4,5)	57 (4,5)	0 (0,3)
EU/OECD	2016	40 (0,7)	59 (0,7)	2 (0,2)

() Medelfel anges inom parentes.

Inga stora begränsningar av undervisningen

Baserat på ett antal frågor till lärarna om i vilken grad undervisningen begränsas av olika företeelser kopplade till eleverna, till exempel att de är trötta, hungriga eller stör lektionen skapas ett index⁵⁸ över begränsningar i undervisningen. Här skiljer sig inte Sveriges andelar från genomsnittet för EU- och OECD-länderna förutom att det är en något mindre andel elever i Sverige som har lärare som anser att undervisningen är mycket begränsad. Tabell 5.3 visar att av de svenska eleverna har 40 procent lärare som inte alls anser sig begränsas av sådant. I Finland är denna andel större, men andelarna i Danmark och Norge skiljer sig inte signifikant från den svenska andelen.

57. Indexet *Begränsningar i undervisningen pga resursbrist* bygger på frågan *Hur mycket påverkas undervisningen på din skola (eller brister hos) följande? Allmänna skolresurser: Undervisningsmaterial (t.ex. läroböcker), Förbrukningsmaterial (t.ex. papper, pennor), Skolbyggnader och skolgård, Uppvärmning, ventilation och belysning, Undervisningsutrymmen (t.ex. klassrum), Tekniskt kunnig personal, Audio-visuell utrustning för undervisning (t.ex. interaktiva skrivtavlor, digitala projektorer), Datorteknik för undervisning och lärande (t.ex. datorer eller surfplattor som eleverna kan använda Resurser för läsinlärning: Lärare med särskild kompetens i läsning, Programvaror/applikationer för läsinlärning, Biblioteksresurser (böcker, e-böcker, tidskrifter m.m)), Läromedel för läsning (t.ex. bokserier, läroböcker)* Dessa påståenden har sedan kategoriserats internationellt i tre grupper av svar: *Inte påverkad, Något påverkad, I hög grad påverkad*.

58. Indexet *Begränsningar i undervisningen utifrån elevers olika behov* bygger på frågan: *I vilken utsträckning anser du att följande begränsar ditt sätt att undervisa i den här klassen? Elever som saknar nödvändiga kunskaper eller färdigheter, Elever som lider av näringsbrist, Elever som lider av sömnbrist, Frånvarande elever, Störande elever, Ointresserade elever, Elever med kognitiva, emotionella eller psykiska funktionsnedsättningar*. Svartalternativen var: *Inte alls, I viss utsträckning och I stor utsträckning*. Dessa påståenden har sedan kategoriserats internationellt i tre grupper av svar: *inte begränsad, något begränsad och mycket begränsad*. Detta index fanns ej 2011. Mullis, I., & Martin, M., m.fl. (2017), tabell 9.9

Tabell 5.3 Andelen elever i procent vars lärare känner sig begränsade utifrån elevers olika behov i olika grad.

Länder	Inte begränsad	Något begränsad	Mycket begränsad
Sverige	40 (4,2)	59 (4,3)	1 (0,7)
Danmark	32 (3,4)	66 (3,6)	2 (1,0)
Finland	50 (3,6)	50 (3,6)	0
Norge (åk 5)	48 (4,4)	52 (4,4)	0
EU/ OECD	38 (0,6)	59 (0,7)	4 (0,2)

() Medelfel anges inom parentes.

Störande elever är ett problem i undervisningen

Tittar vi närmare på de enskilda frågorna som indexet är uppbyggt av ser vi att 18 procent av eleverna har lärare som svarar att störande elever begränsar dem i stor utsträckning. Det är en lika stor andel som genomsnittet för EU- och OECD-länderna. Det är också en ökning sedan 2011 när 6 procent av eleverna hade lärare som svarade så. Elevgruppen vars lärare svarar att störande elever är mycket begränsande har lägre resultat på PIRLS-provet än elevgruppen vars lärare svarar att störande elever inte alls begränsar dem. Ungefär 17 procent av eleverna, har rektorer som menar att bråkig klassrumsmiljö är ett måttligt eller allvarligt problem på skolan. Också elever upplever att undervisningen påverkas av att elever stör. Nästan en femtedel tycker att det är hög ljudnivå och stökigt varje eller nästan varje lektion och en lika stor andel menar att det händer varje eller nästan varje lektion att läraren måste vänta länge innan eleverna tystnar.⁵⁹

5.3 Undervisningen i läsning

I den enkät som lärarna besvarar ställs ett antal frågor om hur de bedriver sin undervisning i läsning. Här redovisas deras svar på några av frågorna för att ge en bild av hur läsundervisningen kan se ut i den svenska skolan.

Vanligt med undervisning i helklass

Precis som 2011 är det vanligast att undervisa hela klassen i läsning samtidigt. Figur 5.1 visar att drygt 70 procent av eleverna har lärare som gör detta alltid eller ofta. När det gäller övriga påståenden är det vanligaste svarsalternativet ibland vilket tyder på att när lärarna inte undervisar hela klassen samtidigt så grupperar de klassen på olika sätt vid olika tillfällen. Drygt en tredjedel av eleverna har lärare som aldrig undervisar dem individuellt i läsning vilket är en större andel än 2011.

59. Rektorerna svarar på följande fråga *I vilken utsträckning utgör följande ett problem bland elever i årskurs 4 på din skola? Bråkig klassrumsmiljö.* Svarsalternativen är *Inget problem, Mindre problem, Måttligt problem, allvarligt problem.* Eleverna svarar på följande fråga *Hur ofta händer det här på dina svensklektioner? Det är hög ljudnivå och stökigt. Vår lärare måste vänta länge innan eleverna tystnar.*

Figur 5.1 Lärares organisering av läsundervisningen, år 2011 och 2016.4.13

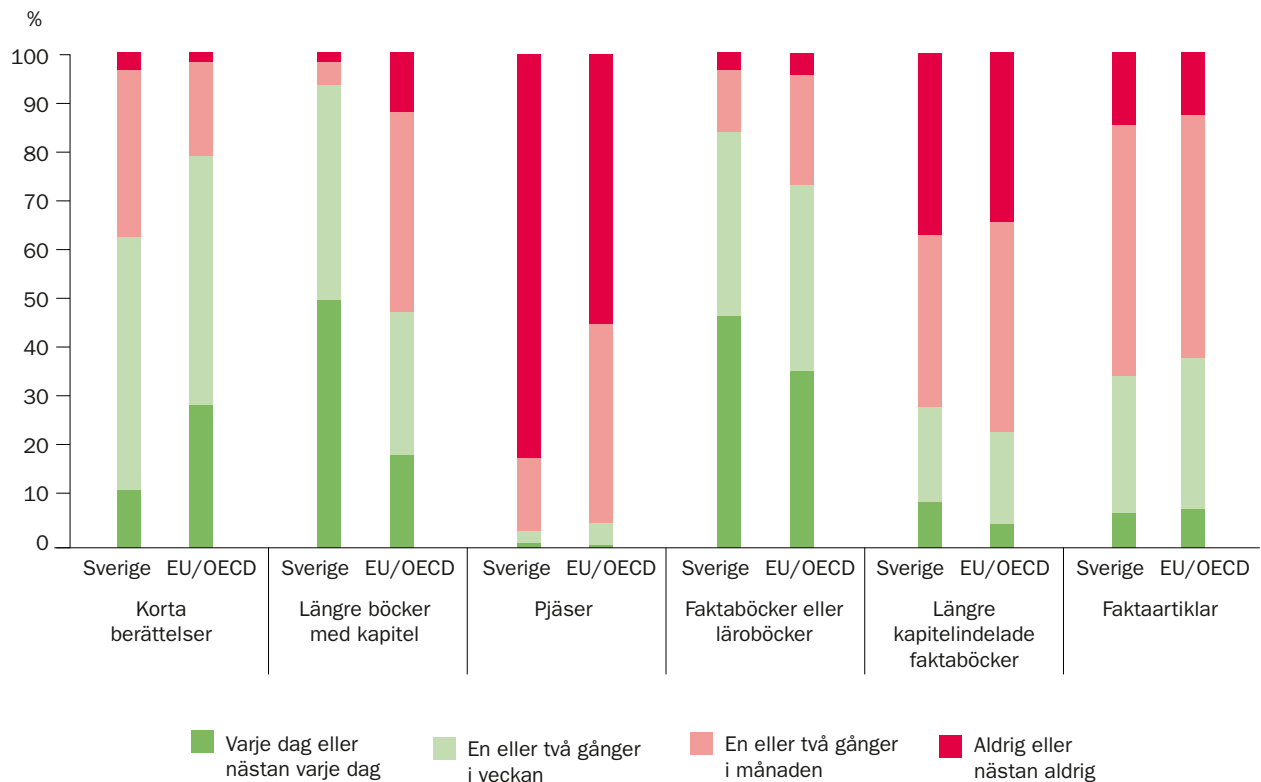


Svenska elever får ofta läsa kapitelböcker

Hälften av de svenska eleverna får, enligt deras lärare, läsa skönlitteratur i form av kapitelböcker nästan varje dag och i stort sett alla, 93 procent, får det minst en gång i veckan.⁶⁰ Det är en stor andel jämfört med 48 procent genomsnittligt i EU- och OECD-länderna, 55 procent i Danmark, 50 procent i Finland och 80 procent i Norge. Av figur 5.2 framgår också att de svenska eleverna däremot läser kortare berättelser som noveller mindre ofta än genomsnittet för EU- och OECD-länderna. De skillnaderna fanns också 2011. Pjäser är ovanligt att läsa både i Sverige och i de övriga EU- och OECD-länderna. En stor del av de svenska eleverna, 84 procent, läser faktaböcker eller läroböcker minst en gång i veckan. Den andelen har minskat sedan 2011, när den var 94 procent. Det är ovanligare att de svenska eleverna läser längre, kapitelindelade faktaböcker. Det gör 28 procent av de svenska eleverna minst en gång i veckan.

60. Lärarna svarar på följande fråga: *Hur ofta låter du eleverna läsa följande texttyper när du har läsundervisning och/eller andra läsaktiviteter (i tryckt form eller digitalt)?* Svarsalternativen är: *Varje dag eller nästan varje dag, En eller två gånger i veckan, En eller två gånger i månaden, Aldrig eller nästan aldrig.*

Figur 5.2 Andelen elever i procent, i Sverige och genomsnittligt för EU- och OECD-länderna, som läser olika texttyper olika ofta.



Mer fokus på undervisning om lässtrategier

Lärarna har fått svara på frågor om hur ofta de låter eleverna ägna sig åt olika lässtrategier. Redan efter PIRLS 2006 konstaterades att de svenska eleverna i lägre grad fick arbeta med olika lässtrategier varje vecka än genomsnittet för EU- och OECD-länderna. Mellan 2006 och 2011 hade andelen elever som fick arbeta med olika lässtrategier ökat⁶¹. Tabell 5.4 visar att svenska elever överlag får ägna sig mer åt aktiviteter som utvecklar deras lässtrategier och läsförståelse jämfört med 2011. Det är något färre elever 2016 än 2011 som minst en gång i veckan får söka information i texter och det är en lika stor andel elever som får förklara den egna förståelsen och jämföra texter med egna erfarenheter. För övriga aktiviteter gäller att det är en högre andel elever som får ägna sig åt dem varje vecka 2016 än 2011. Jämfört med genomsnittet i EU- och OECD-länderna får de svenska eleverna fortfarande i lägre grad utveckla olika typer av lässtrategier. I tabellen ser vi också att de finska eleverna, liksom de svenska, i låg grad får undervisning i flera av lässtrategierna.

61. Skolverket (2007), Skolverket (2012a)

Tabell 5.4 Andelen elever i procent vars lärare låter dem arbeta med olika lässtrategier minst en gång i veckan.

Länder	År	Söka information i texten	Identifiera huvudbudskapet i det de läst	Förklara den egna förståelsen av det de läst	Jämföra det de läst med egna erfarenheter	Jämföra det de har läst med sådant de har läst tidigare	Förutsäga vad som kommer att hända härnäst i texten de läser	Generalisera kring och dra slutsatser av vad de läst	Beskriva texters stil och uppbyggnad	Redogöra för författarens perspektiv eller avsikt
Sverige	2016	89 (2,2)	79 (3,3)	79 (3,6)	67 (3,8)	53 (4,1)	68 (4,3)	71 (3,8)	36 (3,9)	28 (3,8)
	2011	96 (1,2)	78 (3,5)	77 (4,0)	56 (4,1)	27 (3,3)	38 (4,0)	53 (4,6)	19 (3,3)	12 (2,3)
Danmark	2016	90 (2,1)	92 (1,6)	88 (2,5)	68 (3,7)	66 (3,5)	61 (3,8)	64 (4,2)	49 (4,1)	46 (4,2)
Finland	2016	85 (2,6)	86 (2,2)	79 (3,2)	72 (3,0)	45 (3,2)	44 (3,8)	51 (3,4)	20 (2,7)	15 (2,0)
Norge (åk 5)	2016	98 (1,0)	89 (2,6)	87 (2,4)	72 (3,2)	61 (3,3)	42 (3,7)	54 (3,8)	29 (3,3)	21 (3,2)
EU/OECD	2016	97 (0,2)	94 (0,3)	95 (0,3)	81 (0,5)	71 (0,5)	75 (0,5)	79 (0,5)	62 (0,6)	58 (0,6)

() Medelfel anges inom parentes.

Stöd till elever som kommer efter

När elever kommer efter i sin läsutveckling finns olika sätt att hantera detta.⁶² Hela 90 procent av eleverna har lärare som låter eleven arbeta tillsammans med personal med specialkompetens, t.ex. en speciallärare. Detta är en större andel än EU- och OECD-genomsnittet på 60 procent. Ungefär en tiondel av de svenska eleverna har lärare som svarar att de aldrig har tillgång till personal med specialistkompetens.⁶³ Detta är lägre än EU- och OECD-genomsnittet på 30 procent. En fjärdedel av de svenska eleverna har lärare som svarar att de väntar och ser när utvecklingen inte går framåt, vilket är lägre än EU- och OECD-genomsnittet på 44 procent. En vanlig åtgärd i Sverige, liksom i samtliga deltagande länder, är att lägga ner mer tid på att arbeta individuellt med eleverna. Andelen svenska elever vars lärare svarar att de gör detta är 87 procent. Ännu vanligare är att lärarna ber eleverns föräldrar att hjälpa eleven med läsningen, det gör 95 procent av lärarna.

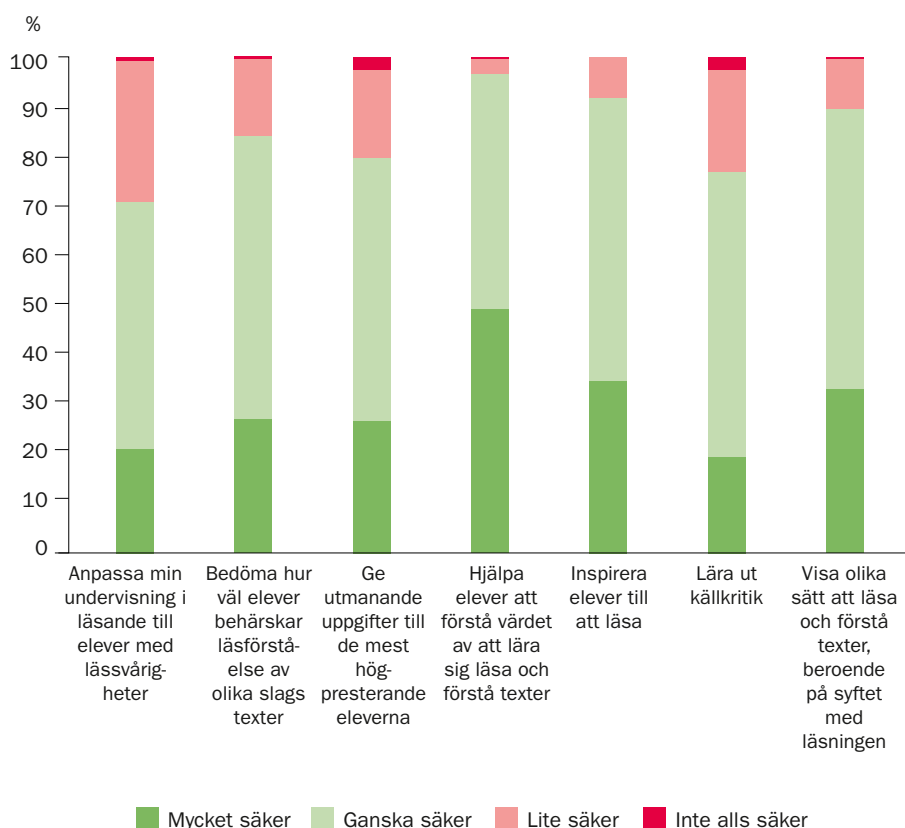
Lärarna är i hög grad säkra på sin förmåga

De flesta elever har lärare som känner sig mycket eller ganska säkra när det gäller olika moment i undervisningen. Det framgår av figur 5.3. Det vanligaste svarsalternativet är *ganska säker*. Ett undantag är att hjälpa elever att förstå värdet av att lära sig läsa och förstå texter där så många som 49 procent av eleverna har lärare som känner sig *mycket säkra*.

62. Lärarna har fått besvara följande fråga: *Vad gör du om en elev kommer efter i sin läsutveckling? Jag låter eleven arbeta med personal med specialistkompetens, Jag väntar för att se om eleven kommer igång igen allteftersom han eller hon mognar, Jag lägger ner mer tid på att arbeta individuellt med eleven, Jag ber föräldrarna hjälpa eleven med läsningen, Jag rekommenderar att eleven får ta del av ett särskilt läsprogram* Svarsalternativ: Ja, Nej.

63. Detta enligt följande fråga: Är följande resurser tillgängliga för dig i arbetet med elever med lässvårigheter? Personal med specialkompetens. Svarsalternativ: Alltid, Ibland, Aldrig.

Figur 5.3 Andelen elever i procent vars lärare svarar att de har en viss nivå av säkerhet när det gäller olika moment i undervisningen.



Elevernas upplevelse av undervisningen

Nästan hälften av de svenska eleverna, 49 procent, upplever läsundervisningen som mycket engagerande. Det framgår av tabell 5.5 och mäts med ett index⁶⁴ som bygger på frågor till eleverna om hur de upplever undervisningen. Andelen är under EU- och OECD-genomsnittet på 56 procent. Det är också en mindre andel elever än i TIMSS 2015, där 60 procent av eleverna i årskurs 4 tyckte att undervisningen i matematik och NO var mycket engagerande.⁶⁵

Det är bara 4 procent av de svenska eleverna som inte tycker att läsundervisningen är engagerande alls. De eleverna har ett lägre genomsnittligt resultat på PIRLS-provet än övriga elever.⁶⁶ Även i andra länder syns detta mönster där

64. Detta enligt indexet *Elevers engagemang i läsundervisningen* som bygger på följande påståenden som eleverna får ta ställning till efter följande uppmaning: *Fundera på det du läser i skolan. Kryssa för hur väl varje påstående stämmer in på din läsundervisning. Jag tycker om det jag läser i skolan, Min lärare ger mig intressanta uppgifter, Jag vet vad min lärare vill att jag ska göra, Min lärare är lätt att förstå, Jag är intresserad av vad min lärare berättar, Min lärare uppmuntrar mig att säga vad jag tycker om vad jag läst, Min lärare låter mig visa vad jag har lärt mig, Min lärare gör olika saker för att hjälpa oss att förstå, Min lärare talar om för mig hur jag ska förbättra mig när jag gör fel. Svarsalternativen är: Stämmer precis, Stämmer ganska bra, Stämmer inte så bra och Stämmer inte alls. Eleverna har sedan kategoriserats i tre grupper efter hur de besvarat påståendena: mycket engagerade, engagerande undervisning och inte engagerande undervisning. Indexet är förändrat sedan 2011 och därför görs ingen jämförelse.*

65. Skolverket (2016a)

66. Skillnaden kvarstår även när vi kontrollerar för elevernas *hemresurser för lärande*. Se kapitel 3 för närmare beskrivning av denna variabel.

de elever som upplever undervisningen som mycket engagerande har ett högre genomsnittligt resultat än de som inte upplever den engagerande. På nationell nivå blir mönstret däremot annorlunda. I flera länder där eleverna i genomsnitt har ett lågt engagemang för läsundervisningen är de genomsnittliga resultaten höga.⁶⁷

De svenska elevernas upplevelse av undervisningen liknar elevernas upplevelse i övriga Norden. Det är en större andel elever i Norge som tycker att undervisningen är mycket engagerande, medan det är en mindre andel elever i Finland och Danmark som svarar så.

Det finns inga större skillnader mellan andelen flickor och pojkar som anger att de tycker att läsundervisningen är engagerande. Inte heller mellan elever med olika grad av hemresurser för lärande.

Tabell 5.5 Andelen elever i procent som upplever läsundervisningen som engagerande i olika grad och deras genomsnittliga resultat.

Länder	Mycket engagerade		Något engagerande		Inte alls engagerande	
	Andel elever i procent	Genomsnittligt resultat	Andel elever i procent	Genomsnittligt resultat	Andel elever i procent	Genomsnittligt resultat
Sverige	49 (1,2)	559 (3,1)	46 (1,1)	555 (2,9)	4 (0,5)	537 (5,1)
Danmark	41 (1,5)	560 (2,6)	51 (1,2)	543 (2,3)	8 (0,7)	523 (5,5)
Finland	39 (1,2)	569 (2,6)	54 (1,1)	568 (2,0)	7 (0,5)	539 (5,3)
Norge (åk 5)	53 (1,5)	563 (2,5)	42 (1,3)	556 (2,9)	4 (0,5)	548 (6,3)
EU/ OECD	56 (0,2)	524 (0,5)	39 (0,2)	538 (0,6)	5 (0,1)	518 (1,4)

() Medelfel anges inom parentes.

Svenska elever får läsläxa mer sällan än i andra länder

I EU- och OECD-länderna har i genomsnitt 51 procent av eleverna lärare som ger läsläxa varje dag eller 3 till 4 gånger i veckan.⁶⁸ Motsvarande siffra för Sverige är 11 procent, alltså betydligt lägre. Även i övriga Norden är det vanligare än i Sverige att ha läsläxa så pass ofta då motsvarande andel för Danmark är 55 procent, för Finland 71 procent och för Norge 81 procent. I Sverige är det istället vanligt att lärarna ger läsläxa en till två gånger i veckan (40 procent av eleverna har lärare som gör det) eller mer sällan än en gång i veckan (28 procent av eleverna har lärare som gör det). Ungefär en femtedel av de svenska eleverna har lärare som inte ger läsläxa. Det är en stor andel jämfört med EU- och OECD-genomsnittet på 7 procent.

Eleverna får svara på om de får läxa i svenska, vilket kan innebära läsläxa, som beskrivs ovan, men också exempelvis skrivuppgifter. 83 procent av eleverna svarar att de får läxor i svenska. Av de elever som får läxa svarar den stora majoriteten att de kan få hjälp med läxan.

67. Mullis, I., & Martin, M., m.fl. (2017), tabell 10.1

68. Frågan är: *Hur ofta ger du läxa som innefattar läsning (i samtliga ämnen)?* Svarsalternativen är: *Jag ger inte läsning som hemläxa, Mer sällan än en gång i veckan, En eller två gånger i veckan, Tre eller fyra gånger i veckan och Varje dag.*

En stor andel av eleverna får besöka bibliotek

Enligt lärarna är det vanligt att eleverna får besöka ett bibliotek. Ungefär 70 procent av de svenska eleverna går till ett bibliotek utanför sitt klassrum minst en gång i månaden. Det är lika ofta som genomsnittet för EU- och OECD-länderna. Det finns samtidigt svenska elever, 14 procent, som har lärare som svarar att de aldrig eller nästan aldrig låter eleverna besöka ett bibliotek.⁶⁹

Enligt skollagen⁷⁰ ska elever i grundskolan ha tillgång till skolbibliotek. Det finns forskning som visar på positiva resultat på skolor där det finns välfungerande bibliotek.⁷¹ Trots detta har 5 procent av eleverna som deltog i PIRLS enligt deras rektorer inte tillgång till ett skolbibliotek. Motsvarande siffra för EU- och OECD-länderna är 14 procent, vilket innebär att tillgången till skolbibliotek är något högre i Sverige än genomsnittet i EU- och OECD-länderna. Att det är bibliotekarier, dvs för ändamålet specialiserad personal, som sköter biblioteket är en viktig aspekt för att skolbiblioteket ska leda till ökade studieresultat.⁷² På 42 procent av skolorna anger rektorn att biblioteket sköts av en bibliotekarie, på 44 procent av skolorna är det lärare som sköter biblioteket och på 14 procent är det annan skolpersonal.

69. Frågan är: *Hur ofta låter du eleverna gå till ett annat bibliotek än klassens eget bibliotek?* Svarsalternativen är: *Minst en eller två gånger i veckan, En eller två gånger i månaden, Några gånger per år, Aldrig eller nästan aldrig.*

70. 2 kap. 36 § Skollagen 2010:800.

71. Kungliga biblioteket (2017)

72. Kungliga biblioteket (2017)

KAPITEL 6

Skolan



6. Skolan

Några resultat i detta kapitel är:

- En stor andel av de svenska eleverna trivs bra i skolan, men upplevelsen av trivsel är lägre än genomsnittet för EU- och OECD-länderna.
- Majoriteten av eleverna går på skolor som deras lärare och rektorer tycker är trygga och ordnade, men andelen är lägre än genomsnittet för EU- och OECD-länderna.

Skolmiljön är en viktig faktor för läsundervisningen, för lärarnas förutsättningar att undervisa och för elevernas förutsättningar att lära.⁷³ Det här kapitlet ger en bild av hur elever, vårdnadshavare, lärare och rektorer uppfattar skolmiljön utifrån enkätsvaren från PIRLS 2016. I PIRLS är urvalen representativa för eleverna. Däremot är de inte nödvändigtvis representativa för lärare och rektorer. Därför uttrycks andelar och resultat utifrån elevernas perspektiv.

6.1 Elevers och vårdnadshavares upplevelse av skolan

Det här avsnittet redogör för hur elever och vårdnadshavare svarat på frågor om hur de trivs med sin skola.

Majoriteten av eleverna trivs bra i skolan

Mer än hälften av de svenska eleverna trivs i hög grad i sin skola. Detta mäts med ett index baserat på frågor om vad eleverna tycker om olika aspekter av sin skola.⁷⁴ De elever som trivs i hög grad har också ett högre genomsnittligt resultat på PIRLS-provet än de elever som har en medelhög eller låg känsla av trivsel.⁷⁵ Tabell 6.1 visar att Sverige ligger på samma nivå som genomsnittet i EU- och OECD-länderna när det gäller trivsel, vilket också Danmark gör. I Norge och Finland är det en större andel elever som trivs i hög grad än genomsnittet för EU- och OECD-länderna.

73. Martin, M.O. m. fl. (2013)

74. Detta mäts med ett index om elevers *känsla av trivsel* som bygger på frågan: *Hur bra tycker du att följande påståenden stämmer om din skola? Jag gillar att vara i skolan, Jag känner mig trygg i skolan, Jag känner att jag hör hemma i den här skolan, Jag gillar att träffa mina klasskamrater i skolan, Lärare på min skola är rättvisa mot mig, Jag är stolt över att gå i den här skolan. Svarsalternativen är: Stämmer precis, Stämmer ganska bra, Stämmer inte så bra och Stämmer inte alls.* Dessa påståenden har sedan kategoriserats internationellt i tre grupper av svar: *hög känsla av trivsel*, *medelhög känsla av trivsel* och *låg känsla av trivsel*. Mullis, I., & Martin, M., m.fl. (2017), tabell 6.6.

75. Denna skillnad kvarstår även när vi kontrollerar för elevernas hemresurser för lärande. Se kapitel 3 för närmare beskrivning av denna variabel.

Tabell 6.1 Andelen elever i procent som trivs i skolan i olika grad och deras genomsnittliga resultat.

Länder	Hög känsla av trivsel		Medelhög känsla av trivsel		Låg känsla av trivsel	
	Andel elever i procent	Genomsnittligt resultat	Andel elever i procent	Genomsnittligt resultat	Andel elever i procent	Genomsnittligt resultat
Sverige	58 (1,5)	563 (2,8)	35 (1,2)	549 (3,0)	7 (0,7)	533 (5,7)
Danmark	59 (1,4)	558 (2,4)	34 (1,1)	537 (3,0)	7 (0,6)	519 (5,2)
Finland	63 (1,3)	574 (2,0)	32 (1,1)	558 (2,5)	5 (0,5)	526 (7,3)
Norge (åk 5)	59 (1,3)	565 (2,4)	27 (1,1)	550 (3,0)	4 (0,5)	530 (7,1)
EU/OECD	57 (0,2)	546 (0,5)	35 (0,2)	534 (0,6)	8 (0,1)	517 (1,1)

() Medelfel anges inom parentes.

En majoritet av de svenska eleverna utsätts inte för kränkningar

Majoriteten av de svenska eleverna, 71 procent, upplever att de aldrig eller nästan aldrig blir utsatta för kränkande behandling i skolan. Det framgår av tabell 6.2. Baserat på frågor till eleverna om hur ofta någon varit dum mot dem, hur ofta de inte fått vara med i lekar och liknande frågor skapas ett index om elevernas utsatthet för kränkande behandling.⁷⁶

Det finns svenska elever, 6 procent, som svarar att de blir utsatta för kränkande behandling nästan varje vecka. De elever som svarar att de utsätts för olika typer av kränkande behandling varje vecka har också ett lägre resultat på PIRLS-provet än övriga elever.

Även i övriga Norden svarar majoriteten av eleverna att de inte utsätts för sådan behandling. Det är en större andel elever i de nordiska länderna, inklusive Sverige, som upplever att de aldrig eller nästan aldrig blir utsatta för kränkande behandling jämfört med genomsnittet för EU- och OECD-länderna.

Tabell 6.2 Andelen elever i procent som utsätts för kränkningar olika ofta och deras genomsnittliga resultat.

Länder	Nästan aldrig		Ungefär en gång i månaden		Ungefär en gång i veckan	
	Andel elever i procent	Genomsnittligt resultat	Andel elever i procent	Genomsnittligt resultat	Andel elever i procent	Genomsnittligt resultat
Sverige	71 (1,0)	562 (2,7)	23 (0,7)	547 (2,9)	6 (0,5)	526 (6,3)
Danmark	67 (1,2)	552 (2,2)	27 (0,9)	543 (3,4)	7 (0,6)	526 (5,3)
Finland	75 (1,0)	571 (1,9)	21 (0,9)	557 (3,4)	5 (0,4)	532 (6,1)
Norge (åk 5)	74 (1,0)	564 (2,3)	21 (0,8)	552 (3,8)	5 (0,4)	524 (6,5)
EU/OECD	59 (0,2)	548 (0,5)	29 (0,2)	535 (0,6)	12 (0,1)	512 (0,9)

() Medelfel anges inom parentes.

76. Index om elevernas utsatthet för kränkande behandling bygger på frågan *Hur ofta har elever från din skola gjort följande mot dig under det här året? Varit dumma mot mig eller kallat mig elaka saker, Inte låtit mig vara med i lekar eller aktiviteter, Spridit lögner om mig, Stulit något från mig, Slagit mig eller gjort mig illa (t.ex. genom att knuffa, slå eller sparka), Tvingat mig att göra saker som jag inte velat göra, Avslöjat pinsamma saker om mig och Hotat mig.* Svarsalternativen är: *Minst en gång i veckan, En eller två gånger i månaden, Några gånger om året och Aldrig.* Dessa påståenden har sedan kategoriserats internationellt i tre grupper av svar: *nästan aldrig, ungefär en gång i månaden, ungefär en gång i veckan.* Mullis, I., & Martin, M., m.fl. (2017), tabell 7.3.

Svenska elevernas vårdnadshavare mindre nöjda med sina barns skola än i övriga Norden

De svenska vårdnadshavarna är i lägre grad nöjda med sina barns skola⁷⁷ än vårdnadshavarna i övriga Norden och genomsnittet för EU- och OECD-länderna. De norska vårdnadshavarna är, precis som de norska eleverna, mycket nöjda i högre grad än sina nordiska grannar. Av de svenska vårdnadshavarna är 45 procent mycket nöjda, 45 procent ganska nöjda och ca 10 procent inte nöjda med sitt barns skola.

6.2 Rektorer och lärares upplevelse av skolmiljön

Det här avsnittet redogör för hur lärare och rektorer ser på skolmiljön och på skolans fokus på måluppfyllelse och resultat.

Få elever i Sverige går i skolor med stora ordningsproblem

Nästan hälften, 47 procent, av de svenska eleverna har lärare som anser att skolan de arbetar på är mycket trygg och ordnad och 49 procent går på skolor som lärarna anser vara ganska trygga och ordnade. Bara 4 procent av eleverna har lärare som menar att deras skola inte är trygg. Det framgår av tabell 6.3. Siffrorna utgår från ett index⁷⁸ över skolans trygghet och ordning som baseras på frågor till lärarna om de känner sig trygga i skolan, om eleverna är respektfulla och uppför sig väl m.m. Det har inte skett någon signifikant förändring av de svenska lärarnas upplevelse av detta sedan 2011. Jämför man de svenska lärarnas svar med övriga Norden ser man att en större andel, hela 80 procent, av de norska eleverna har lärare som menar att skolan är mycket trygg och ordnad. De danska och finska eleverna har lärare som svarar ungefär som de svenska elevernas lärare. Men det är en större andel danska elever som har lärare som menar att skolan de arbetar på är mycket trygg och ordnad. Andelen svenska elever vars lärare svarar att skolan är mycket trygg och ordnad är under genomsnittet för EU- och OECD-länderna.

77. Detta mäts med ett index om *vårdnadshavares uppfattning om skolan* som bygger på frågan: *Vad tycker du om ditt barns skola? Mitt barns skola är bra på att göra mig delaktig i mitt barns utbildning, Mitt barns skola utgör en trygg miljö, Mitt barns skola bryr sig om mitt barns utveckling i skolan, Mitt barns skola är bra på att informera mig om mitt barns utveckling, Mitt barns skola strävar efter hög kvalitet på undervisningen och Mitt barns skola är bra på att hjälpa mitt barn att läsa bättre. Svarsalternativen är: Stämmer precis, Stämmer ganska bra, Stämmer inte så bra och Stämmer inte alls. Dessa påståenden har sedan kategoriserats internationellt i tre grupper av svar: mycket nöjd, nöjd och inte nöjd. Mullis, I., & Martin, M., m.fl. (2017), tabell 6.1*

78. Index om *skolans trygghet och ordning* bygger på frågan: *Ange i vilken utsträckning du tycker att följande påståenden stämmer med avseende på din nuvarande skola. Den här skolan ligger i ett tryggt område, Jag känner mig trygg i den här skolan, Den här skolans säkerhetsbestämmelser och tillämpningen av dessa är tillfredsställande, Eleverna uppför sig väl, Eleverna visar respekt för lärarna, Eleverna respekterar skolans egendom, Den här skolan har tydliga regler för hur eleverna ska uppföra sig och Den här skolans regler upprätthålls på ett rättvist och konsekvent sätt. Svarsalternativen är: Stämmer precis, Stämmer ganska bra, Stämmer inte så bra och Stämmer inte alls. Dessa påståenden har sedan kategoriserats internationellt i tre grupper av svar: mycket trygg och ordningsam, ganska trygg och ordningsam och inte trygg och ordningsam. Mullis, I., & Martin, M., m.fl. (2017), tabell 7.2.*

Tabell 6.3 Andelen elever i procent vars lärare anser att skolan är trygg och ordnad i olika grad.

Länder	År	Mycket trygg och ordnad	Ganska trygg och ordnad	Inte trygg och ordnad
Sverige	2016	47 (4,0)	49 (3,8)	4 (1,3)
	2011	40 (4,7)	55 (4,7)	5 (1,4)
Danmark	2016	56 (4,0)	40 (4,0)	4 (1,5)
Finland	2016	40 (3,5)	52 (3,5)	7 (1,6)
Norge (åk 5)	2016	80 (2,8)	19 (2,7)	1 (0,8)
EU/OECD	2016	59 (0,6)	38 (0,6)	3 (0,2)

() Medelfel anges inom parentes.

I Sverige upplever rektorerna ordningsproblem i högre grad än andra länder

Drygt hälften av de svenska eleverna, 53 procent, har rektorer som anser att deras skola inte har några ordningsproblem. Det mäts med ett index⁷⁹ som består av frågor om rektorerna upplever sådant som sen ankomst, slagsmål och bråkig klassrumsmiljö som problem bland eleverna i årskurs 4 på deras skola. 44 procent av eleverna har rektorer som menar att det finns mindre ordningsproblem. Dessa andelar skiljer sig inte signifikant från motsvarande andelar 2011. Bara 3 procent av eleverna har rektorer som anser att det finns måttliga eller allvarliga ordningsproblem på deras skola. Denna andel var större 2011 då den var 6 procent. I Danmark har eleverna rektorer som svarar i princip som de svenska elevernas rektorer medan de norska och finska elevernas rektorer i något lägre grad anser att skolorna har dessa problem än i Sverige. I EU- och OECD-länderna har i genomsnitt 64 procent av eleverna rektorer som inte anser att skolan har ordningsproblem. Det är en signifikant högre andel än i Sverige.

Fokus på måluppfyllelse och resultat

Både rektorer och lärare har fått svara på ett antal frågor om bland annat lärarnas förståelse för skolans måldokument, lärares och föräldrars förväntningar på eleverna och elevernas förmåga att uppnå kunskapskraven. Frågorna ingår i ett index som handlar om skolans fokus på måluppfyllelse och resultat⁸⁰ som

79. Index om *rektorers uppfattning* om skolans ordningsproblem bygger på frågan I vilken utsträckning utgör följande ett problem bland elever i årskurs 4 på din skola? Sen ankomst, Ogiltig frånvaro, Bråkig klassrumsmiljö, Fusk, Svordomar, Skadegörelse, Stölder, Hot eller verbala kränkningar mellan elever (inklusive via sms, e-post etc.) Slagsmål mellan elever och Hot eller verbala kränkningar mot lärare eller annan personal (inklusive via sms, e-post etc.). Dessa påståenden har sedan kategoriserats internationellt i tre grupper av svar: *nästan inga problem, mindre problem, måttliga till allvarliga problem*. Mullis, I., & Martin, M., m.fl. (2017), tabell 7.1

80. Index om skolans *fokus på måluppfyllelse och resultat* – rektorers och lärares uppfattning bygger på frågan: *Hur skulle du beskriva följande på din skola? Lärares förståelse för skolans måldokument, Lärares framgång med att implementera läroplanen/kursplanerna, Lärares förväntningar på elevers prestationer, Lärares förmåga att inspirera elever, Samarbete mellan skolledningen (inklusive t.ex. förstelärare, ämnesansvariga, arbetslagsledare) och lärare för planera undervisningen, Föräldrars delaktighet i skolaktiviteter, Föräldrars engagemang i att se till att elever är redo att lära sig, Föräldrars förväntningar på elevers studieresultat, Föräldrars stöd för elevers studieresultat, Elevers önskan att göra bra ifrån sig i skolan, Elevers förmåga att uppnå kunskapskraven i läroplanen och Elevers respekt för de mest högpresterande klasskamraterna. Svartalternativen är: Mycket hög, Hög, Medel, Låg, Mycket låg. Dessa påståenden har sedan kategoriserats internationellt i tre grupper av svar: *mycket högt fokus, högt fokus och medelhögt fokus*. Mullis, I., & Martin, M., m.fl. (2017), tabell 6.2 och 6.3*

presenteras i tabell 6.4. Av de svenska eleverna har 15 procent rektorer som svarar att det är mycket högt fokus på goda studieresultat på deras skola. Detta är en hög siffra jämfört med övriga Norden och högre än genomsnittet för EU- och OECD-länderna.

Tabell 6.4 Andelen elever i procent vars rektorer och lärare anser att deras skola håller olika grad av fokus på måluppfyllelse och resultat.

	Mycket högt fokus	Högt fokus	Medelhögt fokus
Rektorer i Sverige	15 (3,5)	47 (4,1)	38 (4,0)
Lärare i Sverige	7 (2,3)	55 (4,2)	38 (3,9)
Rektorer i EU/OECD	7 (0,4)	55 (0,7)	38 (0,6)
Lärare i EU/OECD	6 (0,3)	56 (0,6)	38 (0,6)

() Medelfel anges inom parentes.

6.3 Rektorernas utbildning och erfarenhet

Två av tre svenska elever har rektorer med en kandidatexamen som högsta utbildning medan en av tre elever har rektorer med en magister- eller master-examen. Ungefär 80 procent av de svenska eleverna har rektorer som genomgått den statliga rektorsutbildningen. Knappt en tredjedel av eleverna har rektorer som arbetat som rektor i upp till 5 år och en tiondel av eleverna har rektorer som varit det i över 20 år. I genomsnitt har de varit rektor i 9 år och på sin nuvarande skola har de varit i genomsnitt 4 år.

KAPITEL 7

Avslutande reflektioner



7. Avslutande reflektioner

Under 15 år har vi genom PIRLS kunnat följa utvecklingen av svenska fjärdeklassares läsförmåga. Från att vid den första undersökningen år 2001 ha legat i topp, har resultaten sjunkit fram till den förra mätningen år 2011. Det är därför glädjande att PIRLS 2016 nu visar på en förbättring i läsförmåga bland landets fjärdeklassare.

En god läsförmåga är viktig av många orsaker. Både i och utanför skolan spelar läsförmågan en roll för elevers kunskapsutveckling och möjlighet att nu och i framtiden kunna ta del av och påverka det samhälle de lever i. Skolans samtliga ämnen kräver en förmåga att kunna ta till sig och förstå information. För att kunna delta som läsare i olika sammanhang krävs utöver avkodning av text en förmåga att tolka, värdera och kritiskt granska information. Läsning är dessutom inte minst viktigt för att kunna ta del av kultur, både för sitt eget nöje och för sin personliga utveckling.

Mycket har hänt i samhället under de 15 år som PIRLS har genomförts. Det finns nya möjligheter till läsning genom den digitala utvecklingen och vi lever i ett ökat informationsflöde. Detta ställer också allt större krav på förmågan att kunna ta till oss information och kommunicera på olika sätt i skrift. Därför blir det allt viktigare att svenska elevers läsförmåga är god och att eleverna får möjlighet att utveckla den. Kursplanen i svenska framhåller vikten av språklig utveckling och av att undervisningen ska ge eleverna möjlighet att ”utveckla språket för att tänka, kommunicera och lära”.⁸¹ Här ser vi att de svenska eleverna i hög grad jämfört med andra länder behärskar det som undersöks i PIRLS 2016.

Vi har under många år sett försämrade kunskaper inom de olika områden som undersöks i internationella studier.⁸² Vi kan ännu inte säga att trenden har vänt, men däremot att den i de senaste internationella studierna har brutits,⁸³ vilket nu också är fallet i PIRLS. Det är samtidigt viktigt att komma ihåg att svenska fjärdeklassare under hela den här perioden har haft en relativt god läsförmåga jämfört elever i andra länder, även om det varit oroande att den har försämrats.

Det finns fler positiva resultat i PIRLS 2016 som är värda att lyfta fram. I PIRLS 2011 kunde vi se att den största delen av nedgången berodde på elevernas försämrade läsförmåga när det gällde sakprosa. I PIRLS 2016 kan vi inte längre se en sådan skillnad, utan eleverna presterar lika bra när det gäller både skönlitteratur och sakprosa. Det är också glädjande att resultatuppgången inte är kopplad till en enskild grupp elever. Nästan alla elevgrupper⁸⁴ har höjt sina resultat sedan 2011, både pojkar, flickor samt elever med olika migrationsbakgrund och socioekonomisk bakgrund.

Ett annat positivt resultat är att andelen elever som får undervisning i olika lässtrategier fortsätter att öka. Lässtrategier finns med i kursplanen i svenska som centralt innehåll, och kommentarmaterialet till kursplanerna betonar

81. Kursplanen i svenska, Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr 11

82. Skolverket (2012a), Skolverket (2012c), Skolverket (2013), Skolverket (2016b)

83. Skolverket (2016a), Skolverket (2016c), Skolverket (2017a)

84. För gruppen elever födda i Sverige med utlandsfödda föräldrar är skillnaden mellan resultatet 2011 och 2016 inte signifikant.

vikten av att undervisa om lässtrategier för att ge elever möjlighet att bredda och fördjupa sin läsförmåga.⁸⁵ PIRLS visar att svenska elever får mindre undervisning om lässtrategier jämfört med elever i andra länder.⁸⁶ Men mellan 2006 och 2011 ökade undervisningen om lässtrategier, och det är positivt att ökningen fortsatt till 2016. Trots förbättringen är det fortfarande så att de svenska eleverna får mindre undervisning om lässtrategier än genomsnittet för EU- och OECD-länderna. Det ger anledning till att fortsätta följa utvecklingen.

Samtidigt visar PIRLS 2016 på flera resultat som ger anledning till oro. Det är väl dokumenterat att det finns ett starkt samband mellan elevers socioekonomiska bakgrund och deras skolprestationer. Det bekräftas också i PIRLS 2016.⁸⁷ Detta är särskilt oroväckande, eftersom läsförmågan är så viktig för elevernas utbildning och vidare utveckling. Jämfört med 2011 har dock inte skillnaderna i resultat mellan elever med olika socioekonomisk bakgrund ökat. Spridningen i de svenska elevernas resultat är dessutom fortfarande mindre än genomsnittet för EU- och OECD-länderna. En av anledningarna till att elever med mer gynnsam socioekonomisk bakgrund presterar bättre i skolan är att de i högre grad får ägna sig åt aktiviteter som främjar läsförmågan hemma med sina föräldrar innan de börjar skolan. Här har förskolan en viktig uppgift, eftersom den har möjlighet att ge barn med olika bakgrund erfarenheter av dessa aktiviteter. Det framgår tydligt av förskolans läroplan – förskolan ska lägga grunden för ett livslångt lärande och stimulera varje barns språkutveckling.⁸⁸

Läsvanor och attityder till läsning går hand i hand med en god läsförmåga. Det är därför oroande att både elever och vårdnadshavare läser mindre och tycker mindre om att läsa nu jämfört med tidigare. Vad detta beror på och hur det går ihop med att resultaten samtidigt har förbättrats behöver undersökas närmare. Eleverna läser mycket i skolan och det kan vara så att det kompenserar för en minskad läsning på fritiden. En orsak till att både elever och vårdnadshavare anger att de läser i mindre grad kan vara att de läser på ett annat sätt än tidigare och att mycket av läsningen idag består av korta texter på internet, men att man i lägre grad ägnar tid åt att läsa böcker och andra längre texter. SCB konstaterar utifrån undersökningen om levnadsförhållanden att bokläsandet har gått ner bland 25–34-åringar mellan 2008 och 2015, men samtidigt ökat bland de äldre kvinnorna. Totalt sett har bokläsandet legat ganska konstant, vilket också konstateras i Litteraturutredningen.⁸⁹ Det är alltså viktigt att den minskande läsningen bland vårdnadshavare som vi ser i PIRLS tolkas tillsammans med andra resultat innan vi drar några slutsatser.

Det är också viktigt att komma ihåg att attityder alltid ska tolkas i relation till det sammanhang de finns i. Detta blir tydligt när enskilda elevers attityder jämförs med attityder på nationell nivå i PIRLS. För enskilda elever finns ett samband mellan inställning till läsning och läsförmåga på så sätt att en mer positiv inställning är relaterat till ett bättre resultat. På nationell nivå i PIRLS är det istället snarare de länder med en relativt mer negativ inställning som har de bästa resultaten. Trots att en stor andel svenska elever har en mer nega-

85. Kursplanen i svenska, Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr 11, Skolverket (2017d)

86. Skolverket (2007), Skolverket (2012a)

87. Se till exempel Skolverket (2009), Skolverket (2012) och Skolverket (2013).

88. Förskolans läroplan.

89. Scb.se (2017), SOU 2012:65

tiv inställning till läsning än elever i många andra länder har de väldigt bra självförtroende i läsning. Vad detta beror på och vad den negativa inställningen till läsning står för är intressant att undersöka närmare.

PIRLS 2016 är en stor studie och i den här rapporten har vi bara redovisat en del av resultaten. Vår förhoppning är att detta material kommer till nytta i framtida analyser, både av Skolverket och av forskare vid universitet och högskolor.

Referenser

- Darling-Hammond, L (2000) How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3) 166-173.
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M. och Rosseel (2012) The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement and comprehension: A self-determinant theory perspective. *Journal of Educational Psychology*, 104 (4) 1006-1021.
- Hattie, J. (2009) Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. New York: Routledge.
- Kungliga biblioteket (2017) *Skolbibliotekets roll för elevers lärande – En forsknings- och kunskapsöversikt år 2010-2015*.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr 11 (SKOLFS 2010:37)
- Förskolans läroplan (SKOLFS 1998:16)
- Martin, M.O., Foy, P., Mullis, I.V.S., & Dwyer, L.M. (2013). Effective schools in reading, mathematics and science in the fourth grade. I M.O. Martin & I.V.S Mullis (Eds), *TIMSS and PIRLS 2011: Relationships among reading, mathematics and science achievement at the fourth grade – implications for early learning*. Chestnut Hill, MA: TIMSS and PIRLS International Study Center, Boston College.
- Martin, M. m.fl. (2017) <https://timssandpirls.bc.edu/publications/pirls/2016-methods.html>
- Mullis, I.V.S. och Martin, M.O. (2015). PIRLS 2016 Assessment Framework. 2nd Edition. Boston: Boston College.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2017). PIRLS 2016 International Results in Reading. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/>
- Foy, P. Brossman, B och Galia, J. (2012) *Scaling the TIMSS and PIRLS 2011 achievement data*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center at Boston College. Hämtad från https://timssandpirls.bc.edu/methods/pdf/TP11_Scaling_Achievement.pdf
- Raag, T., Kusiak, K., Tumilty, M., Keleman, A., Bernheimer, A., & Bond, J. (2011). Reconsidering SES and gender divides in literacy achievement: are the gaps across social class and gender necessary? *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 31 (6), 691–705.
- SCB (2017) <http://www.scb.se/hitta-statistik/statistik-efter-amne/levnadsforhallanden/levnadsforhallanden/undersokningarna-av-levnadsforhallanden-ulf-silc/pong/statistiknyhet/fritid-2014-2015/>
- Skollagen 2010:800

- Skolverket (2003) *Barns läskompetens i Sverige och världen, PIRLS 2001*.
- Skolverket (2004) *Internationella studier under 40 år – svenska resultat och erfarenheter*. Skolverkets aktuella analyser 2004.
- Skolverket (2006) *Med fokus på läsförståelse. En analys av skillnader och likheter mellan internationella jämförande studier och nationella kursplaner*. Skolverkets aktuella analyser 2006.
- Skolverket (2007) *PIRLS 2006 Läsförmågan hos elever i årskurs 4 – i Sverige och i världen*. Rapport 305.
- Skolverket (2009) *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*.
- Skolverket (2012a) *PIRLS 2011 Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Rapport 381.
- Skolverket (2012b) *Med fokus på läsande*. Skolverkets aktuella analyser 2012.
- Skolverket (2012c) *TIMSS 2011 Svenska grundskoleelevers kunskaper i matematik och naturvetenskap i ett internationellt perspektiv*. Rapport 380.
- Skolverket (2013) *PISA 2012 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. Sammanfattning av rapport 398.
- Skolverket (2016a). *TIMSS 2015 Svenska grundskoleelevers kunskaper i matematik och naturvetenskap i ett internationellt perspektiv*. Rapport 448.
- Skolverket (2016b). *TIMSS Advanced 2015 Svenska gymnasieelevers kunskaper i avancerad matematik och fysik i ett internationellt perspektiv*. Rapport 449.
- Skolverket (2016c). *PISA 2015 15-åringars kunskaper i naturvetenskap, läsförståelse och matematik*. Rapport 450.
- Skolverket (2017a). *ICCS 2016 Kunskaper, värderingar och engagemang i medborgar-, demokrati- och samhällsfrågor hos svenska 14-åringar i ett internationellt perspektiv*. Rapport 460.
- Skolverket (2017b). *ePIRLS 2016 Den digitala läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Rapport 464
- Skolverket (2017c) *Information om de internationella studierna*. www.skolverket.se/internationellastudier
- Skolverket (2017d) *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska. Reviderad 2017*.
- Skolverket (2017e) <https://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/grundskola/betyg-arskurs-6>.
- SOU 2012:65. "Läsandets kultur." för statens offentliga utredningar.
- IEA (2017) *PIRLS Encyklopedia. Information om de deltagande ländernas skolsystem*. <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/encyclopedia/>

År 2016 genomfördes PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) för fjärde gången. Resultaten visar att en nedåtgående trend nu är bruten då de svenska eleverna i årskurs 4 har förbättrat sin läsförmåga sedan PIRLS 2011.

I denna rapport redogörs för de huvudsakliga resultaten från PIRLS 2016. Fokus ligger på de svenska resultaten och hur de förändrats över tid. Jämförelser görs också med Norden och med genomsnittet för de deltagande EU- och OECD-länderna.

PIRLS undersöker läsförmågan hos fjärdeklassare och är en av de internationella studier som Sverige deltar i. År 2016 deltog 50 länder i PIRLS. PIRLS organiseras av The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).