



# PIRLS 2021

Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4  
i ett internationellt perspektiv





# **PIRLS 2021**

Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4  
i ett internationellt perspektiv

Publikationen finns att ladda ner som  
kostnadsfri PDF från Skolverkets webbplats:  
[www.skolverket.se/publikationer](http://www.skolverket.se/publikationer)

ISSN: 1103-2421  
ISRN: SKOLV-R-2023:4-SE

Grafisk produktion: AB Typoform

Skolverket, Stockholm 2023

# Förord

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) är en internationellt jämförande kunskapsmätning som undersöker elevers kunskaper i och attityder till läsning i årskurs 4. I PIRLS 2021 deltog Sverige för femte gången och totalt deltog 65 länder i PIRLS 2021. Genomförandet av studien 2021 påverkades av covid-19-pandemin.

Den här rapporten redovisar resultaten från PIRLS 2021 med fokus på kunskapsproven och de enkäter som elever, lärare och rektorer har besvarat. Redovisningen täcker inte in allt som samlas in i PIRLS, utan ska ses som en första rapportering av resultaten.

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 genomförandet av studien.

Studien har genomförts i samarbete med Jenny Wiksten Folkeryd, Åsa af Geijerstam och Maria Westman vid Uppsala universitet.

De som framför allt har arbetat med studien på Skolverket är Cecilia Stenman, Ulrika Wennerberg och Camilla Tegnér. De statistiska analyserna har genomförts av Christian Tallberg och Anders Auer som också är medförfattare till rapporten. Även Anita Wester har deltagit i rapportens framtagande. Dessutom har flera medarbetare vid Enheten för internationella studier bidragit på olika sätt under studiens genomförande och rapportering. Ett stort tack till er och till övriga medarbetare vid Skolverkets olika avdelningar som medverkat under arbetets gång.

Vi som har arbetat med PIRLS vill framföra vårt stora tack till alla skol- samordnare som trots stora utmaningar genomfört PIRLS 2021 ute på skolorna. Sist men inte minst vill vi tacka alla elever, vårdnadshavare, lärare och rektorer för er oersättliga insats!

Stockholm, maj 2023

*Peter Fredriksson*  
Generaldirektör

*Cecilia Stenman*  
Projektledare

# Innehåll

<b>Förord</b> .....	3
<b>Sammanfattning</b> .....	6
<b>1. Inledning</b> .....	10
Om PIRLS .....	10
PIRLS undersöker elevers läsförmåga i årskurs 4 .....	10
PIRLS ramverk styr vad som mäts .....	11
Data i PIRLS samlas in genom prov och enkäter .....	12
Länder från hela världen deltar i PIRLS .....	14
Genomförande och urval .....	14
Hur ska resultaten tolkas? .....	16
Rapportens upplägg .....	18
<b>2. Resultat i läsförmåga</b> .....	20
Ländernas resultat .....	20
Förändringar av resultaten i läsförståelse 2001–2021 .....	22
Kunskapsnivåer i läsförståelse ger en fördjupad bild av elevernas läsförståelse .....	25
Resultat utifrån syfte och förståelseprocess .....	27
<b>3. Skillnader i resultat mellan olika elevgrupper och skolor</b> .....	32
Skillnader i resultat mellan flickor och pojkar .....	32
Skillnader i resultat mellan elever med olika grad av hemresurser .....	34
Läsförståelseresultat och språk i hemmet .....	36
Skillnader i resultat mellan skolor .....	41
<b>4. Sambandet mellan bakgrundsfaktorer och resultat</b> .....	46
<b>5. Läsvanor och inställning till läsning</b> .....	50
Elevernas läsvanor .....	50
Elevers inställning till läsning .....	52
Elevers självförtroende i läsning .....	54
<b>6. Undervisningen</b> .....	58
Lärares kompetens, erfarenhet och trivsel .....	58
Förutsättningar för undervisning och lärande .....	60
Undervisningen i läsning .....	62

<b>7. Skolan och skolmiljön</b> .....	68
Svenska rektorer har högre utbildningsnivå jämfört med 2016 .....	68
De svenska elevernas rektorer har kortare erfarenhet än tidigare .....	68
Skolans, elevernas och föräldrarnas fokus på måluppfyllelse samvarierar med elevernas resultat i PIRLS .....	69
Trygg och säker skolmiljö .....	69
<b>8. Avslutande reflektioner</b> .....	74
<b>Referenser</b> .....	78
<b>Bilaga 1. Kunskapsnivåer i läsförståelse</b> .....	80
<b>Bilaga 2. Exkluderingar och svarsfrekvenser</b> .....	82

# Sammanfattning

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) är en internationellt jämförande studie som mäter elevers kunskaper i läsförståelse i årskurs 4 samt deras attityder till läsning. Studien har genomförts vart femte år sedan 2001, och med PIRLS 2021 ges möjlighet att beskriva hur elevers läsförståelse har förändrats under 20 år.

Datinsamlingen i PIRLS 2021 gjordes under vårterminen 2021 då covid-19-pandemin påverkade alla deltagande länder på olika sätt. I den här rapporten är det inte möjligt att fastslå hur mycket olika länder påverkades av pandemin när det gäller resultatet i PIRLS.

Några av de viktigaste resultaten i PIRLS 2021 sammanfattas nedan.

## Svenska elever presterar på en lägre nivå jämfört med 2016...

Sedan PIRLS 2016 har de svenska eleverna försämrat sina resultat med 12 poäng och har nu i genomsnitt 544 poäng. I jämförelse med deltagande länder inom EU/OECD så har inget annat land förbättrat sitt resultat sedan 2016. Några länder presterar på samma nivå som 2016: Frankrike, Nya Zeeland, England, Belgien (fr), Tjeckien, Australien och Slovakien. Övriga länder inom EU/OECD presterar på en lägre nivå jämfört med 2016.

## ...men presterar fortfarande över genomsnittet i EU/OECD

Trots en relativt stor försämring av det svenska resultatet ligger Sverige 17 poäng över genomsnittet i jämförelse med övriga länder inom EU/OECD. Även i PIRLS 2016 låg de svenska eleverna över genomsnittet. Anledningen till att de svenska eleverna behållit sin position i jämförelse med övriga länder är att många av de övriga länderna också har försämrat sina resultat.

## Svenska elever är lika starka på de texttyper och läsprocesser som mäts i PIRLS

Svenska elever i PIRLS 2021 har en jämn kunskapsprofil utifrån de texttyper och de läsprocesser som mäts i studien. Det är ingen skillnad i läsförståelse av skönlitterära texter och sakprosa. Provet testar även läsförståelsen utifrån olika läsprocesser och svenska elever presterar på samma nivå i så väl att identifiera och dra enkla slutsatser som att tolka och värdera.

## Andelen lågpresterande elever har ökat medan andelen högpresterande elever är oförändrad

I Sverige har skillnaden i resultat mellan de högst och de lägst presterande eleverna ökat sedan 2016. Andelen elever som inte når upp till den lägsta kunskapsnivån har mer än fördubblats sedan 2016, medan andelen som presterar på den högsta kunskapsnivån är oförändrad. Skillnaden i resultat mellan svenska elever är den största som uppmäts sedan PIRLS startade 2001 och ökningen är bland de högsta i jämförelse med övriga deltagande länder inom EU/OECD.

## Flickor fortsätter prestera bättre än pojkar

Flickor fortsätter att prestera bättre i läsförståelse jämfört med pojkar i Sverige och i nästan alla EU/OECD-länder. Svenska flickor och pojkar presterar på en lägre nivå än 2016. Resultatskillnaden mellan flickor och pojkar är mindre än 2001, även om den inte förändrats sedan 2016.

## Socioekonomisk bakgrund har fortsatt stor betydelse för resultaten

PIRLS 2021 visar, i likhet med tidigare studier, att elevers hemresurser fortsatt är den faktor som starkast samverkar med resultaten. Elever med en relativt högre grad av hemresurser presterar i genomsnitt bättre i läsförståelse jämfört med elever med en relativt lägre grad av hemresurser. Skillnaden i resultat mellan elever med relativt hög respektive relativt låg grad av hemresurser har ökat i Sverige jämfört med 2016 och är numera större än i övriga nordiska länder men på samma nivå som genomsnittet i EU/OECD.

## Andelen elever som inte alltid talar svenska i hemmet har ökat sedan 2016 och resultaten för gruppen har försämrats

Andelen elever som inte alltid talar svenska i hemmet har ökat sedan 2016 vilket sannolikt delvis speglar en demografisk förändring avseende utländsk bakgrund bland elever i årskurs 4. I PIRLS 2021 ser vi att resultaten för de elever som inte alltid talar svenska hemma har försämrats, medan de elever som alltid talar svenska i hemmet presterar på samma nivå som 2016. Det här mönstret är inte lika starkt i övriga nordiska länder eller för genomsnittet i EU/OECD.



I flertalet av de här länderna har även elever som talar testspråket i hemmet i genomsnitt försämrat sina resultat.

### **Större resultatkillnader mellan skolor jämfört med 2016**

Skillnaderna i resultat mellan de högst presterande skolorna och de lägst presterande skolorna i Sverige har ökat sedan 2016. I Sverige är skillnaderna i resultat mellan skolor större än i samtliga övriga nordiska länder och på samma nivå som genomsnittet i EU/OECD.

I Sverige har även skillnaderna i resultat mellan skolor med olika elevsammansättning, med avseende på skolans genomsnittliga grad av elevers hemresurser, ökat sedan 2016 och är nu större än genomsnittet i EU/OECD och större än i övriga nordiska länder. I skolor med en elevsammansättning med lägre grad av hemresurser har resultaten försämrats, medan i skolor med en elevsammansättning med högre grad av hemresurser ligger resultaten kvar på samma nivå som 2016. Även när hänsyn tas till elevernas egen bakgrund har resultatkillnaderna mellan skolor med olika elevsammansättning ökat sedan 2016.

### **Svenska elever läser mer på fritiden...**

Svenska elever använder mera tid till läsning på fritiden 2021 jämfört med 2016, mätt i hur länge de läser varje gång. Pojkarna har dessutom ökat sitt bokläsande, men flickorna läser fortfarande böcker oftare än vad pojkarna gör. Elever som inte alltid talar svenska i hemmet är mer positiva till att läsa.

### **...samtidigt som svenska elevers inställning till läsning är mindre positiv**

Svenska elevers inställning till läsning är mindre positiv än inställningen bland länderna i EU/OECD i genomsnitt. Den är också mindre positiv än 2016. Inställningen till läsning samvarierar mindre med elevens resultat i Sverige jämfört med andra länder. PIRLS 2021 visar också att svenska elevers självförtroende i läsning har sjunkit sedan 2016, men är fortfarande gott och ligger över genomsnittet för EU/OECD. Såväl intresse för läsning som självförtroende i läsning samvarierar med grad av hemresurser.

### **Svenska elever har lärare som är utbildade och trivs med sitt yrke**

Majoriteten av eleverna möter lärare som har en relevant utbildning och lärares utbildningsnivå skiljer sig inte åt mellan skolor med olika elevsammansättning. Lärares erfarenhet har minskat något sedan 2016, särskilt i skolor med en elevsammansättning med en låg grad av hemresurser.

Över 90 procent av de svenska eleverna har lärare som trivs med sitt yrke vilket ligger på samma nivå som för Danmark och genomsnittet i EU/OECD. I Finland och Norge har en lägre andel elever lärare som trivs i hög grad och en högre andel elever möter lärare som inte trivs med sitt yrke.

### **Många elever möter en bra undervisning men vissa faktorer är begränsande**

Lärare upplever att några faktorer som begränsar undervisningen har ökat sedan 2016. Det är nu en större andel elever som har lärare som menar att undervisningen begränsas av elever som saknar nödvändiga kunskaper och elever som har behov av extra stöd vid läsning. Mönstret är särskilt tydligt i skolor vars elever har lägre grad av hemresurser.

### **Rektorer, lärare och elever upplever att skolmiljön har försämrats jämfört med 2016**

I PIRLS 2021 har rektorer, lärare och elever fått besvara frågor som rör trygghet, säkerhet och trivsel på skolan och svaren visar att det skett vissa försämringar sedan 2016.

En högre andel av de svenska rektorerna svarar att det finns problem på skolan jämfört med genomsnittet i EU/OECD. När det gäller lärarna så möter majoriteten elever lärare som svarar att tryggheten och ordningen är god på skolan, men andelen är lägre jämfört med EU/OECD och den har minskat sedan 2016. Elevernas svar på vad de tycker om skolan mäts i indexet grad av tillhörighet i skolan. I Sverige ligger andelen elever med en hög känsla av tillhörighet 2021 lägre jämfört med övriga nordiska länder och genomsnittet i EU/OECD. Andelen har minskat något sedan 2016.



KAPITEL 1

# Inledning

# 1. Inledning

PIRLS 2021 skiljer sig från tidigare omgångar av studien på flera sätt.

Till att börja med tar PIRLS 2021 de första stegen över till ett digitalt provformat och mycket arbete har lagts ner för att studien fortsatt ska kunna leverera jämförbara data över tid även efter bytet av provformat. Vidare inför PIRLS 2021 även en adaptiv design på gruppnivå till provet för att bättre kunna anpassa provets svårighetsgrad utifrån elevernas olika prestationer i läsning sett över de deltagande länderna. Slutligen genomfördes PIRLS 2021 mitt under covid-19-pandemin och både förstudien, som genomfördes våren 2020, och huvudstudien våren 2021, påverkades av pandemin. Stora insatser gjordes av skolor och elever i Sverige och runt om i världen för att samla in värdefulla data under pandemin trots stora utmaningar.

## Om PIRLS

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) är en av flera storskaliga internationella studier inom utbildningsområdet.<sup>1</sup> De internationella studierna undersöker elevers kunskaper, skolans undervisning och lärmiljö och ger en bild av det svenska utbildningssystemet jämfört med andra länders skolsystem. Studierna ger även möjlighet att följa utvecklingen över tid inom de ämnesområden som studierna handlar om.

PIRLS organiseras och leds av forskningsorganisationen IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement)<sup>2</sup> och Skolverket ansvarar för genomförandet i Sverige, utifrån de riktlinjer som IEA tagit fram för alla deltagande länder. Studien har genomförts vart femte år sedan 2001 och Sverige har deltagit vid samtliga tillfällen. Den här rapporten redovisar Sveriges deltagande i PIRLS 2021.<sup>3</sup>

## PIRLS undersöker elevers läsförmåga i årskurs 4

PIRLS undersöker läsförmåga och attityder till läsning hos elever som går i årskurs 4 i grundskolan. Läsning är av mycket stor betydelse för privatliv, utbildning, arbetsliv och samhällsliv. Både i och utanför skolan spelar läsförmågan en stor roll för barns och ungas kunskapsutveckling och möjlighet att nu och i framtiden kunna ta del av och påverka det samhälle de lever i. Läsning handlar om att kunna navigera i världen, att skaffa sig nödvändig kunskap och information, men också om att känna läsningens glädje och njutning.

Regeringen har också lagt stor vikt vid barns och ungas läsning och skriver att en god läsförmåga är en fråga om delaktighet i samhället och därmed ytterst en demokratifråga.<sup>4</sup>

I den här rapporten står läsförmåga för det som i PIRLS ramverk kallas för *reading literacy*. Begreppet definieras i ramverket som

[...] 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.<sup>5</sup>

Den läsförmåga som undersöks i PIRLS består av två delar: avkodning av text samt läsförståelse.<sup>6</sup> Att eleven kan avkoda text mäts indirekt i och med att eleven själv läser text och frågor; ingen uppläsning av provet är tillåten. Sedan mäts elevens förståelse av den lästa texten i svaren på de frågor som ställs om texten. Eftersom provresultatet från PIRLS är ett mått på elevens läsförståelse använder vi i huvudsak *läsförståelse* som begrepp för *reading literacy* i rapporten.

Syftet med PIRLS är att ta fram jämförande information om hur elevers läsförståelse ser ut och utvecklas över tid, och på så sätt bidra med underlag till forskare och beslutsfattare inom utbildning i deras arbete med att förbättra läsundervisning och lärande. Lärare och utbildare är också en viktig målgrupp för resultaten i PIRLS.<sup>7,8</sup>

1. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/internationella-jamforande-studier-pa-utbildningsområdet>  
2. <https://www.iea.nl/studies/iea/pirls>  
3. Studien har genomförts år: 2001, 2006, 2011, 2016 och nu 2021.

4. Rskr. 2020/21:95.

5. Mullis & Martin (2019).

6. Det är samma aspekter av läsförmåga som prövas i de svenska nationella läsförståelseproven i svenska och svenska som andraspråk i årskurs 3 och 6.

7. IEA (2018).

8. Bruggink m.fl. (2022).

Ett övergripande syfte med PIRLS är också att möjliggöra jämförelser mellan deltagande länder. Studien

- beskriver och jämför elevers prestationer i läsförståelse
- redovisar och jämför elevers erfarenheter av och inställning till läsning
- följer utvecklingen av elevers läsförståelse samt erfarenhet av och inställning till läsning över tid
- undersöker skillnader i prestationer utifrån elevers bakgrund, lärarens undervisning och skolans organisation
- jämför skillnader mellan olika länders organisation av läsundervisningen för att kunna diskutera möjliga förbättringar.

## PIRLS ramverk styr vad som mäts

Inför varje ny omgång av PIRLS tar experter, tillsammans med de deltagande länderna, fram ett ramverk som beskriver de kompetenser samt de kunskaper gällande läsning och läsförståelse som provet avser att pröva.<sup>9</sup> Ramverket bygger vidare på ramverk för tidigare PIRLS-studier men utvecklas gemensamt inför varje ny studie av de länder som deltar. PIRLS ramverk är inte helt överensstämmande med mål och innehåll för läsning i de enskilda deltagande ländernas nationella styrdokument, men tidigare studier har visat stor överensstämmelse med PIRLS ramverk och de svenska styrdokumenterna för grundskolan.<sup>10,11</sup>

I PIRLS prövas elevernas läsförståelse genom tre aspekter av läsande:

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

Olika syften med läsningen och förståelseprocesser ligger till grund för provningen av läsförståelse i PIRLS-provet och den tredje aspekten fångas upp i PIRLS enkäter.

## Två olika syften med läsning prövas

I PIRLS lyfts två övergripande syften med läsning: läsning för nöjes skull och läsning för att inhämta och använda information. De här två aspekterna av läsning mäts i provet genom att eleverna möter två olika typer av texter: skönlitterära texter och sakprosa.

## PIRLS-provet vill fånga fyra olika förståelseprocesser i läsning

PIRLS undersöker elevernas läsförståelse med hjälp av frågor som ställs för att fånga fyra typer av förståelseprocesser, se faktarutan *Förståelseprocesser i PIRLS*.

I rapporteringen av PIRLS delas förståelseprocesserna upp i två kategorier: identifiera och dra enkla slutsatser samt tolka och värdera.<sup>12</sup> I förståelseprocesserna inom den första kategorin, identifiera och dra enkla slutsatser, går svaren på frågorna för det mesta att finna tydligt i texten. I förståelseprocesserna inom den andra kategorin, tolka och värdera, kräver svaren på frågorna mer förmåga att kunna läsa mellan raderna för att tolka och granska innehållet.

Fördelningen av texttyper och olika förståelseprocesser i PIRLS-provet framgår i tabell 1.1. I kolumnen ePIRLS visas fördelningen av texterna från det tidigare fristående provet ePIRLS som genomfördes 2016 och som nu sammanförts med PIRLS, se mer i avsnittet *Data i PIRLS samlas in genom prov och enkäter*.

**Tabell 1.1** Fördelning i procent av olika texttyper och förståelseprocesser i PIRLS-provet.

	PIRLS	ePIRLS*
<b>Texttyper</b>		
Skönlitterära texter	50 %	0 %
Sakprosa	50 %	100 %
<b>Förståelseprocesser</b>		
Uppmärksamma och återge	20 %	20 %
Dra enkla slutsatser	30 %	30 %
Tolka och integrera	30 %	30 %
Granska och värdera	20 %	20 %

\* ePIRLS omfattar endast sakprosa som läses i en fingerad webbmiljö. I provet 2021 möter eleverna både skönlitterära texter och sakprosa i ett digitalt format.

9. Mullis & Martin (2019).

10. Skolverket (2006).

11. Skolverket (2012).

12. Uppdelningen i två kategorier görs i både den internationella och den nationella rapporten.

## Förståelseprocesser i PIRLS

### Identifiera och dra enkla slutsatser

- **Uppmärksamma och återge explicit uttryckt information**

Frågor som ställs för att fånga processen kan handla om att läsaren ska hitta definitioner av ett ord eller skriva ner tid och plats för en händelse i texten. Svaret är tydligt utskrivet i texten.

- **Dra enkla slutsatser**

Frågor som ställs för att fånga processen kan handla om att läsaren behöver gå lite utanför den tydligt skrivna texten och läsa mellan raderna för att svara på uppgifterna. Det kan handla om att beskriva en relation mellan två karaktärer i en berättelse eller visa att en händelse ledde till en annan händelse.

### Tolka och värdera

- **Tolka och integrera idéer och information**

Frågor som ställs för att fånga processen kan handla om att läsaren behöver skapa en större förståelse av texten som helhet och ibland

använda personliga kunskaper och erfarenheter tillsammans med det som står i texten. Uppgifter kan exempelvis vara att beskriva textens tema eller att överväga alternativa handlingar för karaktärerna i texten.

- **Granska och värdera innehåll, språk och textelement**

Frågor som ställs för att fånga processen kan handla om att läsaren behöver kunna ”kliva ut från texten”, skifta fokus från att skapa mening utifrån textinnehållet till att kritiskt granska texten som sådan. Läsaren använder sina kunskaper om språkanvändning och textstruktur för att svara på uppgifter om till exempel en texts tydlighet eller bedöma hur sannolika händelserna i en text är. I de texter som presenteras i en fingerad webbmiljö kan uppgifter i den här processen även handla om bedömning av hur lätt information hittas på en webbsida och trovärdigheten i den information man hittar.

## Data i PIRLS samlas in genom prov och enkäter

I PIRLS används kunskapsprov och enkäter som instrument för att samla in data. Elever som deltar genomför ett prov som mäter läsförståelse och besvarar en enkät med frågor om attityder till läsning, bakgrund och lärande. Enkäter samlas även in från elevernas rektorer och lärare samt elevernas vårdnadshavare, med frågor om bland annat elevernas skolmiljö, undervisning och läsning i hemmet.

En viktig del i genomförandet är att säkerställa att resultaten från proven går att jämföra över tid med tidigare års studier för att mäta elevers kunskapsutveckling. Samtidigt är det viktigt att både prov och enkätfrågor kan utvecklas mellan omgångar och anpassas till förändringar i samhället, till exempel en ökad digitalisering.

I tidigare omgångar av studien har, utöver huvudprovet, de delvis fristående delarna PIRLS Literacy (något lättare texter) och ePIRLS (digital läsning i en fingerad webbmiljö) erbjudits deltagande länder. I och med PIRLS 2021 sammanförs huvudprovet med de här tidigare fristående proven och studien tar även det första steget över till ett digitalt format. Sverige deltog med digitala prov och enkäter men

möjligheten fanns för länder att 2021 fortsatt delta i studien med prov och enkäter i pappersformat. Ungefär hälften av de deltagande länderna gjorde det. PIRLS 2026 kommer däremot att genomföras helt digitalt i alla deltagande länder.

Den förändrade utformningen av provet 2021 ger

- ett bredare register av texter med olika svårighetsgrad för alla deltagare (både lättare och svårare texter har tillkommit)
- en ny adaptiv design på gruppnivå<sup>13</sup>
- en så liten påverkan som möjligt på tidigare procedurer och rutiner för genomförandet av provet för att bibehålla jämförbarhet över tid.

Bytet av provformat och införandet av en adaptiv design är två stora förändringar i PIRLS 2021 och det är intressant att titta lite närmare på vad det innebär.

13. Se mer om den adaptiva designen i avsnittet *Införandet av en adaptiv provdesign påverkar inte resultatjämförelser*.

## Övergång till ett digitalt format påverkar inte trendmätningen

I PIRLS 2021 tar studien klivet över till ett digitalt prov- och enkätformat. I PIRLS är det viktigt att bibehålla möjligheten att kunna mäta resultatutveckling över tid och mellan länder, oavsett vilket provformat som används, och fokus ligger på att kunna placera alla nya resultat på samma trendskala som i tidigare omgångar av studien.

När det gäller olika provformat, såsom pappersprov och digitala prov, har tidigare forskning visat att elevers läsförståelse i viss mån påverkas negativt av ett digitalt provformat. Många studier har undersökt denna effekt och även om forskningen inte visar helt entydiga resultat pekar utfallen i såväl flera metastudier som enskilda studier i samma riktning. I en metastudie av 54 olika studier med olika design kommer forskarna fram till att pappersläsning ger bättre läsförståelse än digital läsning när det gäller sakprosatexter och texter som innehåller en blandning av sakprosatexter och skönlitterära texter.<sup>14</sup> När det gäller rent skönlitterära texter finns ingen skillnad i effekt på läsförståelse mellan digital läsning och pappersläsning. Det senare resultatet bekräftas i en annan metastudie innefattande 32 oberoende urval, publicerade i 19 artiklar.<sup>15</sup> Ytterligare en metastudie av 39 studier, presenterade i 30 artiklar bekräftar att läsförståelsen är högre vid läsning av tryckta böcker jämfört med digitala böcker.<sup>16</sup>

Det här är något som IEA har fått ta hänsyn till inför planeringen av PIRLS 2021 och i övergången till ett digitalt provformat.

För att fortsatt kunna mäta resultatutveckling över tid, trots ändrat provformat, används en så kallad brygga mellan PIRLS 2016 och PIRLS 2021. Bryggan har använts av andra internationella studier som bytt provformat, till exempel PISA 2015 och TIMSS 2019.

Något förenklat innebär bryggan i PIRLS 2021 att i de länder som byter provformat deltar två urval av skolor: dels det nationellt representativa urvalet av skolor som deltar med ett digitalt prov med både återkommande texter från tidigare prov och nya texter, dels ett mindre urval av skolor som deltar med ett prov på papper som enbart innehåller

återkommande så kallade trendtexter.<sup>17</sup> Det här skapar två jämförbara elevgrupper, varav den ena har genomfört provet digitalt och den andra på papper, där alla har läst trendtexterna. Bryggan används sedan för att kalibrera resultatet från huvudinsamlingen och koppla det till PIRLS trendskala, det vill säga möjliggöra fortsatta resultatjämförelser över tid.

Bryggan används enbart för att säkerställa trend och det går inte utifrån PIRLS 2021 att säga något om skillnaden mellan digitala prov och pappersprov. Övergången till ett digitalt provformat påverkar inte jämförelser mellan länder eller över tid av elevernas läsförståelse i PIRLS 2021.

## Införandet av en adaptiv provdesign påverkar inte resultatjämförelser

PIRLS 2021 inför en adaptiv provdesign för att bättre kunna anpassa provets svårighetsgrad utifrån elevernas olika prestationer i läsning sett över de deltagande länderna.<sup>18</sup> Det är framför allt länder där en stor andel av eleverna förväntas prestera väldigt högt eller väldigt lågt på provet som kan ha nytta av den adaptiva designen. Designen påverkar inte resultatjämförelser mellan länder men möjliggör för enskilda länder att bättre kunna dra nytta av resultatet för att mäta sina elevers olika styrkor och svagheter.

I PIRLS delas alla texter som testas in i tre olika svårighetsgrader: svår, mellan och lätt. Sedan kombinerar texterna i elevprov med två svårighetsgrader. De svårare proven innehåller svåra och mellansvåra texter och de lättare proven innehåller lätta och mellansvåra texter. Båda typerna av prov används i alla deltagande länder och är grund till resultatjämförelser mellan länder. Men länder kan välja att utifrån elevernas tidigare prestationer i läsning distribuera en högre eller lägre andel av prov med olika svårighetsgrad bland eleverna.<sup>19</sup>

En ändring i fördelningen av svårighetsgrad kan till exempel hjälpa ett land, vars elever i hög grad svarar full pott på de lätta och mellansvåra texterna, att få tillräckligt med data för att kunna särskilja hur eleverna presterar på olika texttyper och läsförståelseprocesser.

14. Delgado m.fl. (2018)

15. Schwabe m.fl. (2022).

16. Furenes m.fl. (2021).

17. Trendtexter är texter som återkommer från tidigare omgångar av studien. Trendtexter har alltid funnits i PIRLS och syftet med dem är att skapa möjlighet att följa resultatutveckling över tid, även utan ett byte av provformat.

18. Mullis & Martin (2019).

19. Tre olika fördelningar används: 70 procent svårare prov/30 procent lättare prov, 50 procent svårare prov/50 procent lättare prov, samt 30 procent svårare prov/70 procent lättare prov.

Det är IEA som styr fördelningen av prov med olika svårighetsgrader. I Sverige har vi använt en fördelning på 50 procent svårare prov och 50 procent lättare prov baserat på tidigare resultat i PIRLS.

### Omfattande textmaterial testas i PIRLS

I PIRLS 2021 finns totalt 23 olika texter, där varje text har cirka 16 tillhörande frågor som utformats för att så bra som möjligt kunna fånga elevers läsförståelse utifrån de fyra förståelseprocesserna. Texterna roteras och fördelas enligt ett fastställt schema till flera olika prov som vardera innehåller två texter. En elev som deltar besvarar ett prov, det vill säga läser enbart två texter.

En sådan roterande provdesign används för att inte provet ska bli alltför omfattande för en enskild elev som deltar i PIRLS. Det här sättet att fördela olika provuppgifter till olika elever ger möjlighet att testa många texter med olika svårighetsgrad och innehåll, men innebär samtidigt att det inte går att jämföra resultat mellan enskilda elever, utan endast på en aggregerad nivå. Resultaten i PIRLS presenteras alltså inte på individnivå utan endast på grupp- och på nationell nivå.

### Länder från hela världen deltar i PIRLS

I PIRLS 2021 deltar 65 länder och regioner, och studien omfattar mer än 400 000 elever i slutet av det fjärde året i den obligatoriska skolan. Av de nordiska länderna deltar förutom Sverige också Danmark, Finland och Norge. Figur 1.1 visar alla deltagande länder och regioner i PIRLS 2021.

Ryssland deltog i PIRLS 2021. Med anledning av den ryska invasionen av Ukraina har vi valt att utelämna Ryssland i de jämförande internationella analyserna i den svenska rapporten.<sup>20</sup> I den internationella rapporten ingår alla deltagande länder.

20. Beslutet att inte redovisa resultaten för Ryssland fattades i linje med att den svenska regeringen den 2 mars 2022 uppmånade universitet och högskolor att avbryta formaliserade samarbeten med Ryssland och Belarus. <https://www.vr.se/aktuellt/nyheter/nyhetsarkiv/2022-03-02-regeringen-ger-besked---stoppa-forskningssamarbeten-med-ryssland-och-belarus.html>

### Pandemin påverkade genomförandet av PIRLS 2021

PIRLS 2021 genomfördes under covid-19-pandemin och många av de länder och regioner som deltog drabbades av skolnedstängningar under den planerade huvudinsamlingen på vårterminen 2021. På grund av de här omständigheterna genomfördes insamlingen av data i tre omgångar i deltagande länder. Både här och i den internationella rapporten benämns omgångarna som vågor. Figur 1.1 visar de olika vågorna utifrån de deltagande länderna.

Majoriteten av länderna, inklusive Sverige, genomförde provet i våg 1 som planerat under våren 2021.<sup>21</sup> Länderna i våg 2 genomförde provet med samma elevurval men cirka 6 månader senare, under hösten 2021 när eleverna gått upp en årskurs. Några länder genomförde provet i våg 3 med ett nytt elevurval ett år senare än planerat, under våren 2022. Analyser av IEA har visat att det finns en noterbar skillnad i resultat mellan framför allt länder i våg 1 och våg 2, där länder i våg 2 har ett högre genomsnittligt resultat.

IEA bedömer att det är svårt att jämföra resultaten hos länder i våg 2 med de övriga länderna och sårredovisar dem i den internationella rapporten. I den svenska rapporten kommer vi därför enbart att rapportera resultat för våg 1 och våg 3 i jämförande tabeller och figurer.

### Genomförande och urval

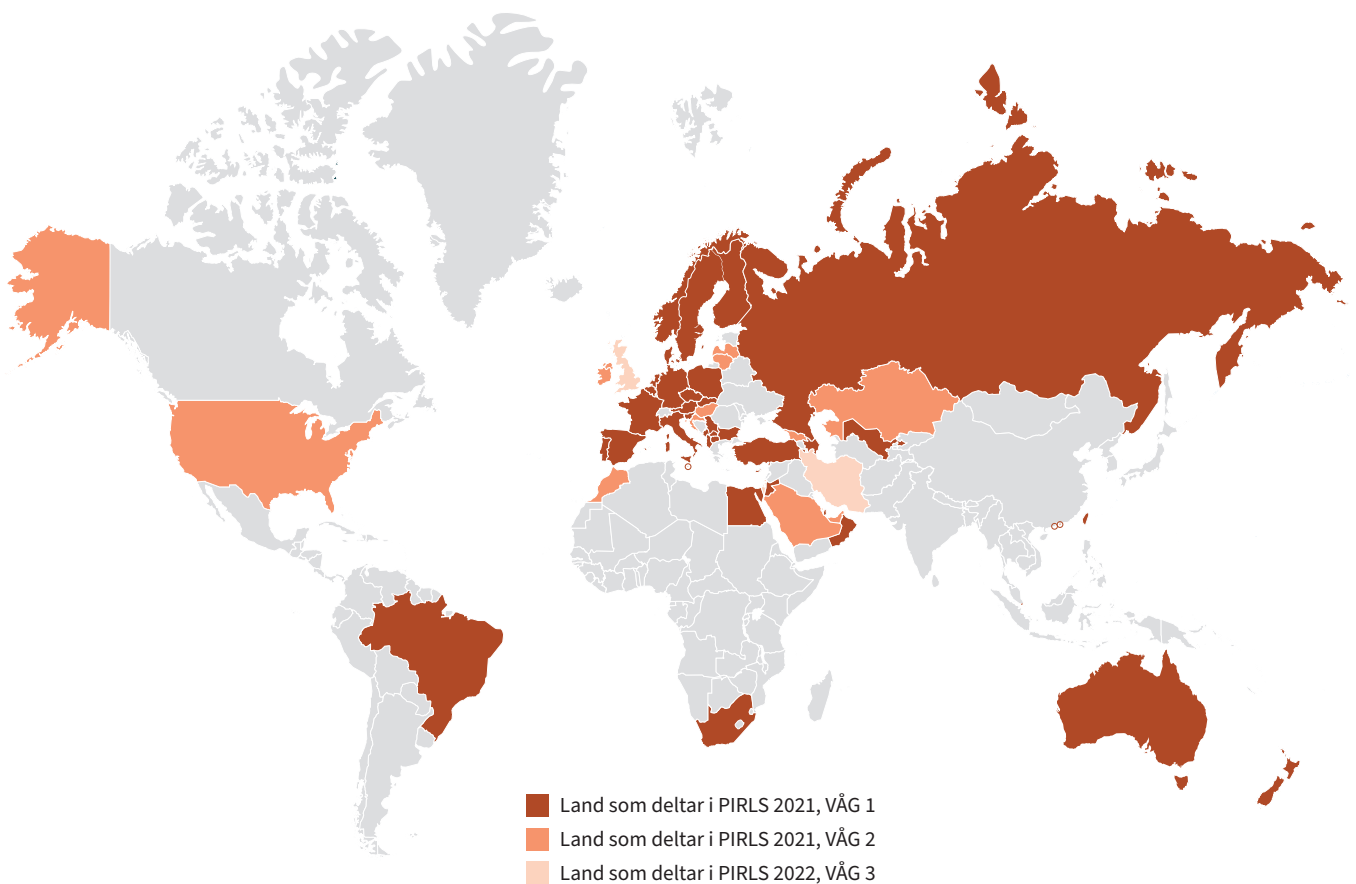
#### Genomförande

En omgång i PIRLS tar cirka 5 år att genomföra och PIRLS 2021 påbörjades under 2018. Först uppdateras studiens ramverk och sedan tas nya texter och provuppgifter fram för kommande prov. Även enkäterna uppdateras och rutiner för genomförande ses över. Studien genomförs med en förstudie där prov och enkäter testas och därefter en huvudstudie där de slutliga data samlas in. Under studiens sista år bearbetas och analyseras data och rapporter tas fram både internationellt och nationellt.

21. I länder på södra halvklotet ligger slutet av årskurs 4 under september–december och dessa länder brukar normalt genomföra provet under den perioden. Några länder och regioner (Australien, Brasilien och Sydafrika) genomförde provet ett år senare än planerat med ett nytt urval under hösten 2021 men räknas in i våg 1.



**Figur 1.1** Länder och regioner som deltar i PIRLS 2021.



**VÅG 1, INSAMLING AV DATA MARS–JUNI 2021**

**EU/OECD-länder**

Australien  
Belgien, Fl  
Belgien, Fr  
Bulgarien  
Cypern  
Danmark  
Finland  
Frankrike  
Italien  
Malta  
Nederländerna  
Norge (5 år)

Nya Zeeland  
Polen  
Portugal  
Slovakien  
Slovenien  
Spanien  
Sverige  
Tjeckien  
Turkiet  
Tyskland  
Österrike

**Övriga länder**

Albanien  
Azerbadjan  
Brasilien  
Egypten  
Hongkong, Kina  
Jordanien  
Kosovo  
Macao, Kina  
Montenegro

Nordmakedonien  
Oman  
Qatar  
Ryssland  
Serbien  
Singapore  
Sydafrika  
Taiwan  
Uzbekistan

**Regioner**

Alberta, Kanada  
British Columbia, Kanada  
Moskva, Ryssland  
Newfoundland & Labrador, Kanada  
Sydafrika (år 6)

**VÅG 2, INSAMLING AV DATA AUGUSTI–DECEMBER 2021**

**EU/OECD-länder**

Irland  
Kroatien  
Lettland  
Litauen  
Nordirland  
Ungern  
USA

**Övriga länder**

Bahrain  
Förenade Arabemiraten  
Georgien  
Kazakstan  
Marocko  
Saudiarabien

**Regioner**

Abu Dhabi,  
Förenade Arabemiraten  
Dubai,  
Förenade Arabemiraten  
Quebec, Kanada

**VÅG 3, INSAMLING AV DATA MARS–JUNI 2022**

**EU/OECD-länder**

England  
Israel

**Övriga länder**

Iran

Belgien är uppdelat i två regioner, den flamländsk- och franskspråkiga. 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. Regionerna är sk benchmarking participants, vars resultat används av deltagande länder som ett riktmärke mot landets resultat i studien. För dessa regioners resultat, se den internationella rapporten.

För att kontrollera att alla länder följer samma procedurer genomförs alla steg i PIRLS, innan, under och efter datainsamlingen, i samarbete med IEA.

## Målpopulationen och exkluderingar

PIRLS avser att mäta läsförståelsen hos elever i slutet av det fjärde året i skolan. Det är den så kallade målpopulationen. I Sverige tillhör alla elever i grundskolans årskurs 4 målpopulationen.

För att säkerställa att man på ett likvärdigt sätt jämför olika länders utbildningssystem tillåter PIRLS i undantagsfall vissa exkluderingar. Exkludering kan göras av hela skolor<sup>22</sup> eller av enskilda elever från en skola. Skolor i Sverige som exkluderas är till exempel grundsärskolor och specialsolor. Det finns också möjlighet att exkludera elever med fysisk eller kognitiv funktionsnedsättning eller elever som är nya i provspråket och som ännu inte behärskar språket i tillräcklig utsträckning för att ett provgenomförande ska vara möjligt.

Exkludering görs alltid utifrån de kriterier som IEA har fastställt och är således desamma för samtliga deltagande länder. När det gäller exkludering på elevnivå är det personal på skolan som känner eleverna som tar beslut om exkludering. Den population av elever som är kvar efter att exkluderingarna gjorts är den faktiska målpopulation som PIRLS insamlade data beskriver och sammanfattar.

När PIRLS startade 2001 satte IEA en acceptabel exkluderingsgrad på elevnivå till 5 procent. I Sverige har 5,5 procent av eleverna i den formella målpopulationen i PIRLS 2021 exkluderats; 1,2 procent på grund av att hela skolor exkluderats och 4,3 procent på grund av att enskilda elever från de utvalda skolorna exkluderats.<sup>23,24</sup>

## Urväl och bortfall

I varje deltagande land dras ett slumpmässigt representativt urval från den fastställda målpopulationen (målpopulationen efter exkluderingar). Från Sverige ingår 5 175 elever från 146 skolor i PIRLS 2021.

I varje utvald skola dras sedan, beroende på skolans storlek, ett urval av en eller två klasser. Samtliga elever i dessa klasser samt även läraren i svenska för de utvalda klasserna ingår i urvalet.

I urvalsstudier behöver man ta hänsyn till bortfall. Med bortfall menas de skolor, elever och vårdnadshavare samt skolpersonal som har valts ut att delta i studien men som av någon anledning inte kan eller vill delta. I Sverige är deltagandet i PIRLS frivilligt.

I Sverige deltog 93 procent av de utvalda eleverna i PIRLS 2021. Av de utvalda skolorna deltog 97 procent. Det innebär att den totala svarsfrekvensen är 90 procent.<sup>25</sup> IEA har bestämt en total svarsfrekvens på 75 procent är acceptabel.

I studien bidrar även rektorer, lärare och vårdnadshavare med bakgrundsinformation. I Sverige ligger bortfallet för lärarenkäten på 14 procent, vilket ligger inom den accepterade gränsen. Skolenkäten som rektorer svarar på har också ett bortfall på 14 procent, vilket ligger inom gränsen, men några enskilda enkätfrågor har ett något högre bortfall och hamnar strax under gränsen på 85 procents svarsfrekvens.

Hemenkäten till svenska vårdnadshavare har i PIRLS 2021 ett bortfall på hela 42 procent, det vill säga en svarsfrekvens på 58 procent, vilket är för lågt enligt IEA:s regelverk. En bortfallsanalys visar att bortfallet är systematiskt i förhållande till bland annat socioekonomisk bakgrund hos eleverna. I den svenska rapporten kommer vi i huvudsak inte att analysera resultat från hemenkäten, men för några analyser har det ändå varit viktigt att ta med resultat och där har vi arbetat med så kallad imputering av uteblivna svar för att resultatbilden inte ska bli skev.<sup>26</sup>

## Hur ska resultaten tolkas?

PIRLS är konstruerat för att ge information om elevers läsförståelse på nationell nivå. Det är viktigt att ha i åtanke att metoden med roterande provdesign, som beskrivs i avsnittet *Omfattande textmaterial testas i PIRLS*, innebär att resultaten inte bör tolkas för enskilda elever eller enskilda skolor, men aggregerat till gruppnivå eller nationell nivå blir resultaten tillförlitliga.

För att bli ett användbart mått på elevernas läsförståelse 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

22. När vi skriver om de specifika skolor som deltar i PIRLS menas vi med "skolor" här och framöver i rapporten det administrativa begreppet skolenhet.

23. Skolverket (2023).

24. Se Bilaga 2. Exkluderingar och svarsfrekvenser.

25. Om andelen skolor som deltar är 97 procent och andelen elever som deltar bland dessa skolor är 93 procent, då blir andelen elever som totalt deltar  $0,97 \cdot 0,93 = 90$  procent.

26. Skolverket (2023).

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 rektorer upplever ordningsproblem på skolenheten gör vi det utifrån ett index baserat på rektorernas svar på ett antal olika frågor om problem. 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.

## **Pandemieffekten och elevresultaten i PIRLS 2021**

Syftet med PIRLS och andra internationella storskaliga studier är att jämföra kvaliteten på olika länders utbildningssystem. För att kunna göra det krävs att förutsättningarna i de olika länderna är likartade på så sätt att inget land drabbas av någon oförutsedd händelse som på ett drastiskt sätt inskränker det landets möjligheter att bedriva undervisning i vanlig ordning. Så har fallet varit fram till och med PIRLS 2016.

Våren 2020 bröt covid-19-pandemin ut och bidrog med en sådan oförutsedd händelse som troligtvis påverkade alla länder i PIRLS på något sätt. Pandemin pågick fortfarande under våren 2021 när data började samlas in för PIRLS.<sup>27</sup> Det går inte att mäta den exakta påverkan pandemin har haft på resultatet i PIRLS då det av naturliga skäl inte finns någon kontrollgrupp att jämföra mot. Men vi vet att covid-19-pandemin har drabbat deltagarländerna i olika omfattning och vi vet att de åtgärder som infördes för att minska smittspridningen är olika för de olika deltagarländerna.<sup>28</sup> Vi vet också att åtgärderna på olika sätt påverkade möjligheten att bedriva undervisning i deltagarländerna. Det innebär att effekten av pandemin på de olika deltagarländernas utbildningssystem troligtvis inte har varit densamma.

I tidigare PIRLS-studier har ett syfte varit att uttala sig om kvaliteten på ett lands utbildningssystem utifrån resultaten, och skillnader i elevresultat mellan två länder har speglat kvalitetsskillnader mellan ländernas utbildningssystem. Vi kan emellertid inte i elevresultat av PIRLS 2021 särskilja kvaliteten på utbildningssystemet från pandemi-effekten på utbildningssystemet. Syftet med PIRLS 2021 är fortfarande att jämföra olika länders utbildningssystem men elevresultatet för ett land speglar nu både kvaliteten på det landets utbildningssystem och pandemins effekt på utbildningssystemet, och skillnader i elevresultat mellan två länder speglar både kvalitetsskillnader mellan ländernas utbildningssystem och skillnader i pandemieffekten på utbildningssystemet.

Det gör det extra svårt att denna gång dra för stora slutsatser av resultaten med avseende på kvaliteten på utbildningssystem, både vid jämförelser med andra länder och vid jämförelser över tid. Det bör läsaren ha i åtanke vid tolkning av resultaten i samtliga avsnitt i denna rapport.

## **Statistisk signifikans**

Resultaten från PIRLS bygger på en urvalsundersökning, vilket innebär att det finns en statistisk osäkerhet i resultaten. Även om till exempel ett lands medelvärde i läsförståelse är högre än ett annat lands, är det inte säkert att det landets elever har en bättre läsförståelse efter att vi tagit hänsyn till den statistiska osäkerheten. Om två länders medelvärden skiljer sig åt när vi tar hänsyn till den statistiska osäkerheten är den skillnaden statistiskt signifikant.

I PIRLS används en signifikansnivå på 5 procent. Det innebär att om det i populationen inte finns någon skillnad i två länders medelvärden 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. I vissa fall skriver vi även ut när skillnader i tabeller och figurer inte är signifikanta. Notera att andelar i figurer och tabeller inte alltid adderar till 100 procent. Dessutom kan det verka som att vissa differenser inte överensstämmer med punktskattningarna. Båda dessa mätfel är avrundningsfel.

27. Våg 1 skrev provet våren 2021, våg 2 skrev provet hösten 2021 och våg 3 skrev provet våren 2022.

28. Reynolds m.fl. (2022).

## Rapportens upplägg

### Avgränsningar

När det gäller avgränsningar redovisar den svenska rapporten resultat från länder som deltagit i studien i våg 1 och våg 3. I den internationella rapporten redovisas resultat även från våg 2, men då särredovisat från de två övriga insamlingsperioderna.

Det är totalt 65 länder och regioner runt om i världen som genomfört PIRLS 2021. I jämförelser av de svenska resultaten med andra länder görs främst jämförelser med Norden och med EU/OECD-länder,<sup>29</sup> precis som i tidigare rapportering av PIRLS i Sverige.

Utifrån den mängd data som samlas in i PIRLS och en begränsad tidsperiod till rapportskrivning görs även vissa avgränsningar i hur detaljerat vi redovisar resultaten. De svenska övergripande resultaten presenteras samtidigt som den internationella rapporten.

### Disposition

I kapitel 2 presenterar vi den övergripande svenska resultatbilden, både i jämförelser med andra länder och över tid.

I kapitel 3 presenterar vi skillnader i svenska resultat uppdelat efter olika elevgrupper, såsom flickor och pojkar, elever med olika resurser med sig hemifrån, samt även skillnader mellan skolor.

I kapitel 4 presenterar vi sambandet mellan de olika bakgrundsfaktorerna och resultat.

I kapitel 5–7 presenterar vi resultat från de bakgrundsenkäter som samlats in. I kapitel 5 lyfter vi elevers läsvanor och inställning till läsning, även här med uppdelning efter olika elevgrupper. I kapitel 6 presenterar vi elevers och lärares förutsättningar för undervisningen och kapitel 7 presenterar vi några resultat kring hur skolan och skolmiljön ser ut för eleverna i årskurs 4.

I kapitel 8 avslutar vi med några reflektioner kring de resultat vi ser i rapporten.

---

29. EU/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 läsförståelse

I det här kapitlet redovisas de svenska elevernas resultat på en övergripande nivå i jämförelse med andra länder och tidigare genomförda omgångar av PIRLS.

Några resultat i det här kapitlet är:

- De svenska eleverna har försämrat sina resultat med 12 poäng sedan PIRLS 2016 och presterar nu i genomsnitt 544 poäng.
- Inget land i EU/OECD har förbättrat sitt resultat sedan 2016. Endast Frankrike, Nya Zeeland, England, Belgien (fr), Tjeckien, Australien och Slovakien presterar 2021 på samma nivå som 2016. Övriga länder i EU/OECD presterar på en lägre nivå.
- Trots försämrat resultat ligger Sverige 17 poäng över genomsnittet i länderna i EU/OECD eftersom många av de övriga deltagarländerna också har försämrat sina resultat.
- I Sverige har andelen elever som inte når upp till låg nivå mer än fördubblats sedan 2016, medan andelen som presterar på avancerad nivå är oförändrad.
- I Sverige har skillnaden i resultat mellan de högst och de lägst presterande eleverna ökat sedan 2016. Skillnaden är den största som uppmätts sedan PIRLS startade 2001.
- Svenska elever är jämnstarka i läsning av i skönlitteratur och sakprosa.
- Svenska elever är lika bra på att identifiera och dra enkla slutsatser som att tolka och värdera.

Resultaten i den här rapporten redovisas enbart för våg 1, som inkluderar de länder som genomförde PIRLS-provet våren 2021, och för våg 3, som inkluderar de länder som genomförde PIRLS-provet våren 2022. Sverige ingår i våg 1.

En del av resultaten i den här rapporten redovisas i form av percentiler. I faktarutan anges definitioner av de percentiler som redovisas.

### Ländernas resultat

Totalt deltar 42 länder eller regioner i våg 1 och våg 3, varav 25 är länder i EU och/eller OECD. I denna rapport har vi genomgående valt att jämföra de svenska elevernas resultat med det genomsnittliga resultatet för alla deltagande länder som är med i EU/OECD, eftersom dessa länder har liknande ekonomi och utbildningssystem som Sverige. Genomsnittet är framtaget utifrån Skolverkets bearbetningar.

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 länderna i EU/OECD var 5 månader yngre.

Resultaten i läsförståelse för de deltagande länderna framgår av figur 2.1. 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 elevernas resultat i landet.

### Definitioner av de redovisade percentilerna

Percentiler är mått som beskriver värden indelat och sorterat i hundra lika stora delar. De percentiler som ofta redovisas i statistiksammanhang är 5:e percentilen, 25:e percentilen, 50:e percentilen (medianen), 75:e percentilen och 95:e percentilen.

**5:e percentilen** är det mätvärde där 5 procent av eleverna har ett lägre resultat än detta värde. Samtidigt har 95 procent av eleverna ett högre resultat.

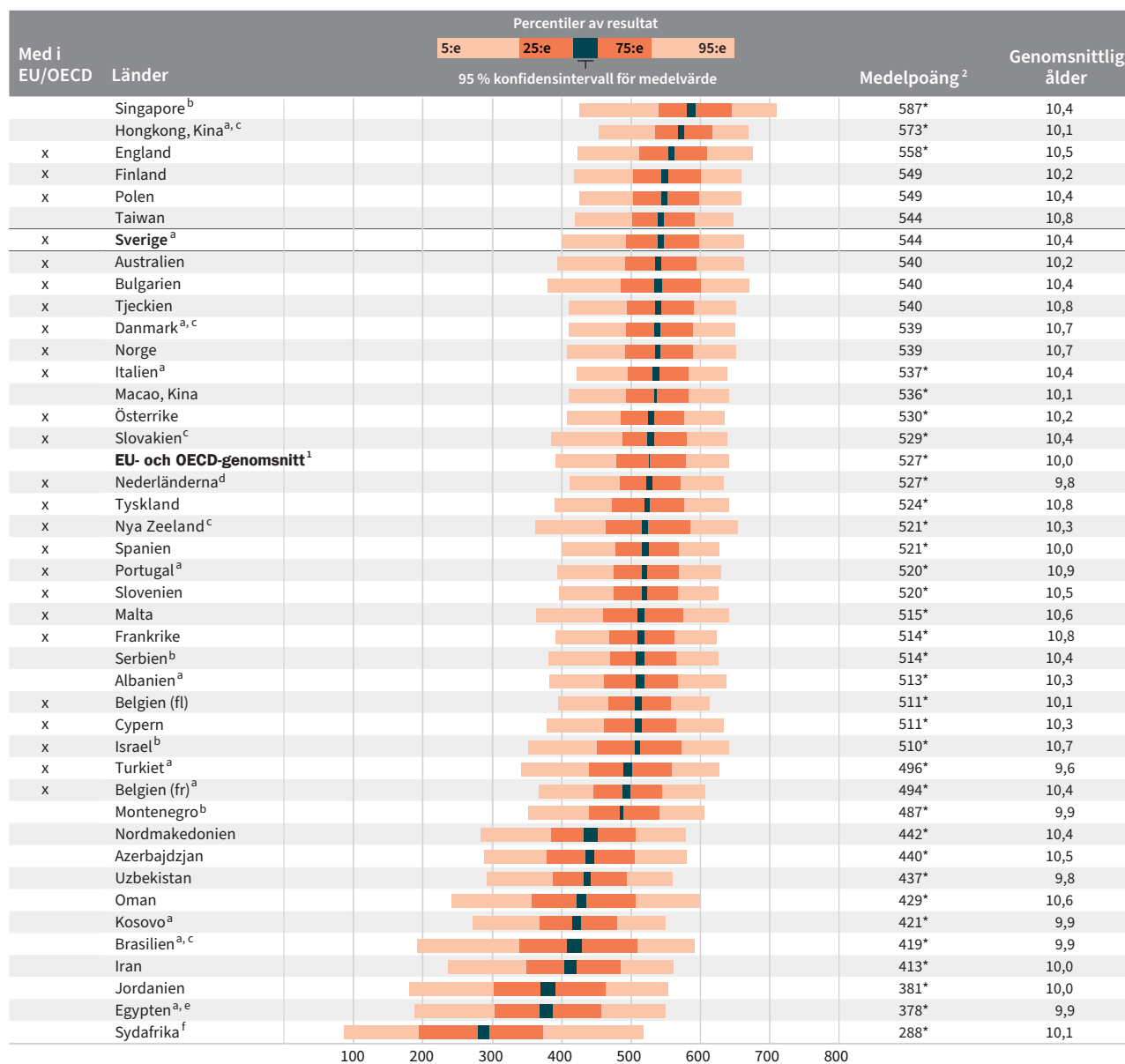
**25:e percentilen** är det mätvärde där de 25 procent av eleverna har ett lägre resultat än detta värde. Samtidigt har 75 procent av eleverna ett högre resultat.

**50:e percentilen** är det mätvärde där 50 procent av eleverna har ett lägre resultat än detta värde. Samtidigt har 50 procent av eleverna ett högre resultat. Värdet kallas också median.

**75:e percentilen** är det mätvärde där 75 procent av eleverna har ett lägre resultat än detta värde. Samtidigt har 25 procent av eleverna ett högre resultat.

**95:e percentilen** är det mätvärde där 95 procent av eleverna har ett lägre resultat än detta värde. Samtidigt har 5 procent av eleverna ett högre resultat.

**Figur 2.1** Medelpoäng och fördelning i läsförståelse, samtliga deltagande länder.



- a Den nationellt valda populationen täcker 90 till 95 % av den nationella målpopulationen.
- b Den nationellt valda populationen täcker mindre än 90 % av den nationella målpopulationen.
- c Uppfyllede urvalskriterierna för deltagande först sedan ersättningskolor medtagits.
- d Uppfyllede inte urvalskriterierna för deltagande.

- e Viss osäkerhet i tillförlitligheten i resultaten då andelen elever med för låga resultat för att kunna skattas överstiger 15 % men inte 25 %.
- f Viss osäkerhet i tillförlitligheten i resultaten då andelen elever med för låga resultat för att kunna skattas överstiger 25 %.
- \* Landets medelpoäng är signifikant skilt från Sveriges medelpoäng.

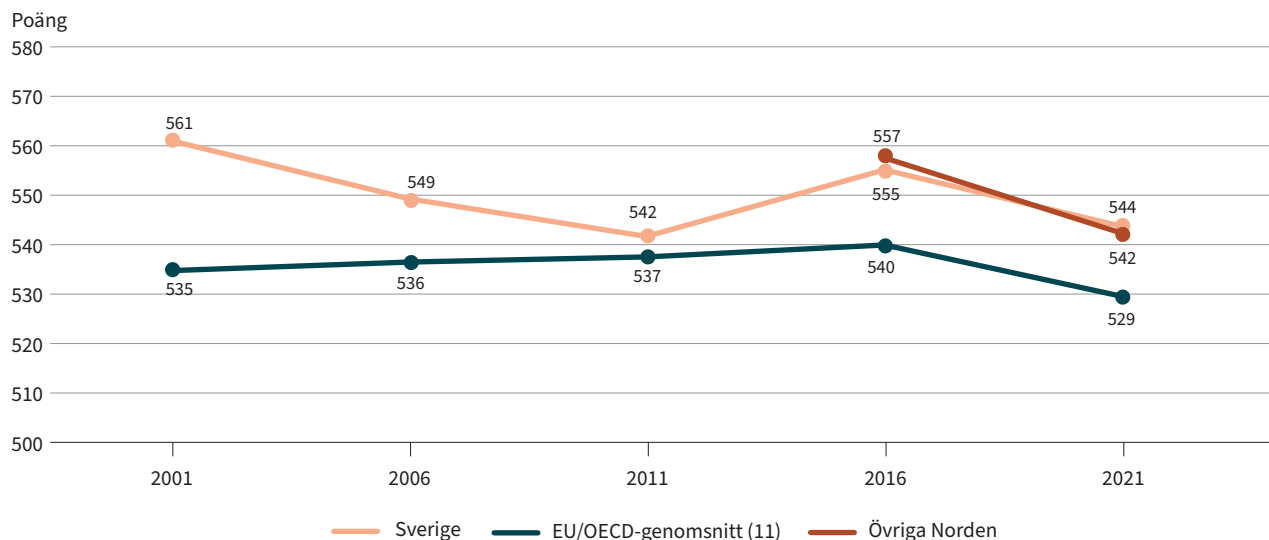
- 1 Genomsnittet i EU/OECD är beräknat som ett genomsnitt av de 25 länder som är medlemmar i EU och/eller OECD. Storbritannien representeras endast av regionen England, och Belgien representeras av både den flamländska och den franska regionen.
- 2 Poängskalan fixerades i PIRLS 2001 så att genomsnittet för de länder som deltog 2001 sattes till 500 poäng och standardavvikelsen till 100 poäng.

De högsta och de lägsta resultaten redovisas inte eftersom extrema resultat kan bidra till en spridning som inte speglar gruppen som helhet. Staplarna i figur 2.1 är skurna vid 5:e och 95:e percentilerna.

De svarta fälten i staplarna visar medelpoängens tillhörande konfidensintervall. Konfidensintervall är ett sätt att ange osäkerheten i medelpoängen som följer av att PIRLS är en urvalsundersökning. Exempelvis anger ett 95-procentigt konfidensintervall för medelvärdet att sannolikheten är 95 procent att intervallet ska täcka populationsmedelvärdet.

Tolkningen här av konfidensintervallet är förenklat, och inte helt exakt, för att göra det begripligt för de läsare som inte är införstådda med begreppet konfidensintervall.

**Figur 2.2** Resultatutveckling 2001–2021.



### Svenska elever presterar över genomsnittet i EU/OECD

I figur 2.1 framgår att Sveriges resultat i läsförmåga är 544 poäng. Det är högre än genomsnittet för de deltagande länderna i EU/OECD, som är 527 poäng. Bland de 42 deltagarländerna presterar Singapore, Hongkong och England bättre än Sverige. Sverige presterar på samma nivå<sup>30</sup> som åtta länder, däribland de övriga deltagande nordiska länderna, och bättre än 30 länder, däribland Italien, Nederländerna och Tyskland.

Egypten, Oman och Singapore är de enda länder eller regioner som förbättrat sina resultat sedan 2016.

### Förändringar av resultaten i läsförståelse 2001–2021

Sverige har deltagit i PIRLS sedan starten 2001. 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 försämrat sina resultat sedan 2016

I PIRLS 2021 har resultatet sjunkit med i genomsnitt 12 poäng så att Sverige återigen presterar på samma nivå som i PIRLS 2011.

Figur 2.2 visar resultatutvecklingen i PIRLS 2001–2021 för Sverige, ett genomsnitt för de övriga nordiska länderna och ett genomsnitt för de elva länder i EU/OECD som deltagit i samtliga PIRLS-studier.<sup>31</sup> Norge deltog före 2016 med en annan årskurs, så därför går inte trenden för genomsnittet av de övriga nordiska länderna att skatta längre tillbaka än 2016.

Sett till antalet poäng hade Sverige de högsta resultaten i PIRLS 2001 och i PIRLS 2016. I PIRLS 2016 kunde vi se en förbättring av svenska elevers resultat med i genomsnitt 13 poäng jämfört med mätningen 2011.

Vi kan inte med någon större exakthet säga vad resultatnedgången i PIRLS 2021 beror på eftersom PIRLS inte har en experimentell design med kontrollgrupp. Däremot ser vi en generell nedgång i resultaten bland de länder som deltagit i PIRLS 2021. Den nedgången illustreras tydligt i figur 2.2 av trenden för genomsnittet för de elva länder i EU/OECD som deltagit i alla studier sedan 2001. Fram till och med 2016 har genomsnittet ökat något från 535 till 540 poäng. Efter 2016 har något hänt som inte bara brutit uppgången, utan medfört en markant försämring med 10 poäng.<sup>32</sup>

Trots att Sverige nu presterar på samma nivå som 2011 så ligger vi betydligt högre i rankningen. Vi ligger till och med något högre än vi gjorde 2016.<sup>33</sup> Det beror dels på att färre länder som Sverige kan

30. När vi skriver att länder eller elevgrupper presterar på samma nivå, menar vi genomgående i den här rapporten att deras resultat inte skiljer sig signifikant åt.

31. Dessa länder är Bulgarien, England, Frankrike, Israel, Italien, Nederländerna, Nya Zeeland, Slovakien, Slovenien, Sverige och Tyskland.

32. Det som i figur 2.2 ser ut som en försämring med 11 poäng i stället för 10 poäng beror på avrundningsfel.

33. Skolverket (2017).



jämföra sig mot deltar, dels på att många av de övriga deltagarländerna också har tappat i läsförståelse. Bland de länder som presterade minst lika bra som Sverige i PIRLS 2016, och som inte deltar i våg 1 eller våg 3 i PIRLS 2021, återfinns Irland, Lettland, Nordirland, Ungern och USA.

### Inget deltagande land från EU/OECD har förbättrat sitt resultat sedan 2016

Tabell 2.1 ger en mer detaljerad sammanställning än figur 2.2 av resultaten för de länder från EU/OECD som deltog i första och tredje vågen i PIRLS 2021.

Av tabell 2.1 framgår att inget land från EU/OECD har förbättrat sitt resultat sedan 2016.

I tabellen ser vi bland annat ländernas resultat i PIRLS 2001, PIRLS 2016 (om de deltog) och PIRLS 2021 tillsammans med förändringen mellan 2016 och 2021 samt mellan 2001 och 2021. Frankrike, Nya Zeeland, England, Belgien (fr), Tjeckien, Australien och Slovakien tillhör den grupp länder som 2021 presterar på samma nivå som 2016. Övriga länder presterar på en lägre nivå. Sverige har försämrat sitt resultat med 12 poäng vilket är ungefär samma som förändringen i genomsnitt bland länderna i tabell 2.1.

**Tabell 2.1** Förändring i resultat 2001, 2016 och 2021 (EU och OECD i våg 1 och våg 3).

Länder	2001	2016	2021	Förändring i medelpoäng 2016-2021	Förändring i medelpoäng 2001-2021
Malta <sup>1</sup>		452 (1,8)	515 (2,7)		
Frankrike	525 (2,4)	511 (2,2)	514 (2,5)	2 (3,3)	-11* (3,5)
Nya Zeeland	529 (3,7)	523 (2,2)	521 (2,3)	-1 (3,2)	-7 (4,4)
England	553 (3,5)	559 1,9	558 (2,5)	-1 (3,1)	5 (4,3)
Belgien (fr)		497 (2,6)	494 (2,7)	-3 (3,7)	
Tjeckien	537 (2,3)	543 (2,1)	540 (2,3)	-4 (3,1)	3 (3,3)
Australien		544 (2,5)	540 (2,2)	-4 (3,4)	
Slovakien	518 (2,8)	535 (3,1)	529 (2,7)	-6 (4,1)	11* (3,9)
Spanien		528 (1,7)	521 (2,2)	-7* (2,8)	
Portugal		528 (2,3)	520 (2,3)	-8* (3,2)	
Danmark		547 (2,1)	539 (2,2)	-8* (3,1)	
Italien	541 (2,4)	548 (2,2)	537 (2,2)	-11* (3,1)	-4 (3,2)
Österrike		541 (2,4)	530 (2,2)	-11* (3,2)	
<b>Sverige</b>	<b>561 (2,2)</b>	<b>555 (2,4)</b>	<b>544 (2,1)</b>	<b>-12* (3,2)</b>	<b>-17* (3,1)</b>
Bulgarien	550 (3,8)	552 (4,2)	540 (3,0)	-12* (5,2)	-11* (4,8)
Tyskland	539 (1,9)	537 (3,2)	524 (2,1)	-13* (3,8)	-15* (2,8)
Belgien (fl)		525 (1,9)	511 (2,9)	-14* (3,5)	
Polen		565 (2,1)	549 (2,2)	-16* (3,0)	
Finland		566 (1,8)	549 (2,4)	-17* (3,0)	
Nederländerna	554 (2,4)	545 (1,7)	527 (2,5)	-18* (3,0)	-27* (3,5)
Norge <sup>1</sup>	499 (2,9)	559 (2,3)	539 (2,0)	-20* (3,0)	
Israel	509 (2,9)	530 2,5	510 (2,2)	-20* (3,4)	1 (3,7)
Slovenien	502 (1,9)	542 (2,0)	520 (1,9)	-23* (2,7)	18* (2,7)
Cypern			511 (2,3)		
Turkiet			496 (3,4)		

<sup>1</sup> Malta deltog i PIRLS både 2016 och 2021 men deras trend går inte att skatta eftersom det inte är samma årskurs som deltog i de två studierna. Av samma anledning går inte heller Norges trend att skatta mellan studierna 2001 och 2021.

() Standardfel anges inom parentes.

\* Skillnaden mellan åren är signifikant skild från 0.

När man i PIRLS jämför förändringar i resultat mellan länder över tid blir osäkerheten stor. Dessutom är antalet länder i EU/OECD att jämföra med litet. Det medför att Slovenien är det enda landet bland länderna i tabell 2.1 som har försämrat sitt resultat mer än Sverige. Frankrike, Nya Zeeland och England är de enda länder som har tappat mindre i resultat än Sverige.

### Percentiler visar skillnaden mellan de högst och de lägst presterande eleverna

Medelvärde av elevresultaten är ett sammanfattande mått på vilken nivå eleverna i ett land presterar. Ett annat sammanfattande mått är percentiler som visar spridningen av elevresultaten och därmed tillför mer detaljerad information om hur elevernas resultat fördelar sig (se faktarutan på sidan 20 för definition av percentiler).

### Skillnaden i resultat mellan de högst och de lägst presterande eleverna har ökat

För Sverige är skillnaden i resultat mellan de högst och de lägst presterande eleverna den största sedan PIRLS startade 2001. I figur 2.3 redovisas spridningen av elevresultaten och hur den har förändrats över tid.

Av de fem staplarna i figur 2.3 framgår att den som representerar elevresultaten i PIRLS 2021 är den längsta. Det betyder att skillnaden i resultat mellan de högst och de lägst presterande eleverna (skillnaden i resultat mellan den 95:e och 5:e percentilen) i PIRLS 2021 är den största sedan mätningarna startade 2001.

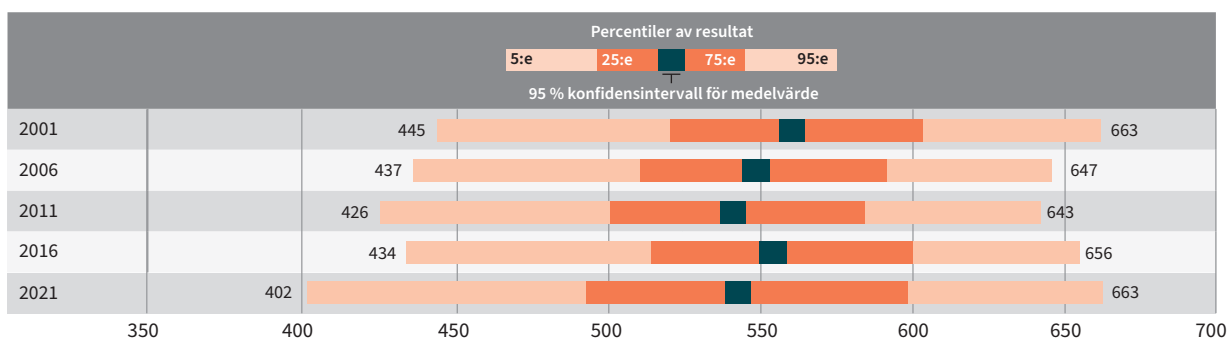
Både de lägst och de högst presterande elevernas resultat sjönk mellan 2001 och 2011. Mellan 2011 och 2021 har de högst presterande eleverna haft en betydande resultatuppgång, och de presterar nu i genomsnitt på samma nivå som 2001. Det vill säga, de högpresterande eleverna presterar nu lika bra som i den mätning då Sverige presterade bäst av alla deltagande länder. Samtidigt fortsätter de lägst presterande elevernas resultat att sjunka, och är nu i genomsnitt 42 poäng lägre än 2001 och 24 poäng lägre än 2011. Fram till och med PIRLS 2016 har skillnaden mellan de högst presterande och de lägst presterande eleverna legat stabilt runt 220 poäng. Men nu har det skett en markant förändring: skillnaden mellan de högst och de lägst presterande eleverna har ökat med i genomsnitt 39 poäng – från 222 poäng i PIRLS 2016 till 261 poäng i PIRLS 2021. Det är en ökning med 18 procent.

### Sverige är ett av de länder där skillnaden i resultat mellan de högst och de lägst presterande eleverna har ökat mest sedan 2016

Ett alternativt sammanfattande mått på spridningen i elevers resultat är standardavvikelsen. Om de flesta elevers resultat ligger nära medelpoängen är standardavvikelsen låg, och om många elevers resultat avviker mycket från medelpoängen är den hög.

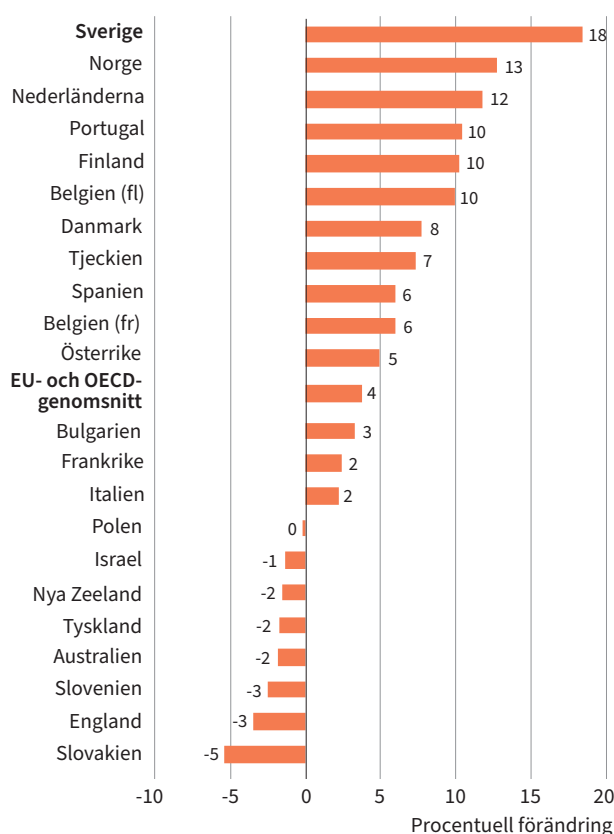
Figur 2.4 visar förändringen i standardavvikelsen i elevresultaten mellan 2016 och 2021 för de länder i EU/OECD som deltog både 2016 och 2021.

**Figur 2.3** Medelpoäng och spridning av de svenska elevernas resultat 2001–2021.



Staplarnas längd visar skillnaden i resultat mellan den 95:e och 5:e percentilen. Längre staplar visar på en större spridning av elevernas resultat medan kortare staplar visar på en mindre spridning. De svarta fälten i staplarna visar medelpoängen med tillhörande konfidensintervall. För de staplar där de svarta fälten inte överlappar varandra finns det en statistiskt säkerställd skillnad mellan kohorternas medelpoäng.

**Figur 2.4** Procentuella förändringen i standardavvikelsen 2016–2021.



I figur 2.4 ser vi att Sverige har den största procentuella ökningen av standardavvikelsen sedan 2016 tillsammans med Norge, Nederländerna, Portugal och Finland. Belgien (fl), Danmark, Tjeckien, Spanien och Belgien (fr) har också en ökning av standardavvikelsen, men den är mindre än den svenska ökningen. För de övriga deltagande länderna i EU/OECD har standardavvikelsen inte förändrats. Genomsnittet av standardavvikelseerna för de länder i EU/OECD som deltog både 2016 och 2021 har ökat med 4 procent, medan den för Sverige har ökat med 18 procent.

Även om Sverige har den största ökningen av standardavvikelsen av de deltagande EU-och OECD-länderna, har vi inte den största standardavvikelsen. Störst standardavvikelse har Nya Zeeland, 12 procent högre än Sveriges, och minst standardavvikelse har Italien, 16 procent lägre än Sveriges. Genomsnittet av standardavvikelseerna för de deltagande länderna i EU/OECD är 6 procent lägre än Sveriges.<sup>34</sup>

34. För en redovisning av standardavvikelseerna i absoluta mått för Sverige och övriga EU/OECD-länder, se Skolverket (2023).

## Kunskapsnivåer i läsförståelse ger en fördjupad bild av elevernas läsförståelse

Kunskapsnivåerna i läsförståelse är framtagna av de internationella experter som arbetar med PIRLS, tillsammans med representanter för de olika länderna och syftar till att ge en mer konkret bild av hur elevernas kunskaper ser ut. PIRLS kunskapsnivåer i läsförståelse är alltså inte definierade kunskapsmål och kriterier enligt de svenska styrdokumentet.

PIRLS använder fyra kunskapsnivåer i läsförståelse: låg nivå (400–475 poäng), mellannivå (475–550 poäng), hög nivå (550–625 poäng) och avancerad nivå (minst 625 poäng).<sup>35</sup> För en mer detaljerad beskrivning av vad som innefattas i varje kunskapsnivå i läsförståelse se bilaga 1.<sup>36</sup>

Figur 2.5 visar hur stor andel av eleverna i de olika deltagarländerna som når upp till de olika kunskapsnivåerna i läsförståelse. Dessutom anges även hur stor andel elever som inte når upp till den låga nivån, det vill säga de elever som inte når upp till 400 poäng. I figur 2.5 har länderna sorterats efter denna andel.

Ungefär 81 procent av de svenska eleverna presterar på mellannivå eller högre. Av övriga deltagande länder är det bara Hongkong, Singapore, England, Polen, Taiwan och Finland som har en högre andel elever som når upp till dessa nivåer.

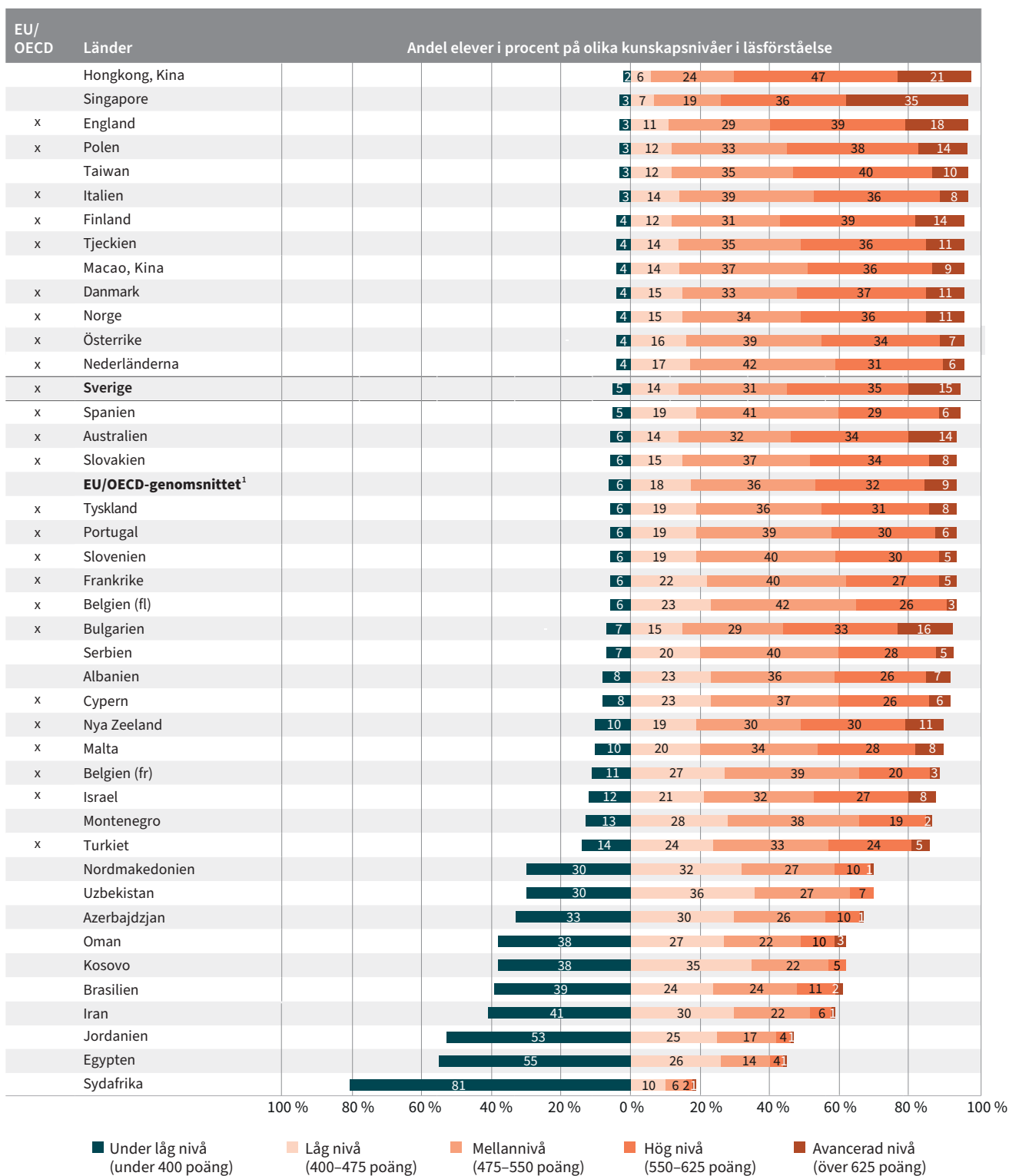
Av figur 2.5 framgår också att av de 19 procent av de elever i Sverige som inte når upp till mellannivå, ligger 14 procentenheter på låg nivå, medan ungefär 5 procentenheter inte når upp till den låga nivån. Bland länderna med de lägsta resultaten når mer än hälften av eleverna inte upp till låg nivå.

I Sverige är det ungefär 15 procent av eleverna som når upp till den avancerade nivån. Högst andel elever som presterar på avancerad nivå har de två länder, Singapore och Hongkong, som också har högst medelpoäng. I Singapore når 35 procent av eleverna avancerad nivå och i Hongkong når 21 procent avancerad nivå. Jämfört med övriga nordiska länder skiljer sig inte Sveriges andel elever som når avancerad nivå från Finlands, och den är 4 procentenheter högre än både Danmarks och Norges.

35. I PIRLS 2011 och PIRLS 2016 användes benämningarna elementär, medelgod, hög och avancerad om kunskapsnivåerna i läsförståelse. I den här rapporten återgår vi till de benämningar som användes i PIRLS 2006 för att bättre stämma med det engelska originalet, low, medium, high och advanced.

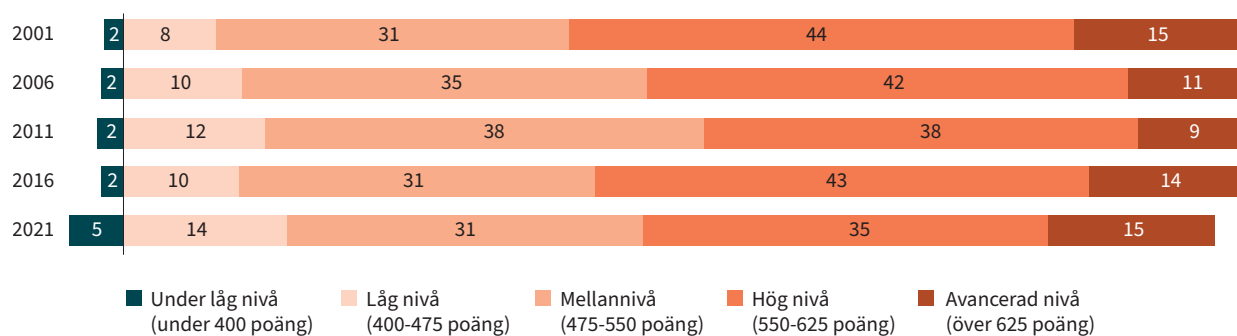
36. von Davier m.fl. (2023)

**Figur 2.5** Resultat uppdelat på kunskapsnivåer i läsförståelse, samtliga länder. Talen anger andel elever i procent på respektive kunskapsnivå.



1. EU/OECD-genomsnittet är beräknat som ett genomsnitt av de 25 länder som är medlemmar i EU/OECD och som deltar i PIRLS 2021.

**Figur 2.6** Resultat uppdelat på kunskapsnivåer i läsförståelse, 2001–2021, Sverige. Talen anger andelen elever i procent på respektive kunskapsnivå.



### Andelen svenska elever som inte når mellannivå har ökat

Andelen elever i Sverige som inte når mellannivå har legat konstant på 10–14 procent i samtliga tidigare PIRLS-mätningar, men i den senaste mätningen har den andelen ökat till 19 procent. Figur 2.6 visar hur stor andel av de svenska eleverna som presterar på de olika kunskapsnivåerna i läsförståelse under de år som Sverige deltagit i PIRLS.

I figur 2.6 ser vi att andelen elever som inte når upp till låg nivå har ökat från 2 till 5 procent, och andelen som presterar på låg nivå har ökat från 10 till 14 procent. Vidare framgår också att andelen elever som presterar på hög nivå har minskat med 8 procentenheter, medan andelen elever som presterar på avancerad nivå ligger kvar på samma nivå som 2016. Om vi blickar längre tillbaka i tiden än 2016 ser vi att andelen elever på hög nivå 2021 är lägre än 2001 och 2006 men på samma nivå som 2011. Andelen elever som presterar på avancerad nivå är högre än 2006 och 2011 men på samma nivå som 2001.

Sammanfattningsvis är den generella tendensen att andelen elever som presterar under låg nivå eller på låg nivå ökar sedan 2016 samtidigt som andelen elever på den högsta nivån är oförändrad. Dessutom ser vi av den ökade spridningen av resultat i figur 2.3 att eleverna från de lägre kunskapsnivåerna presterar sämre än tidigare, medan eleverna från den högsta kunskapsnivån presterar samma som tidigare.

### Resultat utifrån syfte och förståelseprocess

PIRLS-studien har två övergripande syften med läsning: *dels att få en litterär upplevelse, dels att inhämta och använda information*. I PIRLS används skönlitteratur som den huvudsakliga formen av litterära texter, medan elevernas färdigheter i att inhämta och använda information framför allt prövas genom sakprosa.

PIRLS-studien är utformad så att en genomsnittlig poäng kan beräknas både för *skönlitteratur* och *sakprosa*. Jämförs dessa med Sveriges totala 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 förståelseprocesser under provet.<sup>37</sup> För att förenkla analyserna sammanfattas de fyra processerna i följande två processer: *identifiering och dra 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 genomsnittlig poäng beräknas för att ta reda på de svenska elevernas relativa styrkor och svagheter.

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

**Tabell 2.2** Medelpoäng uppdelad på skönlitteratur och sakprosa i Sverige, Danmark, Finland, Norge samt genomsnittet i EU/OECD.

Länder	År	Medelpoäng i läsförståelse	Skönlitteratur		Sakprosa	
			Medelpoäng	Skillnad	Medelpoäng	Skillnad
Sverige	2021	544 (2,1)	545 (2,5)	2 (1,5)	544 (2,1)	0 (0,9)
	2016	555 (2,4)	556 (2,4)	1 (0,8)	555 (2,6)	0 (1,3)
	2011	542 (2,1)	547 (2,4)	5* (1,2)	537 (2,4)	-5* (1,3)
	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	2021	539 (2,2)	546 (2,6)	7* (1,7)	536 (2,1)	-3* (0,8)
Finland	2021	549 (2,4)	547 (2,6)	-2* (0,8)	550 (2,6)	1 (0,9)
Norge	2021	539 (2,0)	538 (2,0)	-1 (0,7)	540 (2,1)	1* (0,7)
EU/OECD	2021	527 (0,5)	529 (0,5)	2* (0,3)	526 (0,5)	-1* (0,2)

() Standardfel anges inom parentes.

\* Skillnaden mellan åren är signifikant skild från 0.

## Svenska elever är jämnstarka i skönlitteratur och sakprosa

För elever i Sverige är kunskapsprofilen utifrån syftet med läsningen väldigt jämn i PIRLS 2021. De små skillnader i poäng som finns mellan läsning av skönlitteratur och läsning av sakprosa, när man relaterar till det totala genomsnittet, är inte signifikanta.

Av tabell 2.2, som bland annat visar den svenska resultattrenden i läsning av skönlitteratur och läsning av sakprosa, framgår att den svenska kunskapsprofilen var jämn även i PIRLS 2001, PIRLS 2006 och PIRLS 2016. PIRLS 2011 är den enda studien där eleverna avviker från den jämna trenden; eleverna var då i genomsnitt ungefär 10 poäng starkare i läsning av skönlitteratur än i läsning av sakprosa.<sup>38</sup>

Tabell 2.2 visar också hur de övriga deltagande nordiska ländernas elever presterar i skönlitterär läsning och sakprosaläsning. Finland är signifikant sämre i skönlitterär läsning relativt sitt genomsnitt, och Norge är signifikant bättre i läsning av sakprosa relativt sitt genomsnitt, men skillnaderna är små. Deras kunskapsprofiler med avseende på läsning är därmed ungefär samma som den svenska. De danska eleverna är däremot betydligt starkare i skönlitterär läsning och svagare i läsning av sakprosa.

38. Skillnaden i resultat mellan läsning av skönlitteratur och läsning av sakprosa i PIRLS 2011 får man genom att bilda följande differens av data från tabell 2.2: 5-(-5) = 10 poäng. Övriga skillnader mellan läsning av skönlitteratur och läsning av sakprosa beräknas på motsvarande sätt med data från tabell 2.2.

Bland de länder som presterar bäst finns inget mönster i hur kunskapsprofilerna ser ut. Till exempel har England en jämn profil, medan Hongkong är starkare i läsning av sakprosa och svagare i läsning av skönlitteratur. Singapore däremot är starkare i läsning av skönlitteratur jämfört med sitt genomsnitt.

## Svenska elever är lika bra på att identifiera och dra enkla slutsatser som att tolka och värdera

I tabell 2.3 visas förståelseprocessprofilerna för de deltagande nordiska länderna och för genomsnittet i EU/OECD. Det generella mönstret sedan PIRLS 2001 är att de svenska eleverna varit bättre på att identifiera och dra enkla slutsatser än att tolka och värdera. I PIRLS 2021 är de lika bra på båda förståelseprocesserna. När vi relaterar resultaten för de båda förståelseprocesserna med det totala genomsnittet framgår emellertid att förändringarna över tid är små. Det går därför inte att från enbart denna studie säga om resultatet i PIRLS 2021 kan betraktas som ett trendbrott.

Även i PIRLS 2011 var eleverna i Sverige lika bra på de båda förståelseprocesserna. När vi analyserar de svenska elevernas läsförståelse utifrån olika aspekter över tid, är det generellt sett PIRLS-studien från 2011 som avviker från det övergripande mönstret.

**Tabell 2.3** Medelpoäng uppdelad på förståelseprocesser i Sverige, Danmark, Finland, Norge samt genomsnittet i EU/OECD.

Länder	År	Medelpoäng i läsförståelse	Identifiering och enkla slutsatser		Tolkande och värderande	
			Medelpoäng	Skillnad	Medelpoäng	Skillnad
Sverige	2021	544 (2,1)	546 (2,3)	2 (1,2)	542 (2,2)	-1 (1,0)
	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 (2,2)	-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	2021	539 (2,2)	539 (2,1)	0 (1,0)	540 (2,2)	1 (1,1)
Finland	2021	549 (2,4)	550 (2,6)	1 (0,8)	549 (2,4)	0 (0,8)
Norge	2021	539 (2,0)	540 (2,0)	1 (0,7)	538 (2,4)	-1 (1,2)
EU/OECD	2021	527 (0,5)	527 (0,5)	0 (0,2)	527 (0,5)	0 (0,2)

() Standardfel anges inom parentes.

\* Skillnaden mellan åren är signifikant skild från 0.

Också värt att notera från tabell 2.3 är att förståelseprocessprofilerna för de övriga tre deltagande nordiska länderna och för genomsnittet i EU/OECD är samma som de svenska i PIRLS 2021.





KAPITEL 3

# **Skillnader i resultat mellan olika elevgrupper och skolor**

### 3. Skillnader i resultat mellan olika elevgrupper och skolor

I detta kapitel beskrivs resultaten i läsförståelse uppdelat på olika elevgrupper och skolor. De elevgrupper och resultatskillnader som behandlas är mellan flickor och pojkar, mellan elever med olika grad av hemresurser, mellan elever som alltid respektive inte alltid talar testspråket i hemmet samt mellan skolor med olika elevsammansättning. Några viktiga resultat som detta kapitel visar är:

- Flickor fortsätter att prestera bättre i läsförståelse jämfört med pojkar i Sverige och i nästan alla EU/OECD-länder, men skillnaden har inte ökat sedan 2016.
- Skillnaden i resultat mellan elever med relativt hög respektive relativt låg grad av hemresurser har ökat i Sverige jämfört med 2016 och är numera större än i övriga nordiska länder.
- Andelen elever som inte alltid talar svenska i hemmet har ökat sedan 2016, vilket till viss del speglar en demografisk förändring med avseende på migrationsbakgrund bland elever i årskurs 4.
- Sedan 2016 har resultaten för de elever som inte alltid talar svenska i hemmet försämrats medan de ligger kvar på samma nivå för de elever som alltid talar svenska i hemmet.
- I Sverige har skillnaderna i resultat mellan skolor med olika elevsammansättning ökat sedan 2016 och är nu större än genomsnittet i EU/OECD och större än i övriga nordiska länder.

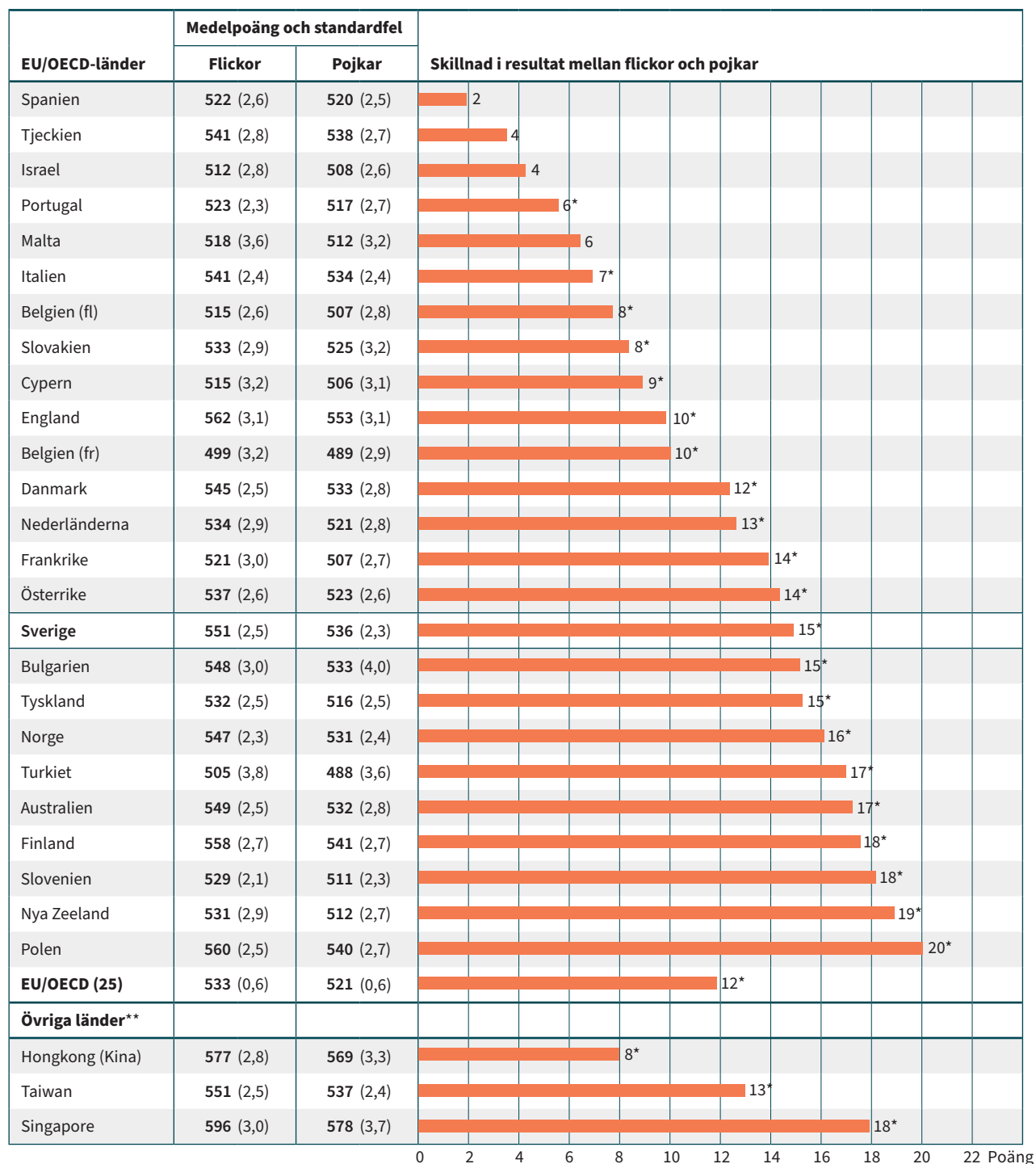
#### Skillnader i resultat mellan flickor och pojkar

I Sverige presterar flickorna, liksom tidigare år, bättre än pojkarna. Men såväl flickor som pojkar presterar sämre än vad de gjorde i PIRLS 2016. Skillnaderna i resultat mellan flickor och pojkar kvarstår således på samma nivå som 2016, men sedan 2011 är gapet mellan könen mindre jämfört med 2001.

#### Svenska flickor presterar fortfarande bättre än pojkar

I Sverige och i nästan alla andra länder presterar flickorna bättre i genomsnitt jämfört med pojkarna. Figur 3.1 visar de genomsnittliga resultaten uppdelat på kön samt skillnaden i resultat mellan könen. I Sverige uppgår skillnaden till 15 poäng och det ligger på samma nivå som genomsnittet i EU/OECD. Endast i Spanien, Tjeckien, Israel och Malta finns inga statistiskt signifikanta resultatskillnader mellan flickor och pojkar.

**Figur 3.1** Resultat i läsförståelse uppdelat på flickor och pojkar samt skillnad i resultat. PIRLS 2021.



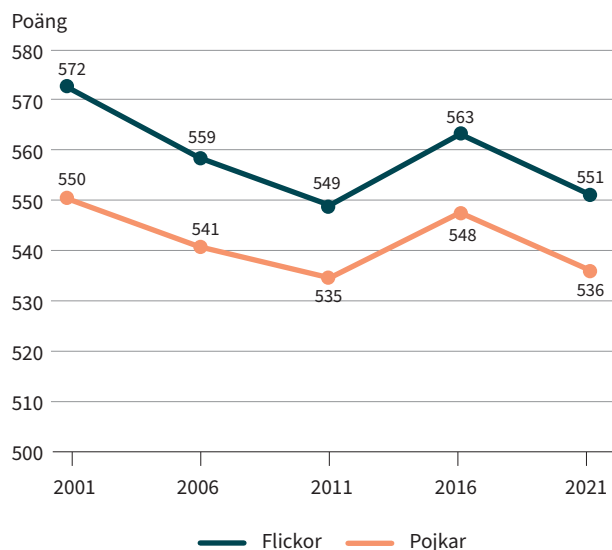
\* Skillnaden i resultat mellan flickor och pojkar är statistiskt signifikant på 5 % nivå.

\*\* Länder som inte är medlemmar i EU eller OECD men som bedöms relevanta för jämförelser.

## Både flickor och pojkar presterar sämre än 2016

I figur 3.2 visas resultatutvecklingen för svenska flickor och pojkar över de 20 år som PIRLS-studien genomförts.

**Figur 3.2** Resultat i läsförståelse för flickor och pojkar, Sverige, PIRLS 2001–2021.



Mellan 2011 och 2016 förbättrade både de svenska flickorna och pojkarna sina resultat. I PIRLS 2021 har däremot de genomsnittliga resultaten för både flickor och pojkar sjunkit med 12 poäng och är tillbaka på samma nivå som 2011. Även för övriga nordiska länder och länderna i EU/OECD i genomsnitt har såväl flickor som pojkar försämrat sina resultat sedan 2016. Storleken på försämringen varierar mellan länder men inom respektive land är försämringen ungefär lika för pojkar och flickor. I Sverige har skillnaderna i resultat mellan flickor och pojkar över tid minskat från 22 poäng 2001 till 15 poäng 2021. Skillnaden är däremot oförändrad jämfört med 2016.

## Andelen lågpresterande har ökat bland både flickor och pojkar

Precis som för samtliga elever (se kapitel 2) har andelen som presterar på den lägsta kunskapsnivån (under 400 poäng) fördubblats för såväl flickor som pojkar. Fyra procent av flickorna och 6 procent av pojkarna når inte upp till den låga nivån (400 poäng). Däremot syns inga förändringar för de som presterar på den mest avancerade nivån (över 625 poäng) jämfört med 2016, för varken flickor eller pojkar. Detta innebär att spridningen i resultat har blivit större bland både flickor och pojkar, precis som visades i kapitel 2 för samtliga elever.

## Skillnader i resultat mellan elever med olika grad av hemresurser

I såväl internationella kunskapsundersökningar som nationella registerbaserade undersökningar uppvisar elever med en högre grad av hemresurser i genomsnitt högre studieresultat jämfört med elever med en lägre grad av hemresurser.<sup>39,40</sup> Vilka resurser eleven har med sig från hemmet kan hjälpa eleven i sin studiekarriär, till exempel vilket stöd föräldrarna kan ge eleven med läxor, vilka förväntningar föräldrarna har på elevens studieframgång samt om eleven har tillgång till ett eget rum och ett skrivbord att göra läxorna på. Ofta används föräldrarnas utbildningsnivå/yrkesstatus och inkomst som ett mått på elevens hemresurser, eller med en annan benämning – socioekonomiska bakgrund.

I PIRLS 2021 har vi inte tillgång till registerdata utan i stället mäts den socioekonomiska bakgrunden utifrån två delvis överlappande index. I den svenska rapporten har vi valt att utgå från det socioekonomiska index som kallas *hemresurser* och som även redovisades i den nationella rapporten för PIRLS 2016 och som baseras på frågor från såväl elevenkäten som hemenkäten.<sup>41</sup> För att få ett mer pålitligt mått på hur sambandet mellan elevernas grad av hemresurser och resultat eventuellt förändras över tid använder vi måttet på ett något annorlunda sätt. Detta innebär att vi jämför resultaten för de 25 procent elever med högst grad av hemresurser med de 25 procent elever med lägst grad av hemresurser *inom* respektive land. På så sätt fås ett *relativt* mått på resultatskillnaderna mellan elever med olika grad av hemresurser.<sup>42</sup> Observera att detta inte på något sätt försämrar möjligheten till jämförelser mellan länder, däremot blir tolkningen något annorlunda.<sup>43</sup>

39. Skolverket (2018).

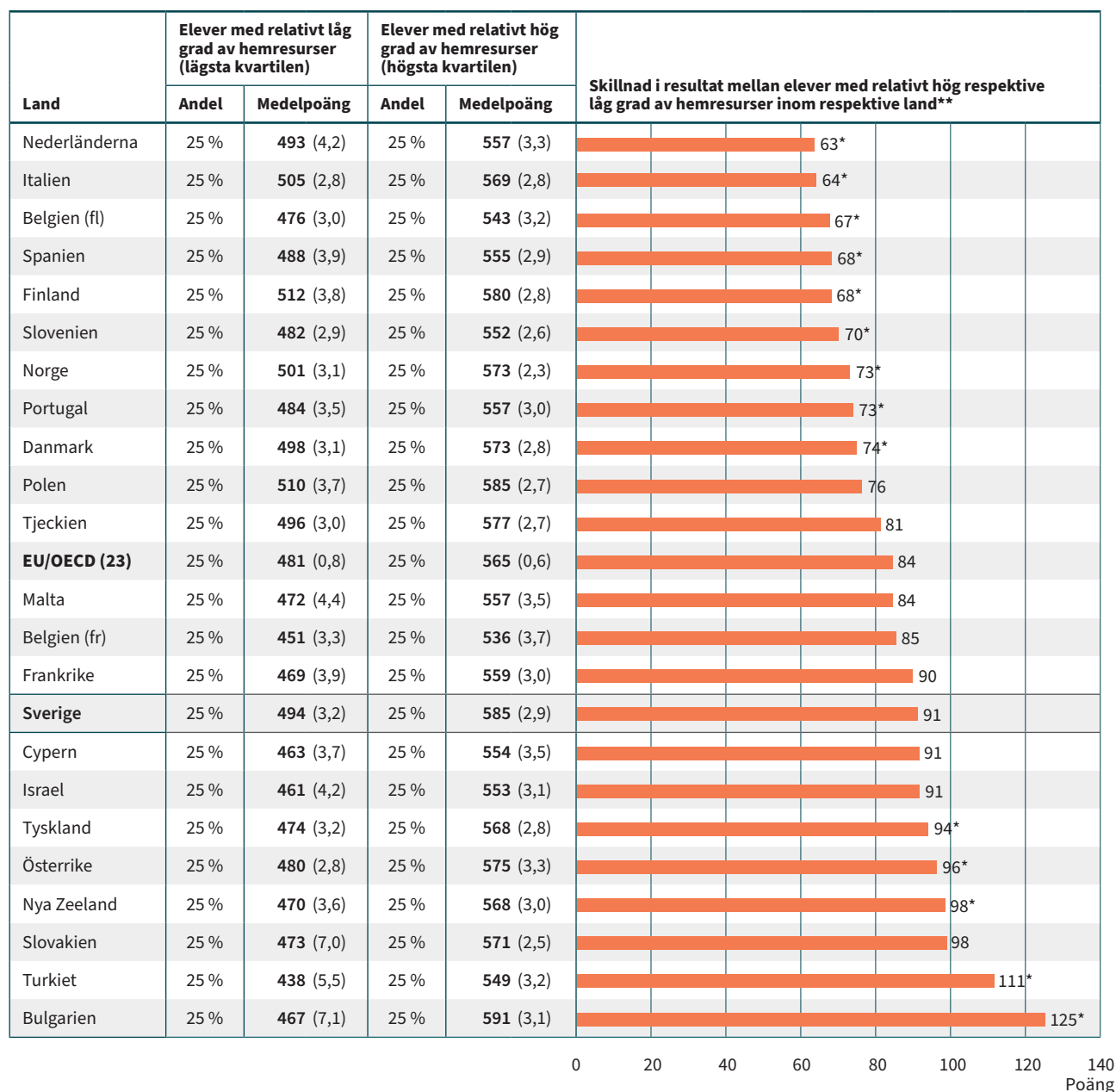
40. Skolverket (2019).

41. Indexet *hemresurser* baseras på fem frågor: 1) Antal böcker i hemmet och 2) Antal hemresurser för studiestöd, båda enligt elevernas svar i elevenkäten, 3) Antal barnböcker i hemmet, 4) föräldrarnas högsta utbildningsnivå samt 5) föräldrarnas yrkesstatus. De tre sista baseras på föräldrarnas uppgifter i hemenkäten.

42. Genom att kvartilranka originalindexet hemresurser och sedan beräkna differensen i genomsnittligt resultat mellan den högsta respektive lägsta kvartilen blir jämförelser över tid mer robusta och mindre känsliga för eventuella förändringar i de underliggande frågorna eller eventuella förändringar i innebörden av de underliggande måtten. En liknande analys gjordes i PISA 2018.

43. Om ett land uppvisar stora skillnader i måttet hemresurser jämfört med ett annat land men betydelsen för resultat per enhet hemresurser är lika, så kommer vårt relativa mått att uppvisa större skillnader i resultat för landet med stora skillnader i hemresurser eftersom avståndet mellan topp och botten 25 % är

**Figur 3.3** Andelar och resultat för elever med relativt hög respektive låg grad av hemresurser, PIRLS 2021, EU/OECD-länder.



\* Anger om skillnaden är statistiskt signifikant skilt från genomsnittet i EU/OECD (5 % nivå).

\*\* För samtliga länder är skillnaden i resultat mellan eleven med relativt hög- respektive låg grad av hemresurser statistiskt signifikant (5% nivå).

Resultaten i tabellen bygger på kvartilranking av variabeln hemresurser och där imputerade värden har ersatt bortfall. Se metodbilagan för mer information.

På grund av att svarsfrekvensen i föräldraenkäten var låg i Sverige (och även i flera andra länder), har vi använt så kallad imputering för bortfallet.<sup>44</sup>

större i antal hemresursenheter. Måttet fångar alltså även upp effekten av hur starkt hemresurserna är fördelade inom landet.

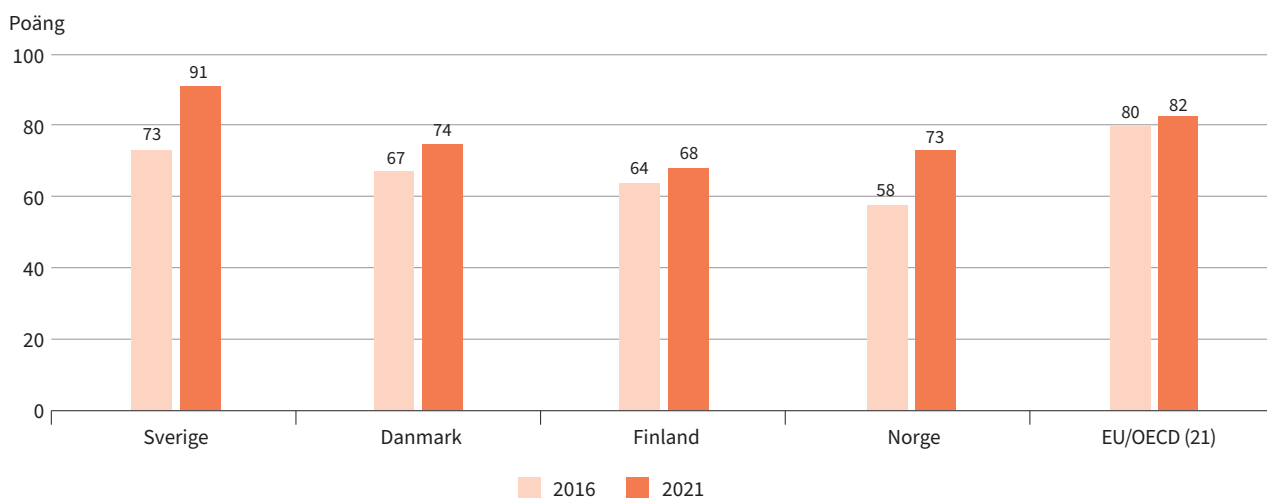
44. Imputering innebär kort att man utnyttjar all relevant bakgrundsinformation från elev- och föräldraenkäterna för att ersätta bortfallets värden. På så sätt minskar man risken för stora systematiska fel i resultaten. Se en mer detaljerad beskrivning av hur imputeringen gått till i metodbilagan.

### Elever med högre grad av hemresurser presterar bättre

I figur 3.3 redovisas de genomsnittliga resultaten för elever med relativt hög respektive relativt låg grad av hemresurser inom respektive land samt skillnaden i resultat mellan dessa elevgrupper.

Den övergripande resultatbilden är som i tidigare internationella studier att elever med en relativt högre grad av hemresurser i genomsnitt presterar bättre i läsförståelse jämfört med elever med en relativt lägre grad av hemresurser. Att vi här mäter

**Figur 3.4** Resultatskillnad mellan elever tillhörande de 25 procent med högst respektive lägst grad av hemresurser inom respektive land 2016 och 2021.



skillnaden i relativa termer i stället för i absoluta termer, som vi gjorde i PIRLS 2016, påverkar således inte det övergripande mönstret på något avgörande sätt.

I Sverige är skillnaden i resultat mellan de 25 procent elever med högst grad av hemresurser och de 25 procent elever med lägst grad av hemresurser 91 poäng i genomsnitt. Det är en större skillnad än i övriga nordiska länder men på samma nivå som genomsnittet i EU/OECD. Skillnaderna i såväl Finland, Norge och Danmark är lägre än genomsnittet i EU/OECD. Störst skillnader finns i Bulgarien och Turkiet men även Tyskland, Österrike och Nya Zeeland uppvisar skillnader som är större än genomsnittet i EU/OECD.<sup>45</sup>

### Skillnaderna i resultat mellan elever med olika grad av hemresurser har ökat sedan 2016

I figur 3.4 visas hur resultatskillnaderna mellan elever med relativt hög respektive låg grad av hemresurser har förändrats över tid sedan 2016 för Sverige, övriga nordiska länder och genomsnittet i EU/OECD.

I Sverige har resultatskillnaderna mellan elever med olika grad av hemresurser ökat från 73 till 91 poäng mellan 2016 och 2021, en ökning med 18 poäng. Förändringen beror på att resultaten för elever med lägst grad av hemresurser (den lägsta

kvartilen) försämrats medan resultaten för elever med högst grad av hemresurser (den högsta kvartilen) är oförändrade.<sup>46</sup>

Även i Norge har motsvarande resultatskillnader ökat medan för Danmark, Finland och EU/OECD i genomsnitt har inga statistiskt signifikanta förändringar skett.

Ovanstående analys visar att skillnaderna i resultat mellan elever med olika grad av hemresurser ökat. Innan vi drar slutsatsen att detta också innebär att betydelsen av elevens grad av hemresurser ökat måste vi dock ta hänsyn till andra bakgrundsfaktorer som kan påverka resultaten. En sådan så kallad regressionsanalys görs och redovisas i kapitel 4.

## Läsförståelseresultat och språk i hemmet

I PIRLS 2021, liksom i tidigare PIRLS-undersökningar tillfrågades eleverna om i vilken utsträckning de talar det språk hemma som de skriver PIRLS-provet på. Samtliga svenska elever, oavsett vilket språk de talar hemma, skrev PIRLS-provet på svenska.<sup>47</sup>

45. Vi har även utfört ett antal känslighetsanalyser genom att använda olika alternativa socioekonomiska index, inklusive det som användes 2016 och utan imputering och det övergripande mönstret påverkas inte.

46. De genomsnittliga resultaten för respektive kvartil kan ses i figuren utan baseras på Skolverkets egna beräkningar.

47. I elevenkäten gavs eleven fyra olika svarsalternativ om hur ofta de talade svenska/testspråket i hemmet: 1) Jag pratar alltid svenska hemma. 2) Jag pratar nästan alltid svenska hemma. 3) Ibland pratar jag svenska och ibland pratar jag ett annat språk hemma. 4) Jag pratar aldrig svenska hemma. För att förenkla redovisningen och analysen har vi slagit ihop alternativ 2–4 så att vi skiljer på elever som *alltid* eller *inte alltid* talar svenska/testspråket i hemmet.

**Tabell 3.1a** Fördelning av talat språk i hemmet uppdelat efter migrationsbakgrund. PIRLS 2016.\*

Andelar summerar radvis till 100 %	Talar svenska i hemmet		
	Alltid	Inte alltid	Totalt
<b>Elevens migrationsbakgrund</b>			
Inrikesfödd, båda föräldrar inrikesfödda	82 %	18 %	100 %
Inrikesfödd, en förälder inrikesfödd	56 %	44 %	100 %
Inrikesfödd, båda föräldrar utrikesfödda	16 %	84 %	100 %
Utrikesfödd	28 %	72 %	100 %
<b>Totalt</b>	<b>68 %</b>	<b>32 %</b>	<b>100 %</b>

\* Uppgifterna om migrationsbakgrund är baserade på registerdata då personnummer samlades in i PIRLS 2016. Uppgifterna om talat språk i hemmet baseras på elevernas uppgifter i elevenkäten.

Tabellen visar fördelningen av språk i hemmet inom respektive kategori av migrationsbakgrund och summerar därför till 100 procent radvis.

### Det finns en koppling mellan migrationsbakgrund och språk i hemmet

I tidigare PIRLS-studier har de svenska eleverna genom en tilläggsfråga Sverige gjort till den internationella enkäten fått svara på i vilket land de är födda samt i vilket land deras föräldrar är födda.<sup>48</sup> I PIRLS 2021 fanns den frågan inte med och vi kan därför inte redovisa vilken migrationsbakgrund eleverna har. Uppgiften om i vilken omfattning svenska talas i hemmet speglar till viss del migrationsbakgrunden men är inte ett perfekt substitut för migrationsbakgrund, vilket förklaras nedan.

Eftersom det i PIRLS 2016 fanns både registeruppgifter om elevernas migrationsbakgrund samt enkätuppgifter om i vilken utsträckning de talade svenska i hemmet kan vi undersöka hur elever med olika migrationsbakgrund fördelar sig efter språk i hemmet. Detta visas i tabell 3.1a.<sup>49</sup>

Tabell 3.1a visar hur stor andel *inom* respektive migrationsgrupp som alltid respektive inte alltid talar svenska i hemmet. Totalt (längst ned) uppgav 68 procent av eleverna i PIRLS 2016 att de alltid talade svenska i hemmet. För utrikesfödda är den andelen lägre, 28 procent och för inrikesfödda med båda föräldrar inrikesfödda är andelen högre, 82 procent. Lägst är andelen som alltid talar svenska i hemmet bland elever som är inrikesfödda med två utrikes födda föräldrar, 16 procent. Observera att dessa siffror gäller för PIRLS 2016 och vi vet inte om denna fördelning ser annorlunda ut i PIRLS 2021.

Även om tabell 3.1a visar på ett relativt tydligt mönster går det inte att sätta likhetstecken mellan migrationsbakgrund och om man alltid eller inte alltid talar svenska i hemmet. Tabell 3.1b är baserad på exakt samma underlag men procentandelarna har beräknats *kolumnvis* i stället för *radvis*.

Tabell 3.1b visar att så många som 40 procent av alla elever som inte alltid talar svenska i hemmet utgörs av inrikesfödda elever med två inrikesfödda föräldrar. Faktum är att elever som antingen själva är utrikesfödda eller har två utrikesfödda föräldrar utgör mindre än hälften ( $16\% + 28\% = 44\%$ ) av alla elever som uppger att de inte alltid talar svenska i hemmet.

Tabell 3.1b visar också att gruppen som alltid talar svenska i hemmet nästan uteslutande utgörs av elever som är inrikesfödda med minst en inrikesfödd förälder,  $94 + 10 = 94$  procent (95 procent om man summerar icke avrundade andelar<sup>50</sup>) medan endast 3 procent utgörs av utrikesfödda elever.<sup>51</sup>

Gruppen som uppger att de alltid talar svenska i hemmet är därmed väl överensstämmande med inrikesfödda med minst en svenskfödd förälder, medan gruppen som inte alltid talar svenska är mer heterogen och speglar i lägre grad migrationsbakgrund.

48. De svenska eleverna i PIRLS 2016 tillfrågades om de var födda i Sverige eller inte samt om deras respektive förälder var född i Sverige eller inte.

49. I tabellens vänstra kolumn framgår hur migrationsbakgrund definieras.

50. I tabellen är andelarna avrundade till heltal. Med en decimal noggrannhet är andelarna 84,4 % respektive 10,3 % vilket summerar till 94,7 % och avrundas till 95 %.

51. Av dessa 3 procentenheter består 0,4 procentenheter (eller ungefär 13 procent) av utrikesfödda elever som har två inrikesfödda föräldrar. Dessa relativt få elever kan vara barn till föräldrar som arbetat utomlands i några år eller de kan vara adoptivbarn.

**Tabell 3.1b** Fördelning av migrationsbakgrund uppdelat efter talat språk i hemmet. PIRLS 2016.\*

Andelar summerar kolumnvis till 100 %	Talar svenska i hemmet		
	Alltid	Inte alltid	Totalt
Elevens migrationsbakgrund			
Inrikesfödd, båda föräldrar inrikesfödda	84 %	40 %	70 %
Inrikesfödd, en förälder inrikesfödd	10 %	17 %	12 %
Inrikesfödd, båda föräldrar utrikesfödda	2 %	28 %	11 %
Utrikesfödd	3 %	16 %	7 %
<b>Totalt</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>

\* Tabellen visar fördelningen av migrationsbakgrund för elever som alltid respektive inte alltid talar svenska i hemmet och summerar därför kolumnvis till 100 procent. Observera att eftersom andelarna avrundats till heltal finns ett avrundningsfel. Andelarna summerar exakt till 100 % innan de avrundats.

Samtidigt visar registerdata för samtliga elever i årskurs 4 i riket att andelen elever med utländsk bakgrund har ökat år 2021 jämfört med 2016, från 21 till 26 procent.<sup>52</sup> Andelen utrikesfödda elever har ökat från 10 till 12 procent och andelen inrikesfödda elever med två utrikesfödda föräldrar har ökat från 11 till 14 procent.<sup>53</sup>

Vi kan därmed konstatera att det har skett demografiska förändringar bland eleverna i årskurs 4 med avseende på migrationsbakgrund under perioden 2016–2021 och att dessa förändringar inte varit obetydliga. Som vi kommer att se i resterande delen av detta avsnitt påverkar detta även andelen som alltid/inte alltid talar svenska i hemmet.

### Många svenska elever talar inte alltid svenska i hemmet

I figur 3.5 redovisas för PIRLS 2021 hur stor andel av eleverna i respektive land som alltid respektive inte alltid talar testspråket i hemmet, och respektive grupps genomsnittliga resultat samt skillnaden i resultat mellan de två elevgrupperna.

I Sverige talar 53 procent av eleverna alltid svenska i hemmet medan 47 procent inte alltid gör det, enligt elevernas svar i elevenkäten i PIRLS 2021. Andelen som alltid talar testspråket i hemmet är lägre än motsvarande andelar i övriga nordiska länder samt även lägre än genomsnittet i EU/OECD.

Elever som alltid talar svenska i hemmet presterar i genomsnitt 40 poäng högre läsförståelseresultat än elever som inte alltid talar svenska i hemmet. I EU/OECD i genomsnitt är motsvarande skillnad 12 poäng. Malta, Australien och Tjeckien är de enda länder där elever som inte alltid talar testspråket i hemmet presterar på en högre eller samma nivå jämfört med de som alltid talar testspråket i hemmet. I inget annat EU/OECD-land är resultat skillnaderna större än i Sverige. Bulgarien och Österrike uppvisar skillnader på samma nivå som Sverige.

När man gör dessa jämförelser måste man komma ihåg att den demografiska bilden kan se väldigt annorlunda ut i olika länder. I Sverige förknippas ett annat språk i hemmet i hög grad med migrationsbakgrund då andelen som talar de nationella minoritetsspråken<sup>54</sup> är relativt liten, men så behöver det inte nödvändigtvis vara i alla länder. I Spanien till exempel finns minoritetsspråk som katalanska och baskiska och även om dessa minoritetselever skrev PIRLS-provet på sitt respektive minoritetsspråk talar endast 27 respektive 20 procent av katalanska respektive baskiska elever alltid testspråket i hemmet. Av samtliga 25 EU/OECD-länder i PIRLS 2021 förekom mer än ett testspråk i 8 länder; Cypern, Finland, Israel, Malta, Nya Zeeland, Norge, Slovakien och Spanien. Detta kan påverka resultat skillnaderna mellan elever som alltid respektive inte alltid talar testspråket i hemmet i dessa länder i jämförelse med andra länder.

52. Med utländsk bakgrund menas att eleven själv är utrikesfödd eller är inrikesfödd med två utrikesfödda föräldrar.

53. Skolverkets elevregister (2021).

54. I Sverige är jiddisch, romani chib, samiska, finska och meänkieli nationella minoritetsspråk.



**Figur 3.5** Resultat i läsförståelse för elever som alltid respektive inte alltid talar testspråket i hemmet samt skillnad i resultat mellan elevgrupperna, PIRLS 2021.

EU/OECD-land	Andel och resultat för elever som alltid talar testspråket i hemmet		Andel och resultat för elever som inte alltid talar testspråket i hemmet		Skillnad i resultat mellan elever som alltid talar testspråket i hemmet och elever som inte alltid talar testspråket i hemmet**
	Andel	Medelpoäng	Andel	Medelpoäng	
Malta	27 %	488 (4,5)	73 %	526 (2,5)	-37*
Australien	67 %	536 (2,6)	33 %	552 (2,9)	-15*
Tjeckien	69 %	538 (2,5)	31 %	545 (2,9)	-7*
England	69 %	556 (2,8)	31 %	562 (4,1)	-6
Polen	74 %	549 (2,4)	26 %	554 (3,1)	-5
Portugal	77 %	521 (2,2)	23 %	517 (3,5)	3
Israel	68 %	512 (2,4)	32 %	507 (3,6)	5
Belgien (fr)	53 %	498 (3,1)	47 %	490 (3,1)	8*
Slovakien	62 %	533 (2,9)	38 %	525 (3,6)	9*
Nederländerna	64 %	531 (2,6)	36 %	521 (3,7)	10*
Cypern	57 %	517 (2,7)	43 %	505 (3,8)	12*
<b>EU/OECD (24)</b>	63 %	532 (0,5)	37 %	520 (0,8)	12*
Slovenien	68 %	524 (1,9)	32 %	511 (2,9)	13*
Italien	70 %	542 (2,2)	30 %	528 (3,0)	13*
Danmark	63 %	545 (2,5)	37 %	532 (2,7)	14*
Norge (åk 5)	59 %	546 (1,8)	41 %	531 (2,9)	14*
Frankrike	69 %	520 (2,8)	31 %	502 (3,3)	18*
Finland	71 %	555 (2,1)	29 %	536 (4,3)	19*
Turkiet	70 %	504 (2,6)	30 %	483 (6,8)	21*
Belgien (fl)	52 %	522 (2,5)	48 %	498 (3,1)	24*
Spanien	58 %	532 (2,2)	42 %	508 (3,1)	24*
Tyskland	62 %	538 (2,5)	38 %	511 (3,0)	27*
Österrike	61 %	545 (2,3)	39 %	506 (3,1)	39*
<b>Sverige</b>	53 %	563 (2,5)	47 %	523 (2,7)	40*
Bulgarien	71 %	553 (2,7)	29 %	511 (7,1)	42*

\* Skillnaden i resultat är statistiskt signifikant på 5 % nivå.

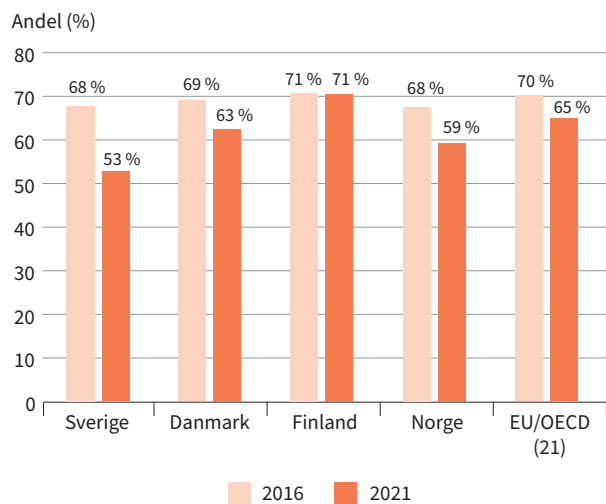
\*\* Positiva värden innebär att de som alltid talar testspråket i hemmet presterar bättre i genomsnitt.

( ) anger standardfel för medelpoängen

## Andelen elever som alltid talar svenska i hemmet har minskat sedan 2016

I figur 3.6 redovisas hur andelen elever som alltid talar testspråket i hemmet har förändrats sedan 2016 för Sverige, de nordiska ländernas samt genomsnittet i EU/OECD.

**Figur 3.6** Andel elever i procent som alltid talar testspråket i hemmet, PIRLS 2016 och 2021.



I Sverige har andelen elever som alltid talar svenska i hemmet sjunkit med 15 procentenheter, från 68 till 53 procent mellan 2016 och 2021. Även i Norge, Danmark och EU/OECD i genomsnitt har andelen sjunkit men inte i samma utsträckning som i Sverige. I Finland däremot ligger andelen 2021 kvar på samma nivå som 2016.

Som redan nämnts visar registerdata att för hela elevpopulationen som gick i årskurs 4 år 2016 respektive 2021, har andelen elever med utländsk bakgrund ökat från 21 till 26 procent, en ökning med fem procentenheter. Samtidigt har andelen elever som är inrikesfödda och med båda föräldrarna inrikesfödda, sjunkit från 67 till 62 procent mellan 2016 och 2021.

Minskningen i andelen som alltid talar svenska i hemmet på 15 procentenheter framstår därmed som oproportionerligt stor i jämförelse med att andelen med någon form av utländsk bakgrund ökat med fem

procentenheter. En trolig förklaring är att det inte endast är en ökad andel elever med utländsk bakgrund som har dragit ner andelen som alltid talar svenska i hemmet utan att det dessutom kan ha skett förändringar i fördelningen av om elever alltid eller inte alltid talar svenska i hemmet, inom respektive migrationskategori. Det mönster som vi ser i tabell 3.1a kan ha ändrats så att en mindre andel elever inom respektive migrationskategori alltid talar svenska i hemmet 2021 jämfört med 2016. Detta kan vi inte veta eftersom vi inte har uppgifter om elevernas migrationsbakgrund men det förefaller var den mest rimliga förklaringen.

Den andra möjligheten är att PIRLS-urvalet 2021 skulle vara extremt överrepresenterat med avseende på elever med utländsk bakgrund eller med avseende på elever som inte alltid talar svenska i hemmet men det förefaller mindre sannolikt. Den relativt stora minskningen i andelen som alltid talar svenska i hemmet speglar därmed sannolikt till viss del en demografisk förändring i hela årskurs 4-populationen med avseende på migrationsbakgrund men också troligtvis ändrade språkvanor i hemmet, även för elever som inte har utländsk bakgrund.<sup>55</sup> Exempel på det senare är exempelvis datorspel, särskilt för pojkar, och annan användning av engelska som gemensamt språk i vardagen hos barn och unga.<sup>56, 57, 58</sup>

## Elever som alltid talar svenska i hemmet presterar på samma nivå som 2016

I figur 3.7 redovisas hur resultaten i läsförståelse har förändrats mellan 2016 och 2021 uppdelat efter om eleverna alltid talar testspråket i hemmet eller inte.

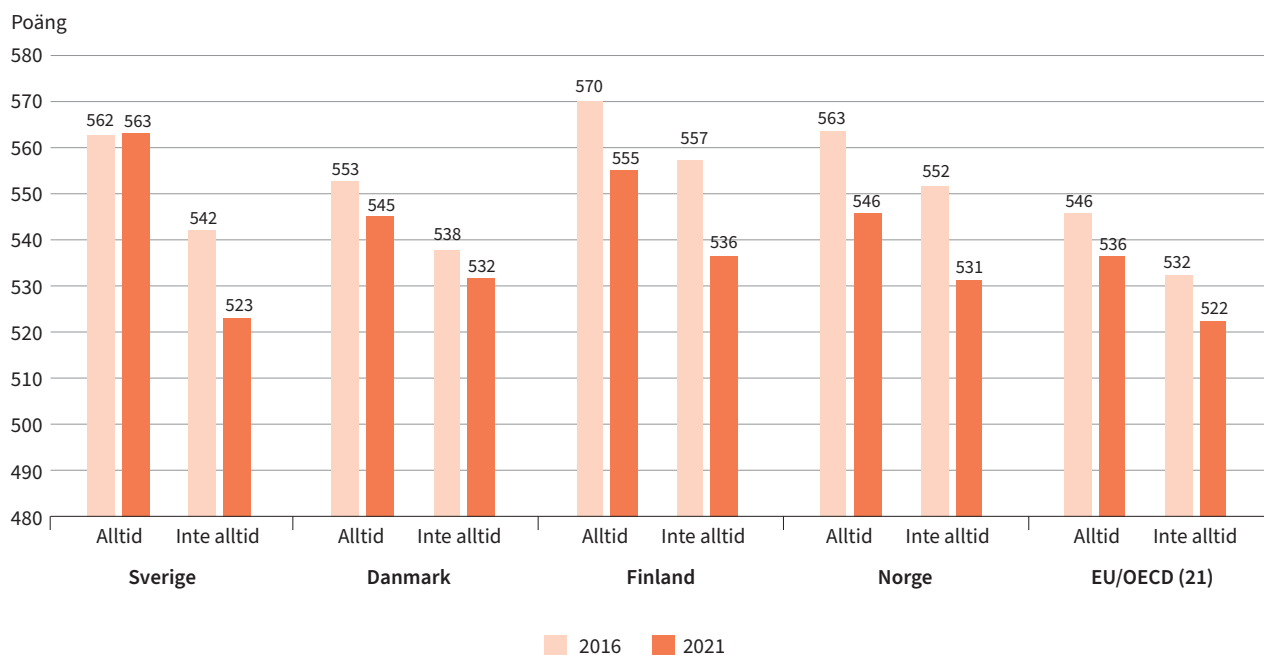
55. Vi kan se i data från PIRLS 2016 att pojkar är överrepresenterade bland de som inte alltid talar svenska i hemmet och som själva är inrikesfödda med två inrikesfödda föräldrar. En hypotes är att det förändrade språkmönstret skulle kunna bero på att framför allt pojkar som spelar spel på nätet tenderar att tala engelska med spelkompisar och att detta även gäller elever med svensk bakgrund.

56. Svenska skolelever, framförallt pojkar, är mycket exponerade för och använder engelska i sina fritidsaktiviteter, Pia Sundkvist 2019, 'Sweden and informal language learning', *The Handbook of Informal Language Learning* / [ed] M. Dressman & R. Sadler, Hoboken: John Wiley & Sons, 2019, s. 319–332.

57. Sundkvist (2019).

58. Larsson m.fl. (2022).

**Figur 3.7** Resultat i läsförståelse för elever som alltid respektive inte alltid talar testspråket i hemmet, PIRLS 2016 och 2021. Sverige, övriga Norden och genomsnittet i EU/OECD.



För svenska elever som alltid talar svenska i hemmet är de genomsnittliga resultaten oförändrade medan svenska elever som inte alltid talar svenska i hemmet har försämrat sina resultat med 19 poäng jämfört med 2016.

I övriga nordiska länder och i EU/OECD som helhet har däremot resultatförsämringar skett för såväl de som alltid talar testspråket i hemmet som för de som inte gör det och är i stora drag lika stora. Till exempel är nedgången 10 poäng för båda grupperna i EU/OECD i genomsnitt. Sveriges resultat sticker i detta avseende ut jämfört med så gott som alla andra EU/OECD-länder.<sup>59</sup>

## Skillnader i resultat mellan skolor

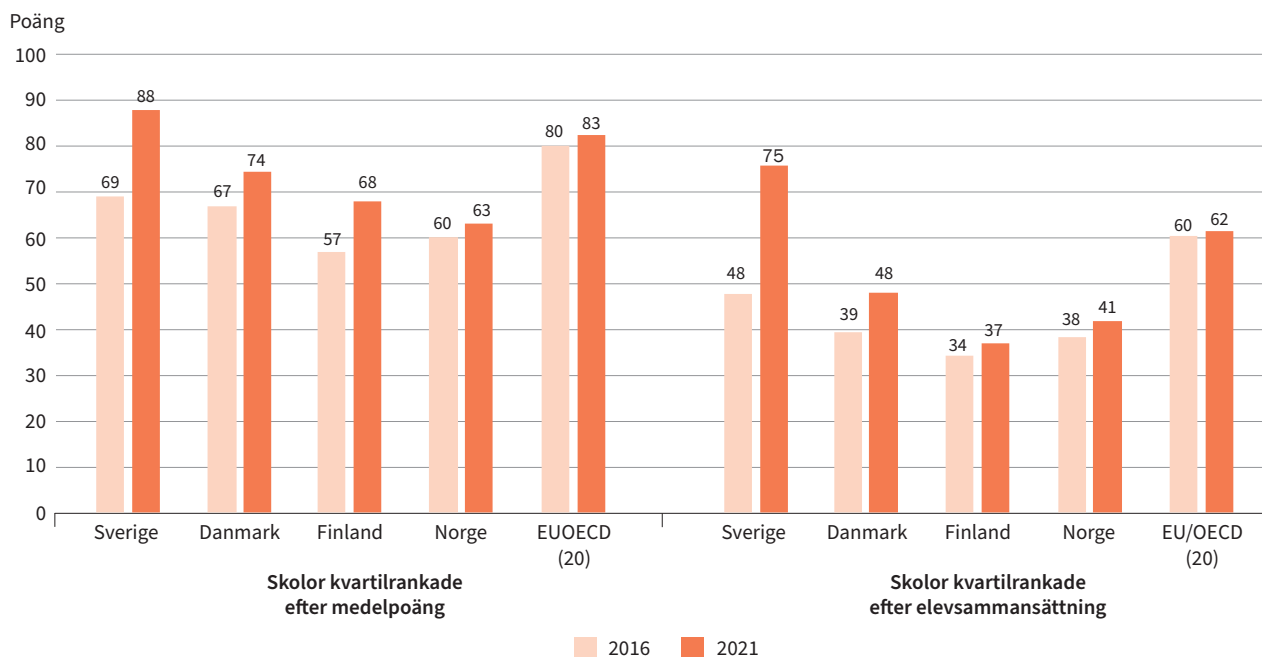
I detta avsnitt redovisas resultat mellan olika skolor. Vi jämför dels högpresterande och lågpresterande skolor när de sorteras efter de genomsnittliga resultaten, dels jämför vi skolor med olika elevsammansättning med avseende på skolornas genomsnittliga grad av elevers hemresurser.<sup>60</sup>

För att läsaren ska få en bättre överblick har vi valt att inte redovisa resultaten för samtliga EU/OECD-länder utan endast för Sverige och övriga nordiska länder som deltog i PIRLS 2021. Vi redovisar däremot genomsnittet i EU/OECD i de figurer där Sverige jämförs med övriga nordiska länder.

59. Spanien är det enda EU/OECD-land med en liknande resultatutveckling i detta avseende.

60. I texten kommer vi härfter använda begreppet elevsammansättning och då menas genomgående elevsammansättning med avseende på skolans genomsnittliga grad av elevers hemresurser.

**Figur 3.8** Skillnader i läsförståelseresultat mellan de 25 % högst respektive de 25 % lägst rankade skolorna inom respektive land, PIRLS 2016 och PIRLS 2021.



I den vänstra delen av figuren representerar staplarna skillnader i läsförståelseresultat mellan den högsta kvartilen och den lägsta kvartilen skolor när skolorna rangordnats efter genomsnittligt läsförståelseresultat.

I den högra delen av figuren representerar staplarna skillnader i läsförståelseresultat mellan den högsta kvartilen och den lägsta kvartilen skolor när skolorna rangordnats efter skolornas elevsammansättning, dvs. utifrån skolornas genomsnittliga grad av elevernas hemresurser.

### Större resultatskillnader mellan skolor 2021 jämfört med 2016

I figur 3.8 redovisas skillnader i resultat mellan skolor efter två olika indelningar. I den vänstra delen av figuren visas skillnaden i resultat mellan de 25 procent högst respektive 25 procent lägst presterande skolorna inom varje land. I den högra delen av figuren visas skillnaden i resultat mellan de 25 procent skolor vars elever har högst genomsnittlig grad av hemresurser, respektive de 25 procent skolor vars elever har lägst genomsnittlig grad av hemresurser inom varje land.

Den vänstra delen av figur 3.8 visar att skillnaderna mellan de mest hög- respektive lågpresterande skolorna i Sverige var 69 poäng i PIRLS 2016. Denna skillnad har ökat till 88 poäng i PIRLS 2021, en ökning med 19 poäng. 2016 låg Sverige på ungefär samma nivå som Danmark och Norge och dessutom under genomsnittet i EU/OECD. 2021 är resultatskillnaderna mellan skolor i Sverige större än i övriga nordiska länder och på samma nivå som genomsnittet i EU/OECD.

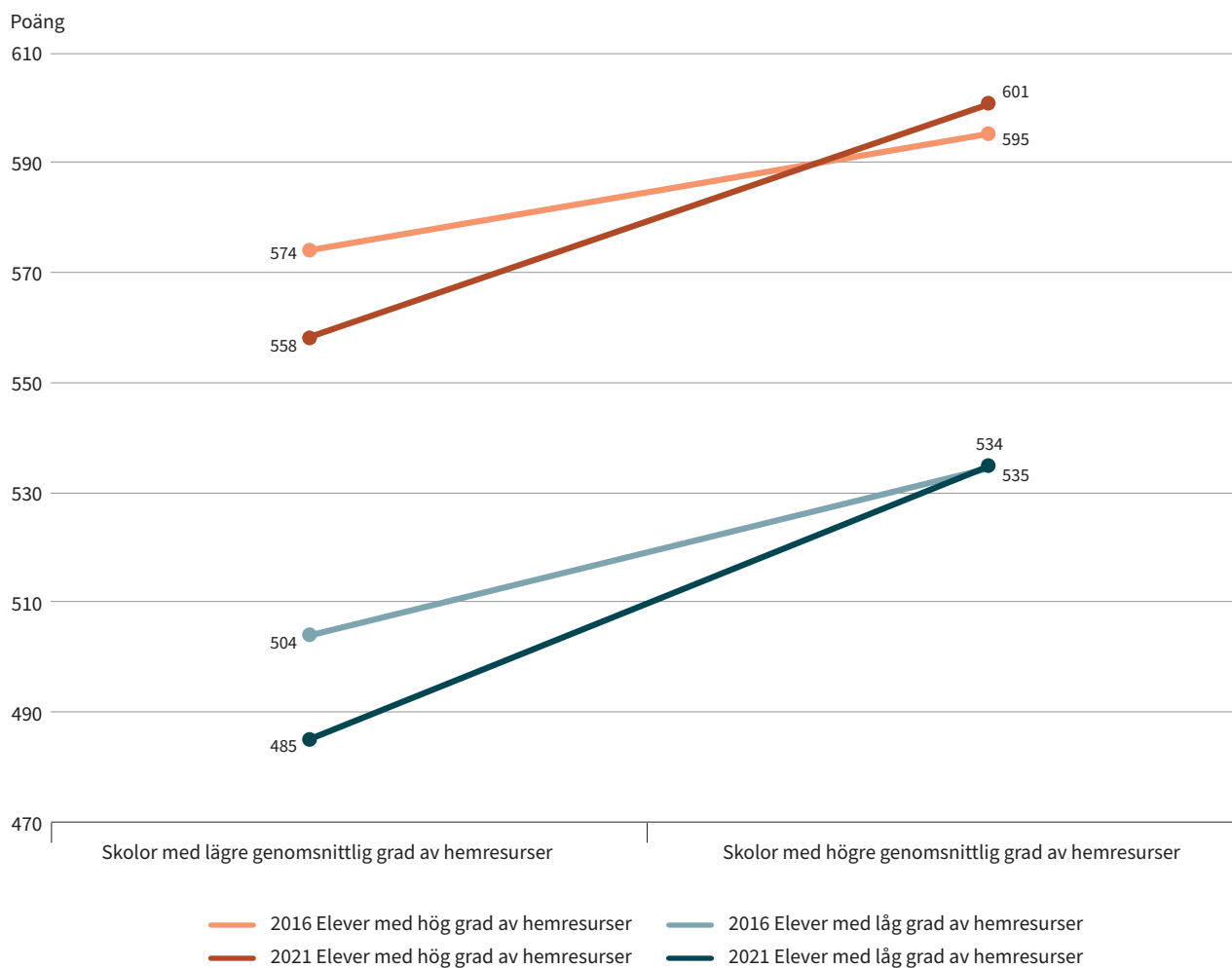
I den högra delen av figuren jämförs resultaten baserat på skolornas elevsammansättning utifrån deras elevers genomsnittliga grad av hemresurser. Om ett lands skolor är segregerade efter elevsammansättning och hemresurser har betydelse för elevens resultat, kommer det finnas skillnader i resultat mellan skolor uppdelade efter deras elevsammansättning.

I PIRLS 2016 var dessa skolskillnader i Sverige 48 poäng, vilket var lägre än genomsnittet i EU/OECD och på samma nivå som övriga nordiska länder. I PIRLS 2021 har dessa skillnader i resultat mellan skolor i Sverige ökat med 28 poäng, till 75 poäng.<sup>61</sup> Resultatskillnaderna mellan skolor med olika elevsammansättning utifrån elevernas hemresurser är i Sverige nu högre än såväl genomsnittet i EU/OECD som samtliga övriga nordiska länder.

Vad figuren inte visar är hur dessa skillnader i resultat mellan skolor ökat. Ökningen beror helt och hållet på att elever i skolor med en

61. Att det ser ut som 27 poäng i figuren beror på att förändringen beräknats utifrån icke avrundade värden medan värdena i figuren är avrundade till heltal.

**Figur 3.9** Skillnader i resultat mellan skolor med olika elevsammansättning givet elevers egen grad av hemresurser. Sverige, PIRLS 2016 och 2021.



Låg grad av hemresurser innebär att eleven tillhör de 25 % elever med lägst grad av hemresurser (den lägsta elevkvartilen). Hög grad av hemresurser innebär att eleven tillhör de 25 % elever med högst grad av hemresurser (den högsta elevkvartilen). Skolor med lägre genomsnittlig grad av hemresurser innebär att skolan tillhör de 25 % med lägst genomsnittlig grad av hemresurser (lägsta skolkvartilen). Skolor med högre genomsnittlig grad av hemresurser innebär att skolan tillhör de 25 % med högst genomsnittlig grad av hemresurser (högsta skolkvartilen).

elevsammansättning med en lägre grad av hemresurser har försämrat sina resultat medan elever i skolor vars elever i genomsnitt har mer gynnsamma hemförhållanden ligger kvar på samma resultatnivå.

Ska dessa skillnader tolkas som att det betyder mer för resultaten vilken skola en elev går på eller är det bara en konsekvens av att elever är mer segregerade efter till exempel sina egna hemresurser? Vi kan inte ge ett heltäckande svar på den frågan då man måste ta hänsyn till många andra faktorer som kan påverka detta samband men vi ska försöka komma lite närmare.

En viktig faktor är som nämnts elevens egen grad av hemresurser. I figur 3.3 visades att elever med en relativt högre grad av hemresurser i genomsnitt

tenderar att prestera högre resultat i läsförståelse. Eftersom skolor med en högre genomsnittlig grad av hemresurser per definition också måste ha fler elever med en högre grad av hemresurser är det inte säkert att det är skolfaktorer som gör att resultaten skiljer sig, åtminstone inte hela den observerade resultatskillnaden. I figur 3.9 jämförs därför resultat för elever med samma nivå på egna hemresurser (de tillhör samma elevkvartil efter grad av hemresurser) men som går i skolor med olika elevsammansättning (olika skolkvartiler efter genomsnittlig grad av hemresurser).

Figur 3.9 indikerar att betydelsen av vilken skola en elev går på har ökat. I figuren representerar de två nedersta linjerna elever tillhörande de

25 procent med lägst grad av hemresurser medan de två översta linjerna representerar elever tillhörande de 25 procent elever med högst grad av hemresurser (inom landet). Varje linje representerar ett specifikt år. Om man följer en linje från vänster till höger ser man först vilket resultat elever med en given grad av hemresurser i genomsnitt presterar om de går på skolor med en låg genomsnittlig grad av hemresurser och sedan vad elever i genomsnitt presterar om de i stället går på skolor med en genomsnittligt hög grad av hemresurser. 2016 presterade elever med låg grad av hemresurser och som gick på skolor vars elever också i genomsnitt kommer från mindre gynnsamma hemförhållanden 504 poäng (se ljusblå linje). Motsvarande elever (med samma grad av egna hemresurser) som gick på skolor med en elevsammansättning med mer resursstarka elever presterade i genomsnitt 534 poäng, en skillnad på 30 poäng. Om vi i stället följer motsvarande linje för 2021 (mörkblå linje) är resultatskillnaden 50 poäng, en ökning över tid med 20 poäng. Även för elever som själva har en hög grad av hemresurser tycks elevsammansättningen på den skola de går på att ha betydelse för deras resultat. Skillnaden i resultat mellan att gå på skolor med olika elevsammansättning för dessa elever var 21 poäng 2016 (595–574) och har ökat till

43 poäng 2021 (601–558). Det är alltså en ökning av skillnaden med 22 poäng. Mönstret är således det samma, dvs. att det är fördelaktigt att gå i en skola med en elevsammansättning som främst utgörs av elever från resursstarka hem, oavsett om eleven själv tillhör gruppen med hög eller låg grad av hemresurser.

Figuren visar inte bara att skillnaderna i resultat har ökat mellan skolor, utan även att den kvarstår efter att vi tagit hänsyn till elevens egna hemresurser. Vi kan också se på vilket sätt dessa skillnader har ökat. Elever som går i skolor med en elevsammansättning som främst utgörs av elever från resursstarka hem har inte försämrat sina resultat över huvud taget (den högra ändpunkten av respektive linje) medan elever som går på skolor med en relativt stor andel elever från hem med få resurser har försämrat sina resultat (den vänstra ändpunkten av respektive linje), oavsett om eleverna själva har en relativt hög eller låg grad av hemresurser. Vi ska återkomma till hur betydelsen av elevens egna hemresurser och betydelsen av skolans elevsammansättning har utvecklats över tid i kapitel 4 där vi kommer att ta hänsyn till ytterligare relevanta bakgrundsfaktorer som påverkar resultaten och sambanden mellan olika bakgrundsfaktorer.

KAPITEL 4

# **Sambandet mellan bakgrundsfaktorer och resultat**

## 4. Sambandet mellan bakgrundsfaktorer och resultat

Alla de bakgrundsfaktorer som presenterades i föregående kapitel som kön, hemresurser, språk i hemmet och skolans elevsammansättning, påverkar inte bara resultaten var och en för sig utan samvarierar dessutom i olika utsträckning med varandra. När vi tar hänsyn till alla bakgrundsfaktorer samtidigt ser vi att:

- Betydelsen av att alltid tala svenska i hemmet har ökat och förklarar dessutom en del av de ökade resultatskillnaderna mellan skolor som skett mellan 2016 och 2021.
- Betydelsen för resultaten av skolans elevsammansättning med avseende på skolans elevers genomsnittliga grad av hemresurser har ökat, även när hänsyn tas till elevens egen grad av hemresurser, språk i hemmet samt kön.
- Betydelsen av elevens egen grad av hemresurser har inte ökat sedan 2016, när vi tar hänsyn till övriga bakgrundsfaktorer, men är fortfarande den faktor som spelar störst roll för elevers resultat.

Vi vet att språk i hemmet till viss del är sammankopplat med utländsk bakgrund och att elever med utländsk bakgrund i genomsnitt har en lägre grad av hemresurser. Därmed kommer det finnas en samvariation mellan språk i hemmet och graden av hemresurser. Detta betyder att åtminstone en del av de skillnader i resultat som redovisats i föregående kapitel kan förklaras av andra bakgrundsfaktorer. I detta kapitel försöker vi därför med hjälp av en regressionsmodell att ta hänsyn till övriga bakgrundsfaktorer samtidigt och därmed skatta ett slags *nettoeffekter* av respektive bakgrundsfaktor. Modellen är relativt enkel och det finns med stor sannolikhet även andra bakgrundsfaktorer som har betydelse men som inte ingår i modellen. Resultaten ska därför tolkas med försiktighet. Målsättningen är ändå att vi med hjälp av regressionsmodellen bättre ska kunna förstå hur stor betydelse olika bakgrundsfaktorer har för elevers resultat och dessutom hur de eventuellt har förändrats över tid.

Vi redovisar dessutom resultaten från en så kallad variansdekompositionsanalys. Med hjälp av variansdekomposition kan vi få en uppfattning om hur mycket olika bakgrundsfaktorer bidrar till att förklara variationen i läsförståelseresultat på både elev- och skolnivå.<sup>62</sup>

62. Se metodbilagan för en mer detaljerad förklaring till hur variansdekompositionsanalysen fungerar.

### Skolans elevsammansättning har fått ökad betydelse enligt regressionsmodellen

De faktorer som ingår i regressionsmodellen är elevens kön, om eleven alltid talar svenska i hemmet, elevens grad av hemresurser samt skolans elevsammansättning med avseende på elevers hemresurser. Som vi förklarade i kapitel 3 har vi inte tillgång till uppgifter om elevens migrationsbakgrund i PIRLS 2021 och vi använder därför talat språk i hemmet som ett slags proxyvariabel för migrationsbakgrund även om vi är fullt medvetna om att det inte går att sätta likhetstecken mellan talat språk i hemmet och migrationsbakgrund (se redovisning av hur de samvarierar i kapitel 3, tabell 3.1a och b). Syftet med att ta med faktorn talat språk i hemmet är att i någon mån ta hänsyn till demografiska faktorer. Genom att jämföra betydelsen av språk i hemmet mellan 2016 och 2021 kan vi få en indikation på om demografiska förändringar eventuellt kan förklara en del av utvecklingen av resultatskillnaderna som vi såg i kapitel 3.

När vi analyserar effekten av olika bakgrundsfaktorer i en regressionsmodell innebär det att vi tar hänsyn till övriga bakgrundsfaktorer som ingår i modellen. Så när vi till exempel analyserar effekten av elevens egen grad av hemresurser jämför vi elever med samma kön, och som lika ofta talar svenska i hemmet samt går på skolor med exakt samma elevsammansättning. Den enda skillnaden är att eleverna som jämförs har olika grad av hemresurser.<sup>63</sup>

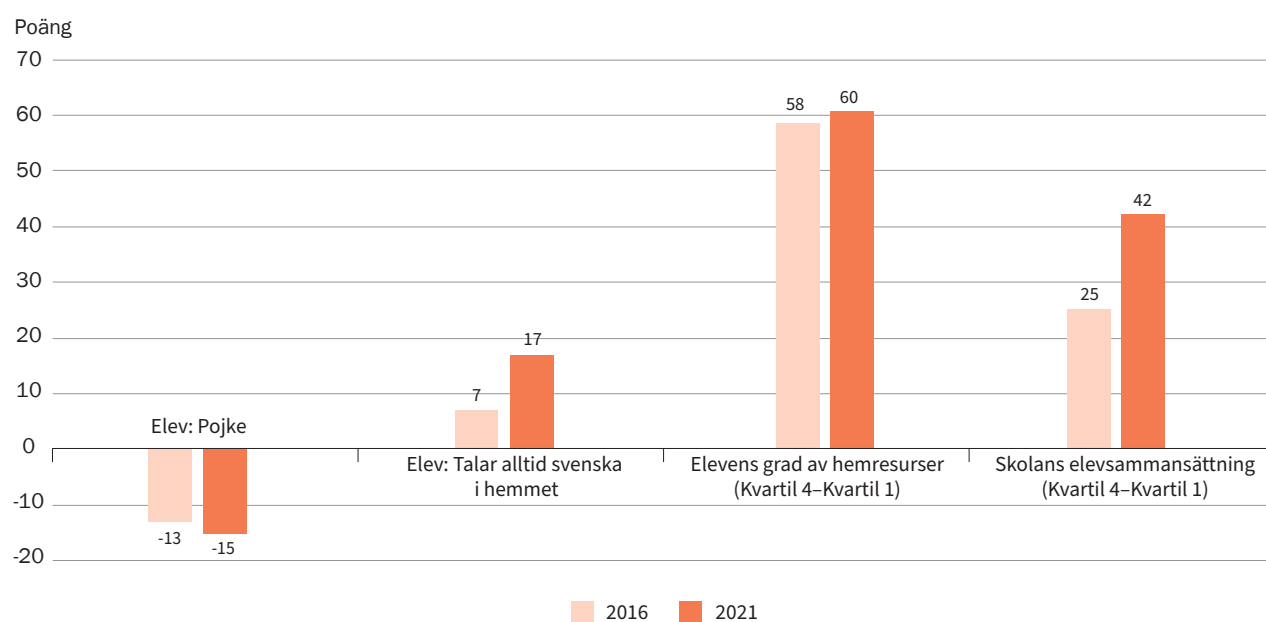
I figur 4.1 redovisas resultaten från den skattade regressionsmodellen. Figuren visar ett negativt samband mellan provresultat och att vara pojke. Skillnaden motsvarar -15 poäng för 2021, vilket är exakt samma skillnad som vi redovisade i kapitel 3, utan att ta hänsyn till övriga bakgrundsfaktorer. Det innebär att variabeln kön inte samvarierar i någon märkbar utsträckning med övriga bakgrundsfaktorer i modellen.

Däremot ser vi att effekten av att alltid tala svenska i hemmet för 2021 är 17 poäng, vilket är avsevärt lägre än den resultatskillnad vi redovisade i kapitel 3 som var 40 poäng. Denna skillnad i resultatskillnad beror på att alltid tala svenska i hemmet

63. Det kan självklart vara så att det finns ytterligare faktorer som skiljer sig när vi jämför dessa elevgrupper men som inte ingår i modellen. Modellen kan bara kontrollera för de bakgrundsfaktorer som ingår i modellen.



**Figur 4.1** Resultat från regressionsmodell, Effektstorlekar, Sverige, PIRLS 2016, 2021.\*



\* Modellen kan förklara drygt 21 % av all resultatvariation 2016 och knappt 25 % 2021.

samvarierar med andra bakgrundsfaktorer som ingår i modellen. Men vi ser samtidigt att även efter att vi tagit hänsyn till övriga bakgrundsfaktorer har effekten av språk i hemmet mer än fördubblats jämfört med 2016.

Av figur 4.1 framgår att elevers hemresurser är den enskilda faktor som har störst betydelse för provresultatet. Effekten av elevens egen grad av hemresurser skattas i modellen till 60 poäng 2021. Effekten är omräknad så att den är jämförbar med den skillnad på 91 poäng som redovisades i figur 3.3 och 3.4, dvs den motsvarar skillnaden i genomsnittligt resultat mellan den högsta och lägsta kvartilen i elevers hemresurser. Att skillnaden nu endast är cirka 2/3 av den när vi analyserade bakgrundsvariablerna var för sig innebär att den till viss del samvarierar med andra bakgrundsfaktorer i modellen. Det mest intressanta är att betydelsen av elevens egen grad av hemresurser inte längre har ökat signifikant mellan 2016 och 2021 (skillnaden på 2 poäng är inte statistiskt signifikant) när vi tar hänsyn till andra bakgrundsfaktorer i modellen.<sup>64</sup>

Effekten av skolans elevsammansättning skattas till 42 poäng år 2021 och har ökat jämfört med 2016. Denna effekt är också omräknad så att den ska tolkas som resultat skillnaden mellan högsta och lägsta kvartilen skolor vad gäller elevsammansättning (med avseende på genomsnittlig grad av hemresurser). Ökningen på 17 poäng är dock mindre än motsvarande ökning på 27 poäng som redovisades i figur 3.8. Detta kan tolkas som att 10 poäng av den ursprungliga ökningen i skillnader på 27 poäng mellan skolor med olika elevsammansättning, kan förklaras av andra faktorer i vår modell snarare än att betydelsen av vilken skola man går på har ökat.

Modellen är dock inte perfekt då vi inte har tillgång till alla relevanta bakgrundsfaktorer som skulle kunna förklara skillnader i skolors elevsammansättning utöver de som vi har tagit med i denna modell, och som kan ha förändrats över tid. Vi ska därför tolka resultatet med en viss försiktighet. Vi återkommer till fler tolkningar och slutsatser i slutdiskussionen.

64. Då endast hemresurser analyserades separat i figur 3.4 ses en statistiskt signifikant ökning på 18 poäng.

## Språk i hemmet och skolors elevsammansättning bidrar till att förklara de ökade resultat-skillnaderna mellan skolor

För ytterligare kunskap om hur mycket olika bakgrundsfaktorer bidrar till att förklara variationen i läsförståelseresultat på både elev- och skolnivå gör vi vidare analyser. Med hjälp av en sk variansdekompositionsanalys (se metodbilaga) kan vi beräkna hur mycket av variationen i resultat inom skolor (elevnivå) och mellan skolor (skolnivå) som kan förklaras med de olika bakgrundsfaktorerna i vår modell (samma faktorer som i tidigare regressionsmodell).

Ett viktigt resultat från denna analys är att andelen av resultatvariationen på elevnivå som kan förklaras av bakgrundsfaktorerna endast ökat marginellt sedan 2016. Däremot har det skett en tydlig ökning i andelen av resultatvariationen på skolnivå (alltså resultat-skillnader mellan skolor) som kan förklaras av samma fyra bakgrundsfaktorer.<sup>65</sup> I PIRLS 2021 kan vi förklara nästan 70 procent av alla resultat-skillnader mellan skolor, en ökning med ungefär 10 procentenheter jämfört med PIRLS 2016. Så vilka faktorer är det som bidragit till denna ökning?

Även om elevens egen grad av hemresurser är den enskilt mest betydelsefulla faktorn när det gäller att förklara variation både på elev- och skolnivå, så är det framför allt språk i hemmet och skolans elevsammansättning som i störst utsträckning bidragit till *ökningen* i andelen förklarad variation på skolnivå sedan 2016. Av ökningen på 10,6 procentenheter i förklarad variation på skolnivå bidrar *Språk i hemmet* med 5,8 procentenheter, *skolans elevsammansättning* med 3,0 procentenheter och *elevens hemresurser* med 1,8 procentenheter.

Att en faktor som mäter *enskilda* elevers språk i hemmet kan bidra till att förklara resultat-skillnader mellan skolor innebär för det första att skolorna är segregerade med avseende på i vilken grad eleverna alltid talar svenska i hemmet. Att samma faktor dessutom bidrar till att förklara *ökningen* i resultat-skillnader mellan skolor kan innebära att betydelsen/effekten av faktorn i sig har ökat, vilket figur 4.1 visar faktiskt har skett. Men det kan dessutom innebära att skolsegregationen med avseende på denna faktor har ökat. När vi beräknar skolsegregationen med avseende på om eleverna alltid talar svenska i hemmet mellan 2016 och 2021 ser vi en ökning från 15,7 till 18,3 procentenheter.<sup>66</sup>

När det gäller skolans elevsammansättning kan den ökade förklaringsgraden bero på flera olika bakomliggande faktorer som gör att skolorna skiljer sig och som samvarierar med skolornas elevsammansättning, till exempel *undervisningskvalitet*, *klassrumsklimat* och *kamrateffekter*. Men det kan dessutom bero på att eleverna är sorterade efter ytterligare faktorer som vi inte har tagit hänsyn till i modellen, så kallad *dold segregation*. Om till exempel ovanligt studiemotiverade elever tenderar att gå på skolor med en större andel elever från resursstarka hem, givet alla övriga bakgrundsfaktorer vi har med i modellen, kan detta fångas upp som en effekt av skolans elevsammansättning. En annan möjlighet är att det är en kombination av alla ovan nämnda faktorer. Det kan vi inte veta.

65. Observera att denna analys gäller andelen av variationen i resultat som kan förklaras av bakgrundsfaktorerna i modellen. Resultatvariationen inom skolor är generellt sett nästan fyra gånger större än resultatvariationen mellan skolor. I absoluta tal har såväl resultatvariationen (variansen) inom skolor som mellan skolor ökat med 37 respektive 35 procent mellan 2016 och 2021.

66. Vi kan däremot inte (på grund av programvara) slå fast om denna ökning är statistiskt signifikant eller ej. Se bilaga 2.

KAPITEL 5

# Läsvanor och inställning till läsning

## 5. Läsvanor och inställning till läsning

I det här kapitlet presenteras några resultat kopplade till elevers läsvanor, deras inställning till läsning och deras självförtroende i läsning.

Några resultat i det här kapitlet är:

- Svenska elever använder mera tid till läsning på fritiden 2021 jämfört med 2016.
- Pojkarna har ökat sitt bokläsande, men flickorna läser fortfarande böcker oftare än vad pojkarna gör.
- Svenska elevers inställning till läsning är mindre positiv än inställningen bland länderna i EU/OECD i genomsnitt.
- Elever som inte alltid talar svenska i hemmet är mer positiva till att läsa.
- Svenska elever har ett gott självförtroende i läsning.
- Såväl intresse för läsning som självförtroende i läsning samvarierar med grad av hemresurser.

Viss försiktighet bör iaktas vid tolkning av svaren på frågor om inställning till olika aspekter av läsning, eftersom det kan finnas kulturella skillnader mellan länder som kan förklara svarsmönster. Dessutom kan olika länder ha olika jämförelsegrupper eller referensramar. Eventuella förändringar jämfört med PIRLS 2016 presenteras när så är möjligt, och det är här viktigt att ha i åtanke att kontexten kan ha ändrats över tid, inte minst på grund av pandemin.

Om inget annat anges avses både pappersläsning och digital läsning sammantaget. I vissa fall avses endast läsning på papper eller digital läsning. Det anges då explicit.<sup>67</sup>

Vissa analyser som presenterats i tidigare PIRLS-rapporter har, på grund av det stora och icke slumpmässiga bortfallet i hemenkäten, tyvärr inte varit möjliga att redovisa i denna rapport. Det gäller tidiga läsaktiviteter i hemmet och föräldrars inställning till läsning samt dessa variablers koppling till elevresultat i läsförståelse.

Viktigt att tänka på, när vi gör kopplingar mellan enkätsvar, till exempel inställning till läsning eller läsvanor och resultat i läsförståelse, är att vi endast kan påvisa samband och inte kausalitet, det vill säga vi vet inte i vilken riktning sambandet går.

67. Dessa skillnader i presentation av former för läsning beror på frågornas utformning i elevenkäten, det vill säga ibland frågas bara om läsning utan närmare specificering och i andra fall frågas uttryckligen om pappersläsning eller digital läsning.

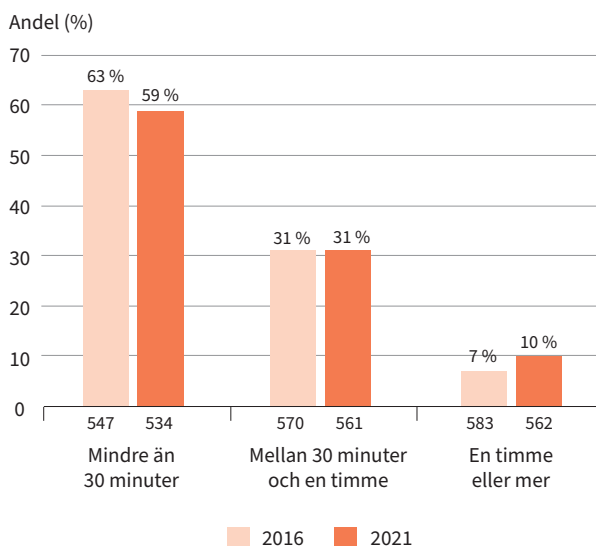
### Elevernas läsvanor

#### Svenska elever använder mera tid till läsning på fritiden 2021 jämfört med 2016

Det har skett en ökning i elevers läsande från 2016 till 2021. Färre elever läser mindre än 30 minuter och fler läser en timme eller mer på fritiden en vanlig skoldag.

I figur 5.1 redovisas elevernas läsvanor på fritiden en vanlig skoldag uttryckt i antal minuter per dag kopplat till resultat. Ingen närmare specificering ges av vilken typ av läsning som avses.

**Figur 5.1** Andel svenska elever i procent med olika läsvanor (minuter läsning på fritiden en vanlig skoldag), samt medelpoäng, 2016 och 2021.



I en jämförelse med övriga EU/OECD-länder ligger Sverige sämre till. Andelen som läser mindre än 30 minuter är för genomsnittet i EU/OECD 46 procent medan andelen som läser än en timme eller mer är 19 procent i PIRLS 2021. Alla skillnader mellan länderna i EU/OECD och Sverige är signifikanta.

En jämförelse mellan flickor och pojkar visar att ökningen är större för pojkarnas del.

Det finns en skillnad i resultat mellan de som läser "mindre än 30 minuter" och de som läser "mellan 30 minuter och en timme" eller "en timme eller mer". Det gäller såväl för PIRLS 2021 som för 2016. Noterbart är också att 2021 är det ingen skillnad i resultat mellan de som läser "mellan 30 minuter och en timme" och de som läser "en timme eller mer".

**Tabell 5.1** Andel svenska elever i procent utifrån hur ofta de läser berättelser i böcker, samt koppling till medelpoäng. Flickor, pojkar och totalt. 2016 och 2021.

		Flickor		Pojkar		Totalt	
		Andel	Medelpoäng	Andel	Medelpoäng	Andel	Medelpoäng
2016	Varje dag/nästan varje dag eller En eller två gånger i veckan	64 % (1,7)	570 (3,2)	48 % (1,7)	556 (3,5)	56 % (1,4)	564 (2,8)
	En eller två gånger i månaden eller aldrig/nästan aldrig	36 % (1,7)	553 (3,3)	52 % (1,7)	542 (2,9)	44 % (1,4)	547 (2,5)
2021	Varje dag/nästan varje dag eller En eller två gånger i veckan	64 % (1,2)	553 (3,2)	58 % (1,4)	539 (2,9)	61 % (1,1)	547 (2,6)
	En eller två gånger i månaden eller aldrig/nästan aldrig	36 % (1,2)	553 (3,5)	42 % (1,4)	540 (3,3)	39 % (1,1)	546 (2,8)

( ) Standardfel anges inom parentes.

\* Skillnaden är signifikant skild från 0.

### Pojkar läser oftare 2021 jämfört med 2016 men flickor läser fortfarande oftare än pojkarna

En jämförelse mellan flickor och pojkar visar att pojkarna läser oftare 2021 jämfört med 2016 men flickorna läser fortfarande oftare än pojkarna.

Tabell 5.1 visar elevernas svar på frågan ”hur ofta läser du berättelser i böcker.”<sup>68</sup> Tabellen visar att en högre andel pojkar läser böcker minst en gång i veckan 2021 jämfört med 2016; en stor ökning med tio procentenheter. För flickornas del har det inte skett någon förändring mellan 2016 och 2021.

Skillnaden mellan pojkar och flickor är stor såväl 2016 som 2021, men skillnaden har minskat kraftigt mellan åren, vilket betyder att pojkarna närmar sig flickorna i hur ofta de läser. Pojkarna har dock inte närmat sig när det gäller resultaten i läsförståelse från 2016 till 2021.

I PIRLS 2016 ser vi tydliga skillnader i resultat mellan elever som läser oftare och elever som läser mera sällan. Det gäller för såväl flickor som pojkar. I PIRLS 2021 finns ingen skillnad mellan grupperna. Det kan förklaras med hjälp av en fördjupad analys av de svenska resultaten utifrån talat språk i hemmet som visar att elever som inte alltid talar svenska

i hemmet läser mycket mer än de som alltid talar svenska hemma. De förstnämnda har samtidigt försämrat sina resultat vilket är orsaken till att det samband mellan läsning och resultat som fanns 2016 inte längre finns.

### Eleverna läser helst skönlitteratur på papper men nyheter på skärm

Svenska elever läser oftare berättelser i böcker än berättelser på skärm. 28 procent läser berättelser i böcker varje dag eller nästan varje dag jämfört med 22 procent som läser på skärm. 18 procent läser aldrig eller nästan aldrig berättelser i böcker jämfört med 34 procent på skärm.

Däremot läser eleverna oftare nyheter på nätet jämfört med dagstidningar. Drygt 40 procent av eleverna läser nyheter på nätet minst en gång i veckan medan 20 procent lika ofta läser dagstidningar. Vidare ser vi att 35 procent av eleverna aldrig eller nästan aldrig läser nyheter på nätet och en så hög andel som 63 procent aldrig eller nästan aldrig läser dagstidningar.

68. Frågan lyder ”Hur ofta läser du följande på fritiden.” I stammen till frågan 2016 står det inom parentes ”i tryckt form eller online”. Dock leder formuleringen ”berättelser i böcker” tydligt tanken till tryckt material. Övriga alternativ, som ej redovisas här, kan inkludera såväl ”i tryckt form ” som ”online”.

## Elevers inställning till läsning

I detta avsnitt redovisas elevernas inställning till läsning<sup>69</sup> utan närmare precisering av vilken typ av läsning som avses.

### För de svenska eleverna är inte sambandet mellan inställning till läsning och resultat lika tydligt som för elever i övriga Norden

Andelen elever bland de nordiska länderna som tycker mycket om att läsa är högst i Finland. Andelen elever som inte tycker om att läsa är högst i Norge, medan Finland har den lägsta andelen. Svenska elevers inställning till läsning är mindre positiv än inställningen bland elever i EU/OECD-länder i genomsnitt.

Figur 5.2 visar elevers inställning i läsning i Sverige, övriga Norden och för OECD-länderna i genomsnitt kopplat till resultat. Av figuren framgår att svenska elever har ett högre resultat jämfört med elever i EU/OECD-länder i genomsnitt oavsett i vilken grad man tycker om läsning.

Noterbart är också att i Sverige samvarierar inte inställningen till läsning med resultaten lika tydligt som den gör i de övriga länderna.

Sett i det internationella perspektivet utmärker sig de nordiska länderna, tillsammans med Nederländerna och Polen, genom att ligga lågt vad gäller intresse för läsning, medan till exempel Kosovo, Uzbekistan, Albanien, Nordmakedonien, Azerbajdzjan ligger mycket högt.

69. Indexet för inställning till läsning är baserat på två frågor: **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. Svartaltnativ: 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. Svartaltnativ: Varje dag eller nästan varje dag, En eller två gånger i veckan, En eller två gånger i månaden, Aldrig eller nästan aldrig. Svaren har sedan kategoriserats internationellt i tre grupper: Tycker mycket om att läsa, Tycker om att läsa i viss mån, Tycker inte om att läsa.

## Svenska elevers inställning till läsning har blivit mindre positiv

Andelen elever som ”tycker om att läsa i viss mån” totalt sett har minskat från 2016 till 2021, och andelen som ”inte tycker om att läsa” har ökat från 2016 till 2021.

I tabell 5.2 redovisas elevernas inställning till läsning 2016 och 2021, uppdelat på pojkar och flickor samt kopplat till resultat. Tabell 5.2 visar att medelpoängen för ”tycker mycket om att läsa” och ”tycker om att läsa i viss mån” har sjunkit mellan 2016 och 2021. Vi ser också att en skillnad i resultat 2021 mellan grupperna ”tycker om att läsa i viss mån” och ”tycker inte om att läsa”, men inte mellan grupperna ”tycker inte om att läsa” och ”tycker mycket om att läsa”. Inställningen till läsning har alltså förändrats i negativ riktning sedan 2016 samtidigt som tiden för läsande har ökat.

Vi ser skillnader i resultat mellan pojkar och flickor inom varje år. Mellan 2016 och 2021 noterar vi endast en skillnad i resultat mellan flickor och pojkar som ”tycker om att läsa i viss mån”. Skillnaden mellan flickor och pojkar har ökat från 8 poäng 2016 till 17 poäng 2021.

### Positivt samband mellan grad av hemresurser och inställning till läsning

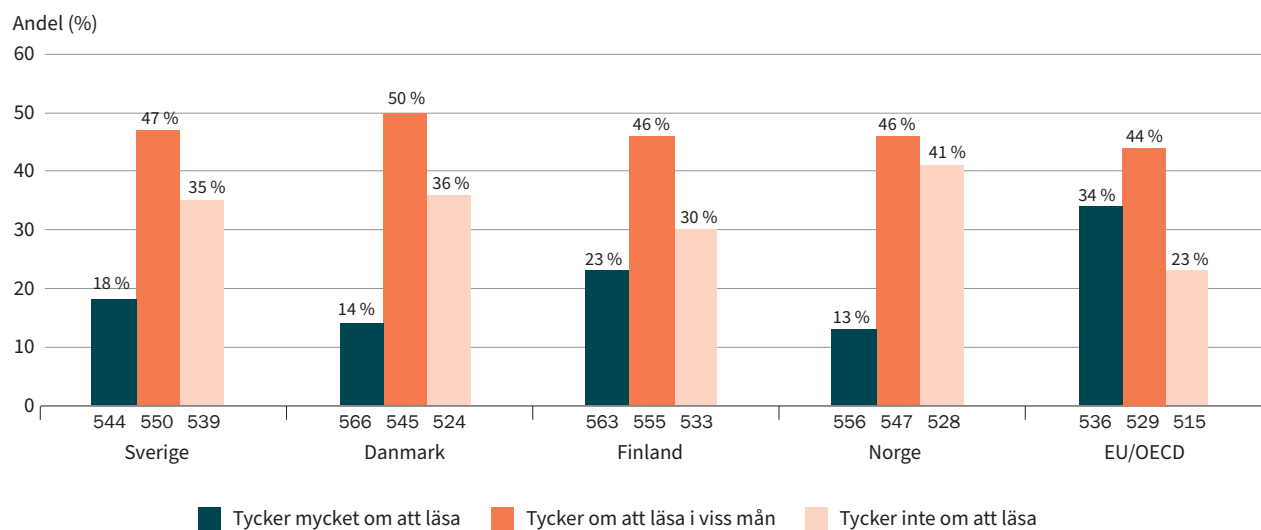
Tittar vi på elevers inställning till läsning kopplat till hemresurser<sup>70</sup> ser vi att elever med en relativt högre grad av hemresurser tycker mer om läsning än elever med en relativt lägre grad av hemresurser, ett resultat som vi också har sett i tidigare PIRLS-studier.<sup>71</sup>

Nära 25 procent av eleverna med högre grad av hemresurser tycker mycket om att läsa medan motsvarande siffra för elever med lägre grad av hemresurser är 18 procent. Samtidigt tycker 38 procent av eleverna med lägre grad av hemresurser inte om att läsa medan 30 procent med högre grad av hemresurser avger detta svar. Mönstret är liknande för övriga nordiska länder och länderna i EU/OECD i genomsnitt.

70. En relativt högre grad av hemresurser innebär att eleverna tillhör de 25 procent som har högst grad av hemresurser (inom Sverige). En relativt låg grad av hemresurser innebär att eleverna tillhör de 25 procent som har lägst grad av hemresurser (i landet).

71. Skolverket (2017).

**Figur 5.2** Andel elever i procent med olika inställning till läsning, samt medelpoäng. Sverige, Norden och EU/OECD 2021.



**Tabell 5.2** Andel svenska elever i procent utifrån inställning till läsning samt koppling till medelpoäng. Flickor, pojkar och totalt. 2016 och 2021.

		Flickor		Pojkar		Totalt		
		Andel	Medelpoäng	Andel	Medelpoäng	Skillnad (F-P)	Andel	Medelpoäng
2016	Tycker mycket om att läsa	22 % (1,4)	582 (5,1)	15 % (1,1)	558 (5,4)	24* (6,0)	18 % (1,0)	572 (4,3)
	Tycker om att läsa i viss mån	52 % (1,5)	567 (2,8)	49 % (1,5)	559 (3,2)	8* (3,6)	50 % (1,0)	563 (2,5)
	Tycker inte om att läsa	26 % (1,4)	542 (4,4)	36 % (1,6)	530 (3,4)	12* (4,3)	31 % (1,1)	535 (3,2)
2021	Tycker mycket om att läsa	20 % (1,0)	550 (4,8)	15 % (0,7)	536 (5,9)	14* (6,9)	18 % (0,8)	544 (4,1)
	Tycker om att läsa i viss mån	48 % (1,3)	558 (3,3)	46 % (1,3)	541 (3,1)	17* (3,8)	47 % (0,9)	550 (2,6)
	Tycker inte om att läsa	32 % (1,3)	546 (3,1)	39 % (1,4)	534 (3,1)	11* (3,7)	35 % (0,9)	539 (2,5)

( ) Standardfel anges inom parentes.

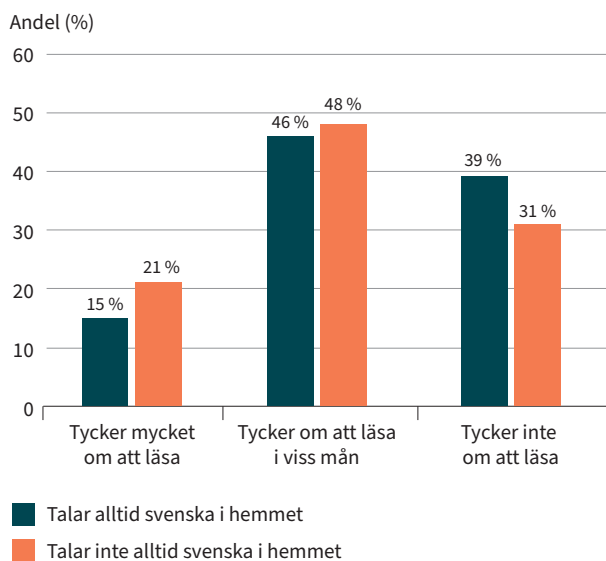
\* Skillnaden är signifikant skild från 0.

## Elever som inte alltid talar svenska i hemmet är mer positiva till att läsa

Högst andel elever anger att de tycker om att läsa i viss mån och lägst andel elever svarar att de tycker mycket om att läsa. Det gäller både elever som alltid talar svenska i hemmet och de elever som inte alltid talar svenska i hemmet.

I figur 5.3 redovisar vi inställning till läsning hos andelen elever som alltid talar svenska i hemmet och andelen elever som inte alltid talar svenska hemma.

**Figur 5.3** Andel svenska elever i procent med olika inställning till läsning utifrån om man alltid talar svenska i hemmet eller inte.



Figur 5.3 visar att bland de elever som inte alltid talar svenska är andelen som tycker mycket om att läsa större än bland elever som alltid pratar svenska. På samma sätt är andelen elever som inte tycker om att läsa mindre bland elever som inte alltid talar svenska än bland elever som alltid talar svenska.

## Elevers självförtroende i läsning

I det här avsnittet redovisar vi elevernas självförtroende<sup>72</sup> i läsning utan närmare precisering av vilken typ av läsning det gäller.

### Svenska elevers självförtroende i läsning har sjunkit sedan 2016 men är fortfarande gott

I tabell 5.3 presenterar vi andelen elever med olika grad av självförtroende i läsning och kopplingen till deras resultat i läsförståelse för PIRLS 2016 och 2021. Självförtroendet i läsning har sjunkit mellan 2016 och 2021, det vill säga en lägre andel elever har mycket bra självförtroende och en högre andel har dåligt självförtroende.

Av tabell 5.3 framgår att såväl 2016 som 2021 finns det ett samband mellan självförtroende i läsning och resultat i läsförståelse. Det genomsnittliga resultatet skiljer sig mellan alla tre grader av självförtroende både 2016 och 2021. I elevgruppen med dåligt självförtroende har resultaten minskat mellan 2016 och 2021.

Även om självförtroendet hos svenska elever har minskat är andelen elever som anser att de har mycket bra självförtroende i läsning högre än genomsnittet i EU/OECD och andelen som har dåligt självförtroende är lägre. Det genomsnittliga resultatet skiljer sig mellan alla tre grader av självförtroende både 2016 och 2021 såväl i Sverige som för länderna i EU/OECD.

Andelen flickor med mycket bra självförtroende är något större än andelen pojkar med mycket bra självförtroende. Det gäller både för Sverige 2016 och 2021 och EU/OECD-länderna. Andelarna har dock minskat sedan 2016.

Både flickor och pojkar har bättre resultat än EU/OECD-snittet för kategorierna ”mycket bra självförtroende” och ”någorlunda bra självförtroende”. I gruppen med ”dåligt självförtroende” presterar flickor och pojkar på samma nivå som genomsnittet i EU/OECD.

72. Indexet för självförtroende baseras på frågan: *Hur bra är du på att läsa? Kryssa för hur väl varje påstående passar in på dig. Det brukar gå bra för mig att läsa, Läsning är lätt för mig, Jag har problem med 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.*



**Tabell 5.3** Andel elever i procent utifrån självförtroende i läsning, samt koppling till medelpoäng. Flickor, pojkar och totalt i Sverige och EU/OECD. 2016 och 2021.

		Grad av självförtroende i läsning	Flickor		Pojkar		Totalt	
			Andel	Medelpoäng	Andel	Medelpoäng	Andel	Medelpoäng
Sverige	2016	Mycket bra självförtroende	67 %	583 (2,6)	63 %	567 (2,7)	65 %	575 (2,3)
		Någorlunda bra självförtroende	26 %	539 (3,5)	29 %	527 (4,1)	28 %	532 (3,2)
		Dåligt självförtroende	8 %	491 (6,2)	8 %	485 (7,9)	8 %	488 (5,2)
	2021	Mycket bra självförtroende	59 %	578 (2,7)	53 %	567 (2,5)	56 %	573 (2,3)
		Någorlunda bra självförtroende	31 %	531 (3,2)	33 %	521 (3,4)	32 %	526 (2,2)
		Dåligt självförtroende	10 %	486 (5,5)	14 %	472 (4,8)	12 %	478 (3,9)
EU/OECD	2021	Mycket bra självförtroende	49 %	564 (0,6)	45 %	557 (0,6)	47 %	560 (0,5)
		Någorlunda bra självförtroende	34 %	522 (0,7)	35 %	514 (0,7)	35 %	518 (0,6)
		Dåligt självförtroende	17 %	475 (1,0)	20 %	467 (1,0)	19 %	471 (0,8)

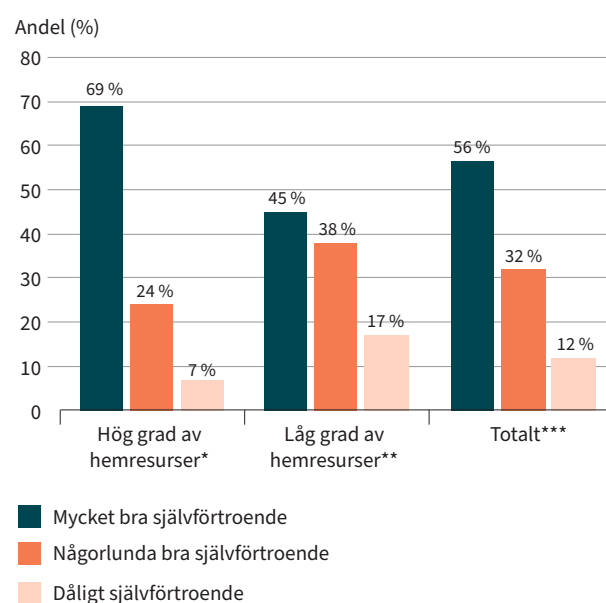
( ) anger standardfel för respektive värde.

### Positivt samband mellan hemresurser och självförtroende i läsning

En majoritet av eleverna anger att de har gott förtroende i läsning medan en liten andel menar att de har dåligt självförtroende i läsning. Vi ser också en skillnad i självförtroende mellan elever med högre grad av hemresurser och elever med lägre rad av hemresurser.

Figur 5.4 visar andelen elever med olika grad av självförtroende kopplat till grad av hemresurser. Av figuren framgår att svenska elever överlag har gott självförtroende i läsning. Vidare ser vi att elever med hög grad av hemresurser har bättre självförtroende i läsning jämfört med elever med lägre grad av hemresurser. Grad av hemresurser slår sålunda igenom för såväl inställning till läsning som självförtroende i läsning.

**Figur 5.4** Andel svenska elever i procent med olika grad av självförtroende kopplat till grad av hemresurser, 2021.



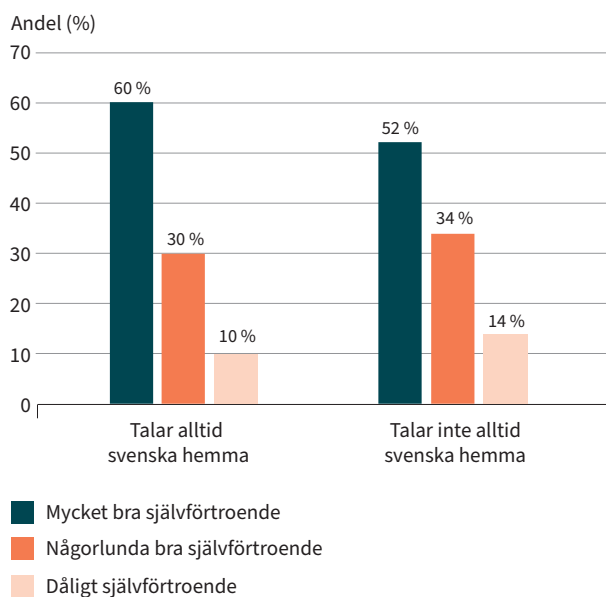
\* Motsvarar de 25 % elever med högst grad av hemresurser  
 \*\* Motsvarar de 25 % elever med lägst grad av hemresurser  
 \*\*\* Samtliga elever, oavsett grad av hemresurser

## Bättre självförtroende i läsning hos elever som alltid talar svenska i hemmet

Mer än hälften av eleverna, såväl de som alltid talar svenska i hemmet som de som inte alltid gör det, anger att de har mycket bra självförtroende i läsning.

Av figur 5.5 framgår andelen elever med olika grad av självförtroende i läsning, uppdelat på om de alltid talar svenska i hemmet eller inte.

**Figur 5.5** Andel svenska elever i procent med olika grad av självförtroende i läsning utifrån om eleven alltid talar svenska i hemmet eller inte.



Figur 5.5 visar att självförtroende i läsning har ett samband med om man alltid talar svenska i hemmet eller inte, på så sätt att de som alltid gör det har högre självförtroende. Skillnaderna mellan de som alltid talar svenska i hemmet och de som inte gör det är tydliga för alla tre grader av självförtroende.

KAPITEL 6

# Undervisningen

## 6. Undervisningen

I det här kapitlet lyfter vi några av de faktorer som berör läsundervisningen för de utvalda eleverna. Det handlar om deras lärares kompetens och erfarenhet, förutsättningar att bedriva undervisning och hur delar av undervisningen utförs. Det är de utvalda eleverna i årskurs 4 och deras lärare i svenska som via enkäter ger den bild som vi får av läsundervisningen i det här kapitlet.<sup>73</sup> När vi i kapitlet skriver om lärare och elever är det dessa två grupper vi menar.

Några resultat i korthet:

- Majoriteten av eleverna möter lärare som har en relevant utbildning, och lärares utbildningsnivå skiljer sig inte åt mellan skolor med olika elevsammansättning.<sup>74</sup>
- Över 90 procent av de svenska eleverna har lärare som trivs med sitt yrke.
- Läsundervisningen genomförs till största del i helklass och lärares arbete med olika lässtrategier ökar något sedan 2016.
- Jämfört med 2016 är det en större andel elever som har lärare som menar att elever som saknar nödvändiga kunskaper och elever som har behov av extra stöd vid läsning begränsar undervisningen. Mönstret är särskilt tydligt i skolor vars elever har lägre grad av hemresurser.
- Elever som går i skolor med en elevsammansättning med i genomsnitt få hemresurser har mindre erfarna lärare jämfört med elever i skolor vars elever i genomsnitt har hög grad av hemresurser.
- Andelen elever som har tillgång till skolbibliotek har minskat sedan 2016.

När man tolkar lärares svar om undervisningen är det viktigt att ha i åtanke den kontext som lärare som svarat på enkäterna i PIRLS 2021 befann sig i. Vid deltagandet påverkade covid-19-pandemin lärare runt om i världen på olika sätt, såsom deras arbetsmiljö och förutsättningar för undervisning. I den internationella rapporten görs därför inga jämförelser mellan länder när det gäller frågor till lärare

kring undervisningen. I PIRLS Encyklopedi finns kapitel från varje deltagande land med beskrivningar av det enskilda landets kontext i olika frågor.<sup>75</sup>

Det är också viktigt att tänka på att urvalen i PIRLS är representativa för elever i årskurs 4 på nationell nivå, men inte nödvändigtvis för lärare. Det betyder att lärares enkätsvar i PIRLS inte kan generaliseras till att gälla alla lärare i årskurs 4 i Sverige. Därför skriver vi ut resultaten från enkäterna från elevernas perspektiv, till exempel ”andelen elever som har lärare som har arbetat i yrket 10 år eller längre”.

### Lärares kompetens, erfarenhet och trivsel

PIRLS visar att majoriteten av eleverna undervisas av utbildade, erfarna lärare som trivs med sitt yrke. Det vanligaste är att eleverna har undervisats av sin lärare i minst 2 terminer.

### Majoriteten av eleverna har lärare med relevant kompetens

De flesta eleverna, 89 procent, undervisas av lärare som har en högskoleutbildning på minst 3 år, vilket är på samma nivå som 2016 och på samma nivå som genomsnittet i EU/OECD 2021.

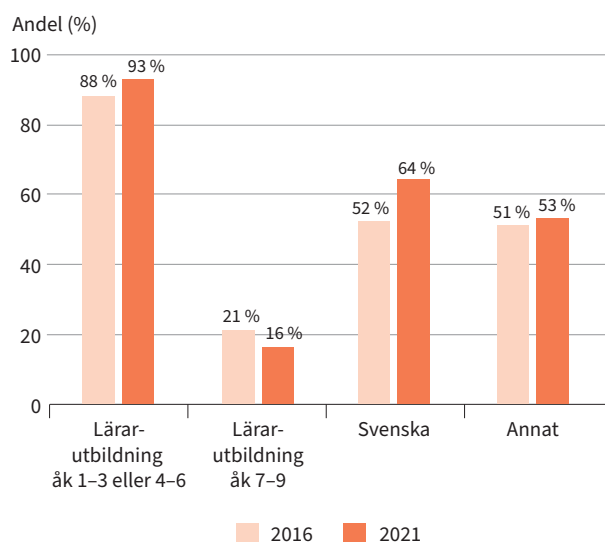
I PIRLS 2021 finns det ingen skillnad i Sverige mellan skolor med olika elevsammansättning vad gäller lärares utbildningsnivå. I skolor där majoriteten av eleverna har lägre grad av hemresurser har lärarna lika hög utbildning som lärare i skolor där majoriteten av eleverna har högre grad av hemresurser. Den resultatnedgång vi ser i PIRLS 2021 för de svenska eleverna, och då särskilt kopplat till elever med lägre grad av hemresurser, kan alltså inte förklaras med lärarnas utbildningsnivå.

73. Mullis & Martin (2019).

74. Med en skolas elevsammansättning menas elevernas genomsnittliga grad av hemresurser. I kapitlet delar vi upp skolorna i två kategorier. Skolor där elevernas genomsnittliga grad av hemresurser är förhållandevis hög och skolor där elevernas genomsnittliga grad av hemresurser är förhållandevis låg.

75. Reynolds m.fl. (2022).

**Figur 6.1** Andel svenska elever i procent efter lärares utbildningsinriktning.



Tittar vi på utbildningens inriktning ser vi i figur 6.1 att de svenska eleverna i huvudsak har lärare som svarar att deras utbildning var inriktad mot en lärarutbildning i årskurserna 1-3 eller 4-6.<sup>76</sup>

De allra flesta av de svenska eleverna, 93 procent, har lärare som svarar att den eftergymnasiala utbildningen i huvudsak var inriktad mot en lärarutbildning i årskurserna 1-3 eller 4-6. Här kan det vara bra att komma ihåg att frågan är ställd till en internationell lärarkår. Den svenska lärarutbildningen innehåller ämnesstudier, kurser i pedagogik och metodik, didaktik samt praktik, så att flera delar markeras som huvudsakliga inriktningar är inte helt oväntat. Det är positivt att andelen elever vars lärare svarar att utbildningen inriktade sig mot svenska har ökat sedan 2016, från 52 procent till 64 procent. Övriga skillnader i figur 6.1 är inte statistiskt signifikanta.

Lärarna svarar även på hur stor vikt olika områden gavs i deras utbildning, och där svarar lärarna att svenska, läsundervisning och teorier om läsning gavs stor vikt.<sup>77</sup>

76. Indelning i årskurserna 1-6 och 7-9 bygger på den internationella klassificeringen av utbildningsnivåer, ISCED, och där ligger årskurs 1-6 i ISCED 1 och årskurs 7-9 i ISCED 2. Frågan till lärarna var: "Viket/vilka områden var din eftergymnasiala utbildning i huvudsak inriktad mot?" Lärarna markerade Ja/Nej efter varje inriktning vilket gör att andelarna kan överstiga 100 %.

77. 84 % av eleverna har lärare som uppger att svenska har stor vikt, 60 % läsundervisning och 53 % teorier om läsning.

## Lärares vidare kompetensutveckling och egen läsning

Utöver grundutbildning undersöker PIRLS även lärares vidare kompetensutveckling. Här är det återigen viktigt att tänka på den kontext lärare befann sig i under genomförandet av PIRLS 2021, i form av en pandemi, som kan ha påverkat lärarnas möjligheter till kompetensutveckling.

Det är 63 procent av de svenska eleverna som har lärare som under de senaste två åren deltagit i någon form av kompetensutveckling riktad mot läsning. Det område inom kompetensutvecklingen som noteras av flest svenska lärare är undervisning i läsförståelse eller lässtrategier. Frågan har ändrats sedan 2016 så det är svårt att följa upp om innehållet i kompetensutvecklingen har ändrats över tid. Däremot har 37 procent av eleverna i PIRLS 2021 lärare som inte alls genomfört någon kompetensutveckling riktad mot läsning vilket är en ökning jämfört med 2016 då andelen låg på 15 procent. Här kan pandemin ha haft en negativ påverkan på lärares möjligheter att genomföra kompetensutveckling.

Det är nära hälften av de svenska eleverna i PIRLS, 47 procent, som har lärare som svarar att de minst en gång i månaden läser barn- och ungdomslitteratur som en del av sin egen kompetensutveckling. Det är en ökning sedan 2016 då andelen var 34 procent.

När det gäller läsning för nöjes skull har 81 procent av de svenska eleverna lärare som svarar att de läser för nöjes skull minst en gång i veckan, en ökning sedan 2016 med 11 procentenheter. Resultatet ligger på samma nivåer som övriga nordiska länder och på genomsnittet för EU/OECD.

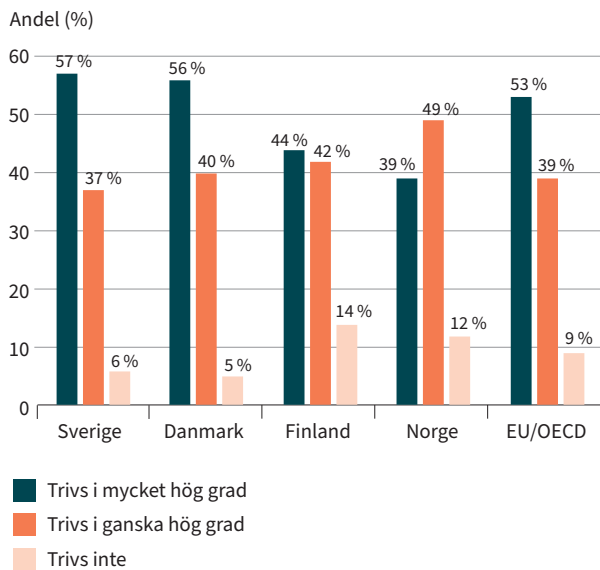
## Svenska elever har erfarna lärare som trivs med sitt yrke

Drygt 60 procent av de svenska eleverna har lärare som undervisat i 10 år eller mer, vilket är på samma nivå som 2016. Ytterligare drygt 20 procent av lärarna har mer än 5 års undervisningserfarenhet. Andelen elever med lärare som har mindre än 5 års erfarenhet av undervisning tenderar att variera lite mer mellan omgångarna av studien och ligger i PIRLS 2021 på 16 procent. Motsvarande andelar 2011 och 2016 var 8 respektive 21 procent. Det finns en skillnad i Sverige vad gäller lärares erfarenhet mellan skolor med olika elevsammansättning. I skolor med en elevsammansättning med elever med en låg andel hemresurser har lärarna

mindre erfarenhet jämfört med lärare i skolor med en elevsammansättning där eleverna har mer gynnsamma hemförhållanden.

Utifrån ett antal frågor om exempelvis tillfredsställelse och entusiasm i sitt arbete skapas ett index kring hur lärare trivs med sitt yrke.<sup>78</sup> I figur 6.2 ser vi lärares trivsel i de nordiska länderna utifrån PIRLS 2021.

**Figur 6.2** Andel elever i procent vars lärare trivs med sitt yrke i olika grad. Sverige, Norden och EU/OECD 2021.



I figur 6.2 ser vi att 94 procent av svenska elever har lärare som i hög eller ganska hög grad trivs med sitt yrke, vilket är på samma nivå som Danmark och genomsnittet i EU/OECD. Även 2016 hade många svenska elever lärare som rapporterade hög trivsel på en liknande fråga.

I ett nordiskt perspektiv sticker Finland och Norge ut i figuren. Jämfört med övriga nordiska länder och genomsnittet i EU/OECD har de här länderna en lägre andel elever vars lärare trivs i mycket hög grad med yrket och en högre andel elever har lärare som inte trivs med yrket alls.

78. Index över lärares arbetstillfredsställelse baseras 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 inspirerar mig, Jag är stolt över det arbete jag utför, Jag känner mig uppskattad som lärare.* Svartalternativen är *Mycket ofta, Ofta, Ibland, Aldrig eller nästan aldrig.* Svaren på dessa påståenden har sedan kategoriserats internationellt i tre grupper: *Mycket tillfredsställd, Ganska tillfredsställd och Inte tillfredsställd.* Indexet har ändrats något sedan 2016 och är därför inte jämförbart 2021 med tidigare studier.

## Förutsättningar för undervisning och lärande

I klassrummet har lärare, oavsett kompetens och erfarenhet, olika förutsättningar för sin undervisning. Det kan handla om sådant som tillgång till undervisningsresurser, antal elever i klassen och olika begränsningar eller störningar i klassrummet eller undervisningsmiljön. När det gäller arbetsmiljön i själva klassrummet lyfter vi lärares och elevers uppfattningar i det här kapitlet och tittar närmare på arbetsmiljön på skolan i stort i nästa kapitel *Skolan och skolmiljön*.

När det gäller förutsättningar för undervisningen i PIRLS 2021 behöver vi återigen ha i minnet pandemin som påverkade alla deltagande länder. Av de svenska eleverna i årskurs 4 går 34 procent på skolor där rektorn rapporterar att undervisningen i årskurs 1–6 påverkats negativt i mer än 8 veckor under det läsår då studien genomfördes.

### Resurser till undervisning

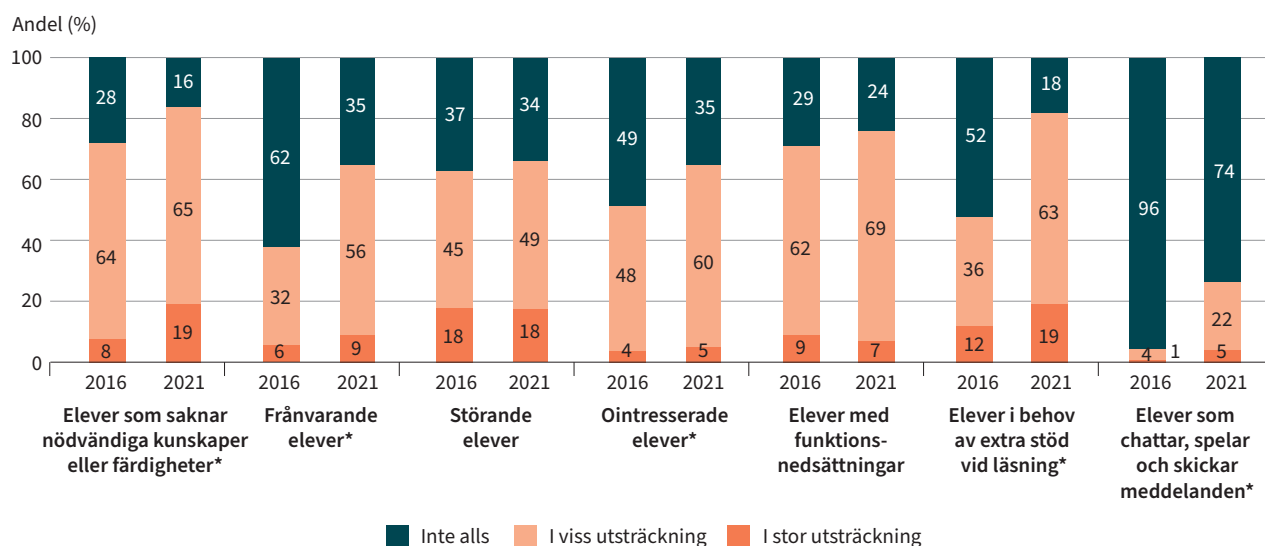
De svenska eleverna i årskurs 4 går i klasser med i genomsnitt 24 elever, vilket är nästan 2 elever mer än genomsnittet i EU/OECD. Av de svenska eleverna är det 43 procent som går på skolor där läraren upplever att det är för många elever i klasserna.<sup>79</sup>

När det gäller resurser till undervisningen på skolenivå ser vi att av de svenska eleverna går 55 procent på skolor där rektorerna svarar att det inte finns någon brist på resurser som påverkar undervisningen negativt, vilket är på samma nivå som 2016.<sup>80</sup> I genomsnitt för EU/OECD är siffran 40 procent.

79. Siffran 43 procent är en sammanslagning av svarkategorierna *Stämmer precis* och *Stämmer ganska bra* på påståendet "Det är för många elever i klasserna". 20 procent av eleverna har lärare som svarar *Stämmer precis*.

80. Indexet *Brister i undervisningen* bygger på frågan *Hur mycket påverkas undervisningen på din skolenhet av brist på (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, Teknik- och mediareсурser som stöd för undervisningen, Teknik- och mediareсурser som stöd för elevers lärande och uttrycksmöjligheter, Resurser som är specifika för elever med någon funktionsnedsättning, Resurser för läsinläring: Lärare med särskild kompetens i läsinläring, Programvara/applikationer för läsinläring, Biblioteksresurser (böcker, e-böcker, tidskrifter m.m), Läromedel för läsning (t.ex. bokserier, läroböcker).* Svartalternativen var: *Inte alls, Lite, Till viss del* och *Mycket*.

**Figur 6.3** Andelen elever i procent vars lärare känner sig begränsade i olika utsträckning av olika faktorer i klassrummet.



Frågor med signifikanta förändringar på staplarna mellan 2016 och 2021 markeras med en asterisk (\*) i figuren.

## Lärare upplever vissa begränsningar i läsundervisningen

68 procent av de svenska eleverna har lärare som svarar att undervisningen i den utvalda klassen begränsas något av olika faktorer, vilket är på samma nivå som 2016. Ett flertal begränsande faktorer läggs samman i ett index,<sup>81</sup> och några av de enskilda frågorna visas i figur 6.3. Figuren visar att även om det sammanlagda indexet inte visar på någon signifikant förändring sedan 2016 har flera av de enskilda frågorna signifikant förändrats sedan 2016.

Lärare svarar att det som i störst utsträckning begränsar undervisningen i klassen är elever som saknar nödvändiga kunskaper eller färdigheter, störande elever eller elever i behov av extra stöd vid läsning. Ungefär en av fem elever går i en klass där undervisningen enligt läraren begränsas av de här faktorerna. När det gäller saknade kunskaper och behov av extra stöd vid läsning är det en ökning sedan 2016.

Vi ser även att frånvarande elever begränsar undervisningen i stor eller viss utsträckning, vilket är en ökning sedan 2016. Det skulle kunna vara en påverkan från covid-19-pandemin.

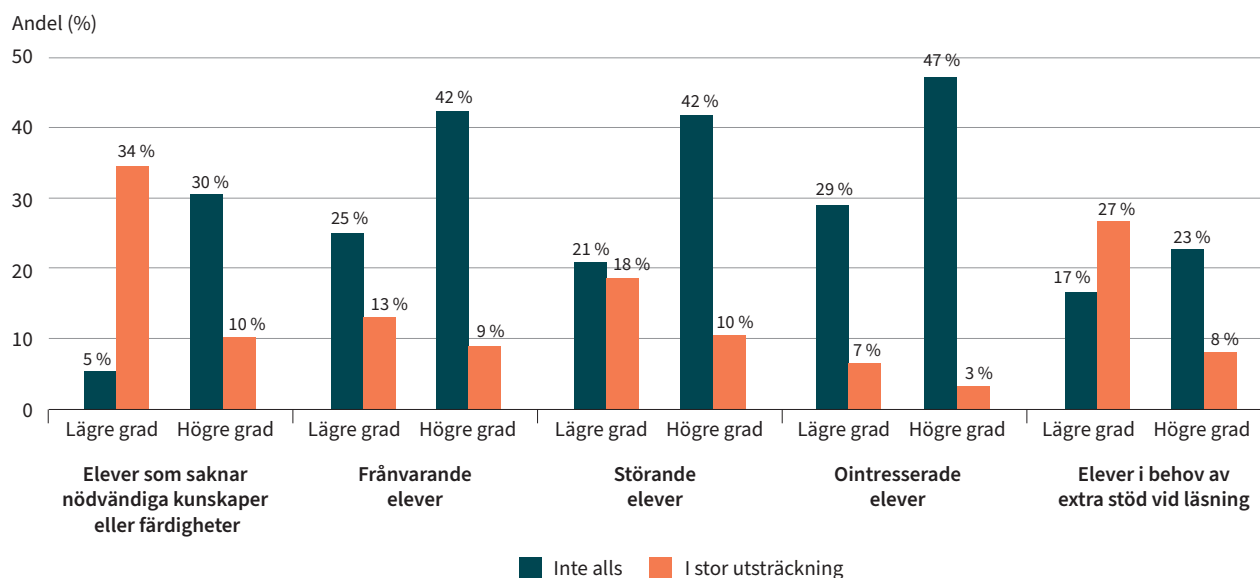
När det gäller begränsning av undervisningen av elever som chattar eller spelar spel har den ökat enligt lärarna, men från en tidigare låg nivå.

## Skolor med olika elevsammansättning har olika mönster gällande de begränsande faktorerna

Vi har sett i tidigare kapitel att elever med en lägre grad av hemresurser har tappat mer i resultat jämfört med elever med en högre grad av hemresurser. Vi har också sett att det finns skillnader i resultat mellan skolor där elevsammansättning skiljer sig åt gällande om eleverna har en högre eller lägre grad av hemresurser. I figur 6.4 tittar vi på begränsande faktorer i undervisningen utifrån en uppdelning på skolor med olika elevsammansättning.

81. Indexet *Begränsningar i undervisningen* 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. Elever i behov av extra stöd vid läsning.* Svartalternativen var: *Inte alls, I viss utsträckning och I stor utsträckning.*

**Figur 6.4** Andel svenska elever i procent, uppdelade på skolor med olika elevsammansättning, vars lärare känner sig begränsade i undervisningen av olika faktorer.



Figuren visar uppdelningen utifrån en mer eller mindre gynnsam elevsammansättning på skolan. På grund av utrymmesskäl i figuren skrivs inte ordet "elevsammansättning" ut under staplarna.

Vi ser i figur 6.4 att det är framför allt två begränsande faktorer som skiljer ut sig när man delar upp skolor utifrån elevsammansättningen: elever som saknar nödvändiga kunskaper eller färdigheter samt elever som behöver extra stöd vid läsning. Omkring en tredjedel av eleverna på skolor med en elevsammansättning med en lägre grad av hemresurser har lärare som svarar att ovan nämnda faktorer begränsar undervisningen i stor utsträckning.

Vi ser också att elever som går på skolor med en elevsammansättning med en hög grad av hemresurser i högre grad har lärare som inte alls känner sig begränsade i undervisningen utifrån de redovisade faktorerna.

### Lägre resultat i klasser där de flesta lektioner är stökiga

Även eleverna får svara på frågor kring klassrumsmiljön. I Sverige är det 13 procent av eleverna som svarar att det är en stökig klassrumsmiljö på de flesta av lektionerna i svenska, och de här eleverna har ett lägre resultat jämfört med övriga elever. Det handlar framför allt om att läraren behöver vänta länge på att eleverna ska tystna och att elever avbryter läraren som påverkar klassrumsmiljön negativt enligt eleverna.

Stökiga lektioner påverkar elevernas resultat och tabell 6.1 visar elevernas svar kring stök på lektionerna samt samband med resultat i jämförelse

med övriga nordiska länder och genomsnittet i EU/OECD.

Tabell 6.1 visar att majoriteten av eleverna går i klasser där de upplever att stök förekommer på vissa lektioner. Vi ser också att det inte finns någon skillnad i resultat mellan elever som upplever stök på vissa eller få lektioner. Däremot ser vi att resultatet är lägre i klasser där eleverna svarar att det är stök och oro på de flesta lektionerna. Samma mönster gäller både i Sverige, i de övriga nordiska länderna och i länderna i EU/OECD i genomsnitt.

Andelen elever som uppger stök på de flesta lektioner är högre i Sverige jämfört med övriga nordiska länder men ligger på samma nivå som för genomsnittet i länderna i EU/OECD.

### Undervisningen i läsning

I Sverige finns det inte något ämne som heter läsundervisning, utan den huvudsakliga läsundervisningen ingår i ämnet svenska.<sup>82</sup> Enligt de utvalda elevernas lärare i svenska har eleverna drygt 5 timmar undervisningstid i svenska under en vanlig

82. Läsning i skolan är bredare än så men i PIRLS ställs frågorna till elevernas lärare i svenska, vilket kan vara bra att ha i åtanke vid läsningen av kapitlet.

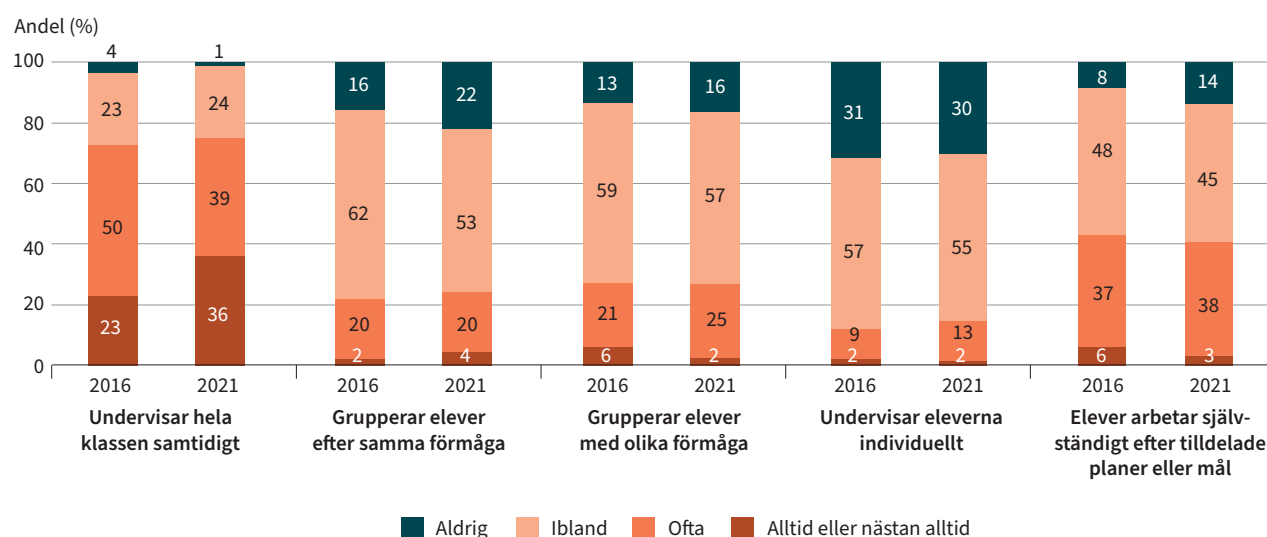


**Tabell 6.1** Andel elever i procent som anger olika frekvens av stök på lektionerna med koppling till medelpoäng.\*

	De flesta lektioner		Vissa lektioner		Få eller inga lektioner	
	Andel av eleverna	Medelpoäng	Andel av eleverna	Medelpoäng	Andel av eleverna	Medelpoäng
Sverige	13 %	527	81 %	550	6 %	545
Danmark	8 %	522	87 %	542	5 %	546
Finland	8 %	527	83 %	553	9 %	552
Norge	8 %	517	85 %	544	7 %	525
EU/OECD	15 %	506	77 %	532	8 %	534

Tabellen är baserad på ett index. Indexet baseras på frågan *Hur ofta händer det här på dina lektioner i svenska? Elever lyssnar inte på vad läraren säger, Det är för mycket oljud för att elever ska kunna arbeta bra, Min lärare måste vänta länge innan elever tystnar, Elever avbryter läraren, Min lärare måste ofta påminna oss om att följa reglerna i klassrummet.* Indexet innehåller kategorierna *De flesta lektioner, Vissa lektioner, Få eller inga lektioner.*

**Figur 6.5** Andel svenska elever i procent utifrån lärares organisering av läsundervisningen, 2016 och 2021.



vecka, varav nära 3 timmar<sup>83</sup> omfattar läsning eller andra läsaktiviteter.

Lärare har olika sätt att lägga upp sin undervisning och elevernas lärare besvarar flera frågor kring hur de bedriver undervisningen i den utvalda klassen. I avsnittet om undervisningen är det viktigt att komma ihåg att lärares svar om den egna undervisningen kan ha påverkats av pandemin.

### Läsundervisning sker ofta i helklass

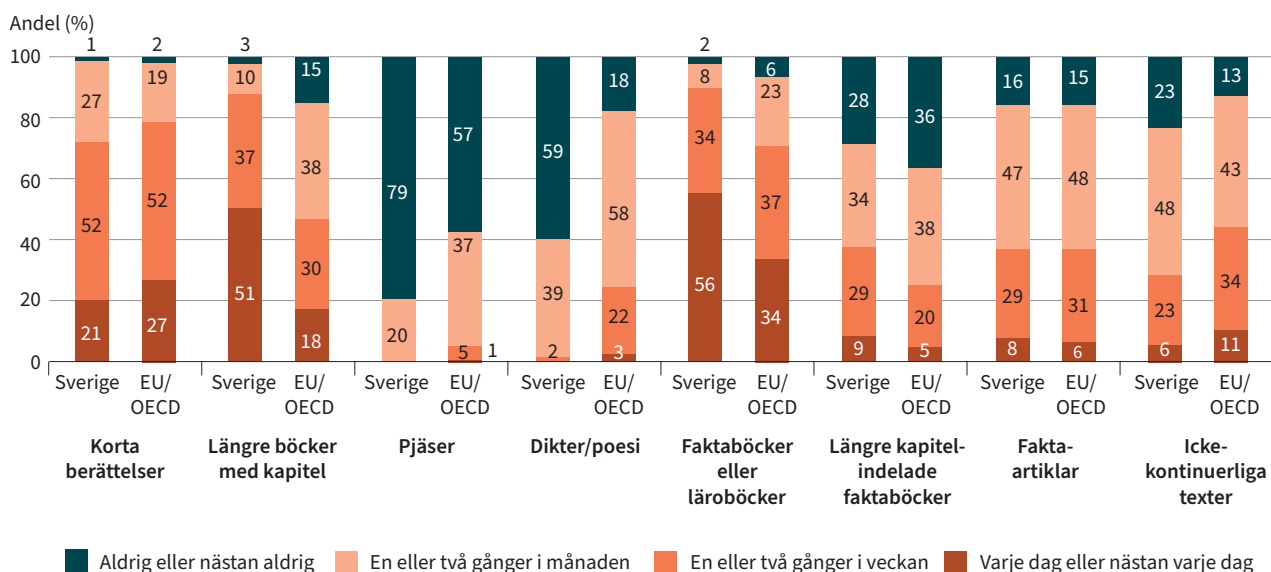
Det vanligaste är att de svenska eleverna undervisas i helklass vid läsundervisning eller läsaktiviteter. Lärarna får svara på hur de organiserar eleverna vid läsundervisning och resultatet visas i figur 6.5.

Vi ser ett liknande mönster jämfört med 2016 i hur lärare lägger upp läsundervisningen. Det är vanligast med läsundervisning i helklass; tre av fyra elever undervisas ofta eller alltid i helklass. När det gäller läsundervisningen i helklass har det skett en ökning av andelen elever vars lärare svarar att de alltid eller nästan alltid undervisar så, från 23 procent 2016 till 36 procent 2021.

Efter undervisning i helklass kommer alternativet att eleverna får arbeta självständigt efter tilldelade planer eller mål. Ungefär 40 procent av eleverna har läsundervisning som organiseras så ofta eller alltid. Det händer inte lika ofta att läraren delar upp klassen i olika grupper utifrån läsförmåga eller undervisar elever individuellt.

83. Lärare svarar i minuter och timangivelserna i texter utgår från 320 respektive 187 minuter.

**Figur 6.6** Andel elever i procent utifrån läsning av olika texttyper, Sverige och EU/OECD.



## Svenska elever läser ofta böcker i skolan i läsundervisningen

Lärare får även svara på hur ofta de låter elever läsa olika texttyper, både skönlitterära texter och sakprosa. Det är ungefär hälften av eleverna som har lärare som varje eller nästan varje dag låter dem läsa skönlitteratur i form av kapitelböcker, och samma andel gäller för läsning av sakprosa i form av faktaböcker eller läroböcker. Figur 6.6 visar elevers läsning av olika texttyper.

För de svenska eleverna ser vi att det är tre olika typer av texter som är mer vanliga i läsundervisningen eller vid andra läsaktiviteter, enligt lärarna. Det handlar om läsning av faktaböcker/läroböcker, längre kapitelböcker och kortare berättelser. När det gäller faktaböcker/läroböcker och kapitelböcker är det omkring 90 procent av eleverna vars lärare svarar att eleverna läser de här typerna av texter minst en till två gånger i veckan. Det är en högre andel än genomsnittet i EU/OECD. Drygt 70 procent av eleverna läser korta berättelser minst en gång i veckan vilket är i nivå med genomsnittet i EU/OECD.

I läsundervisningen eller vid andra läsaktiviteter är det inte lika vanligt med texter som pjäser och dikter/poesi, varken i Sverige eller i länderna i EU/OECD.

## Lässtrategier fortsatt viktigt i undervisningen i läsning

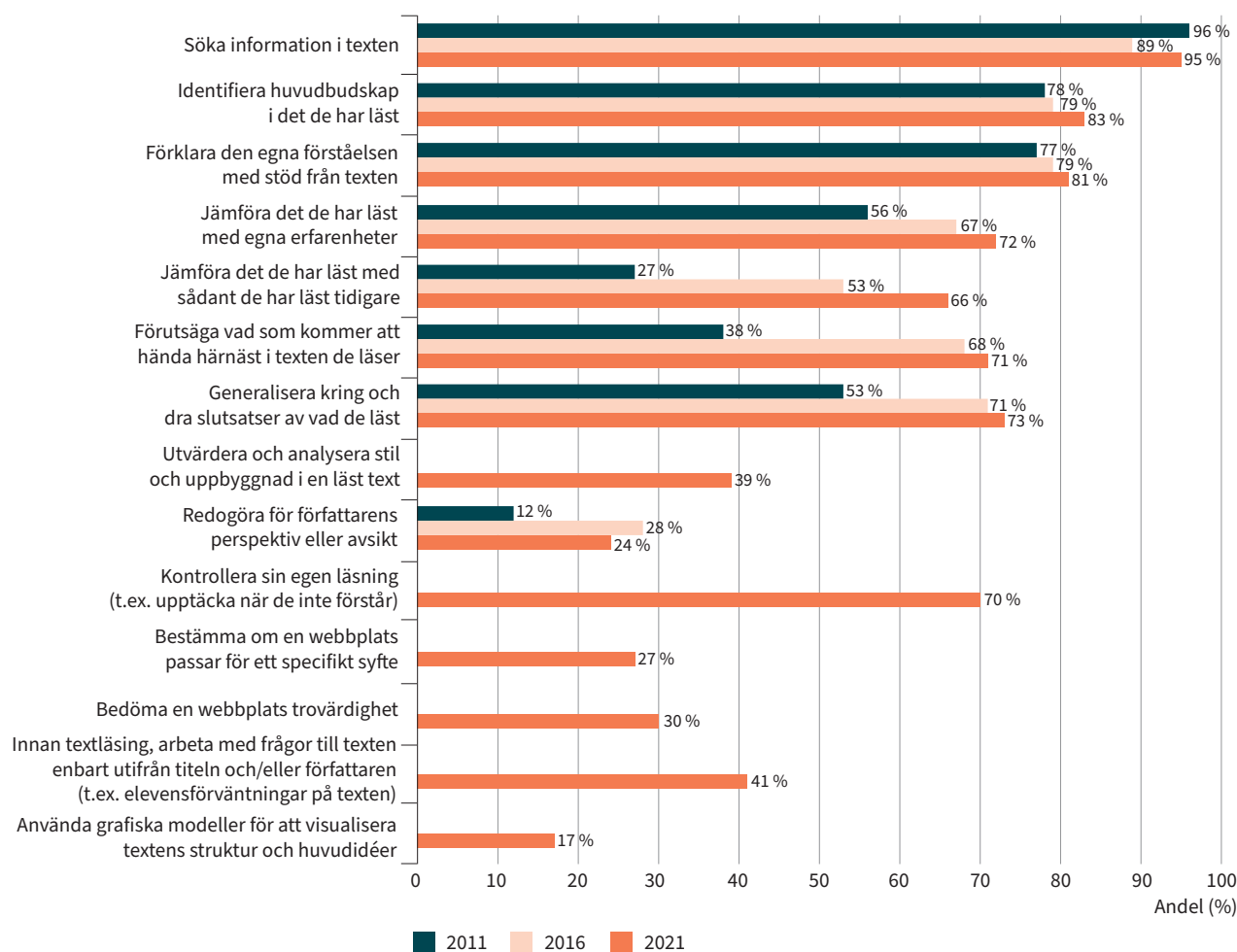
Det ökade fokus på lärares arbete med lässtrategier som noterades 2016 håller i sig i PIRLS 2021. Sedan PIRLS 2006, då det konstaterades att svenska elever i lägre grad fick arbeta med olika lässtrategier jämfört med länderna i EU/OECD, har frågan följts upp i rapporteringen. En ökning av arbete med lässtrategier i undervisningen har noterats sedan 2011. Lärarna får svara på vilka lässtrategier de arbetar med, tillsammans med eleverna, för att öka läsförståelsen. Figur 6.7 sammanställer svaren från de svenska lärarna från PIRLS 2011, 2016 och 2021.

Vi ser att de vanligaste lässtrategierna i läsundervisningen i är att söka information i texten, identifiera huvudbudskapet i det man läst samt att förklara den egna förståelsen med stöd från texten.

## God tillgång till digitala verktyg i läsundervisningen för svenska elever

Svenska elever har god tillgång till digitala resurser och verktyg. Andelen rektorer som anger att det finns en dator eller surfplatta per 1–2 elev i årskurs 4 har ökat från 87 procent 2016 till 97 procent 2021. Nästan alla svenska elever i årskurs 4 går också på skolor där de enligt rektor har tillgång till digitala lärresurser som till exempel böcker och filmer. Även lärare svarar att de svenska eleverna har tillgång till datorer eller läsplattor i läsundervisningen.

**Figur 6.7** Andel svenska elever i procent vars lärare låter dem arbeta med olika lässtrategier minst en gång i veckan.



Några frågor är nya i PIRLS 2021 och kan inte jämföras bakåt i tiden. En omformulering sedan 2016 av svarsalternativet *Utvärdera och analysera stil och uppbyggnad i en läst text* gör att en jämförelse bakåt i tiden inte är möjlig.

Det är 91 procent av eleverna vars lärare svarar att datorer eller läsplattor används i undervisningen.

### Lägre tillgång till skolbibliotek

Enligt skollagen ska elever i grundskolan ha tillgång till ett skolbibliotek.<sup>84</sup>

I årskurs 4 är det 83 procent av de svenska eleverna som går på skolor där rektor svarar att skolan har ett skolbibliotek. Det är en minskning sedan 2016 med 11 procentenheter. I vissa skolor som inte har skolbibliotek svarar rektorerna att skolan i stället har tillgång till ett kommunalt bibliotek nära skolan eller en bokbuss som besöker skolan ofta. Tillgången till skolbibliotek är något högre i Sverige i än i genomsnittet för EU/OECD som ligger på 80 procent.

Utbildade bibliotekarier som sköter skolbiblioteket är en viktig aspekt för att skolbiblioteket ska ge allra bäst stöd till eleverna. Det är 42 procent av eleverna som går på skolor där det är en bibliotekarie som ansvarar för biblioteket på hel- eller halvtid, vilket är samma andel som 2016. Utöver bibliotekarier sköts skolbiblioteken av lärare, 39 procent, och annan skolpersonal, 20 procent.

Majoriteten av eleverna, 83 procent, får besöka ett bibliotek minst en gång i månaden enligt sina lärare, vilket är en ökning i jämförelse med 2016.

Många elever, 43 procent, har utöver skolbiblioteket även en bokhörna i klassrummet. Av de elever som har tillgång till en bokhörna i klassrummet är det 85 procent som får använda den minst en gång i veckan varav 61 procent får använda bokhörnan varje eller nästan varje dag.

84. Skollagen (2010:800).



KAPITEL 7

# Skolan och skolmiljön

## 7. Skolan och skolmiljön

I det här kapitlet lyfter vi några av de faktorer i skolan och i skolmiljön som direkt eller indirekt har betydelse för PIRLS-elevernas lärande. Det handlar om vilken utbildning och erfarenhet skolledningen har och om vuxna och elever uppfattar skolmiljön som trygg och säker. Det handlar också om vilket fokus skolan lägger på måluppfyllelse och resultat. Det är rektorerna på de utvalda skolorna, de utvalda eleverna och deras lärare i svenska som via enkäter ger den bild vi får av skolmiljön i kapitlet.

Några resultat i korthet:

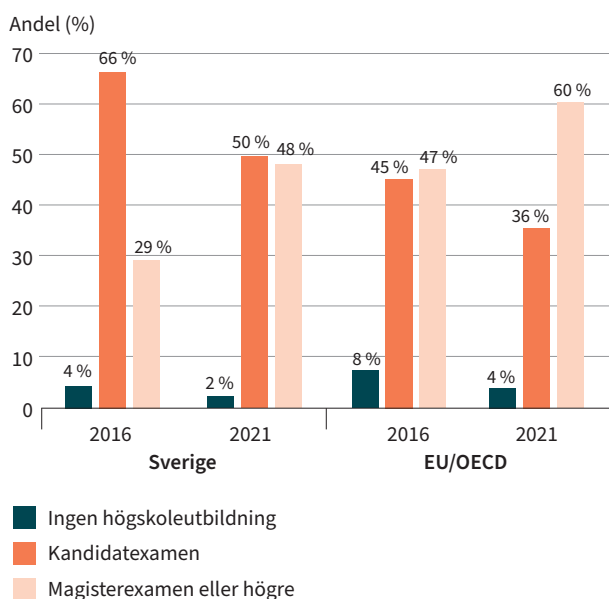
- Svenska elevers rektorer har högre utbildningsnivå jämfört med 2016.
- Eleverna har rektorer med kortare erfarenhet än tidigare.
- Rektorerna, lärarna och eleverna upplever att skolmiljön har försämrats jämfört med 2016.

### Svenska rektorer har högre utbildningsnivå jämfört med 2016

Rektorn är den som har ansvar för bland annat personal och ekonomi på skolan och har en viktig roll för att skapa en bra lärmiljö för eleverna.

Nästan alla svenska elever i årskurs 4 går på skolor där rektorn har en högskoleutbildning på minst kandidatnivå, men andelen elever som har

**Figur 7.1** Andel svenska elever i procent utifrån rektorernas utbildningsnivå.



rektorer med magisterexamen eller högre har ökat jämfört med 2016. Figur 7.1 visar andelen elever utifrån rektorernas utbildningsnivå. I figuren ser vi att andelen elever vars rektorer hade en utbildningsnivå motsvarande minst en kandidatexamen var hög både 2016 och 2021, 95 respektive 98 procent, utan någon signifikant skillnad mellan åren. Det finns heller ingen signifikant skillnad 2021 mellan Sverige och genomsnittet i EU/OECD.

Men tittar vi på uppdelningen i utbildningsnivå ser vi att relationen mellan de två staplarna "kandidatexamen" och "magisterexamen eller högre" har ändrats sedan PIRLS 2016. Det är 2021 en högre andel svenska elever som har en rektor med en utbildningsnivå motsvarande magisterexamen eller högre, jämfört med 2016.

När det gäller olika utbildningar i pedagogiskt ledarskap, som till exempel ingår i rektorsutbildningen, har 88 procent av de svenska eleverna 2021 rektorer som svarar att de har den sortens utbildning. Andelen ligger på samma nivå som för 2016.

### De svenska elevernas rektorer har kortare erfarenhet än tidigare

Utöver rektorernas utbildning undersöker vi även deras erfarenhet av att arbeta som rektorer. Svenska elever har rektorer som i genomsnitt har 7 års erfarenhet av att arbeta som rektor, vilket är en minskning i jämförelse med 2016. Rektorernas svar kring antal arbetade år visas i figur 7.2. I figuren ser vi att de svenska eleverna har rektorer med i genomsnitt två års kortare erfarenhet av yrket i jämförelse med 2016 då totalt antal arbetade år som rektor var nio år. I en jämförelse med de nordiska länderna har rektorerna i Norge 2021 lika många års erfarenhet av yrket som rektorerna i Sverige, medan elever i övriga nordiska länder samt inom EU/OECD har rektorer med något längre erfarenhet.

Tittar vi närmare på vad som ligger bakom den minskade erfarenheten, ser vi att det till stor del är en ökning av andelen rektorer med mindre än fem års erfarenhet. Andelen har ökat från 39 procent 2016, till 52 procent 2021, vilket kan ha en koppling till pensionsavgångar.

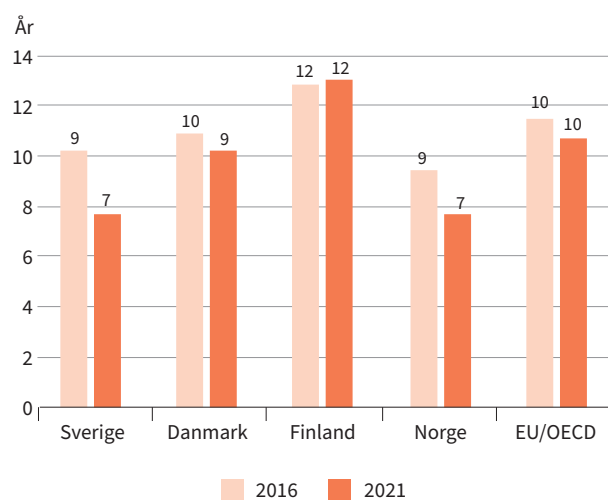
**Tabell 7.1** Skolans fokus på måluppfyllelse i ett nordiskt perspektiv.

	Mycket högt fokus		Högt fokus		Medelfokus	
	Andel elever	Medelpoäng	Andel elever	Medelpoäng	Andel elever	Medelpoäng
Sverige	7 %	583 (8,7)	50 %	555 (4,3)	44 %	529 (4,3)
Danmark	7 %	562 (9,6)	61 %	543 (3,1)	32 %	525 (3,9)
Finland	7 %	569 (8,5)	70 %	552 (2,5)	23 %	536 (4,4)
Norge	1 %	~	51 %	548 (2,4)	48 %	530 (2,9)
EU/OECD	7 %	548 (1,9)	56 %	534 (0,7)	38 %	511 (0,9)

( ) Standardfel anges inom parentes.

Tabellen bygger på ett index som mäter skolans fokus på måluppfyllelse. Indexet bygger på frågan *Hur skulle du beskriva följande på din skolenhet? Lärares förståelse för skolans måldokument, Lärares framgång med att implementera läroplanen/kursplanen, Lärares förväntningar på elevers prestationer, Lärares förmåga att inspirera elever, Samarbeta mellan skolledningen och lärare för att planera undervisningen, Föräldrars delaktighet i skolaktiviteter, Föräldrars engagemang i att se till att eleverna 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, Elevers respekt för de mest högpresterande eleverna.*

**Figur 7.2** Totalt antal arbetade år som rektor, Sverige, Norden och EU/OECD.



Skolor har olika utmaningar som rektorer behöver arbeta med. En sådan utmaning kan vara om eleverna kommer från hem med olika grad av hem-resurser. PIRLS visar att elever som går på skolor där majoriteten av eleverna kommer från mindre gynnsamma ekonomiska förhållanden har rektorer med i genomsnitt 9 års erfarenhet av att arbeta som rektor, i jämförelse med genomsnittet på 7 års erfarenhet.<sup>85</sup>

85. Frågan om rektorernas erfarenhet kopplas till ett internationellt index, se Exhibit 6.1. Indexet bygger på frågan *Ungefär hur stor andel av eleverna på din skolenhet har följande bakgrund? a) Kommer från hem med ogynnsamma ekonomiska förhållanden b) Kommer från hem med gynnsamma ekonomiska förhållanden, 0–10 %, 11–25 %, 26–50 %, Mer än 50 % kategoriseras till Mer gynnsamma, Varken mer eller mindre gynnsamma, Mindre gynnsamma.*

## Skolans, elevernas och föräldrarnas fokus på måluppfyllelse samvarierar med elevernas resultat i PIRLS

Elevernas rektorer får svara på frågor som bland annat handlar om hur rektorn uppfattar lärares, föräldrars och elever förväntningar och engagemang gällande elevernas måluppfyllelse. Tabell 7.1 visar att i skolor med högre fokus på måluppfyllelse har också eleverna ett högre genomsnittligt resultat i PIRLS.

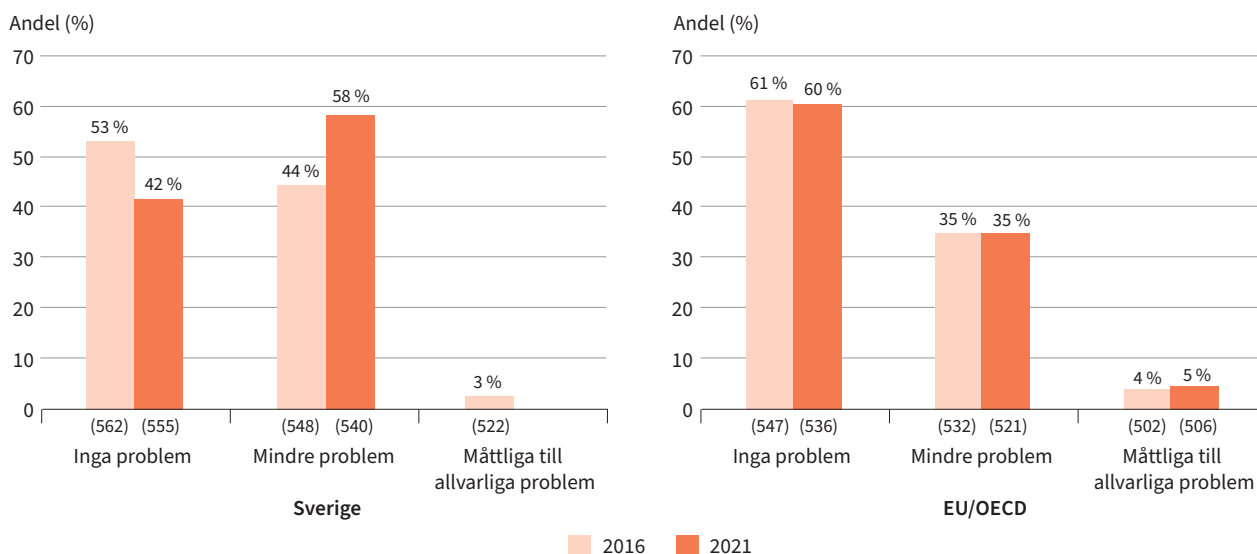
Hälften av de svenska eleverna går i skolor där rektorerna rapporterar högt fokus på måluppfyllelse. Tittar vi på våra nordiska grannar går 70 procent av de finska eleverna i skolor med ett högt fokus, och Norge har få elever som går i skolor med ett mycket högt fokus på måluppfyllelse.

## Trygg och säker skolmiljö

Det är viktigt att skolan är en lugn och trygg plats både för elever och personal. Trygghet och trivsel i skolan är en förutsättning för att elever ska lära sig saker och utvecklas.

I PIRLS 2021 har rektorer, lärare och elever fått besvara frågor som rör trygghet, säkerhet och trivsel på skolan. Frågorna som vi redovisar i det här kapitlet fokuserar övergripande på uppfattningen om skolmiljön. I kapitlet *Undervisningen* tittar vi specifikt på elevers och lärares arbetsmiljö i klassrummet under läsundervisningen eller andra läsaktiviteter.

**Figur 7.3** Andel elever i procent vars rektorer anger olika grad av problem i skolan, samt medelpoäng. Sverige och EU/OECD, 2016 och 2021.



Siffrorna under staplarna visar elevernas genomsnittliga resultat.

### Färre ordningsproblem i länderna i EU/OECD i genomsnitt än i Sverige enligt rektorer

Rektorerna får svara på förekomsten av olika problem bland eleverna i årskurs 4 på skolan. En större andel elever i Sverige går på skolor där rektorerna svarar att det finns problem på skolan, jämfört med andelen elever i länderna i EU/OECD. Ett index<sup>86</sup> har beräknats utifrån rektorernas svar. Figur 7.3 visar rektorers svar på frågan om förekomst av olika typer av problem i skolan kopplat till det genomsnittliga resultatet i PIRLS.

I figur 7.3 ser vi att i Sverige är andelen rektorer som svarar att det inte finns några problem lägre 2021 än 2016 och andelen rektorer som upplever mindre problem har ökat. I länderna i EU/OECD är andelarna desamma mellan 2016 och 2021 oavsett grad av problem. Andelen rektorer i Sverige som menar att de inte har några problem alls är lägre än motsvarande andel i länderna i EU/OECD.

Vi kan också se i figuren att det finns ett samband mellan förekomst av problem och resultat – ju färre problem, desto högre resultat, både i Sverige och i länderna i EU/OECD i genomsnitt.

I figur 7.4 ser vi fördelningen av de svenska elevernas rektorers svar på de enskilda frågorna i indexet.

De mest förekommande problemen i skolan enligt rektorerna är svordomar/grovt språk, hot och kränkningar mellan elever samt störningar i klassrummet. Ungefär var tredje elev går på en skola där rektorn svarar att de här problemen är måttliga till allvarliga. De problem som förekommer i minst utsträckning enligt rektorerna är fusk och stölder.

Mönstren är desamma som i PIRLS 2016, och även i TIMSS 2019 i årskurs 4,<sup>87</sup> och de mest förekommande problemen är även de som ökat sedan 2016, tillsammans med ogiltigt frånvaro. Övriga problem ligger kvar på samma nivå som tidigare.

I PIRLS 2021 finns det en skillnad mellan skolor med olika elevsammansättning, där rektorer på skolor med elever med i genomsnitt lägre grad av hemresurser i högre grad upplever problem på skolan.

86. Indexet bygger på frågan *I vilken utsträckning utgör följande ett problem bland elever i årskurs 4 på din skolenhet? Sen ankomst, Ogiltigt frånvaro, Bråkig klassrumsmiljö, Fusk, Svordomar, Skadegörelse, Stölder, Hot eller verbala kränkningar mellan elever (inklusive via sms, e-post etc.), Slagsmål mellan elever, 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: *Inga problem, Mindre problem, Måttliga till allvarliga problem*.

87. Skolverket (2020).



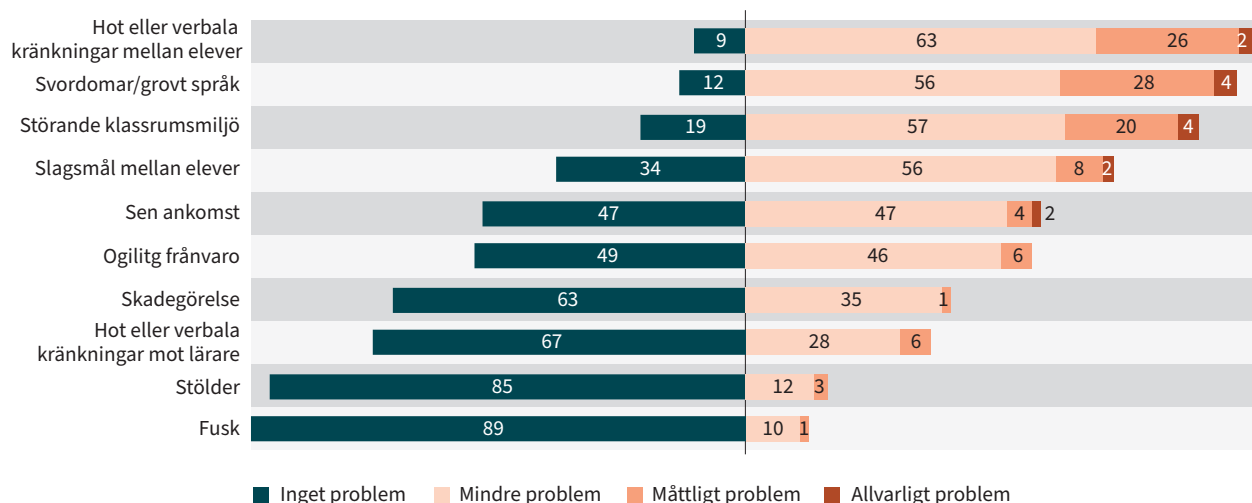
## Hög trygghet och god ordning i svenska skolor och i länderna i EU/OECD i genomsnitt enligt lärare

Tabell 7.2 visar fördelningen av de svenska elevernas lärares uppfattning om skolans trygghet och ordning.

Av tabell 7.2 framgår att procentandelarna för elever vars lärare instämmer helt eller delvis i

många kategorier är lägre 2021 jämfört med 2016. Lärare upplever alltså något lägre trygghet och ordning i skolorna 2021, men andelarna är fortsatt höga. För länderna i EU/OECD i genomsnitt instämmer elevernas lärare i högre utsträckning samtliga kategorier jämfört med svenska elevers lärare.

**Figur 7.4** Andel svenska elever i procent vars rektorer anger olika grad av problem inom olika områden.



**Tabell 7.2** Andel elever i procent vars lärare uppfattar skolan som trygg och med god ordning.

	Sverige		EU/OECD	
	2016	2021	2016	2021
	Stämmer precis/ganska bra	Stämmer precis/ganska bra	Stämmer precis/ganska bra	Stämmer precis/ganska bra
Den här skolan ligger i ett tryggt område	92 %	85 %	94 %	93 %
Jag känner mig trygg i den här skolan	99 %	98 %	98 %	98 %
Den här skolans säkerhetsbestämmelser och tillämpningen av dessa är tillfredsställande	94 %	91 %	96 %	96 %
Elever uppför sig väl	91 %	82 %	89 %	88 %
Elever visar respekt för lärarna	91 %	85 %	92 %	90 %
Eleverna respekterar skolans egendom	87 %	75 %	86 %	84 %
Den här skolan har tydliga regler för hur eleverna ska uppföra sig	94 %	91 %	96 %	94 %
Den här skolans regler upprätthålls på ett rättvist och konsekvent sätt	89 %	79 %	93 %	91 %
Eleverna visar respekt för varandra*	-	79 %		86 %

\* Frågan fanns inte i PIRLS 2016.

**Tabell 7.3** Andel elever i procent som uttrycker olika grad av tillhörighet i skolan, kopplat till resultat. Nordiska länder och EU/OECD-länder i genomsnitt.

		Hög känsla av tillhörighet		Viss känsla av tillhörighet		Låg känsla av tillhörighet	
		Andel elever	Medelpoäng	Andel elever	Medelpoäng	Andel elever	Medelpoäng
Sverige	2016	58 %	563 (2,8)	35 %	549 (3,0)	7 %	533 (5,7)
	2021	54 %	553 (2,8)	38 %	542 (2,4)	8 %	515 (5,0)
Danmark	2016	59 %	558 (2,5)	34 %	537 (3,0)	7 %	519 (5,3)
	2021	59 %	550 (2,3)	34 %	528 (3,2)	7 %	520 (5,6)
Finland	2016	63 %	574 (2,0)	32 %	558 (2,5)	5 %	526 (7,3)
	2021	66 %	556 (2,2)	29 %	543 (3,2)	5 %	518 (4,5)
Norge	2016	69 %	565 (2,4)	27 %	550 (3,0)	4 %	530 (7,1)
	2021	64 %	546 (2,3)	30 %	534 (2,6)	6 %	513 (6,3)
EU/OECD	2016	56 %	546 (0,6)	36 %	537 (0,7)	8 %	521 (1,3)
	2021	58 %	537 (0,6)	34 %	526 (0,6)	8 %	508 (1,3)

### Positivt samband mellan en hög känsla av tillhörighet i skolan och resultat hos eleverna

Elevernas känsla av tillhörighet utgörs av ett index<sup>88</sup> som baseras på elevernas svar på en fråga om vad de tycker om skolan. Resultaten presenteras i tabell 7.3.

Tabell 7.3 visar på ett tydligt samband mellan elevens känsla av tillhörighet i skolan och resultat på PIRLS-provet. Det här gäller för såväl 2016 som 2021 och för samtliga nordiska länder och genomsnittet för länderna i EU/OECD. I Sverige ligger andelen elever med en hög känsla av tillhörighet 2021 lägre jämfört med övriga nordiska länder och genomsnittet i EU/OECD. Andelen har minskat något sedan 2016.

Andelarna för olika kategorier av tillhörighet skiljer sig inte mycket mellan de båda mätningarna.

88. Indexet baseras på elevernas svar på frågorna a) *Jag gillar att vara i skolan*, b) *Jag känner mig trygg i skolan*, c) *Jag känner att jag hör hemma i den här skolan*, d) *Lärarna på min skola är rättvisa mot mig*, e) *Jag är stolt över att gå i den här skolan*, med svarsalternativen *Stämmer precis*, *Stämmer ganska bra*, *Stämmer inte så bra* och *Stämmer inte alls*. Svaren har indelats i tre kategorier: *Hög känsla av tillhörighet*, *Viss känsla av tillhörighet* och *Låg känsla av tillhörighet*.

KAPITEL 8

# **Avslutande reflektioner**

## 8. Avslutande reflektioner

Det huvudsakliga syftet med PIRLS och andra internationella kunskapsmätningar är att mäta kvaliteten i olika delar av det svenska skolsystemet på en övergripande nivå. När resultaten visar på en uppgång eller en nedgång är det viktigt att undersöka om en förklaring kan ligga i förändringar inom eller utanför skolsystemet. Oavsett resultatförändring är förändringar mellan elevgrupper och skolor minst lika viktiga att analysera och reflektera över.

I PIRLS 2021 ser vi ett försämrat resultat i elevers läsförståelse, både i Sverige och i de flesta andra deltagande länder. Sverige har tappat i resultat men ligger i jämförelse med andra länder kvar på ungefär samma plats i rangordningen som 2016, och fortfarande över genomsnittet i EU/OECD. I Sverige ser vi att de högpresterande eleverna ligger kvar på samma nivå som 2016 medan framför allt de lågpresterande eleverna tappar i resultat. Det här innebär att skillnaderna i resultat mellan hög- och lågpresterande elever har ökat.

I det här avslutande kapitlet går vi igenom några möjliga förklaringar till den svenska resultatnedgången i PIRLS 2021 och den ökade variation i resultat som vi ser i elevgruppen.

### Pandemins påverkan på resultaten är svår att mäta

I inledningen lyfte vi den extraordinära händelsen i form av covid-19-pandemin som drabbade världen våren 2020 och som fortfarande var högst närvarande våren 2021 då data i PIRLS samlades in.

Pandemin drabbade länder i olika grad och de åtgärder som sattes in skiljde sig också åt mellan länder. Vissa länder stängde ner undervisningen eller bedrev den på distans under olika lång tid. Sverige genomförde inte någon generell nedstängning av undervisningen i årskurs 4, men en hög frånvaro hos både elever och skolpersonal påverkade ändå undervisningen. Skolverket har i sina uppföljningar av pandemins konsekvenser för skolväsendet sett att undervisningen i skolan har påverkats. Framför allt påverkades elever som redan innan pandemin hade sämre förutsättningar att tillgodogöra sig undervisningen, till exempel elever med tidigare hög frånvaro, behov av stöd eller elever med annat modersmål än svenska.<sup>89</sup>

Sett över alla deltagande länder och den generella nedgången i resultat står det klart att pandemin har påverkat resultaten i PIRLS 2021. Men utifrån den här rapporten kan vi inte säga hur mycket i fasta poäng, varken i Sverige eller på en global nivå. Det är inte heller möjligt att dra några slutsatser om hur länders olika strategier under pandemin har påverkat elevers resultat i årskurs 4. Det finns ingen opåverkad kontrollgrupp av elever att jämföra resultatet mot och det är därmed svårt att veta hur ett land eller en grupp av elever skulle ha presterat utan pandemin. Däremot stödjer resultaten i PIRLS den bild som Skolverket ger i sin tidigare uppföljning, att det är de elevgrupper och skolor som redan har stora utmaningar som har drabbats hårdast under pandemin.

PIRLS har ett unikt datamaterial som samlats in under en pandemi och framtida analyser av studiens resultat kan komma att visa på fördjupad förståelse av pandemins påverkan på elevers resultat eller länders olika strategier.

### Resultat är i hög grad kopplade till elevers bakgrund

Tidigare studier visar att faktorer kopplade till elevens bakgrund påverkar skolresultat. I PIRLS, liksom i andra internationella kunskapsstudier, undersöker vi hur ett antal centrala bakgrundsfaktorer samvarierar med resultaten. De faktorerna är kön, grad av hemresurser (ett mått på socioekonomisk bakgrund) samt migrationsbakgrund.

Resultatbilderna mellan flickor och pojkar följer tidigare mönster. Vi ser att pojkar fortfarande presterar sämre än flickor i de flesta länder. I Sverige presterar både flickor och pojkar sämre än 2016. Skillnaden i resultat mellan flickor och pojkar har däremot inte ökat över tid.

Vi vet sedan tidigare att det finns ett starkt samband mellan en elevs hemresurser och resultat. Så är fallet även i PIRLS 2021. Det är dessutom så att skillnaderna i resultat mellan elever med högre och lägre grad av hemresurser har ökat sedan 2016, och är nu högre än i övriga nordiska länder.

Det generella mönstret är att elever med lägre grad av hemresurser har försämrat sina resultat, medan resultaten för elever med högre grad av hemresurser ligger kvar på samma nivå som 2016. Det är ett mönster där Sverige skiljer ut sig jämfört

89. Skolverket (2022).

med våra nordiska grannar, och genomsnittet i EU/OECD. I flertalet av dessa länder har en resultatnedgång skett även hos elever med hög grad av hemresurser. Vad som ligger bakom mönstret i Sverige är svårt att förklara utifrån den här rapporten. Elevens egen grad av hemresurser är fortsatt den faktor som samvarierar starkast med resultaten, men jämfört med 2016 ser vi inte att betydelsen av grad av hemresurser har ökat när vi tar hänsyn till övriga bakgrundsfaktorer.

I tidigare PIRLS-studier har vi kunnat mäta elevens migrationsbakgrund. I PIRLS 2021 kan vi inte det på grund av att frågorna om elevens migrationsbakgrund saknas i elevenkäten. Utifrån registerdata för elever i årskurs 4 i hela riket vet vi däremot att andelen elever med utländsk bakgrund har ökat mellan 2016 och 2021. Därmed är det högst troligt att andelen även ökat bland de elever som deltog i PIRLS 2021.

I PIRLS 2021 använder vi variabeln *talat språk i hemmet* som ger oss viss information om en elevs migrationsbakgrund. Vi ser en betydande ökning av andelen elever som inte alltid talar svenska i hemmet. Även i Norge och Danmark, och i övriga deltagande länder från EU/OECD, har andelen som inte alltid talar testspråket i hemmet ökat, men inte lika kraftigt som i Sverige. Den här förändringen speglar sannolikt åtminstone delvis en demografisk förändring med avseende på migrationsbakgrund i elevgruppen som deltar i PIRLS 2021.

I PIRLS 2021 ser vi att resultaten för de elever som inte alltid talar svenska hemma har försämrats, medan de elever som alltid talar svenska i hemmet presterar på samma nivå som 2016. På samma sätt som för hemresurser är det ett mönster som inte återspeglas lika starkt i övriga nordiska länder eller för genomsnittet i EU/OECD. I de här länderna har även elever som talar testspråket i hemmet i genomsnitt försämrat sina resultat.

Sverige särskiljer sig därmed genom att resultatförsämringen i PIRLS 2021 kan relateras till både en ökning av andelen elever som inte alltid talar svenska i hemmet och att denna grupp elever presterar sämre. Andra undersökningar pekar också på att pandemin har påverkat elevgrupper olika, där elever med annat modersmål än svenska är en elevgrupp som påverkades särskilt. Troligtvis bidrar såväl pandemin som förändringar i elevgruppen med avseende på migrationsbakgrund till den svenska resultatförsämringen även om vi inte kan fastställa i vilken grad.

## Skolors elevsammansättning spelar större roll för resultaten

I PIRLS 2021 ser vi också att resultatskillnaderna i läsförståelse mellan skolor med olika elevsammansättning med avseende på elevernas hemresurser har ökat sedan 2016. De här resultatskillnaderna är nu dessutom större i Sverige än i övriga nordiska länder och större än genomsnittet i EU/OECD. I PIRLS 2016 låg dessa resultatskillnader för Sverige på samma nivå som övriga nordiska länder och på en lägre nivå än genomsnittet i EU/OECD. Även när vi jämför skolor utifrån genomsnittligt resultat, oavsett elevsammansättning, har skillnaderna ökat sedan 2016 och är nu större än i samtliga övriga nordiska länder.

Vi har redan konstaterat att det är de lågpresterande eleverna och elever med lägre grad av hemresurser som försämrat sina resultat. När vi analyserar skillnader i resultat på skolnivå ser vi också att det är de skolor vars elever har lägre grad av hemresurser som presterar sämre, medan de skolor vars elever har högre grad av hemresurser presterar på samma nivå som 2016.

Analyserna indikerar att betydelsen av vilken skola en elev går i har ökat, efter att vi tagit hänsyn till elevens egen socioekonomiska bakgrund. Det betyder att oavsett om eleverna själva kommer från hem med låg eller hög grad av hemresurser presterar de bättre resultat i läsförståelse om de går i skolor där många elever har hög grad av hemresurser och sämre resultat i skolor där många elever har en lägre grad av hemresurser. Den här effekten har ökat mellan 2016 och 2021.

Effekten av skolans elevsammansättning kan bero på flera olika bakomliggande faktorer som gör att skolorna skiljer sig åt och som samvarierar med skolornas elevsammansättning, till exempel *undervisningskvalitet, klassrumsklimat och kamrateffekter*. Det kan även bero på att eleverna är sorterade efter ytterligare faktorer som vi inte har kunnat ta hänsyn till i vår analys. Huruvida dessa faktorer förändrats över tid och därmed förklarar den ökade effekten av skolans elevsammansättning kan vi inte svara på utifrån våra analyser.

En annan möjlig förklaring skulle kunna vara att pandemin har drabbat skolor med olika elevsammansättning olika hårt, kanske som en följd av att pandemin slog hårdare mot de bostadsområden som är upptagningsområden till skolor med en lägre grad av hemresurser. Utifrån resultaten i PIRLS kan vi dock inte påvisa ett sådant samband.

Om de ökade skillnaderna i resultat mellan olika skolor har bidragit till den sammantagna resultatnedgången för Sverige kan vi inte heller svara på men den pekar på ett potentiellt likvärdighetsproblem, dvs att elevers möjligheter att uppnå en god läsförståelse i högre grad beror på vilken skola de går på.

En skola som i många avseenden fungerar väl är viktig för elevernas kunskapsprogression. Tidigare studier har riktat uppmärksamheten mot elevers lärmiljö, särskilt hur viktigt det är med skickliga och engagerade lärare som når fram till varje enskild elev. Från enkäterna i PIRLS ser vi att många svenska elever möter en läsundervisning och en skola där det finns goda möjligheter till lärande och en bra arbetsmiljö. Men vi ser också att det finns utmaningar och att utmaningarna i undervisningen upplevs vara större i skolor där eleverna har en lägre grad av hemresurser. Det är utmaningar som att elever i högre utsträckning saknar nödvändiga kunskaper, är mer frånvarande och att störande elever hindrar undervisningen. Samtidigt ser vi att lärares erfarenhet är lägre i de här skolorna. Dessutom ger elever, lärare och rektorer i PIRLS 2021 en mindre positiv bild av klimatet i skolan än 2016 och att problemen är särskilt stora i skolor där elever har lägre grad av hemresurser.

### **Elevers läsning ökar men intresset sjunker**

PIRLS 2021 visar att svenska elever läser mer än 2016, särskilt pojkar och elever som inte alltid talar svenska hemma. I PIRLS 2016 såg vi tydliga skillnader i resultat mellan elever som läser oftare och de som läser mera sällan men i PIRLS 2021 finns ingen skillnad och vi ser inte att den ökade läsningen har påverkat resultatbilden. Förklaringen till att sambandet försvunnit är att det är gruppen elever som inte alltid talar svenska i hemmet som läser mer och det är den elevgruppen som både blivit större samt försämrat sina resultat.

Inställningen till läsning bland svenska elever har förändrats i negativ riktning sedan 2016. Men inte heller här kan vi se att det påverkat resultaten. I Sverige samvarierar inte inställningen till läsning med resultaten lika mycket som den gör i andra länder. Här skulle vi behöva göra fördjupade analyser för att bättre förstå resultatbilden.

Det finns även ett samband mellan elevers självförtroende i läsning och deras resultat. Här ser vi att svenska elevers självförtroende i läsning har sjunkit sedan 2016. Men det är fortfarande gott och har sannolikt inte påverkat resultatet i någon större mån.

### **Både positivt och negativt i förutsättningar för läsundervisningen**

Förändringar i förutsättningarna för undervisningen kan vara en del i att förklara en upp- eller nedgång i resultatet. Vi har i rapporten redovisat några av de förutsättningar som täcks i PIRLS.

Det är positivt att både lärare och rektorer har en hög och relevant utbildning. Erfarenhet av sitt yrke har sjunkit något hos både rektorer och lärare sedan 2016, vilket kan ha samband med pensionsavgångar. Men det är inte tydligt att det påverkar resultatbilden.

Det är också positivt att en majoritet av de svenska eleverna har lärare som trivs med sitt yrke enligt enkätundersökningen i PIRLS. Dessutom har andelen som trivs ökat sedan 2016 och är högre än i Finland och Norge och på samma nivå som i Danmark. När det gäller svenska lärares kompetensutveckling innehåller den i högre grad läsning av barn- och ungdomslitteratur 2021 jämfört med 2016. Svenska lärares egen nöjesläsning har också ökat 2021 jämfört med 2016. När det gäller undervisningen i läsning så ökar fortsatt lärares arbete med olika lässtrategier för att utveckla elevers läsförståelse.

Andelen elever vars lärare uppger att undervisningen begränsas av att eleverna saknar nödvändiga kunskaper har dock ökat sedan 2016. Det har även andelen elever vars lärare bedömer att elever i behov av extra stöd vid läsning begränsar undervisningen. Det framstår som att lärarna som undervisar eleverna i årskurs 4 ställs inför större utmaningar, men utmaningarna är inte jämnt fördelade på landets skolor. Vi ser ett tydligt mönster att det är i skolor med en elevsammansättning där eleverna har en lägre genomsnittlig grad av hemresurser som utmaningarna åtminstone upplevs som störst. Det är också på dessa skolor som utmaningarna ökat som mest sedan 2016. Vi kan inte påvisa ett kausalt samband men vi kan konstatera att det är i dessa skolor som resultaten också gått ned.

Sammantaget visar rapporten att svenska elever i årskurs 4 har försämrat sina resultat sedan 2016. En del av den här nedgången kan troligtvis förklaras av att det svenska skolsystemet ställts inför större utmaningar, som till exempel påverkan från en pandemi, men även som en följd av demografiska förändringar med avseende på migrationsbakgrund. Den grupp elever som alltid talar svenska i hemmet har däremot inte försämrat sina resultat sedan 2016. Faktum är att i inget annat EU/OECD-land presterar elever som alltid talar testspråket i hemmet bättre än svenska elever. Samtidigt visar rapporten att

de resultatförsämringar som skett inte fördelats jämnt över hela elevpopulationen. Det är framför allt elever som tillhör de mest lågpresterande, som har lägst grad av hemresurser, som inte alltid talar svenska i hemmet och som dessutom går på skolor där elevsammansättningen med avseende på hemresurser är låg, som genomgående försämrat sina resultat i genomsnitt. Detta samtidigt som elever på den motsatta sidan av spektrumet inte har försämrat sina resultat. Konsekvensen av det här är större skillnader i resultat mellan elever och mellan skolor samtidigt som nedgången i resultat, enligt PIRLS 2021, i större utsträckning drabbar skolor som redan har stora utmaningar.

## Referenser

- Bruggink, M., Swart, N., van der Lee, A., & Segers, E. (2022) Putting PIRLS to Use in Classrooms Across the Globe. Evidence-Based Contributions for Teaching Reading Comprehension in a Multilingual Context. *IEA Research for Educators 1*. Springer.
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R. & Salermón, L (2018) Don't throw away your printed book: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational review*, 25 (pp23-38).
- Furenes, M. I., Kucirkova, N., & Bus, A. G. (2021). A Comparison of Children's Reading on Paper Versus Screen: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 91(4), 483–517. <https://doi.org/10.3102/0034654321998074>  
<https://pirls2021.org/encyclopedia/>  
<https://www.iea.nl/publications/assessment-framework/pirls-2021-assessment-frameworks>  
<https://www.iea.nl/publications/assessment-framework/pirls-2021-assessment-frameworks/Appendix A>  
<https://www.iea.nl/publications/series-journals/policy-brief/january-2018-pirls-teachers-making>  
<https://www.iea.nl/studies/iea/pirls>  
<https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/internationella-jamforande-studier-pa-utbildningsomradet/pirls-internationell-studie-om-lasformaga-hos-elever-i-arskurs-4>  
<https://www.vr.se/aktuellt/nyheter/nyhetsarkiv/2022-03-02-regeringen-ger-besked--stoppa-forskningssamarbeten-med-ryssland-och-belarus.html>
- IEA (2018). PIRLS for Teachers: Making PIRLS results more useful for practitioners. *IEA Policy Brief*, January 2018.
- Larsson, K., Björk-Willén, P., Haraldsson, K., & Hansson, K. (2022). Children's use of English as lingua franca in Swedish preschools. *Multilingua* <https://doi.org/10.1515/multi-2022-0062>
- Mullis, I. & Martin, M. (2019). *PIRLS 2021 Assessment Frameworks/Appendix A*.
- Nordberg, O. (2020). *Litteraturredaktik: teori – praktik – relevans – potential*. Stockholm: Liber AB
- Regeringens skrivelse: Barns och ungas läsning. Skr. 2020/21:95.
- Reynolds, K.A., Wry, E., Mullis, I.V.S., & von Davier, M. (2022). *PIRLS 2021 Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Reading*. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <https://pirls2021.org/encyclopedia>
- Schwabe, A., Lind, F., Kosch, L., & Boomgaarden, H. G. (2022). No negative effects of reading on screen on comprehension of narrative texts compared to print: A meta-analysis. *Media Psychology*, 25(6), 779–796. <https://doi.org/10.1080/15213269.2022.2070216>  
<https://doi.org/10.1080/15213269.2022.2070216>
- Skollagen (2010:800), 2 kap. 36 §
- Skolverket (2006). Med fokus på läsförståelse. En analys av skillnader och likheter mellan internationella jämförande studier och nationella kursplaner. *Skolverkets aktuella analyser 2006*.
- Skolverket (2012b). Med fokus på läsande. *Skolverkets aktuella analyser 2012*.
- Skolverket (2017). PIRLS 2016. Läsförståelse hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv. *Internationella studier. Rapport 463*.
- Skolverket (2018). Analyser av familjebakgrundens betydelse för skolresultaten och skillnader mellan skolor. En kvantitativ studie av utvecklingen över tid i grundskolan. *Rapport 467*.
- Skolverket (2019). PISA 2018 15-åringars kunskaper i läsförståelse, matematik och naturvetenskap. *Internationella studier 487*.
- Skolverket (2020). TIMSS 2019. Svenska grundskoleelevers kunskaper i matematik och naturkunskap i ett internationellt perspektiv. *Internationella studier 2020:8*.
- Skolverket (2022). Covid-19-pandemins konsekvenser för skolväsendet. *Slutrapport*.
- Skolverket (2023). *Teknisk bilaga PIRLS 2021. Urval och metod*.
- Skolverkets elevregister.
- Sundkvist, P. (2019). *Sweden and informal language learning. The Handbook of Informal Language Learning*. In [eds.] M. Dressman & R. Sadler, Hoboken: John Wiley & Sons, 2019, s. 319-332.



von Davier, M., Mullis, I. V. S., Fishbein, B., & Foy, P. (Eds.). (2023). *Methods and Procedures: PIRLS 2021 Technical Report*. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2021/methods>

# Bilaga 1. Kunskapsnivåer i läsförståelse

Här är en mer detaljerad beskrivning av vad som innefattas i varje kunskapsnivå i läsförståelse.

## Avancerad kunskapsnivå i läsförståelse (minst 625 poäng)

### Skönlitteratur

Vid läsning av i huvudsak svåra skönlitterära texter kan eleverna

- tolka och föra samman händelser och karaktärers handlingar i berättelsen för att beskriva orsaker, motiv, känslor och karaktärsutveckling
- utvärdera den avsedda effekten av författarens val av språk, stil och komposition.

### Sakprosa

Vid läsning av i huvudsak svåra faktatexter eller webbtexter kan eleverna

- dra slutsatser utifrån komplex information från olika delar av texten eller från olika webbsidor för att känna igen relevant information i en lista och använda belegg från texten för att stödja idéer
- tolka och föra samman flera delar av information från texter eller webbsidor för att redovisa en översikt av idéer i texten och ge jämförelser och förklaringar
- utvärdera textuella, visuella och interaktiva delar för att förklara deras syfte och identifiera författarens synvinkel med stöd från texten.

## Hög kunskapsnivå i läsförståelse (minst 550 poäng)

### Skönlitteratur

Vid läsning av medelsvåra eller svåra skönlitterära texter kan eleverna

- hitta och identifiera signifikanta handlingar och uppgifter som finns i olika delar av texten
- dra slutsatser om samband mellan avsikter, handlingar, händelser och känslor
- tolka och föra samman händelser i berättelsen för att förklara karaktärernas handlingar och känslor
- känna igen betydelsen av bildspråk, såsom metaforer och bilder.

### Sakprosa

Vid läsning av medelsvåra eller svåra faktatexter eller webbtexter kan eleverna

- hitta och identifiera relevant information i texter med olika innehåll som tabeller och illustrationer
- dra slutsatser för att ge jämförelser, beskrivningar, förklaringar, förutsägelser och för att välja en relevant webbplats
- tolka och föra samman textuell och visuell information från olika delar i texten eller från webbsidan för att koppla ihop idéer, sätta händelser i ordning, identifiera egenskaper och ge förklaringar
- utvärdera innehållet för att ta och motivera en ståndpunkt; beskriva hur illustrationer, diagram, fotografier och kartor förmedlar och stödjer innehåll; känna igen hur ordvalet kan bidra till att föra fram författarens synvinkel.

## Mellan kunskapsnivå i läsförståelse (minst 475 poäng)

### Skönlitteratur

Vid läsning av enkla eller medelsvåra skönlitterära texter kan eleverna

- hitta, känna igen och återge tydligt uttalade handlingar, händelser och känslor
- dra slutsatser om händelser och karaktärens handlingar
- tolka orsaker till karaktärens känslor eller handlingar och visa på stöd till tolkningen.

### Sakprosa

Vid läsning av enkla eller medelsvåra faktatexter eller webbtexter kan eleverna

- hitta, känna igen och återge tydligt uttalad information som finns i olika delar av texten
- dra slutsatser för att ge jämförelser, beskrivningar och förklaringar
- tolka och föra samman handlingar, händelser och resultat för att visa på centrala idéer och motiv.

## Låg kunskapsnivå i läsförståelse (minst 400 poäng)

### Skönlitteratur

Vid läsning av i huvudsak enkla skönlitterära texter kan eleverna

- hitta och återge tydligt uttalade uppgifter, handlingar eller idéer i texten
- dra enkla slutsatser kring karaktärernas handlingar.

### Sakprosa

Vid läsning av i huvudsak enkla faktatexter kan eleverna

- hitta och återge tydligt uttalade uppgifter
- dra enkla slutsatser och ge stöd till ett resultat.

## Bilaga 2. Exkluderingar och svarsfrekvenser

Tabell B1. Exkluderingsgrad PIRLS 2021.

EU/OECD-länder	Exkluderingar på skolnivå	Exkluderingar inom skolor	Total exkluderingsgrad
Finland	1,0 %	1,3 %	2,3 %
Slovakien	1,5 %	0,9 %	2,4 %
Malta	0,3 %	2,2 %	2,5 %
Slovenien	1,8 %	1,0 %	2,8 %
Belgien (Fl)	0,5 %	2,4 %	2,9 %
Bulgarien	0,6 %	2,8 %	3,4 %
Nya Zeeland	1,1 %	2,4 %	3,5 %
Tyskland	1,9 %	2,0 %	4,0 %
Norge	2,2 %	2,1 %	4,2 %
Australien	1,6 %	2,8 %	4,4 %
Spanien	1,8 %	2,8 %	4,6 %
Polen	1,9 %	2,9 %	4,8 %
Österrike	1,2 %	3,6 %	4,8 %
Frankrike	2,7 %	2,4 %	5,0 %
Nederländerna	4,1 %	1,1 %	5,1 %
England	2,1 %	3,3 %	5,4 %
Cypern	1,2 %	4,3 %	5,5 %
<b>Sverige</b>	<b>1,2 %</b>	<b>4,3 %</b>	<b>5,5 %</b>
Tjeckien	2,6 %	2,9 %	5,5 %
<b>EU/OECD-genomsnitt</b>	<b>2,6 %</b>	<b>3,1 %</b>	<b>5,7 %</b>
Italien	0,8 %	4,9 %	5,7 %
Portugal	1,3 %	5,1 %	6,4 %
Belgien (Fr)	5,4 %	2,0 %	7,4 %
Turkiet	2,3 %	6,7 %	8,9 %
Danmark	2,1 %	7,0 %	9,1 %
Israel	22,5 %	3,2 %	25,7 %
<b>Övriga länder*</b>			
Taiwan	0,0 %	1,1 %	1,1 %
Hong Kong (Kina)	6,9 %	0,8 %	7,7 %
Singapore	14,1 %	0,4 %	14,5 %

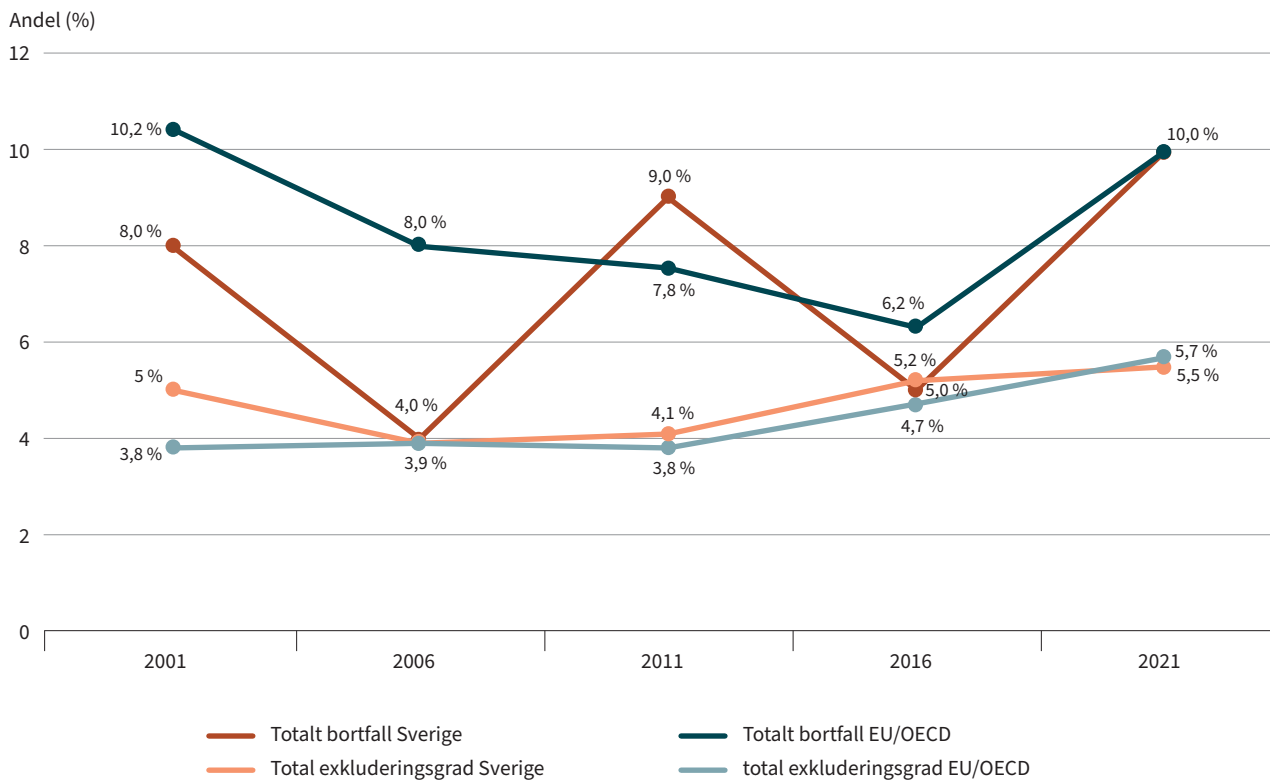
\* Ett subjektivt urval av länder som bedömts relevanta att jämföra Sverige med.

**Tabell B2.** Deltagarfrekvenser för PIRLS 2021.

EU/OECD-länder	Deltagarfrekvens			
	Skolnivå	Klassnivå	Elevnivå	Totalt
Finland	100 %	100 %	97 %	97 %
Österrike	100 %	100 %	96 %	96 %
Portugal	100 %	100 %	96 %	96 %
Belgium (Fr)	100 %	100 %	95 %	95 %
Cypern	99 %	100 %	95 %	94 %
Norge	99 %	100 %	95 %	94 %
Bulgarien	100 %	100 %	92 %	92 %
Italien	99 %	99 %	94 %	92 %
Slovenien	97 %	100 %	95 %	92 %
Spanien	100 %	100 %	92 %	92 %
Tjeckien	99 %	100 %	91 %	91 %
Frankrike	97 %	99 %	94 %	91 %
Australien	98 %	100 %	92 %	90 %
<b>Sverige</b>	<b>97 %</b>	<b>100 %</b>	<b>93 %</b>	<b>90 %</b>
Turkiet	100 %	100 %	90 %	90 %
<b>EU/OECD-genomsnitt</b>	<b>97 %</b>	<b>100 %</b>	<b>93 %</b>	<b>90 %</b>
Malta	100 %	100 %	90 %	89 %
England	96 %	100 %	92 %	88 %
Israel	99 %	100 %	89 %	88 %
Polen	100 %	99 %	87 %	87 %
Slovakien	94 %	100 %	92 %	87 %
Danmark	90 %	100 %	94 %	85 %
Tyskland	97 %	100 %	88 %	85 %
Nya Zeeland	92 %	100 %	91 %	83 %
Belgien (Fl)	84 %	100 %	96 %	81 %
Nederländerna	79 %	100 %	95 %	75 %
<b>Övriga länder*</b>				
Taiwan	100 %	100 %	98 %	98 %
Singapore	100 %	100 %	97 %	97 %
Hong Kong (Kina)	96 %	100 %	91 %	87 %

\* Ett subjektivt urval av länder som anses relevanta att jämföra Sveriges resultat med.

**Figur B1.** Totalt bortfall och total exkluderingsgrad för Sverige och EU/OECD. PIRLS 2001–2021.



Totalt bortfall avser  $(1 - (\text{deltagarfrekvens skolor}) * (\text{deltagarfrekvens elever}))$

Genomsnittet i EU/OECD är beräknat på de EU/OECD-länder som deltog respektive år, vilket innebär att det inte är exakt samma länder från ett år till ett annat.



Svenska elever i årskurs 4 har försämrat sina resultat i läsförståelse sedan PIRLS 2016. De svenska resultaten ligger fortsatt över genomsnittet jämfört med de EU- och OECD-länder som deltagit i PIRLS 2021. Bland de svenska eleverna har andelen lågpresterande elever ökat medan andelen högpresterande elever är oförändrad. Det framgår av den internationella studien PIRLS 2021.

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) är en internationellt jämförande kunskapsmätning som undersöker elevers kunskaper i och attityder till läsning i årskurs 4. I PIRLS 2021 deltog Sverige för femte gången och totalt deltog 65 länder i PIRLS 2021. Rapporten vänder sig i första hand till beslutsfattare, rektorer och lärare.

---