

Nr 2005:15

# FÖRÄNDRINGAR I LÄSKOMPETENS 1991-2001

En jämförelse över tid och länder

*Jan-Eric Gustafsson & Monica Rosén*



Göteborgs universitet  
Institutionen för pedagogik och didaktik

## Förord

Denna rapport är en av två nationella rapporter från det svenska deltagandet i den första omgången av PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) vars huvudundersökning genomfördes år 2001 med 35 deltagande länder. PIRLS är en internationell läsundersökning av 9-10-åriga elevers läskompetens som återkommer i 5-års cykler och som anordnas av IEA, The International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Tanken med PIRLS är att de länder som deltar ska kunna jämföra sina resultat på läsprov både med varandra och över tid. I dessa trendstudier kommer således länderna att kunna jämföra sina resultat från ett tillfälle med de resultat de haft vid tidigare omgångar. PIRLS erbjuder även jämförelse- och analysmöjligheter av ett stort antal faktorer som i tidigare forskning visat sig vara relaterade till elevers läsförståelse.

I samband med PIRLS 2001 erbjöds de länder som deltagit i IEAs tidigare läsundersökning år 1991, The IEA Reading Literacy Study (RL1991), att som en delstudie utöver själva PIRLS återupprepa undersökningen från 1991 och redan nu erhålla mått på de förändringar som skett under de senaste 10 åren. Sverige och åtta ytterligare länder antog detta erbjudande. Här presenteras de första resultaten för Sverige i denna trendstudie.

PIRLS-projektet pågick vid institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet mellan åren 1999 och 2003 på uppdrag av Skolverket med undertecknad som nationell forskningssamordnare och professor Jan-Eric Gustafsson som vetenskaplig ledare.

Flera kollegor och andra har bidragit med konstruktiva synpunkter på detta manus och vi vill särskilt tacka Eva Myrberg, Ingvar Lundberg, Gudrun Erickson, Ulrika Wolff, Elisabeth Frank och Anders Skarlind. Vi har också tacksamt mottagit hjälp av Inga-Lill Berntsson, Eva Myrberg och Agneta Edvardsson med själva redigeringsarbetet av rapporten.

Förlagor till denna rapport har funnits tillgängliga alltsedan det samlade resultatet från PIRLS 2001 presenterades våren 2003 både nationellt och internationellt. På Skolverket har rapporten funnits i stencilformat under 2003, och sedan som pdf-publikation i serien Forskning i fokus (nr 22, 2004) på initiativ av forskningschef Annika Andræ Thelin på Myndigheten för Skolutveckling.

Göteborg i december 2005

Monica Rosén

Nationell forskningssamordnare för PIRLS 2001

Jan-Eric Gustafsson

Vetenskaplig ledare

## Innehåll

<b>SAMMANFATTNING</b> .....	<b>9</b>
Undersökningens uppläggning .....	9
Resultaten år 1991 och år 2001 .....	9
De svenska resultaten 1991 och 2001 .....	10
Elevernas syn på läsning och läsaktiviteter .....	11
Några tänkbara förklaringar .....	12
<b>SUMMARY</b> .....	<b>14</b>
Study Design .....	14
Achievement in 1991 and 2001 .....	14
The Swedish results in 1991 och 2001 .....	15
Attitudes to Reading and Reading Activities .....	15
Some Possible Explanations .....	16
<b>1 BAKGRUND</b> .....	<b>18</b>
Tidigare studier av svenska elevers läsfärdigheter .....	19
IEA-undersökningar kring läsfärdigheter .....	19
Uppföljningar av IEA-undersökningarna .....	22
PISA-undersökningen 2000 .....	22
Slutsatser från undersökningar av svenska elevers läsfärdigheter .....	22
<b>2 INSTRUMENT, DELTAGARE OCH GENOMFÖRANDE</b> .....	<b>24</b>
Deltagande länder .....	24
Läsförståelseprov .....	24
Definitioner och utgångspunkter .....	24
Utvecklingsprocessen .....	25
Texttyper .....	25
Häfte A .....	27
Häfte B .....	29
Skalor för resultatredovisning .....	30
<b>Enkätinstrumenten</b> .....	<b>31</b>
<b>Urval</b> .....	<b>32</b>
Urvalet till RL 1991 .....	33
Urvalet till RL 2001 .....	33
Jämförbarheten mellan urvalen för RL 1991 och RL 2001 .....	35

<b>Genomförande .....</b>	<b>36</b>
<b>3 LÄSPRESTATIONER .....</b>	<b>37</b>
<b>De svenska resultaten i internationell jämförelse .....</b>	<b>37</b>
<b>De svenska resultaten 1991 och 2001.....</b>	<b>43</b>
Resultat på Läsprovet och Ordprovet .....	43
Resultat för elever på olika prestationsnivåer.....	45
Resultat på olika texttyper, texter och uppgifter.....	46
<b>Resultat för olika grupper av elever.....</b>	<b>56</b>
Pojkar och flickor.....	56
Resultat för elever med olika språklig bakgrund.....	59
Resultat för elever med olika ålder .....	63
<b>En jämförelse med Stockholmsundersökningarna .....</b>	<b>69</b>
<b>Diskussion.....</b>	<b>71</b>
<b>4 LÄSNING I SKOLAN .....</b>	<b>74</b>
<b>Attityder och förväntningar .....</b>	<b>74</b>
Elevernas självbild.....	74
Vad krävs för att bli en god läsare? .....	78
<b>Läxor.....</b>	<b>79</b>
<b>Läsaktiviteter i skolan.....</b>	<b>83</b>
<b>Datoranvändning.....</b>	<b>87</b>
<b>Diskussion och slutsatser .....</b>	<b>91</b>
<b>5 LÄSNING PÅ FRITIDEN.....</b>	<b>93</b>
<b>Tillgång till läsmaterial hemma .....</b>	<b>93</b>
Antal böcker hemma .....	93
Dagstidning hemma .....	96
Biblioteksutnyttjande .....	97
Tillgång till läsmaterial: Slutsatser .....	101
<b>Elevernas läsvanor .....</b>	<b>101</b>
Bokläsning .....	101
Läsning av serietidningar.....	106
Läsning av dagstidningar .....	107
Läsning av veckotidningar.....	109
Läsning av anvisningar .....	110
Högläsning hemma .....	111
TV och video.....	114
Slutsatser kring läsvanor.....	117



<b>6 SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION.....</b>	<b>119</b>
<b>Demografiska skillnader mellan undersökningsgrupperna.....</b>	<b>120</b>
<b>Förklaras nedgången av minskade resurser? .....</b>	<b>121</b>
<b>Förklaras nedgången av ändrade läs- och datorvanor? .....</b>	<b>122</b>
<b>LITTERATUR.....</b>	<b>124</b>

## **Sammanfattning**

I rapporten redovisas resultat från en undersökning ("Trendstudien") av läsförståelse hos 9-10-åriga elever i 9 länder. Undersökningen genomfördes år 2001 men eftersom dessa länder år 1991 deltog i en undersökning där samma läsprov användes har även förändringar i läsförståelsen mellan åren 1991 och 2001 kunnat studeras. Både 1991 och 2001 års undersökningar har genomförts av IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). I denna första rapport från Trendstudien redovisas de huvudresultat som beskriver förändringar över tid, med särskilt fokus på Sverige.

Det finns flera goda skäl att studera elevers läskompetens. Läskompetensen gör det möjligt att utveckla andra kunskaper och färdigheter, den är en förutsättning för ett framgångsrikt deltagande i samhällslivet och den utgör en källa till personlig utveckling och tillfredsställelse.

Under de 10 år som förflutit mellan 1991 och 2001 har den svenska skolan genomgått stora förändringar. Ett nytt styrsystem har införts och skolan har fått minskade resurser. Det är av stort intresse att undersöka om dessa och andra förändringar har påverkat elevernas läskompetens.

### ***Undersökningens uppläggning***

Trendstudien består av två undersökningar med i det närmaste identisk uppläggning. År 1991 fick ett urval av elever i de deltagande länderna genomgå ett läsprov och besvara en enkät och år 2001 upprepades detta med nya urval av elever i samma ålder. Läsproven var utvecklade för att fånga upp förståelse vid läsning av olika typer av texter, som skönlitterära texter, faktatexter och informationsmaterial i form av exempelvis anvisningar, grafer och kartor. Totalt omfattade läsproven 15 olika texter och i anslutning till dessa fick eleverna svara på 66 flervalsfrågor. I undersökningarna ingick också ett enkelt ordprov med 40 uppgifter. Avsikten med detta prov var att undersöka i vilken utsträckning eleverna hade grundläggande färdigheter i ordavkodning.

Den enkät eleverna besvarade innehöll frågor bland annat om läsning av olika typer av texter i skolan och på fritiden. I 2001 års frågeformulär fanns också ett tillägg av frågor kring elevernas datoranvändning i skolan och på fritiden.

### ***Resultaten år 1991 och år 2001***

Resultaten i 1991 års undersökning har redovisats av bland andra Taube (1995). Totalt deltog ett 30-tal länder i 1991 års undersökning och bland dessa hamnade de svenska eleverna på tredje plats. Om man bara jämför med de nio länder som även deltog i 2001 års undersökning hamnade Sverige på andra plats efter USA. För Sveriges del är dock resultaten sämre år 2001 än år 1991. De svenska eleverna återfinns här på plats 6 bland de 9 deltagande länderna, med ett resultat

nära det internationella medelvärdet. Sveriges elever har gått tillbaka ungefär 15 poäng mellan 1991 och 2001 medan eleverna i de flesta andra länderna i medeltal fått högre poäng år 2001 än 1991.

### **De svenska resultaten 1991 och 2001**

För att få ett bättre underlag för att bedöma försämringen av de svenska elevernas läsresultat har en närmare analys av de svenska data genomförts där elevernas resultat på olika texttyper och enskilda uppgifter analyserats. Dessa analyser visar att storleken och i vissa fall riktningen på förändringarna är olika för olika texttyper och uppgifter.

Resultaten för informationsmaterial var, med något undantag, antingen oförändrade eller förbättrade. I synnerhet verkar det som eleverna presterade bättre på uppgifter som kräver tolkning av information som presenteras i grafisk form. För Ordprovet var resultaten också något bättre år 2001 än år 1991. Resultaten på skönlitterära texter och sakprosa var sämre år 2001 än år 1991, vilket delvis förklaras av att läshastigheten var lägre år 2001 än år 1991 och delvis av en något försämrad läsförståelse.

Försämringen i resultat mellan 1991 och 2001 gäller både pojkar och flickor. För skönlitterära texter och sakprosa var nedgången ungefär lika stor för pojkar och flickor, medan den var större för pojkar när det gäller informationsmaterial. De könsskillnader till flickornas fördel som framkom i 1991 års undersökning kvarstod år 2001 och hade förstärkts ytterligare något. Anledningen till detta var att flickorna förbättrat sina resultat på uppgifter kring informationsmaterial.

Könsskillnaderna i resultat på läsprovet är lika stora som skillnaderna i resultat mellan 1991 och 2001. Detta betyder att flickors resultat år 2001 (509 poäng) har gått ner till ungefär den prestationsnivå som pojkar hade år 1991 (505 poäng).

Andelen elever som talar svenska hemma var ungefär densamma år 2001 och år 1991. Förändringar i sammansättning av undersökningsgrupperna i detta hänseende kan därför inte förklara de försämrade resultaten som framkommer i analysen av hela materialet.

Analysen av resultat med eleverna uppdelade efter ålder visar att ålderssammansättningen vid de två undersökningstillfällena var olika på så sätt att nästan fem procent av eleverna enligt reglerna om flexibel skolstart började skolan före 7 års ålder i 2001 års undersökning. Detta förklarar ungefär 3 poäng av den observerade förändringen i resultat om totalt ca 15 poäng. Huvuddelen av resultatskillnaden mellan 1991 och 2001 beror därför på andra faktorer än införandet av flexibel skolstart.

## ***Elevernas syn på läsning och läsaktiviteter***

Eleverna bedömde sin egen läsfärdighet betydligt mer positivt år 2001 än år 1991. Nästan hälften av eleverna tyckte 2001 att de läser ”mycket bra” medan endast drygt var fjärde elev tyckte detta år 1991. Förändringen i positiv riktning var större för flickor än för pojkar, liksom den var större för elever som inte talar svenska hemma än för elever som talar svenska hemma.

En möjlig förklaring till den förbättrade lässjälvkänslan kan vara att arbetsätten i 2001 års skola i mindre utsträckning ger utrymme för direkt jämförelse mellan olika elevers läsprestationer, genom en starkare betoning av individuellt arbete och liten användning av prov för att utvärdera enskilda elevers prestationer. Den positiva utvecklingen av de självskattade läsfärdigheterna kan också ha samband med att eleverna år 2001 i större utsträckning än år 1991 betonade att fantasi och lust att läsa är viktigt för att bli en duktig läsare, medan eleverna år 1991 i större utsträckning betonade vikten av träning av svåra saker. Elevernas syn på läsning tycks år 2001 vara mer präglad av att det är en lust- och glädjefylld aktivitet, medan eleverna år 1991 mer betonade färdighetsutveckling genom övning. En sådan förändring står i god samklang med de förändringar i syn på läsning och lärande som den nya läroplanen år 1994 innebar.

Eleverna bedömde att både antalet läxor och tidsåtgången för varje läxa har ökat mellan 1991 och 2001. Förändringarna är dock relativt små och då i synnerhet i perspektiv av den internationella jämförelsen. Enligt denna är omfattningen av läsläxor mindre för de svenska eleverna än för elever i de flesta andra länder som deltog i undersökningen. Undersökningsresultaten antyder också förändringar i läsundervisningen i skolan. Jämfört med 1991 användes år 2001 i mindre utsträckning särskilda läromedel och arbetsböcker, medan användningen av sagoböcker och berättelser var i stort sett oförändrad.

Elevernas svar på frågor om datoranvändning visar att datorn år 2001 utgjorde ett betydande inslag i elevernas liv. De flesta elever svarade att de använder dator, och många elever angav att de använder dator för olika ändamål varje dag eller nästan varje dag. Den mest vanligt förekommande användningen av datorn var att spela spel och den näst mest vanliga användningen var att göra bilder. I synnerhet flickor använde datorn relativt ofta för att skriva texter, medan däremot läsning av berättelser på datorn var mer sällsynt.

Resultaten visar också att eleverna i mindre utsträckning hade tillgång till böcker och tidningar år 2001 än år 1991. Antalet böcker i hemmen hade enligt elevernas bedömning minskat, liksom frekvensen av dagstidningsinnehav. Omfattningen av boklån på bibliotek hade också minskat kraftigt. De svenska förändringarna sammanfaller med ett internationellt mönster. Minskningen av boklån på bibliotek är dock avsevärt större i Sverige än i de flesta andra deltagande länder.

De elever som även talar annat språk hemma än svenska samt de som har ett mindre bokbestånd i hemmet var de som hade den minsta nedgången i nyttjande av bibliotek. En försiktig slutsats av detta är att biblioteken kan ha en effekt på läsfärdigheterna som motverkar de negativa effekterna av utländsk bakgrund och mindre gynnad socioekonomisk bakgrund.

Resultaten visar på en minskning av omfattningen av läsning. Detta gäller frekvensen av läsning av böcker för nöjes skull, där i synnerhet andelen pojkar som svarade att de nästan aldrig läser böcker för nöjes skull ökat. Nedgången är dock än mer markerad när det gäller läsning av serietidningar och dagstidningar, och även här är nedgången mer markerad för pojkar än för flickor.

### ***Några tänkbara förklaringar***

Det kan finnas flera förklaringar till nedgången i de svenska elevernas läsfärdigheter.

De elever som ingick i 1991 års undersökning föddes år 1981 och detta år var födelsetalet av de lägsta i Sverige under de senaste 50 åren. Tio år senare var födelsetalet det högsta under de senaste 50 åren. Populationen elever födda i Sverige är betydligt större för RL 2001 än för RL 1991. Denna demografiska skillnad mellan de två populationerna kan på flera sätt ha påverkat förutsättningarna att utveckla läskompetens. Barngruppernas storlek inom barnomsorgen kan antas ha påverkats av det stora antalet barn som ingår i den population som undersökts i RL 2001 och även inom skolan kan den stora skillnaden i populationsstorlek antas ha påverkat vilka resurser som stått till buds för eleverna.

Lärarens kompetens har visat sig vara betydelsefull för elevernas resultat och en viss nedgång i den generella utbildnings- och erfarenhetsnivån bland elevernas lärare mellan år 1991 och år 2001 kan noteras. En annan faktor som visat sig ha betydelse för elevernas resultat är klasstorleken, och denna var i medeltal högre år 2001 än år 1991. Dessa faktorer kan helt eller delvis förklara nedgången i läskompetens mellan de två undersökningstillfällena.

En annan hypotes är att en del av förklaringen kan hänföras till elevernas ändrade läsmönster. Antalet böcker i hemmen var något mindre år 2001 än det var år 1991 och även frekvensen av dagstidningsinnehav har minskat. Resultaten visar också på en tydlig nedgång i omfattningen av läsning av böcker för nöjes skull, liksom läsning av serietidningar och dagstidningar. För eleverna i 2001 års undersökning utgjorde datorn ett betydande inslag i elevernas liv, vilket inte var fallet i 1991 års undersökning. De flesta elever använde frekvent datorn för olika ändamål som att spela spel och göra bilder, medan det däremot var mer sällsynt att eleverna läser längre texter på datorn. En tänkbar förklaring till elevernas sämre förmåga att läsa och förstå sammanhängande text år 2001 kan vara att de ändrade läsvanorna utanför skolan gett dem mindre övning i läsning.

Fortsatt analys av det insamlade materialet kommer att ge ökad insikt om betydelsen av de olika föreslagna förklaringarna.

## **Summary**

The report presents results from a study (“10-Year Trend Study”) of reading comprehension of 9-10 year old students in 9 countries, with a main focus on the Swedish results. The study was conducted in 2001, but since the participating countries in 1991 took part in a study where the same assessment tasks were used it also has been possible to study changes in level of reading achievement. Both the 1991 and 2001 studies were conducted by the IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), and the 2001 study was conducted simultaneously and in companionship with the PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study).

The study focuses on reading literacy for several reasons. The ability to read and understand different kinds of texts is of great importance both for school and for life out of school. Reading literacy makes it possible to develop knowledge and skills in many areas; it is a prerequisite for successful participation in society; and it is a source of personal development and satisfaction.

During the 10 years that passed between 1991 and 2001, the Swedish school has gone through radical change. The decision-making has been decentralized and the school resources have decreased. It is of a great interest to investigate if these and other changes have affected the level of reading literacy.

### ***Study Design***

The Trend study consists of two studies with virtually identical design. In 1991 a sample of students in each of the participating countries took a reading test and filled out a questionnaire, and in 2001 this was repeated with new samples of students of the same age. The reading tests were developed to measure comprehension when reading different types of texts, such as narrative prose, expository prose and documents (e. g., maps, tables, graphs). Altogether the reading test comprised 15 different texts and 66 multiple-choice items. The Swedish study also included a Word test with 40 items. The purpose of this test was to investigate basic word decoding skills.

The questionnaire included, among other things, questions about reading of different types of texts at school and out of school. In the 2001 questionnaire there also were questions about the students’ use of computers.

### ***Achievement in 1991 and 2001***

In all some 30 countries participated in the 1991 study. Among these Sweden ended up in third place. If the comparison is restricted to the nine countries that also participated in the 2001 study, Sweden had second place after USA. However, Sweden did not achieve as well in 2001 as in 1991. The mean score for Swedish students decreased by about 15 points between 1991 and 2001,

while in most other countries the students achieved a higher score in 2001 than in 1991 (see also Martin, Mullis, Gonzalez & Kennedy, 2003).

### ***The Swedish results in 1991 och 2001***

In order better to understand the nature of the Swedish decline in performance a closer analysis has been performed of the Swedish data. These analyses show that the size, and in certain cases the direction, of change was different for different kinds of texts and for different items.

The results for the Document items were, with a few exceptions, either unchanged or improved. In particular it seems that better results were achieved on items that require interpretation of information presented graphically. Performance on narrative and expository texts was lower in 2001 than in 1991, which partially was due to a lower reading speed in 2001, and partially was due to a somewhat lower reading comprehension.

The decline in performance between 1991 and 2001 held true for both boys and girls. The performance advantage for girls that was observed in the 1991 study thus remained in 2001, and their advantage had even increased somewhat, which is because the girls had improved their performance on Documents items. It may also be observed that the gender difference in performance is about as large as is the difference in achievement between 1991 and 2001. This means that the girls in 2001 achieved at about the same level as the boys did in 1991.

One hypothesis that may explain the decline in performance is that the number of students who speak another mother tongue than Swedish has increased. However, the percentage of students who also speak another language than Swedish at home was approximately the same in 1991 and 2001, so this does not seem to be a valid interpretation.

Analyses of the age composition of the two samples showed some differences, however. A larger proportion of the 2001 sample than the 1991 sample had started school before the age of seven, according to new rules about flexible rules for school start introduced in Sweden. This change accounts for about 3 score points of the total decline of 15 score points.

### ***Attitudes to Reading and Reading Activities***

The Swedish students rated their own reading competence much more positively in 2001 than in 1991. In 2001 every second student expressed that they read very well, while only about one student in four thought so in 1991. This change towards an improved reading self-concept was more marked for girls than for boys.

One possible explanation of this improved self-concept is that in 2001 schoolwork was more individualized and had a lower emphasis on comparison between the performances of different students than in 1991. It also seems that



the students in 2001 viewed reading as an activity filled with joy and pleasure, while in 1991 the students put a greater emphasis on skill development through practice and hard work.

According to the Swedish students the amount of homework increased between 1991 and 2001. The change is relatively small, however, and according to the international comparison the Swedish students tend to have less homework than students in most other countries.

The study also indicates changes in the teaching of reading at school. Compared to 1991 the use of special reading books and workbooks had declined, while the use of storybooks remained unchanged.

Another important change is that the computer in 2001 played an important role in the students' lives. Most students used a computer, and many students said that they use the computer for different purposes every day, or almost every day. The most common use was to play games, and the second most common use was to make pictures. Girls, in particular, used the computer relatively often to write texts, while reading of stories at the computer was less common.

The students had to a lower degree access to books and newspapers in 2001 than in 1991. The number of books at home also was lower according to the students' estimates. Use of the library for borrowing books had declined.

The amount of time spent on reading also had declined. This was true for the frequency of reading books for fun, where in particular the number of boys who said that they never read books for fun had increased. The decline was, however, even more marked for reading newspapers and comics.

### ***Some Possible Explanations***

There are several possible explanations for the decline in performance of the reading literacy skills of the Swedish students, and some are considered in the report.

Because of changes in birth rate between 1981 and 1991 the population of students is considerably larger for the 2001 study than for the 1991 study. This difference between the populations may have affected the conditions for developing reading literacy skills. The resources from grown ups in the home, day care, and school available to each child thus is likely to have been lower for the students in the 2001 population than in the 1991 population.

Teacher competence has been shown to be an important determinant of student achievement, and there is a certain decline in the level of education and experience among the teachers of the students in 1991 and 2001. Class size is another factor that has been shown to be important and the mean class size increased between 2001 and 1991. These factors may partially or wholly account for the decrease in level of performance.

Another hypothesis is that a part of the explanation is to be found in the changed patterns of reading habits among the students. There was a strong decline in the frequency of reading books, newspapers and comics, while for the students in the 2001 study the computer was a significant part of their lives. However, that the computer was not so often used for reading continuous text may be one reason for the decline in reading speed and reading comprehension.

Further analysis of the collected data will provide increased understanding of the relative importance of these suggested explanations.

## 1 Bakgrund

År 1991 genomförde IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) en undersökning av läsförmågan hos 9-10 åringar och hos 14-15 åringar (Elley, 1992, 1994) i vilken sammanlagt 32 länder, däribland Sverige, deltog. År 2001 gjordes en ny datainsamling för 9-10 åringar inom nio av de deltagande länderna med samma instrument i syfte att studera förändringar i läsförmågan under den 10-årsperiod som förflutit. Denna undersökning, vilken på engelska går under beteckningen "The Ten Year Trend Study" (Martin, Mullis, Gonzalez & Kennedy, 2003) och på svenska "Trendstudien" beskrivs i föreliggande rapport.

Trendstudien har genomförts som en del av IEA-undersökningen PIRLS (Progress in International Reading Literacy), vilken beskrivs närmare i *PIRLS 2001: Läskompetens i skolår 3 och 4. - en jämförelse mellan 35 länder* (Rosén, Myrberg & Gustafsson, 2005). PIRLS- och Trendstudierna är tätt integrerade vad gäller urval, instrument och genomförande, men i syfte att ge en mer överskådlig resultatpresentation sker den första redovisningen i separata rapporter. Trendundersökningens uppläggning och resultat redovisas här, medan PIRLS-undersökningens uppläggning och resultat redovisas av Rosén, Myrberg & Gustafsson (2005). För båda redovisningarna gäller att huvudresultat av beskrivande art framläggs, medan fördjupade analyser och problematiseringar kommer att redovisas senare.

I kapitel 2 beskrivs kortfattat undersökningsdesign, urval och genomförande av 1991 och 2001 års undersökningar i Sverige. Eftersom Trendstudien är en del av PIRLS 2001 ges den fullständiga beskrivningen av 2001 års undersökning i den första svenska PIRLS-rapporten (Rosén, Myrberg & Gustafsson, 2005).

I kapitel 3 presenteras läsprovsresultat där Sveriges resultat 1991 och 2001 jämförs med övriga deltagande länder. Här redovisas även en mer ingående analys av förändringar i olika aspekter av läsfärdigheter i Sverige, liksom analyser av förändringar i resultat för olika undergrupper av elever. I kapitel 4 redovisas resultat från elevenkätens frågor om läsning i skolan, och i kapitel 5 presenteras resultat från enkätfrågor om elevernas läsning på fritiden. I det sista kapitlet, kapitel 6, summeras och diskuteras huvudresultaten.

Undersökningen har genomförts inom ramen för Skolverkets uppdrag att utvärdera den svenska skolan. I detta sammanhang spelar internationellt jämförande studier av kunskaper och färdigheter en utomordentligt viktig roll. Sådana undersökningar har sedan 1960-talet utförts av IEA där uppbyggnad pågår av system för regelbundet återkommande undersökningar av läsfärdigheter (PIRLS) och kunnande i matematik och naturvetenskap (TIMSS). Samtidigt pågår också uppbyggnad av ett långsiktigt internationellt utvärderingssystem inom OECD, det så kallade PISA-programmet (Programme for International Student Assessment).

En anledning till att internationellt jämförande undersökningar är så betydelsefulla är att det endast undantagsvis är möjligt att konstruera absoluta mått på kunskaper och färdigheter. Jämförelser mellan svenska elevers resultat och de resultat som nås i andra länder blir därför en viktig indikator på kunskaps- och färdighetsnivån inom det svenska skolsystemet. De internationellt jämförande studierna ger också möjlighet att undersöka olika tänkbara förklaringar till de erhållna skillnaderna, vilket ytterligare ökar deras värde som kunskapskälla.

En annan mycket intressant form av undersökning är att göra jämförelser över tid inom ett land, vilket kan ge möjlighet att med stor precision studera förändringar, som kan relateras till skolsystemet eller till andra förutsättningar. Den bästa uppläggningsformen är dock att, som i Trend-studien, både göra jämförelser över tid och jämförelser mellan länder.

De 10 år som förflutit mellan 1991 och 2001 är en period då den svenska skolan genomgått stora förändringar, exempelvis införande av ett nytt styrsystem och minskande resurser. Det är av stort intresse att undersöka om dessa och andra förändringar i betingelserna för elevernas lärande fått återverkningar på elevernas läsförmåga. Det är också lätt att motivera varför just läsfärdigheter bör undersökas. Det råder stor enighet i Sverige om att förmågan att kunna läsa och förstå olika sorters texter är av vikt för hela befolkningen och för vårt lands framtida utveckling. Läsförmåga är en förutsättning för att utveckla andra kunskaper och färdigheter, för ett framgångsrikt deltagande i samhällslivet och för personlig utveckling och tillfredsställelse.

Före den mer detaljerade redovisningen av undersökningarnas uppläggning finns det anledning att beskriva huvudresultaten från 1991 års läsundersökning tillsammans med resultaten från andra studier av läsförmåga.

### ***Tidigare studier av svenska elevers läsfärdigheter***

Läsundersökningar har tidigare genomförts av såväl IEA som av andra organisationer.

### **IEA-undersökningar kring läsfärdigheter**

Den första stora IEA-undersökningen om läsning genomfördes år 1970. Thorndike (1973) och Hansson (1975) har redovisat resultaten från denna undersökning, vilken vi kommer att hänvisa till som RL 1970 (dvs Reading Literacy 1970).

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

RL 1970 omfattade flera olika prov, men resultatredovisningen fokuserade framförallt på ett läsförståelseprov. Detta bestod av åtta korta texter av sakprosakaraktär med 5-8 flervalfrågor i anslutning till varje text.

Läsförståelseprovet fanns i tre olika varianter med olika svårighetsgrad: ett för 10-åringar, ett för 14-åringar och ett för gymnasieelever. Några av texterna och frågorna var dock gemensamma vilket gjorde det möjligt att undersöka tillväxten av prestationer från det ena stadiet till det andra.

De svenska eleverna i den yngsta åldersgruppen gick i årskurs 3 och 4 och de hade det högsta medelvärdet av samtliga deltagande länder. Andra länder med goda resultat var Italien (där viss tveksamhet dock förekom kring urvalets representativitet) och Finland. För 14-åringarna var de svenska resultaten mindre goda, med en placering runt mitten av de deltagande länderna. För denna åldersgrupp hade Nya Zeeland, Italien, USA, Belgien och Finland de bästa resultaten. För elever på gymnasiestadiet var utfallet för Sveriges del detsamma som för 14-åringar, och med några få undantag hade de länder som hade goda resultat för 14-åringar också goda resultat för gymnasieeleverna.

Den andra stora IEA-undersökningen om läsning genomfördes år 1991 (RL 1991). Resultat från denna undersökning har redovisats av bland andra Elley (1992, 1994), Lundberg och Linnakylä (1993), Postlethwaite och Ross (1993), Taube (1995), Taube och Fredriksson (1995), och Taube, Lundberg och Skarlind (1995). I RL 1991 deltog sammanlagt 32 länder, de flesta med elever från två åldersgrupper: 9-10-åringar (årskurs 3) och 14-15-åringar (årskurs 8).

I RL 1991 omfattade läsförståelseproven tre olika typer av texter: skönlitterära texter, sakprosa, och informationsmaterial i form av bland annat diagram, kartor, anvisningar, innehållsförteckningar och schema. Sammanlagt omfattade läsförståelseproven för 9-10-åringar 15 texter och 66 provuppgifter, medan de för 14-15-åringar omfattade 19 texter och 89 provuppgifter. Några av texterna var gemensamma för de två åldersgrupperna.

För den yngre elevgruppen hade Finland det bästa resultatet på samtliga tre typer av texter. USA, Sverige, Nya Zeeland, Italien och Frankrike utgjorde en grupp av länder som efter Finland hade de bästa resultaten, med viss variation i rangordningen över de tre texttyperna. Även för de äldre eleverna hade Finland de bästa resultaten, de länder som hade goda resultat för de yngre eleverna hade det i allmänhet även för de äldre eleverna. Sverige hade dock bättre resultat på de skönlitterära texterna (3:e plats) än på sakprosatexter (9:e plats) för 14-åringarna.

Resultaten för RL 1970 och RL 1991 visar för Sveriges del, liksom för flera av de övriga länderna på god överensstämmelse mellan undersökningstillfällena. Svenska elever i 10-årsåldern har i båda studierna mycket goda resultat i den internationella jämförelsen. För 14-åringar visade RL 1991 på jämförelsevis

mindre goda resultat på texter av sakprosakaraktär, medan resultaten från RL 1991 avseende skönlitterära texter var lika goda som för de yngre eleverna.

Taube (1995) gjorde en mer ingående delstudie av förändringar i läsfärdigheter mellan 1970 och 1991. Hon utnyttjade i analysen de texter som var gemensamma för de båda undersökningstillfällena, och jämförde resultaten för 10 år gamla elever i årskurs 3 vid de två tillfällena, liksom resultaten för 14 år gamla elever i årskurs 8 år 1970 och år 1991.

Huvudresultatet från denna studie var att såväl de äldre som de yngre eleverna läste lika bra år 1991 som år 1970. Det fanns inte heller några signifikanta skillnader i spridning, dvs. att andelen svagpresterande respektive andelen högpresterande elever låg kvar på samma nivåer, men bland de svagpresterande eleverna fanns en svag tendens till ett bättre resultat 1991.

Denna studie var dock, som Taube påpekar, behäftad med vissa problem:

- Endast åtta länder deltog i de båda undersökningarna. Det gick därför inte att göra jämförelser över länder. Sveriges första placering i 1970 års undersökning kunde inte direkt sägas vara jämförbar med den tredje placering (efter Finland och USA) som uppnåddes 1991, eftersom det delvis var olika länder som jämfördes. 1970 uppmättes ett signifikant inflytande av ett extra skolår för tioåringar. Hade Sverige som man gjort i flera andra länder 1991 mätt läsförmågan hos nioåringar i årskurs fyra borde det ha lett till ett bättre resultat i internationell jämförelse.
- Det fanns en uppenbar ökning mellan 1970 och 1991 när det gällde andelen invandrarelever och denna statistik började inte samlas in förrän 1975.
- Jämförelserna baserades på endast 21 uppgifter.
- Samtliga texter var sakprosatexter utom en text som var av skönlitterär karaktär. Detta kan tänkas påverka provresultaten till pojkarnas fördel då flickor visade sig prestera bättre än pojkar när det gäller skönlitterära texter i den internationella jämförelsen. I hela den internationella undersökningen ingick ungefär lika många skönlitterära texter som sakprosatexter. De texter som ingick i den så kallade bryggan mellan 1970 och 1991 mätte därför uppenbarligen en mer begränsad läsförmåga där flickor och pojkar presterade lika.
- Texterna presenterades inte i samma ordning vid de båda tillfällena.

I sammanfattning kan två huvudslutsatser dras från dessa två IEA-undersökningar om förhållandena under tidsperioden 1970 - 1990. Den ena är att svenska elever i 10-årsåldern trots den sena skolstarten i internationell jämförelse hade mycket god läsförmåga, och att elever i 14-årsåldern hade god, om än inte lika framstående, läsförmåga. Den andra slutsatsen är att det inte

skedde några märkbara förändringar mellan 1970 och 1991, i vare sig svenska 10-åringars eller svenska 14-åringars läsförmågor.

### **Uppföljningar av IEA-undersökningarna**

Under 1990-talet har flera undersökningar genomförts i vilka delar av instrumenten i RL 1991 har använts i kommuner i Stockholmsområdet. Samtliga elever i skolår 3 i Stockholm genomförde under åren 1993-1999 det ena av de läsprovshäften (Häfte A, se kapitel 2) som ingick i RL 1991. Under denna period var resultaten i huvudsak oförändrade (Taube, Skarlind & Karlsson, 1999). Under perioden 1997-2000 undersöktes även läsförståelsen hos elever i skolår 8 i Stockholm med det första häftet i läsförståelseprovet för de äldre eleverna i RL 1991. Även för denna grupp var läsresultaten oförändrade under den undersökta tidsperioden (Taube & Skarlind, 2000).

Även om dessa undersökningar inte avsåg representativa urval av svenska elever och endast delar av läsproven från RL 1991 utnyttjats antyder resultaten att de goda läsfärdigheter som i de tidigare IEA-undersökningarna konstaterats hos svenska elever kvarstår oförändrade under 1990-talet, trots de kraftiga resursminskningar som drabbat den svenska skolan under detta decennium (Gustafsson & Myrberg, 2002).

### **PISA-undersökningen 2000**

Som redan nämnts utvecklar OECD det långsiktiga utvärderingssystemet PISA för 15-åringar. Inom detta program kommer vart tredje år 15-åringars kunskaper och färdigheter inom läsning, matematik och naturorienterande ämnen att studeras, med en särskild tyngdpunkt på ett av de tre områdena i varje undersökningsomgång. Den första PISA-undersökningen genomfördes våren 2000, och resultaten rapporterades i december 2001 (Skolverket, 2001). Totalt deltog 32 länder i PISA 2000, varav 28 var OECD-länder. Denna undersökning hade fokus på läsning.

Tre länder hade ett signifikant bättre totalresultat än Sverige, nämligen Finland, Kanada och Nya Zeeland. Sverige ingick i nästa grupp med tio länder, vars resultat inte uppvisade signifikant skillnad sig emellan.

### **Slutsatser från undersökningar av svenska elevers läsfärdigheter**

Både IEA-undersökningarna och PISA-undersökningen visar att svenska elever mot slutet av grundskolan har god läsförmåga, utan att nå de allra högsta resultaten internationellt. Enligt de två IEA-undersökningarna och uppföljningar av dessa har de yngre eleverna i grundskolan mycket goda läsfärdigheter i den internationella jämförelsen.

Det land som åtminstone sedan 1991 intagit en särställning bland de länder som deltagit i de jämförande studierna av läsfärdigheter är Finland vilket gäller såväl yngre som äldre grundskoleelever. Resultaten från PISA-undersökningen visar

också att Finland nådde mycket goda resultat även i matematik och naturvetenskap.

Efter denna genomgång av undersökningsresultat med fokus på olika länders placering i de olika resultattabellerna finns det anledning understryka att dessa länderjämförelser i sig inte är särskilt intressanta eller meningsfulla, och att de i sin skenbara enkelhet löper risk att bli misstolkade. Utan att resultaten sätts in ett socialt och kulturellt sammanhang och relateras till faktorer i utbildningssystemet och undervisningen finns inte underlag för meningsfulla tolkningar eller förslag om åtgärder. Vi återkommer till denna diskussion.



## **2 Instrument, deltagare och genomförande**

Trend-studien består av två undersökningar med i det närmaste identisk uppläggning, vilka vi kommer att benämna RL 1991 respektive RL 2001. De elevinstrument som användes i RL 2001 var desamma som de som utvecklades för RL 1991, även om det också förekom en del tillägg i RL 2001. Den senare undersökningen har genomförts inom ramen för PIRLS 2001, (Rosén, Myrberg & Gustafsson, 2004), vilket är den första undersökningen i en ny serie av läsundersökningar, som är planerade att genomföras vart femte år. Vissa av instrumenten är gemensamma mellan RL 2001 och PIRLS 2001 och samma principer för urval och genomförande användes. Eftersom de två undersökningarna bör betraktas som två delar av en större studie, ges en samlad beskrivning av uppläggning, urval och genomförande i den första svenska PIRLS-rapporten (Rosén, Myrberg & Gustafsson, 2005) av både RL 2001 och PIRLS 2001. Här presenteras endast den grundläggande informationen kring RL 2001 i sammanfattad form.

Både i den internationella rapporteringen (Elley, 1992, 1994) och i den svenska redovisningen (Taube, 1995; Taube & Fredriksson, 1995; Taube, Lundberg & Skarlind, 1995) finns beskrivningar av de principiella övervägandena bakom uppläggnings av RL 1991, av de instrument som utvecklades för undersökningen, av urval av skolor och elever, och av genomförandet av undersökningen. I syfte att ge en sammanhållen beskrivning av Trendundersökningen upprepas denna information i kortfattad form i detta kapitel, tillsammans med motsvarande information för RL 2001.

Instrumenten omfattade både läsförståelseprov och enkäter riktade till elever, samt enkäter till lärare och skolledare. Här kommer resultat från elevinstrumenten att redovisas. De lärar- och skolledarenkäter som använts är desamma som utvecklats för PIRLS, eftersom de enkäter som användes inom RL 1991 inte bedömdes vara användbara för att beskriva 2001 års skolverklighet. För en beskrivning av och en första resultatredovisning från dessa hänvisas till PIRLS-rapporten (Rosén, Myrberg & Gustafsson, 2005)

### ***Deltagande länder***

Som redan nämnts deltog ett drygt 30-tal länder i RL 1991, av vilka nio också deltog i RL 2001. Dessa är Grekland, Island, Italien, Nya Zeeland, Slovenien, Sverige, Ungern och USA.

### ***Läsförståelseprov***

Nedan beskrivs tankarna bakom och utformningen av läsförståelseproven

### **Definitioner och utgångspunkter**

Som utgångspunkt för utveckling av instrumenten för att mäta läsförståelse användes följande definition av läskunnighet:

*Läskunnighet är förmåga att förstå och använda sådana former av skriftspråket som krävs i samhället och/eller som är av värde för individen.*  
(Taube, 1995, s 13)

Med denna definition betonas funktionell läskunnighet, dvs. förmåga att läsa så bra att man kan fungera tillfredsställande i sitt eget samhälle. Detta innebär bland annat att man kan läsa längre texter, men också att man kan ta till sig informationsmaterial i form av exempelvis anvisningar, grafer, och kartor. I definitionen har man också lagt en betydelse som refererar till värdet av individens förmåga att läsa exempelvis skönlitterär text eller tidskriftsartiklar för sitt eget nöjes skull.

I den teoretiska ramen för läsförståelseproven ingår en strävan att i proven inkludera olika texttyper snarare än att fokusera olika mentala processer. Med olika teman representeras sådana texttyper som elever antas kunna möta i hemmet, i skolan, på arbetsplatser och i övriga samhället. Krav som ställdes på texterna var:

- att eleverna inte skulle ha mött dem förut;
- att de inte snabbt skulle bli föråldrade utan att de skulle kunna användas igen om tio år;
- att de skulle passa alla länder, språk, etniska grupper, socioekonomiska nivåer och båda könen;
- att de skulle vara fristående på så sätt att de utan ytterligare text skulle kunna ge en fullödig läsoplevelse eller fylla en vettig funktion;
- att de inte skulle innehålla så allmän kunskap att eleverna skulle kunna svara utan att läsa texterna; och
- att de skulle omfatta olika svårighetsnivåer.

### **Utvecklingsprocessen**

Representanter för samtliga länder hade till 1991 års studie i uppgift att samla in lämpliga texter och skriva uppgifter till dem. Samtliga texter har sedan granskats, varefter de slutgiltiga valts ut och omarbetats internationellt. Texterna utarbetades på engelska och översättningsarbetet skedde sedan i icke engelskspråkiga länder under ansvar av den nationellt ansvarige forskaren – ”national research coordinator” (NRC). Två oberoende översättningar utarbetades och dessa fördes sedan samman. Efter detta följde översättning tillbaka till engelska för att garantera likvärdighet i betydelse och svårighetsgrad. Efter en förundersökning i deltagande länder omarbetades och förbättrades instrumenten ytterligare.

### **Texttyper**

Tre slag av texter utarbetades till 1991 års undersökning:

- *Skönlitterära texter*. Dessa är sammanhängande texter i vilka författaren berättar en historia, sann eller uppdiiktad. De följer vanligen en kronologisk disposition och är i allmänhet avsedda att underhålla eller beröra läsaren känslomässigt.
- *Sakprosa*. Dessa är sammanhängande texter som är avsedda att beskriva något, förklara något, eller att på annat sätt överföra saklig information eller sakligt grundade åsikter till läsaren.
- *Informationsmaterial*. Detta är strukturerad information presenterad i form av tabeller, diagram, kartor, förteckningar eller instruktioner. Dessa texter är organiserade på sådant sätt att eleverna måste söka, lokalisera och bearbeta utvalda fakta snarare än att läsa varje ord i texterna. I vissa fall krävs att eleverna följer detaljerade instruktioner.

I undersökningen inkluderades också ett *ordprov*, där eleverna på tid skulle passa ihop enstaka ord med bilder (en av fyra bilder). Avsikten med detta prov var att undersöka i vilken utsträckning eleverna besitter grundläggande färdigheter vad gäller ordavkodning. Detta prov var ett tillval som inte alla länder använde sig av och resultaten redovisades inte internationellt för RL 1991.

Läsproven består i huvudsak av frågor av flervalstyp men där ingår också fyra frågor som eleverna ska besvara med ett eller två ord, och två frågor där eleverna ska formulera sin förståelse med någon eller några meningar text. De senare poängsattes inom varje land 1991 och 2001 men ingår inte i den internationella rapporteringen. Anledningen till detta var att bedömningsanvisningarna inte var tillräckligt tydliga utan uppfattades mycket olika länder emellan.

Antalet texter och uppgifter i de olika texttyperna redovisas i Tablå 2.1.

Texttyp	Antal texter	Antal uppgifter
Enstaka ord		(40)
Skönlitteratur	4	22
Sakprosa	5	21
Informationsmaterial	6	23
<b>Totalt</b>	<b>15</b>	<b>66</b>

Texterna i RL 1991 fördelades på två provhäften (Häfte A och Häfte B). I den svenska undersökningen förekom även ett Häfte C, som bland annat omfattade texter från läsförståelseprovet i RL 1970. Texterna i Häfte A, B och C varierar i längd. Vissa texter har mer än ett tusen ord medan andra är betydligt kortare.

## **Häfte A**

Inledningsvis i häfte A finns övningsexempel på ordprov, en skönlitterär text och ett informationsmaterial. Dessa exempel med tillhörande frågor går läraren igenom tillsammans med klassen. Häfte A inleds med ordprovet, som skall genomföras under kort tid (en minut och trettio sekunder). Provet innehåller 40 ord som ska paras ihop med bilder. Till varje ord finns fyra bilder att välja mellan. Ordet fjäril visas exempelvis tillsammans med bilden på en hovtång, en fågel, en fjäril och en väckarklocka.

Efter ordprovet kommer sex texter med tillhörande frågor. Två texter består av sakprosa, två texter av informationsmaterial och två texter är skönlitterära berättelser. Tiden för provet är begränsad till 35 minuter.

Vykort	<i>Vykort</i> är en kort skönlitterär text där två flickor skriver till sin mamma om en lyckad resa till morfar. Den följs av två flervalsfrågor om vad som hände på vägen.
Fågeln och elefanten	<i>Fågeln och elefanten</i> är en skönlitterär text av fabelkaraktär där den lilla fågelmamman lyckas överlista den stora, dumma och dryga elefanten. Elefanten har för vana att klia ryggen mot trädet där fågelmamman bor med sina ungar. Trädet skakar då så att fågelungarna blir rädda och nästan ramlar ur boet. Fågelmamman tar sig för att flyga in i elefantens öra och kittla honom. Han kan inte få bort henne därifrån och blir därför tvungen att lova att han inte ska klia sig mot trädet fortsättningsvis. Berättelsen följs av fem flervalsfrågor av blandad svårighetsgrad. Vissa kräver att man letar efter explicit information i texten och andra att man drar slutsatser.
Ön	<i>Ön</i> tillhör kategorin informationsmaterial och består av en översiktlig karta där olika platser och vägar är utmärkta. Vid sidan av kartan finns en liten bild på väderstreckens riktning. Kartan följs av fyra uppgifter varav två kräver att man ska kunna kombinera information om väderstreckens riktning och kartbilden.
Marias schema	<i>Marias schema</i> består av ett veckoschema med lektioner i olika ämnen. Det faller inom ramen för informationsmaterial i läsprovet. Schemat följs av tre flervalsfrågor som kräver att man kan avläsa och kombinera information som ges vertikalt och horisontellt.
Ingen hund är inte tillräckligt	<i>Ingen hund är inte tillräckligt</i> är en underfundig, längre skönlitterär berättelse. Den handlar om en pojke som intensivt önskar sig en hund men vars föräldrar inte tycker att de har tid att sköta en hund. Genom att under en längre tid sköta om en låtsashund, gå ut med den och mata den regelbundet, visar pojken att han är kapabel att ta ansvar för ett djur. Föräldrarna faller till föga och en hund inköps. Berättelsen följs av sex flervalsfrågor som följer texten kronologiskt. Vissa är av enklare karaktär men där finns också frågor som kräver reflektion och slutledningsförmåga.
Valrossen	<i>Valrossen</i> tillhör kategorin sakprosa. Den innehåller information om hur valrossen lever, hur gammal den kan bli och hur stor den kan bli. Man får också veta hur den använder sina betar till att söka föda, att hacka upp isvakar, att slåss med och till att ta sig upp på isen. Texten följs av sex flervalsfrågor och en öppen fråga.

## Häfte B

Häfte B inleds med ett skönlitterärt övningsexempel och ett övningsexempel på informationsmaterial med tillhörande frågor som klassen går igenom tillsammans med läraren. Häftet innehåller nio texter varav fyra informationsmaterial, tre skönlitterära texter och två sakprosatexter. Provet är tidsbegränsat till 40 minuter. Ett tryckfel upptäcktes dock i samband med administrationen av läsproven. I de inledande exemplen stod att läsa att provtiden för häfte B var 35 minuter, medan det i bjudningsledarens manual korrekt stod angivet att provtiden var 40 minuter. Detta ledde till att eleverna i några fall endast fick 35 minuters provtid. Eftersom lärarna fyllt i när proven påbörjats och avslutats har vi i efterhand kunnat analysera effekten av detta. Analysen redovisas i kapitel 3, där slutsatsen dras att effekten på elevernas resultat är så marginell att den går att bortse från.

I Tablå 2.3 ges en kort beskrivning av texterna i Häfte B.

Vad är kvicksand?	<i>Vad är kvicksand?</i> är en kort sakprosatext som bland annat beskriver egenskaperna hos kvicksand, var kvicksand kan finnas och hur man ska agera om man hamnar i kvicksand. Den följs av tre flervalsfrågor av varierande svårighetsgrad. Två av frågorna handlar om att söka explicit information i texten och den tredje uppmanar till att identifiera textens huvudbudskap.
En haj skaffar sig vänner	Texten är en något längre skönlitterär berättelse som beskriver hur svårt det kan vara för någon att agera i motsättning till sin natur och hur man ibland kan luras att känna medömkan med någon som är opålitlig. En haj är ledsen för att den saknar vänner. Den lovar att inte äta sardiner om den får vara vän med sardinstimmet. Det går bra till en början men så småningom tar hungern ut sin rätt och hajen äter upp sina nya vänner. Hajen blir ledsen och ensam igen. Berättelsen avslutas med att en liten småsill känner medömkan med honom och man anar att historien kommer att upprepas. Fem flervalsfrågor följer på berättelsen. Tre av frågorna är av enklare art medan svaren på de återstående två frågorna inte står direkt uttryckt i texten utan kräver viss slutledning.
Tomflaskor	<i>Tomflaskor</i> består av en kort informationstext och ett diagram. Från diagrammet kan utläsas hur många tomflaskor man har samlat in i fem olika klasser. Fyra flervalsfrågor följer på diagrammet. För att besvara två av frågorna räcker det med att kombinera information från en punkt på en av axlarna med information från en punkt på den andra axeln. De andra två frågorna kräver att man tolkar och summerar information från fler punkter.
Bussar	<i>Bussar</i> är en text av informationskaraktär. Den består av en skylt med en förteckning över sträckningen för tre olika busslinjer och en skylt som visar en urtavla och tidpunkten för de tre busslinjernas följande avgångar. Texten



	följs av fyra öppna frågor som ska besvaras med ett eller två ord. För att besvara tre av frågorna räcker det med att söka information på i texten närliggande platser medan man för att besvara den fjärde frågan får kombinera information från en av skyltarna med den från urtavlan.
Innehållsförteckning	<i>Innehållsförteckning</i> är en informationstext som består av innehållsförteckningen till en bok med namngivna berättelser av sex olika författare och sidhänvisningar. Den följs av tre flervalsfrågor. Lösningen till två av frågorna finns att söka i den explicita informationen medan den tredje frågan kräver en enklare slutledning.
Temperatur	<i>Temperatur</i> tillhör kategorin informationsmaterial och visar ett digram med temperaturer som har avlästs vid fem olika tider och på fyra olika dagar i veckan. Till uppgiften hör fem flervalsfrågor. Samtliga frågor kräver att man söker igenom hela diagrammet samt värderar och jämför information.
Murmeldjur	<i>Murmeldjur</i> är en kort sakprosatekst som berättar om en idealisk plats för murmeldjur att bo på, en södersluttning med närhet till en porlande bäck och en klippa med många sittplatser och säkra gömställen. Fyra flervalsfrågor följer på texten. På en av frågorna hittar man svaret direkt uttryckt i texten. De övriga tre frågorna kräver enkla slutledningar eller identifiering av ett huvudbudskap.
Farfar	<i>Farfar</i> är en något längre skönlitterär berättelse. Den tar upp problematiken med intolerans mellan generationer. Farfar är gammal, han spiller och tappar saker. Sonen och sonhustrun tappar tålamodet med honom och ger honom en traskål att äta ur. Den lille pojken i familjen sätter sig och börjar karva ut en traskål som han säger att han ska ge till mamma och pappa att äta ur när han själv har blivit stor. Hans föräldrar lär sig en läxa och börjar behandla den gamle farfadern bättre. Berättelsen följs av sex flervalsfrågor av varierande svårighetsgrad och en öppen fråga där eleverna själva ska formulera sin förståelse. För två av flervalsfrågorna kan man hitta explicit information i texten, för ytterligare två frågor gäller det att göra en enklare slutledning och för de sista två frågorna är uppgiften att identifiera ett huvudbudskap.
Att avgöra hur gammalt ett träd är	Texten är en relativt lång sakprosatekst där man får kunskap om hur trädets årsringar kan ge information om hur gammalt trädet är och vilka år som har varit goda eller dåliga. Man får också veta hur trädets näring transporteras och kärnvedens egenskaper. Texten följs av sex frågor av flervalstyp. Tre av frågorna ställs utifrån bilder av årsringar. Till tre av frågorna finns svaren explicit i texten. De andra tre frågorna kräver enklare slutledningar för att kunna besvaras.

### Skalor för resultatredovisning

I rapporteringen av 1991 års studie redovisades resultat på tre delskalor, nämligen skönlitteratur, sakprosa och informationsmaterial. Även i denna rapport redovisas resultat på dessa tre delskalor men här redovisas också en total läsprovspoäng. Resultaten redovisas i form av poäng på skalor som konstruerats med hjälp av en statistisk teknik, den s.k. Rasch-metoden. Med denna teknik är

det möjligt att beräkna jämförbara poäng, även om eleverna inte besvarat samma uppgifter, vilket görs genom att hänsyn tas till olika uppgifters svårighetsgrad. Detta gör det möjligt att i analysen inkludera även de elever som bara besvarat det ena av de två läsprovshäftena. Uppgifter i slutet av häftet som en elev inte hunnit besvara har inte ingått i beräkningen av elevens skalpoäng.

Samtliga resultat redovisas på en skala där det internationella medelvärdet är satt till 500, och med en genomsnittlig avvikelse från medelvärdet på 100 (standardavvikelsen). Det måste understrykas att även om till synes samma skala används i PIRLS 2001 och RL 2001 är inte resultaten på dessa skalor direkt jämförbara med varandra, eftersom olika länder deltar i de två undersökningarna.

Resultaten för RL 1991 har räknats om enligt samma principer som de som använts för RL 2001 för att undersökningarna skall bli exakt jämförbara. Vid beräkningen av skalpoängen upptäcktes dock att resultaten för en av uppgifterna i texten Marias schema i RL 2001 uppvisade ett avvikande mönster jämfört med RL 1991 varför denna uppgift uteslöts ur beräkningarna. Hur denna uppgifts egenskaper ändrats mellan 1991 och 2001 utreds i kapitel 3.

### ***Enkätinstrumenten***

Inför RL 1991 utformades en begreppslig ram som omfattade följande huvudgrupper av faktorer:

- Bakgrundskaraktäristika för eleverna, t. ex. språkliga faktorer i hemmet, läsvanor utanför skolan, och mediekonsumtion.
- Skol- och undervisningsvariabler, t. ex. lärarnas erfarenhet, undervisningstid, klasstorlek, och tillgång till specialundervisning.
- Läsundervisningens uppläggning, t. ex. typ av läsundervisning, tillgång till läsmaterial och samverkan med hemmet.
- Olika utfall, i form av färdigheter att läsa olika typer av texter, liksom läsintresse.

En serie enkätinstrument utvecklades med syfte att ge bestämmingar av dessa olika faktorer. En elevenkät, liksom en lärarenkät och en skolledarenkät ingick. Av dessa enkäter återanvändes elevenkäten från RL 1991 i RL 2001, men inte de övriga två enkäterna. Skälet till detta var att lärar- och skolledarenkätens frågor bedömdes som mindre väl anpassade till 2001 års skolverklighet. Istället användes de lärar- och skolledarenkäter som utvecklats inom PIRLS även i RL 2001. Det har också tillkommit en föräldraenkät, liksom en lägesbeskrivning där lärarna har bedömt varje elevs skriv- och läsfärdigheter i 18 olika aspekter. Den teoretiska ram som har utvecklats för PIRLS 2001 överensstämmer väl med förståelseramen från 1991 (se Rosén, Myrberg & Gustafsson, 2005). Enkla jämförelser mellan svar på frågor i de enkäter som nyutvecklats för PIRLS och



de enkäter som användes i RL 1991 låter sig dock inte göras. Denna första rapporteringsomgång kommer därför helt att fokusera på analys av den identiska elevenkäten, medan jämförelser avseende det övriga enkätmaterialen kommer att ske i fördjupade analyser.

Följande enkäter ingick i RL 2001:

- *Elevenkät*. Eleverna har besvarat frågor om hembakgrund, attityder till läsning och läsvanor. Denna enkät är densamma som användes 1991 med undantag för ett fåtal smärre layoutmässiga förändringar.
- *En enkät om att lära sig läsa*. Elevernas föräldrar har besvarat en enkät som behandlar litterära aktiviteter tillsammans med barnen i hemmet, ekonomiska och kulturella resurser, föräldrarnas egna läsvanor och attityder till läsning, samverkan mellan hem och skola, språklig bakgrund samt utbildningsbakgrund och yrke. 1991 fanns det inte någon enkät som vände sig till föräldrar utan denna har utvecklats till 2001 års undersökning och är densamma för de elever som har deltagit i PIRLS och RL 2001.
- *Enkät till lärare (Lärarfrågeformulär)*. Den lärare som har huvudansvaret för läsundervisningen har besvarat en enkät rörande klasskaraktäristika med avseende på klasstorlek, elevernas genomsnittliga läsförmåga, andel elever med utländsk bakgrund och andel elever i behov av särskilt stöd. Lärarna har även besvarat frågor om sina undervisningsmetoder i svenska i allmänhet och läsning i synnerhet. Frågor kring läsundervisningens omfattning, liksom principer för gruppering av elever i läsundervisning ingår också i enkäten. Klassrums- och skolresurser såsom till exempel tillgång till bibliotek och datorer samt samverkan med hemmen är inkluderat. Vidare finns uppgifter om lärarens kön, utbildningsbakgrund, lärarerfarenhet, möjlighet till fortbildning och samarbete i kollegiet. Samma enkät har använts för de elever som har deltagit i PIRLS och RL 2001.
- *Enkät till skolledare (Skolenkät)*. Skolledaren på varje skola har besvarat en enkät som behandlar skolkaraktäristika som skolans lokalisering, resurser tillgängliga på orten, och karaktäristika när det gäller det genomsnittliga elevunderlaget. Där finns också uppgifter om resurstillgång av olika slag så som tillgång på personal, lokaler och material. Vidare innehåller enkäten uppgifter om skolans lokala policy när det gäller läsundervisning, skolklimat, samt samverkan mellan hem och skola.
- *Lärarbedömning*. De lärare som var ansvariga för klassens läsundervisning har bedömt varje enskild elevs förmågor i läsning och skrivning i 18 olika aspekter. Detta instrument användes endast i Sverige.

## **Urval**

Målgruppen för RL 1991 var definierad som: *alla barn i den årskurs där de flesta 9-åringar går i den åttonde månaden av skolarbetet*. Detta innebar att elever i

årskurs 3 utgjorde population i RL 1991, vilket gjorde det naturligt att skolår 3 skulle vara målgrupp i RL 2001. Trots att målgruppen är densamma i RL 1991 och RL 2001 har emellertid urvalet skett på delvis olika sätt, vilket framförallt har sin grund i skillnaderna i skolorganisation år 1991 och år 2001.

En korrekt jämförelse mellan RL 1991 och RL 2001 kräver tillgång till representativa urval ur samma population, där de ingående enheterna har kända, men inte nödvändigtvis samma, sannolikheter att ingå. Nedan beskrivs urvalsprocedurerna och de resulterande urvalen.

### **Urvalet till RL 1991**

För RL 1991 definierades i anslutning till de internationellt fastställda urvalsreglerna målpopulationen som de elever i skolår 3 som deltar i reguljär undervisning. Totalt fanns i Sverige 96 014 elever i årskurs 3 men inte alla dessa definierades som ingående i målpopulationen. Elever i sameskolor (27 elever) uteslöts, liksom elever i fristående skolor (858 elever), eftersom dessa vid denna tidpunkt inte räknades som vanliga skolor. Enligt denna avgränsning omfattade målpopulationen 95 139 elever. Från denna uteslöts också elever som var allvarligt handikappade, liksom elever med stora sociala, emotionella eller andra störningar som var integrerade i vanliga skolor, men som undervisades i särskilda undervisningsgrupper (256 elever). Vidare uteslöts elever i klasser som inkluderade elever från mer än ett stadium, och där årskurs 2 elever var de yngsta (221 elever). Totalt uteslöts alltså 477 elever från de vanliga skolorna, vilket innebär att 94 662 elever hade möjlighet att komma med i urvalet.

Inom varje län gjordes ett slumpmässigt urval av skolor. Antalet utvalda skolor i varje län stod i proportion till antalet elever inom länet. Totalt togs 124 skolor ut, i vilka 235 klasser och 4 445 elever ingick. En skola (16 elever) föll dock bort på grund av att en försändelse försvann i posten. Därutöver föll 191 elever bort, i allmänhet på grund av frånvaro från skolan. I ett fåtal fall hade bortfallet sin grund i att eleverna hade alltför dåliga kunskaper i svenska (20 elever) eller inlärningssvårigheter eller fysiska handikapp (13 elever). Totalt deltog sålunda 123 skolor, 234 klasser, 234 lärare och 4 238 elever.

### **Urvalet till RL 2001**

Inom ramen för PIRLS 2001 gjordes urvalet till RL 2001 på ett delvis annorlunda sätt. I Bilaga C i PIRLS-rapporten (Rosén, Myrberg & Gustafsson, 2005) finns en utförlig dokumentation av urvalet till både RL 2001 och PIRLS 2001. Urvalet, vilket har skett med hjälp av Statistics Canada, är ett s. k. trestegs stratifierat klusterurval, där stratifieringen skett på grundval av huvudmannskap för skolan och skolstorlek. Anledningen till detta är att i RL 2001 ingår såväl de kommunala skolorna som de fristående skolorna i målpopulationen. För att göra det möjligt att jämföra skolor med olika huvudmannskap beslöts att fristående skolor skulle vara överrepresenterade i urvalet. En annan skillnad jämfört med

RL 1991 är att samtliga former av åldersintegrerade klasser också ingår i urvalet.

Utgångspunkten för bestämning av urvalsramen var skolregistret för alla skolor som den 15 september 1999 hade någon elev i skolår 3. Ungefär 2,5 % av eleverna i skolår 3 gick vid denna tidpunkt i särskola, utländska skolor, sjukhuskolor, flyktingsskolor, eller mycket små skolor (färre än 5 elever i skolår 3). Dessa elever uteslöts ur urvalsramen. Vissa särskoleelever är integrerade i grundskolan och dessa elever ingår ej i målpopulationen. Då urvalet drogs kvarstod de dock i urvalsramen, och uteslöts istället i ett senare steg i urvalsprocessen.

I Bilaga C i PIRLS-rapporten (Rosén, Myrberg & Gustafsson, 2005) redovisas stratifieringen av skolor efter huvudmannaskap och skolstorlek efter antal elever och antal skolor, tillsammans med antalet elever och skolor i urvalet. Detta beskriver en preliminär urvalsram, som kallas målurvalsram ("target sampling frame"). Skolregistret avsåg ju förhållandena hösten 1999, och inte våren 2001, då undersökningen genomfördes. Totalt omfattade målurvalsramen 122 428 elever och 3 716 skolor. Inom varje stratum valdes skolorna ut med s.k. PPS-urval (Probability Proportional to Size), vilket innebär att varje skolas sannolikhet att komma med i urvalet står i direkt proportion till antal elever på skolan. Detta betyder att alla elever i målurvalsramen har lika sannolikhet att komma med i urvalet. Målurvalet omfattade 150 skolor, varav 120 är kommunala skolor och 30 fristående skolor, med iallges 6 089 elever.

Efter att urvalet dragits kontaktades varje skola och uppgifter samlades in om antalet klasser, lärare och elever. I de fåtal fall en skola inte kunde delta, kontaktades en ersättningsskola som också dragits ur målurvalsramen. Några skolor visade sig inte längre existera, och kunde därmed inte heller ersättas. Ytterligare några skolor förlorades genom att de antingen inte hade några ersättningsskolor eller att de av olika skäl drog sig ur studien för sent. Det på detta sätt korrigerade målurvalet benämns det *erhållna urvalet*, och det avspeglar förhållanden som rådde i januari 2001.

Det erhållna urvalet omfattade 148 skolor och 5 706 elever. I detta urval ingår fortfarande elever som inte tillhör den internationellt definierade målgruppen. Många elever med särskilda handikapp är i Sverige integrerade i den vanliga grundskolan. Dessa ingår per definition inte i urvalet, men erbjöds ändå att delta i studien tillsammans med sina klasskamrater, om så önskades. Viktigt var dock att noggrant dokumentera vilka elever som kunde anses tillhöra denna grupp (t. ex. särskoleintegrerade elever). Till särskilda handikapp skulle enligt de internationella anvisningarna räknas fysiska, mentala/psykiska eller språkliga handikapp som är av sådan allvarlig art att eleverna inte bör omfattas av prövningen av läsfärdigheter. Vidare innehöll detta urval elever som vid själva läsprovstillfället flyttat från skolan.

Totalt 150 elever uteslöts ur det erhållna urvalet, och en elev hade flyttat, vilket reducerade urvalet till 5 555 elever. Samtliga elever kunde dock inte delta i undersökningen, och vissa hade ej föräldrarnas medgivande.

Sammantaget fick 148 elever ej föräldrarnas medgivande att delta i undersökningen. Av dessa var 83 pojkar, vilket synes vara en viss överrepresentation. Antalet elever som var frånvarande då undersökningen genomfördes var 46. Detta bortfall innebär att 5 361 elever ingick i det *valida urvalet*, vilket omfattar de elever som deltagit i läsproven. I det valida urvalet ingår 148 skolor, 366 klasser, och 5 361 elever.

### **Jämförbarheten mellan urvalen för RL 1991 och RL 2001**

Som framgår av ovanstående beskrivning finns skillnader mellan det sätt på vilket urvalen dragits i de två undersökningarna på flera olika punkter.

- Den mest iögonenfallande skillnaden är att medan elever i fristående skolor helt uteslöts ur RL 1991 är de kraftigt överrepresenterade i RL 2001. Denna skillnad har sin grund i det faktum att det år 1991 endast fanns ett fåtal fristående skolor, medan antalet ökat betydligt under 1990-talet, som en följd av ändringar i principerna för skolhuvudmannaskap. Ökningen av antalet fristående skolor gör det också intressant att jämföra fristående och kommunala skolor. Fortfarande är dock andelen fristående skolor så låg, att ett slumpmässigt urval av skolor skulle ha resulterat i ett för lågt antal fristående skolor för att tillåta meningsfulla jämförelser. Av detta skäl beslöts att fristående skolor skulle överrepresenteras i RL 2001. Det måste dock understrykas att denna överrepresentation inte förhindrar en rättvisande jämförelse mellan RL 1991 och RL 2001. Skälet till detta är att eventuellt snedvridande effekter av överrepresentationen av de fristående skolorna korrigeras genom så kallad *viktning*. Detta innebär att varje individ i bearbetningarna ges en vikt som är omvänt proportionell mot sannolikheten att ingå i urvalet. Eftersom elever i fristående skolor har högre sannolikhet att delta i undersökningen än elever i kommunala skolor får eleverna i de fristående skolorna lägre vikt än eleverna i de kommunala skolorna. I samtliga de bearbetningar som redovisas i denna rapport har sådan viktning använts. Däremot redovisas här inga jämförelser mellan fristående och kommunala skolor i RL 2001. Sådana jämförelser kommer att redovisas i annat sammanhang.
- Elever i vissa former av årskursintegrerad undervisning uteslöts ur RL 1991, medan de ingår i RL 2001. Även här står orsaken att finna i förändringar i skolan. År 1991 var årskursintegrerad undervisning en relativt sällsynt företeelse, som framförallt förekom i mindre landsbygdsskolor, medan årskursintegrerad undervisning var relativt vanlig år 2001. De 221 elever som av detta skäl uteslöts ur urvalsramen för RL 1991 torde inte på något sätt kunna påverka resultaten i RL 1991.

- Urvalet för RL 1991 genomfördes med stratifiering på län, medan urvalet för RL 2001 skedde med stratifiering på huvudmannaskap och skolstorlek. Genom viktning av data i både RL 1991 och RL 2001 kompenseras dock fullt ut för dessa skillnader, och analysresultaten blir jämförbara.
- Bortfallet var större i RL 2001 än i RL 1991. I RL 1991 var bortfallet från det erhållna urvalet till det valida urvalet ca 4,7 %. I RL 2001 var motsvarande siffra 6,0 %. Den främsta anledningen till det större bortfallet i RL 2001 är att det i denna undersökning begärdes in medgivande från föräldrarna, vilket medförde ett bortfall om ca 2,6 %. Skillnaden i bortfall kompenseras delvis av att hänsyn tas till bortfall genom viktning, men detta kan inte ske fullt ut eftersom det kan finnas systematiska skillnader mellan gruppen som inte fått föräldrarnas medgivande att delta och gruppen som fått det. Eftersom inga uppgifter, utöver kön, samlats in om de elever som inte fått medgivande att delta ställer det sig svårt att undersöka om det förekommer några systematiska skillnader eller ej. Det är dock rimligt att anta att i den mån det förekommer någon skillnad i läsprestation mellan grupperna är denna lägre i gruppen som inte fått föräldrarnas medgivande, eftersom detta kan ses som ett skydd mot att utsätta eleverna för påfrestningar. Den något högre andelen pojkar som inte fått föräldrarnas medgivande ger visst stöd för detta resonemang. I den mån bortfallet haft någon påverkan på resultatet kan vi därför förvänta oss att det lett till en överskattning av läsprestationerna i RL 2001. Eftersom bortfallet är av liten omfattning kan dock inverkan inte vara stor.

### **Genomförande**

Datainsamlingen för RL 1991 genomfördes i mars 1991, medan datainsamlingen för RL 2001 genomfördes i april 2001. En detaljerad redovisning av alla faser i genomförandet av RL 2001 ges i PIRLS-rapporten (Rosén, Myrberg & Gustafsson, 2005). Där ges information om bl. a.:

- information till skolor, elever och föräldrar inför undersökningen;
- instrumentadministration på skolorna; och
- kvalitetsobservationer, inmatning och verifiering av data, och databaskonstruktion.

### **3 Läspredationer**

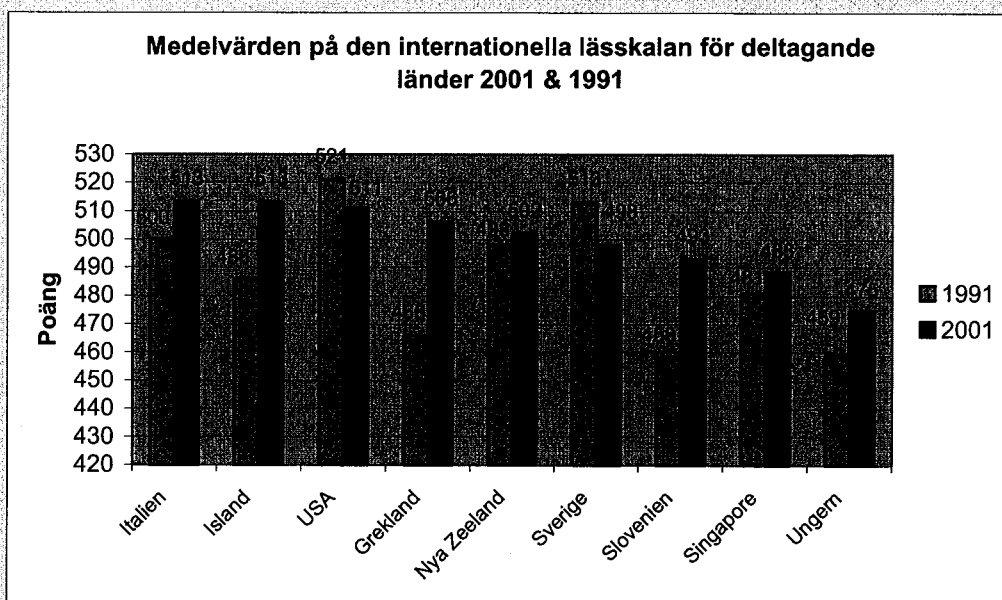
I den internationella designen av RL 2001 ingår läsprov och elevenkät. Det är material därur som redovisas i föreliggande, huvudsakligen deskriptiva, rapport. Ytterligare och fördjupade analyser av materialet planeras till en senare rapport. För en resultatredovisning avseende frågor som ingår i lärar- och skollärdarenkäterna hänvisas till PIRLS-rapporten (Rosén, Myrberg & Gustafsson, 2005).

Redovisningen är upplagd så att vi först presenterar resultaten för samtliga elever på läsproven med fokus på förändringen i läsfärdigheter mellan år 1991 och år 2001 i ett internationellt perspektiv. Därefter redovisar vi i större detalj resultaten för de svenska eleverna, med fokus på prestationer för olika undergrupper av elever (pojkar och flickor, elever med olika språklig bakgrund, och elever i olika åldrar).

#### ***De svenska resultaten i internationell jämförelse***

I Tablå 3.1 presenteras resultaten för de deltagande länderna, dels för 1991 års undersökning, dels för 2001 års undersökning. Resultaten anges på en skala som har medelvärdet 500 och standardavvikelsen 100. Som tidigare påpekats är skalan baserad på resultaten för eleverna i de 9 länder som deltar i Trendundersökningen. Detta innebär att de siffermässiga resultaten på denna skala inte är direkt jämförbara med de siffermässiga resultaten på den skala som användes i rapporteringen av resultaten från RL 1991 (Elley, 1992, 1994) eller från PIRLS 2001 (Rosén, Myrberg & Gustafsson, 2005).

Tabell 3.14 Totalresultat på lässkalan för 9 länder 1991 och 2001



Genomsnittsålder och antal år formell skolgång för deltagande länder 2001 & 1991

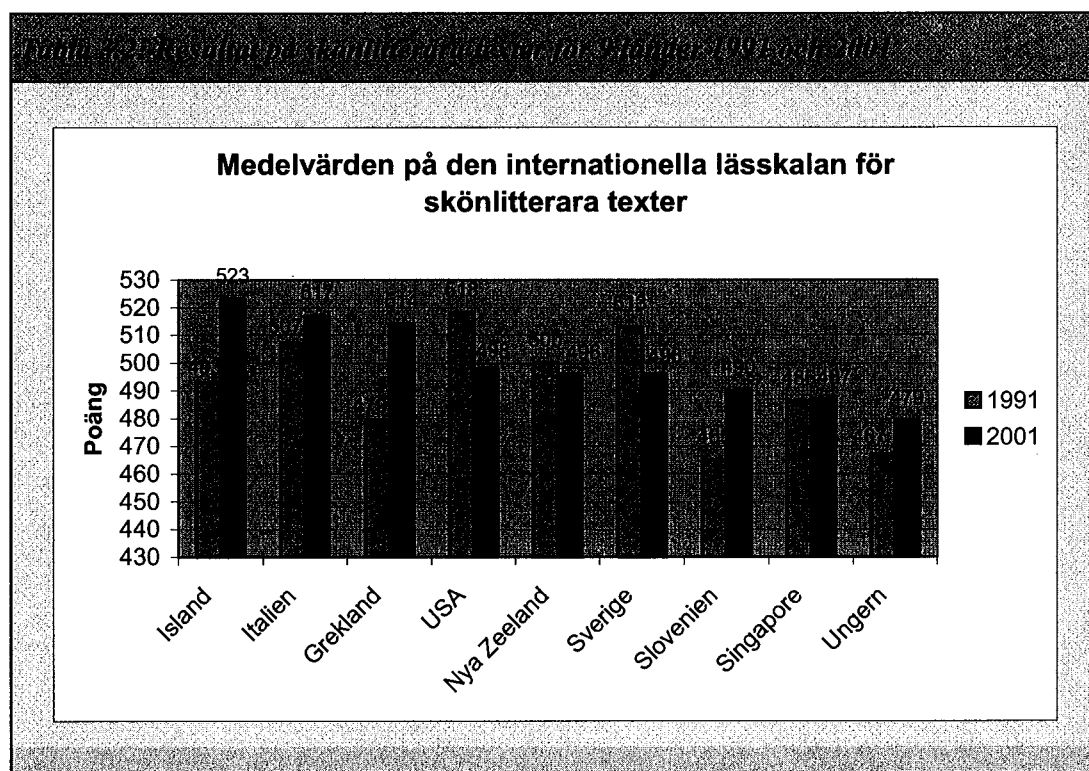
Land	Antal år formell skolgång		Genomsnittsålder	
	RL 2001	RL 1991	RL 2001	RL 1991
<b>Grekland</b>	4	4	10.0	9.3
<b>Island</b>	4	4	9.8	9.8
<b>Italien</b>	4	4	9.9	9.8
<b>Nya Zeeland</b>	5	5	10.0	10.0
<b>Singapore</b>	3	3	9.1	9.3
<b>Slovenien</b>	3	3	9.8	9.7
<b>Sverige</b>	3	3	9.8	9.8
<b>Ungern</b>	3	3	9.7	9.3
<b>USA</b>	4	4	10.0	10.0

Sverige återfinns i RL 2001 på plats 6 av de 9 deltagande länderna, med ett resultat (498) som ligger mycket nära det internationella medelvärdet 500. År 1991 hade Sverige 513 poäng, och endast USA hade ett bättre resultat än Sverige bland de i Trendundersökningen deltagande länderna. Det resultat som Sverige uppnådde år 1991 hade även i 2001 års undersökning räckt till en tätposition bland de deltagande länderna. För Sveriges del är resultaten således sämre år 2001 än år 1991.

Italien, Island och USA är de tre länder som har högst medelvärde i 2001 års undersökning, men endast Italien och Island har signifikant bättre resultat än det

internationella medelvärdet. Sveriges sämre placering i den internationella jämförelsen år 2001 förklaras alltså dels av att läsresultaten var sämre år 2001 än de var år 1991, dels av att andra länder (framförallt Italien, Island och Grekland) förbättrat sina resultat. Även Slovenien, som år 2001 hade ett något sämre resultat än Sverige, har kraftigt förbättrat resultaten jämfört med år 1991, liksom Ungern.

I Tablå 3.2 presenteras resultaten för de skönlitterära texterna:

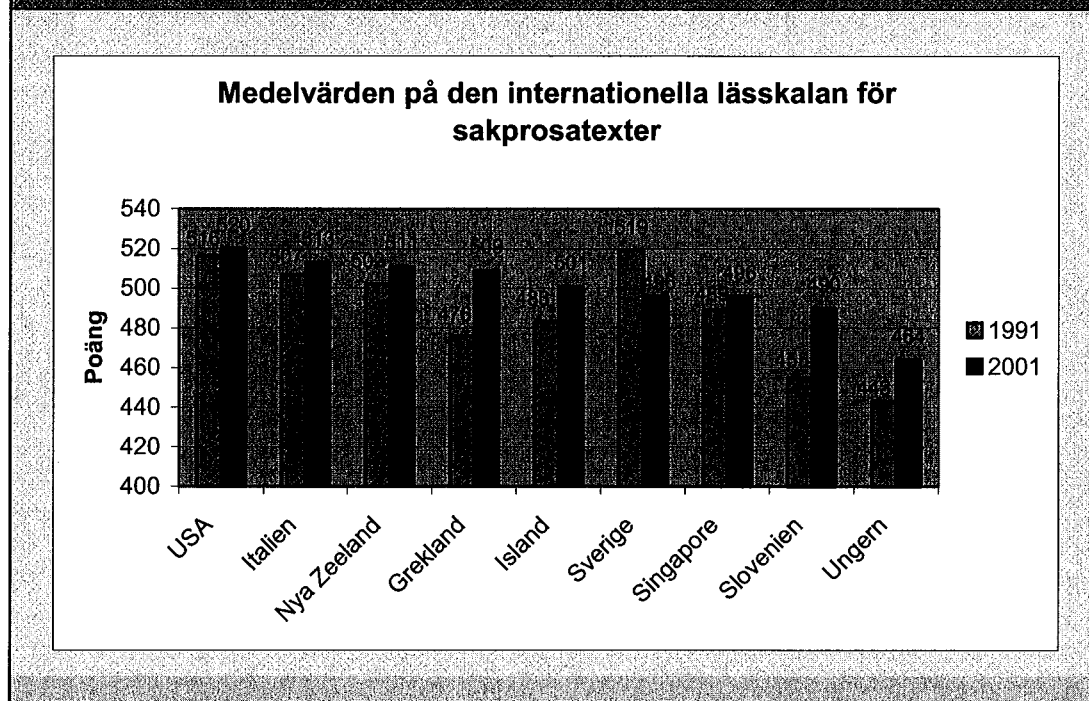


Också för denna specifika texttyp når Sverige en sjuätteplacering i jämförelsen av 2001 års resultat mellan länder, och även här kan vi notera en försämring av resultaten jämfört med 1991. Två länder (USA och Sverige) hade sämre resultat år 2001 än år 1991, medan Grekland, Island och Slovenien förbättrat sina resultat mellan de två undersökningstillfällena. Italien har i viss utsträckning förbättrat sitt tidigare goda resultat, medan Nya Zeeland vid båda tillfällena har ett resultat som ligger nära det internationella medelvärdet.

Resultaten för sakprosa visas i Tablå 3.3:



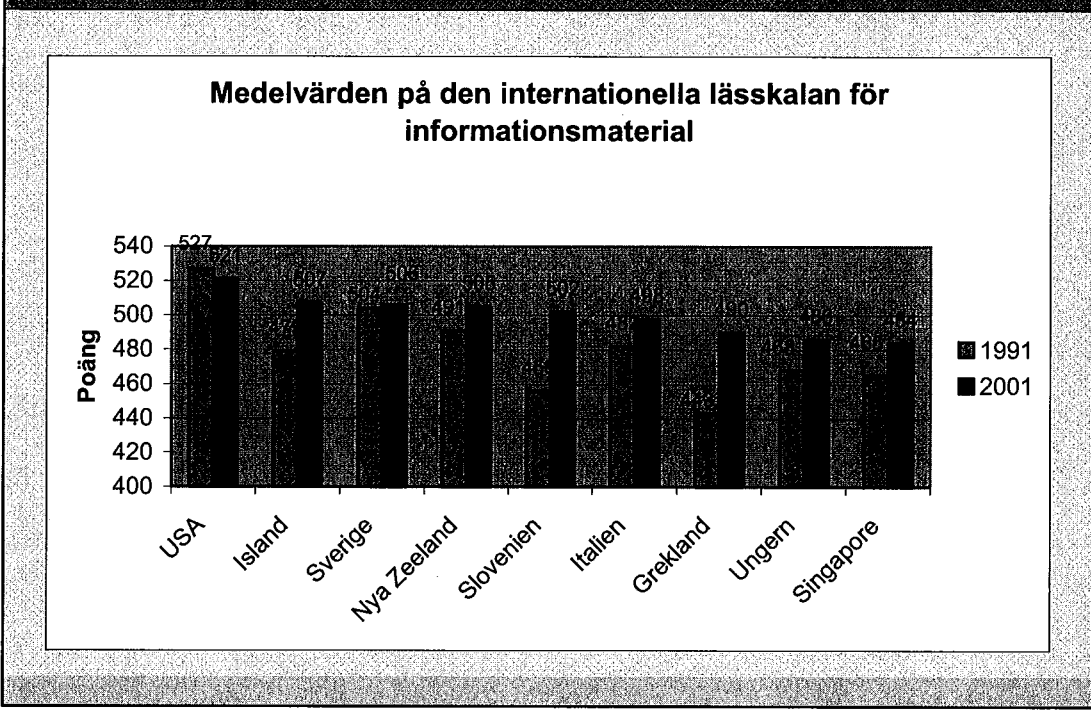
Tabell 3.3 Resultat för sakprosa för 9 länder 1991 och 2001



Även för texttypen sakprosa har Sverige en sjuätteplacering vid den internationella jämförelsen av 2001 års resultat. För denna texttyp hade Sverige bäst resultat av de deltagande länderna i 1991 års undersökning. Förändringarna i resultat för sakprosa över tid är relativt små, med undantag för Grekland och Slovenien. Sverige är det enda av de deltagande länderna som hade ett sämre resultat på denna texttyp år 2001 än år 1991.

I Tablå 3.4 visas resultaten för texttypen informationsmaterial:

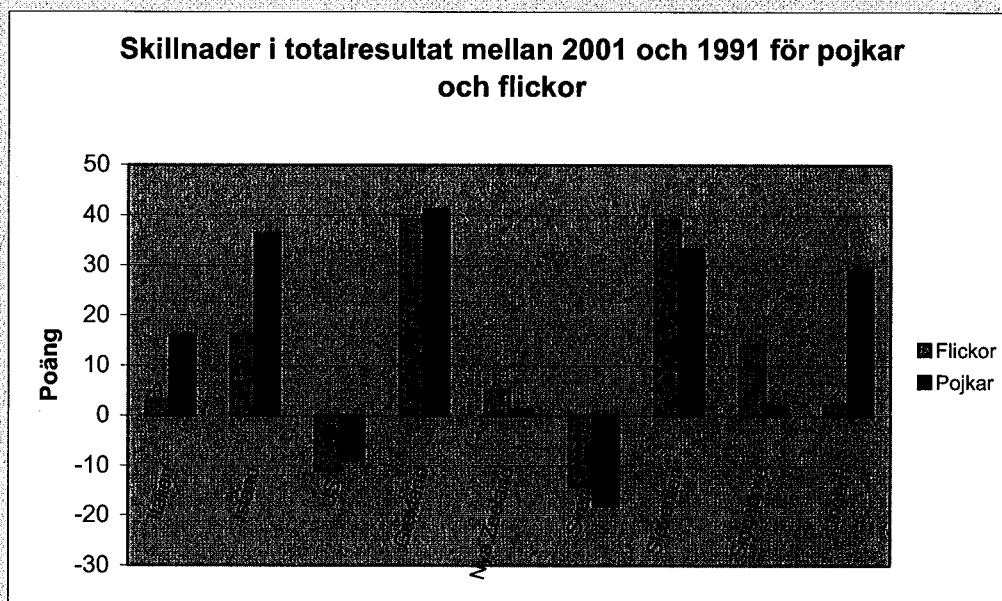
Tablå 3.5 Resultat på informationsmaterial 9 länder 1991 och 2001



I den internationella jämförelsen mellan resultat för texttypen informationsmaterial placerar sig Sverige på tredje plats, med i stort oförändrade resultat från år 1991. De flesta länder har förbättrat resultaten på informationsmaterial mellan år 1991 och år 2001. I synnerhet gäller detta Slovenien, Grekland och Island.

I Tablå 3.5 visas skillnaden i totalresultat mellan RL 2001 och RL 1991, dels för flickor, dels för pojkar.

Tabell 9.5. Skillnader i totalresultat mellan 2001 och 1991 för pojkar och flickor i länder.



En negativ differens betyder att resultaten var sämre 2001 än 1991. Sverige är det land som har störst negativa skillnader, och det finns en tendens att skillnaden är större för pojkar än för flickor. De flesta länder har en positiv skillnad, och i tre länder (Ungern, Island och Italien) är denna betydligt större för pojkar än för flickor.

Vi kan också konstatera att flickor vid båda mättillfällena i samtliga länder hade bättre resultat än pojkar. I Sverige uppgick skillnaden till flickornas fördel år 1991 till 17 poäng, och år 2001 uppgick skillnaden till 22 poäng. Skillnaden i resultat mellan flickor och pojkar är följaktligen ungefär lika stor som skillnaden i resultat mellan år 1991 och år 2001. Detta innebär att flickor år 2001 hade ungefär samma resultat (509) som pojkar hade år 1991 (505).

I kort sammanfattning kan vi konstatera följande:

- De svenska elevernas totalresultat var i medeltal sämre år 2001 än år 1991. Detta beror på att resultaten vid läsning av skönlitterära texter och sakprosa är sämre. Dessutom har vissa andra länder förbättrat sina resultat.
- För Sverige var resultaten för informationsmaterial år 2001 desamma som de var år 1991. De flesta länder hade bättre resultat på informationsmaterial år 2001 än 1991, och i vissa fall var skillnaden betydande.

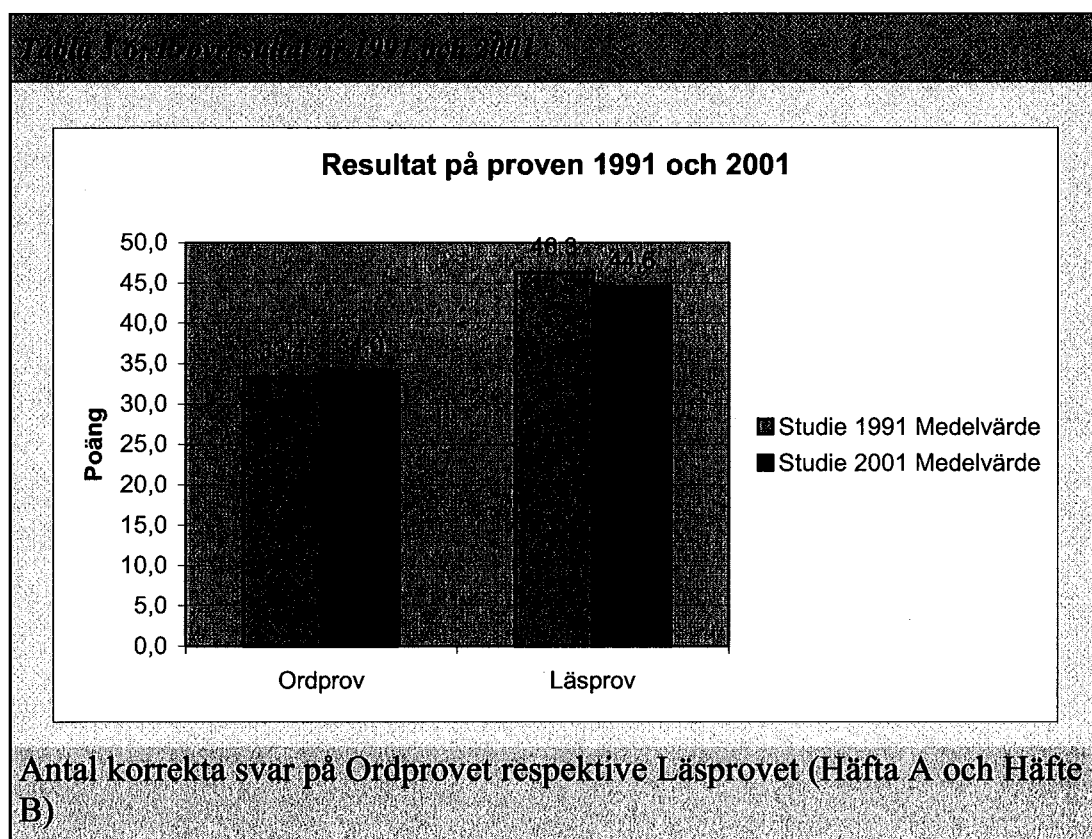
- För Sveriges del fanns också en tendens att pojkar fått en större resultatförsämring än flickor mellan år 1991 och år 2001.

### **De svenska resultaten 1991 och 2001**

Den internationella jämförelsen ger i sig inte någon förklaring till varför de svenska resultaten förändrats. I återstoden av detta kapitel presenteras därför en närmare analys av de svenska resultaten, i syfte att få ett bättre underlag för bedömning av förändringarnas natur och orsaker. Dessa analyser baseras på antalet korrekta svar på de olika proven, till skillnad från de ovan presenterade resultaten vilka baserades på skalpoäng på den internationella skalan. Vi använder oss dels av Ordprovet, dels av Läsprovet (Häfte A och Häfte B), där separata analyser också görs av olika texttyper, texter och uppgifter.

### **Resultat på Läsprovet och Ordprovet**

I Tablå 3.6 redovisas medelvärde för totalresultatet på proven för de två undersökningstillfällena.



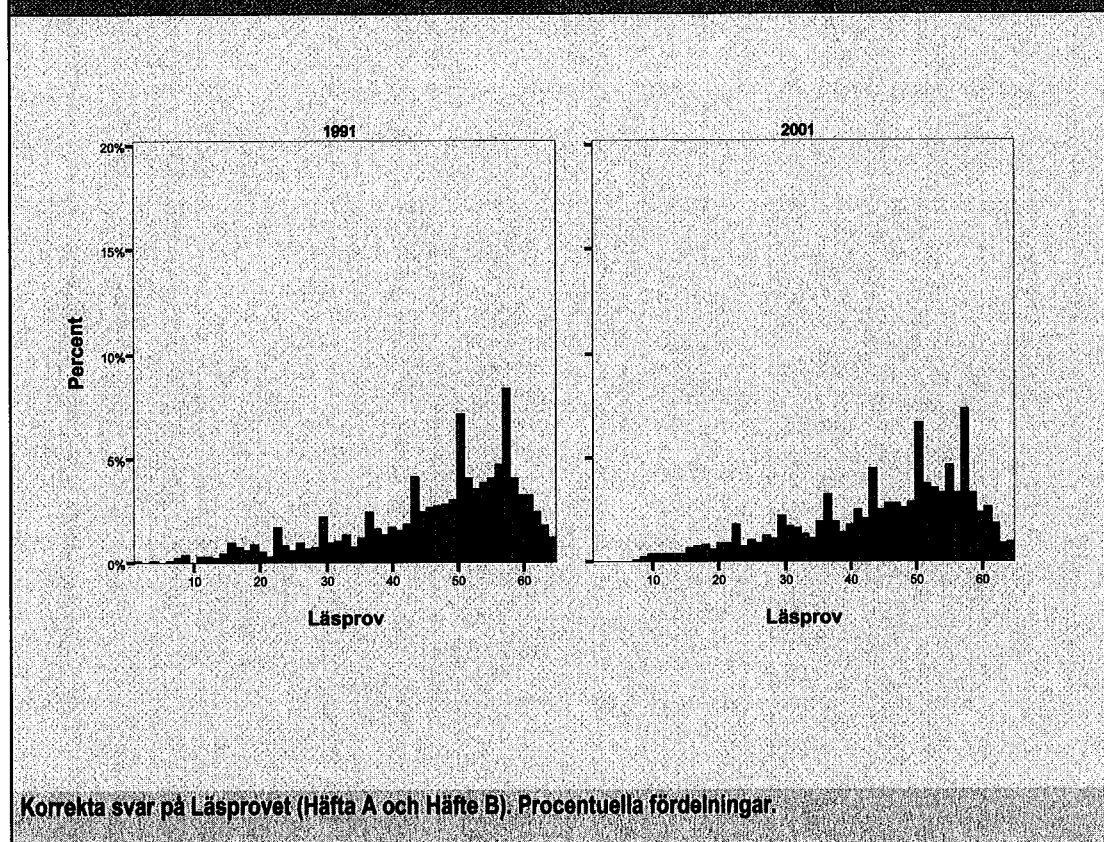
Vi kan här notera en nedgång i resultat om ca 1,7 poäng. Denna minskning motsvarar den nedgång på 15 skalpoäng som vi tidigare presenterat. Intressant nog kan vi dock också notera en viss ökning av resultat på Ordprovet, som uppgår till ca 0,6 poäng. Eftersom Ordprovet och Läsprovet har helt olika skalor är skillnader i antal poäng på dessa prov inte direkt jämförbara. Vill vi jämföra

resultat över olika variabler, som t.ex. olika delprov, bör vi uttrycka skillnaderna i så kallade standardavvikelseenheter ( $d$ ). Enligt detta mått är uppgången i resultat på Ordprovet  $d = 0,08$  och på Läsprovet är nedgången  $d = 0,13$ . Resultatminskningen för Läsprovet är således större än ökningen i resultat på Ordprovet.

Variationen i resultat mäts med det statistiska måttet standardavvikelse ( $sd$ ), vilket anger den genomsnittliga avvikelsen från medelvärdet. En hög standardavvikelse innebär stor spridning i elevresultat medan en låg standardavvikelse visar att elevresultaten ligger mer samlade. För Läsprovet var variationen i elevresultat ungefär densamma år 1991 och år 2001 ( $sd = 13,2$  respektive  $13,1$ ). För Ordprovet var variationen i elevernas resultat något lägre år 2001 än år 1991 ( $sd = 7,3$  mot  $sd = 8,1$ ). Den lägre spridningen i elevresultaten kan dock ha sin grund i att detta är ett mycket lätt prov, och att en något större del av eleverna hade rätt på alla uppgifter i undersökningen år 2001 än i den förra undersökningen. Resultaten visar att år 1991 hade 38,9 % av eleverna den högsta möjliga poängen (40) på Ordprovet, medan motsvarande procenttal år 2001 var 42,7 %. Den minskade variationen i elevprestation är följaktligen en följd av de förbättrade resultaten. Det faktum att provet är så lätt medför också att det inte kan fånga upp hela förbättringen i ordavläsningsförmåga, eftersom det inte kan visa förbättringar för elever med maximal poäng.

Att även Läsprovet är relativt lätt framgår av de procentuella fördelningarna av antal korrekta svar, vilka visas i Tablå 3.7.

Tablå 3.7. Förändringarna i läsprovresultat år 1991 och 2001

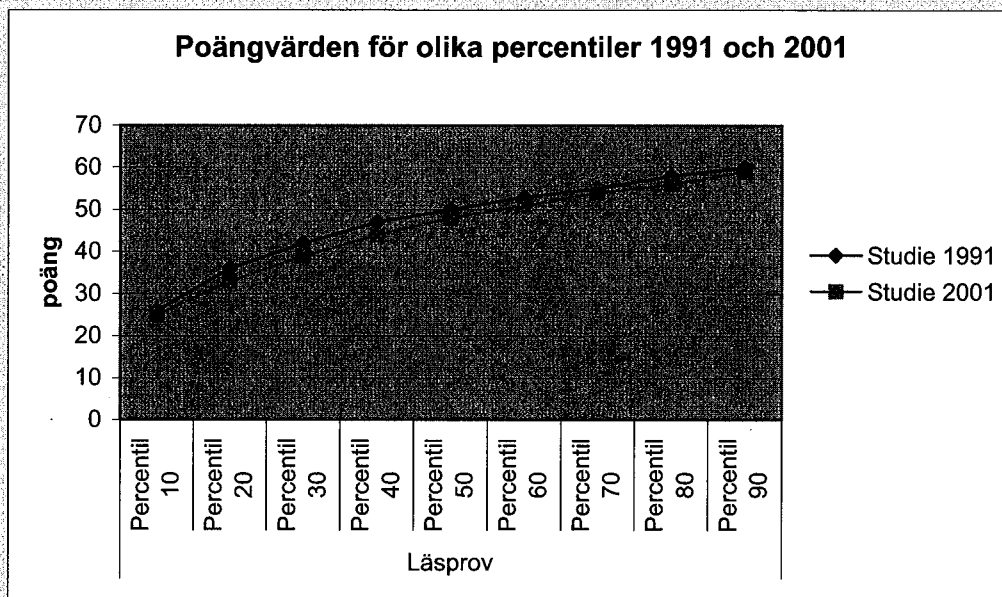


De två fördelningarna har ett likartat utseende. Andelen elever med de högsta resultaten var dock mindre år 2001, medan andelen elever med låga poäng var högre. I 1991 års undersökning hade 51,8 % av eleverna 50 poäng eller lägre, medan motsvarande andel i 2001 års undersökning ökat till 58,5 %.

### Resultat för elever på olika prestationsnivåer

Trots att variationen i elevresultat på Läsprovet var ungefär densamma år 1991 och år 2001 är det av intresse att något närmare studera skillnader i elevresultat för elever på olika prestationsnivåer. Ett sätt att göra detta är att bestämma poängvärden för olika percentiler vid de två undersökningstillfällena. Om poängvärdet för den 20:e percentilen år 1991 var 36 betyder det att 20 % av eleverna detta undersökningstillfälle hade 36 poäng eller lägre. I Tablå 3.8 visas poängvärden för var 10:e percentil mellan 10 och 90 vid de två undersökningstillfällena.

Tabell 3.8. Läsprovresultat av 1991 och 2001 för elever på olika prestandsnivåer



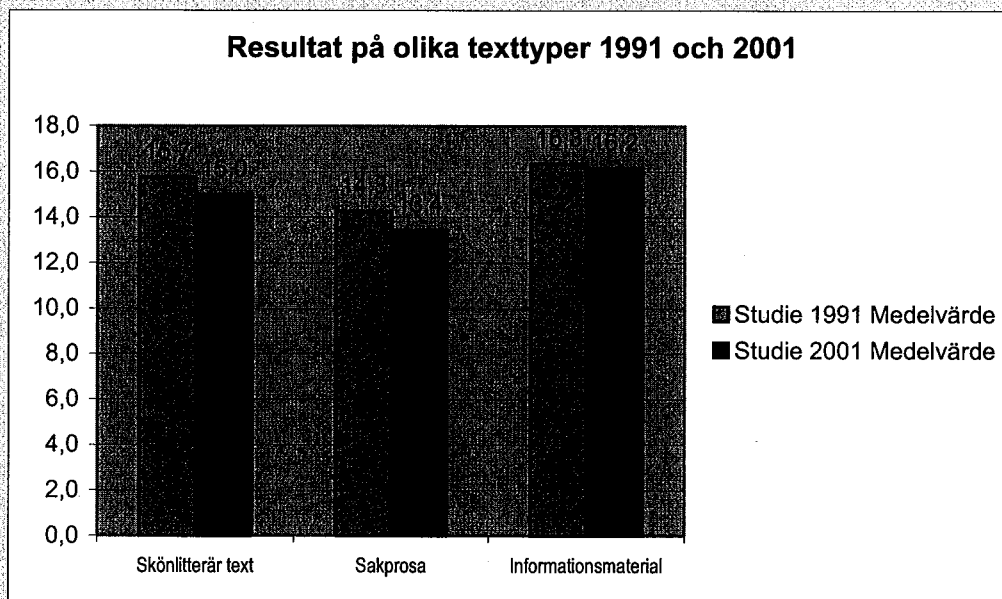
Antal korrekta svar på Läsprovet (Häfte A och Häfte B)

En jämförelse mellan poängvärden för de olika percentilerna visar på en tendens till störst skillnad för 20:e till 40:e percentilen, där skillnaden uppgår till 3 poäng. För de högre percentilerna är skillnaden mellan 1991 och 2001 1-2 poäng. Dessa resultat antyder att den största nedgången i resultat mellan 1991 och 2001 kan observeras för elever på de något lägre prestationsnivåerna. Det bör dock understrykas att Läsprovet var ett relativt lätt prov, och att det därför eventuellt inte med samma precision kan fånga upp förändringar på högre prestationsnivåer som på lägre prestationsnivåer.

### Resultat på olika texttyper, texter och uppgifter

Det faktum att förändringen går i olika riktning för Ordprovet och Läsprovet gör det intressant att även undersöka om utvecklingen varit olika för de tre olika texttyper som ingår i Läsprovet. Resultaten med uppdelning efter texttyp visas i Tablå 3.9.

Tablå 3.10. Medelvärden år 1991 och 2001 för olika texttyper



Antal korrekta svar på de tre texttyperna i Läsprovet (Häfte A och Häfte B) i genomsnitt

Förändringen är, som vi tidigare noterat, störst för sakprosa ( $d = 0,17$ ) och för skönlitterära texter ( $d = 0,14$ ), medan resultaten är i stort sett oförändrade för informationsmaterial ( $d = 0,04$ ). Standardavvikelseerna är ungefär desamma i de två undersökningarna, även om det finns en tendens till en något högre standardavvikelse för resultaten på de skönlitterära texterna i 2001 års undersökning.

Dessa skillnader i resultatprofil för de olika texttyperna gör det intressant att föra beskrivningen ytterligare ett steg vidare och undersöka utfallet på textnivå. I Tablå 3.10 presenteras medelvärden för de olika texterna vid de två undersökningstillfällena. Obesvarade uppgifter har här behandlats som icke korrekta svar.



Tabell 5.10 Resultat år 1991 och 2001 för alla texter

		RL 1991	RL 2001	Differens
		Medelvärde	Medelvärde	<i>d</i>
Häfte A	Vykort	1.92	1.93	0.04
	Fågeln och elefanten	3.67	3.57	-0.07
	Ön	3.14	3.01	-0.12
	Marias schema	2.52	2.25	-0.33
	Ingen hund	4.12	4.03	-0.05
	Valrossen	4.65	4.43	-0.11
	Kvicksand	2.48	2.47	-0.02
Häfte B	Hajens vänner	3.72	3.55	-0.14
	Tomflaskor	3.07	3.21	0.12
	Bussar	2.63	2.64	0.01
	Innehållsförteckning	2.57	2.52	-0.05
	Temperatur	2.39	2.48	0.07
	Murmeldjur	2.20	1.93	-0.20
	Farfar	4.20	3.76	-0.20
	Träds ålder	2.97	2.62	-0.17

Antal korrekta svar på texterna | Läsprovet (Häfte A och Häfte B)

Här framträder ett mer differentierat mönster, med stora skillnader i resultat för olika texter. För att kunna jämföra resultaten för de olika texterna på en och samma skala bör vi använda oss av *d*-mättet, vilket också presenteras i tabellen.

Den text som visar störst förändring är *Marias schema* ( $d = -0,33$ ) och även för *Ön* kan vi notera en nedgång i resultaten ( $d = -0,12$ ). För andra informationsmaterial däremot, föreligger relativt kraftiga ökningarna i resultaten. Detta gäller *Tomflaskor* ( $d = 0,12$ ) och *Temperatur* ( $d = 0,07$ ). För de övriga informationsmaterialen (*Bussar* och *Innehållsförteckning*) är resultaten i stort sett oförändrade. Den mycket splittrade resultatbilden för informationsmaterial antyder att resultaten för dessa påverkas av innehållet i de enskilda texterna och i enskilda uppgifter. Vi återkommer senare till en mer noggrann analys av innehållet i texter och uppgifter.

Innan vi går över till detta finns det dock anledning att uppmärksamma en del andra resultat för de olika texterna. Ett slående resultat är att de tre sista texterna i provet, varav två är sakprosa och en skönlitterär, uppvisade sämre resultat år 2001 än år 1991. Det finns här anledning att påminna om att de 15 texterna i provet var uppdelade på två häften, vilka bjöds eleverna vid två tillfällen med ungefär en veckas mellanrum. Häfte A omfattar texterna *Vykort* till och med *Valrossen*, medan Häfte B omfattar texterna *Kvicksand* till *Träds ålder*. Vi kan då notera att även den sista texten i Häfte A (*Valrossen*) uppvisade sämre

resultat år 2001 än år 1991. Det faktum att nedgången i resultat var så markerad mot slutet av provhäftena antyder att en delförklaring kan vara att eleverna läste långsammare år 2001 än år 1991, och att en del elever därför inte hunnit med alla texter och uppgifter. Vi återkommer till detta nedan.

Vi har ovan noterat att resultatbilden för olika texter är mycket splittrad, vilket i synnerhet gäller för informationsmaterial. Det finns därför anledning att undersöka förändringar även på uppgiftsnivå. I Tablå 3.11 presenteras resultaten för Häfte A på uppgiftsnivå.

Tablå 3.11. Resultat år 1991 och år 2001 för uppgifterna i Häfte A

	Andel 1991	Andel 2001	Öändring
Vykort uppg 1	0.97	0.97	0.00
Vykort uppg 2	0.97	0.97	0.00
Fågeln uppg 1	0.75	0.77	0.02
Fågeln uppg 2	0.75	0.79	0.04
Fågeln uppg 4	0.87	0.82	-0.05
Fågeln uppg 5	0.79	0.80	0.01
Ön uppg 1	0.79	0.78	-0.01
Ön uppg 2	0.71	0.80	0.09
Ön uppg 3	0.65	0.57	-0.08
Ön uppg 4	0.80	0.77	-0.03
Marias schema uppg 1	0.85	0.85	0.00
Marias schema uppg 2	0.78	0.74	-0.04
Marias schema uppg 3	0.89	0.87	-0.02
Marias schema uppg 4	0.85	0.86	0.01
Ingen hund uppg 2	0.62	0.61	0.00
Ingen hund uppg 3	0.69	0.72	0.03
Ingen hund uppg 4	0.70	0.68	-0.02
Ingen hund uppg 5	0.67	0.66	0.00
Ingen hund uppg 6	0.82	0.79	-0.03
Valrossen uppg 1	0.79	0.80	0.01
Valrossen uppg 2	0.85	0.84	-0.01
Valrossen uppg 3	0.75	0.69	-0.06
Valrossen uppg 4	0.74	0.72	-0.02
Valrossen uppg 5	0.76	0.74	-0.02
Valrossen uppg 6	0.70	0.61	-0.09

Andel korrekta svar på uppgifterna i Läsprovet Häfte A.

För huvuddelen av uppgifterna är förändringarna små, och rör sig i de flesta fall om någon hundradel. För några uppgifter är dock förändringarna avsevärda. Detta gäller i synnerhet uppgift 2 i texten *Marias schema*, där andelen korrekta

svar minskat med 0,24. För de två andra uppgifterna i anslutning till denna text är resultaten i stort sett oförändrade, så denna enda uppgift förklarar hela den stora nedgången vi tidigare noterat för denna texts uppgifter.

Texten *Marias schema* visar ett schema för en skolvecka, med upp till 6 lektioner per dag. I uppgift 2 ombeds eleverna besvara frågan ”Hur många dagar har hon sex lektioner?”. Eleverna erbjuds svarsalternativen 2, 3, 4 och 5, och det korrekta svaret skall vara 3. Denna uppgift synes ställa vissa krav på räkneförmåga men det är inte sannolikt att detta förklarar den dramatiska nedgången i andel korrekta svar.

En granskning av vilka svarsalternativ som valts av eleverna vid de två tillfällena ger emellertid vid handen att svaret ”2 dagar” var mycket mer populärt år 2001 (29,2 %) än år 1999 (8,9 %). Det faktum att eleverna i så stor utsträckning valde detta svarsalternativ år 2001 förklarar i allt väsentligt de försämrade resultaten på denna text. Det finns dock en förklaring till att en stor del av eleverna svarade ”2 dagar” snarare än ”3 dagar” år 2001. För en av dagarna med 6 lektioner finns nämligen två på varandra följande lektioner i svenska (”dubbeltimma”). Enligt det språkbruk som är etablerat i dagens skola är emellertid inte en lektion en avgränsad tidsenhet, utan snarare ett avgränsat innehåll. Följaktligen är därför två på varandra följande svensklektioner att betrakta som en lektion, oavsett om den sammanlagda tiden är 40 eller 80 minuter. Enligt detta förändrade språkbruk borde därför även svarsalternativet ”2 dagar” betraktas som korrekt. I den internationella bestämningen av elevpoängen har resultaten på uppgift 2 därför uteslutits för Sveriges del. I de fortsatta analyser som presenteras är dock resultaten på denna uppgift inkluderade.

Även för texten *Ön* kan vi notera en betydande resultatminskning. Uppgiften är här att besvara frågor i anslutning till en karta, och de försämrade resultaten är i huvudsak att hänföra till uppgift 3, där andelen korrekta svar minskade från 0,65 till 0,57. Detta är en relativt komplicerad uppgift där anvisningar om förflyttning ges i fyra steg och där eleven skall bestämma vart dessa leder. För denna uppgift finns dock ingen anledning att misstänka att förändringar i språkbruk eller andra konventioner förändrat svårighetsgraden i uppgiften.

Även för några av uppgifterna i anslutning till texten *Valrossen* kan vi notera relativt stora förändringar. Detta gäller uppgift 3 där andelen korrekta svar minskade från 0,76 till 0,69, och uppgift 6 där andelen korrekta svar gick ner från 0,70 till 0,61. Båda dessa är relativt enkla uppgifter som kräver lokalisering av enkla fakta, och det finns ingenting som pekar på att svårighetsgraden hos dessa uppgifter förändrats i sig. En tänkbar förklaring skulle kunna vara att andelen obesvarade uppgifter var högre år 2001 än år 1991 på just den sista texten i Häfte A. Vi återkommer senare till denna hypotes.

I Tablå 3.12 presenteras resultaten för uppgifterna i Häfte B.

*Tablå 3.12 Resultat för 1991 och 2001 för uppgifterna i Häfte B*

	RI 1991	RI 2001	Differens
	Andel	Andel	d
Kvicksand uppg 1	0.75	0.71	-0.04
Kvicksand uppg 2	0.89	0.83	-0.05
Kvicksand uppg 3	0.86	0.76	-0.09
Hajen uppg 1	0.91	0.88	-0.03
Hajen uppg 2	0.85	0.82	-0.03
Hajen uppg 3	0.43	0.38	-0.05
Hajen uppg 4	0.70	0.69	-0.01
Hajen uppg 5	0.82	0.78	-0.03
Tomflaskor uppg 1	0.69	0.68	-0.01
Tomflaskor uppg 2	0.62	0.68	0.06
Tomflaskor uppg 3	0.69	0.68	-0.01
Tomflaskor uppg 4	0.70	0.72	0.01
Bussar uppg 1	0.82	0.81	-0.01
Bussar uppg 2	0.77	0.76	-0.01
Bussar uppg 3	0.79	0.78	-0.01
Bussar uppg 4	0.65	0.65	-0.01
Innehåll uppg 1	0.89	0.88	-0.01
Innehåll uppg 2	0.89	0.88	0.00
Innehåll uppg 3	0.79	0.77	-0.02
Temperatur uppg 1	0.78	0.79	0.01
Temperatur uppg 2	0.41	0.42	0.01
Temperatur uppg 3	0.51	0.51	0.00
Temperatur uppg 4	0.51	0.51	0.00
Murmeldjur uppg 1	0.62	0.54	-0.08
Murmeldjur uppg 2	0.50	0.45	-0.05
Murmeldjur uppg 3	0.50	0.45	-0.05
Farfar uppg 1	0.76	0.69	-0.07
Farfar uppg 2	0.65	0.60	-0.05
Farfar uppg 3	0.65	0.57	-0.09
Farfar uppg 4	0.65	0.60	-0.05
Farfar uppg 5	0.74	0.69	-0.06
Träd uppg 1	0.69	0.68	-0.01
Träd uppg 2	0.61	0.61	0.00
Träd uppg 3	0.53	0.46	-0.07
Träd uppg 4	0.61	0.59	-0.02
Träd uppg 5	0.61	0.58	-0.03
Träd uppg 6	0.61	0.58	-0.03

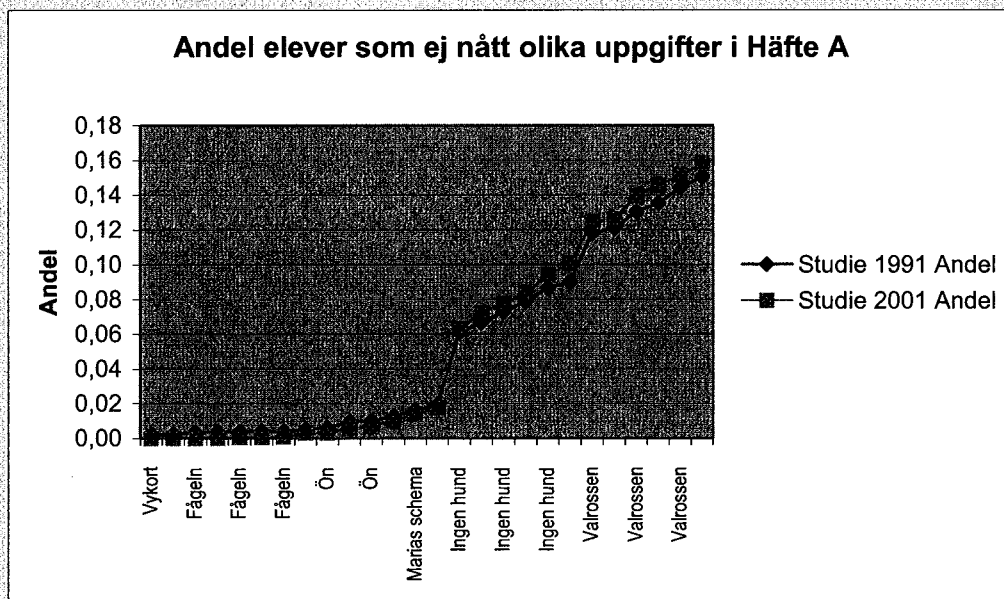
Andel korrekta svar på uppgifterna i Läsprokets Häfte B.

Vi har redan tidigare konstaterat förbättringar i resultaten för två av informationsmaterialen i Häfte B: *Tomflaskor* och *Temperatur*. I *Tomflaskor* presenteras ett diagram till vilket fyra frågor ställs. Resultatförbättringen gäller samtliga fyra frågor, även om den är mer markerad för de två första. I *Temperatur* presenteras en tabell och fem frågor till denna. Eftersom det i 1991 års undersökning framkom oklarheter kring det korrekta svaret för uppgift 2 uteslöts denna uppgift ur all rapportering, vilket skett även här. För denna text är resultatförbättringen särskilt markerad för uppgift 5, vilken förutom tolkning av informationen i tabellen kräver avläsning av en termometer. Resultaten för *Tomflaskor* och *Temperatur* antyder alltså att eleverna förbättrat prestationerna när det gäller tolkning av information som presenteras i grafisk form.

För *Bussar* och *Innehållsförteckning* har vi tidigare konstaterat att resultaten är i stort sett oförändrade. Detta gäller även för de enskilda uppgifterna i anslutning till dessa texter.

För *Hajen*, som är en skönlitterär text som förekommer tidigt i Häfte B var resultaten något sämre 2001 än de var 1991 och nedgången kan observeras för samtliga uppgifter. Den mest markerade försämringen gäller dock de tre sista texterna i Häfte B: *Murmeldjur*, *Farfar* och *Träd*. Liksom *Hajen* kräver dessa tre texter läsning av en relativt omfattande textmassa, vilket antyder att läsförståelsen vid läsning av längre texter försämrats från 1991 till 2001. Det faktum att nedgången i resultat är så mycket större för de texter som förekommer i slutet av Häfte B kan emellertid också förklaras av att en större andel av eleverna inte nådde dessa uppgifter år 2001 än år 1991, och därför inte gav något svar alls. Om så är fallet kan också förändringar i läshastighet vara en bidragande orsak till de försämrade resultaten. I Tablå 3.13 visas andelen av eleverna som ej nått fram till de olika uppgifterna i Häfte A.





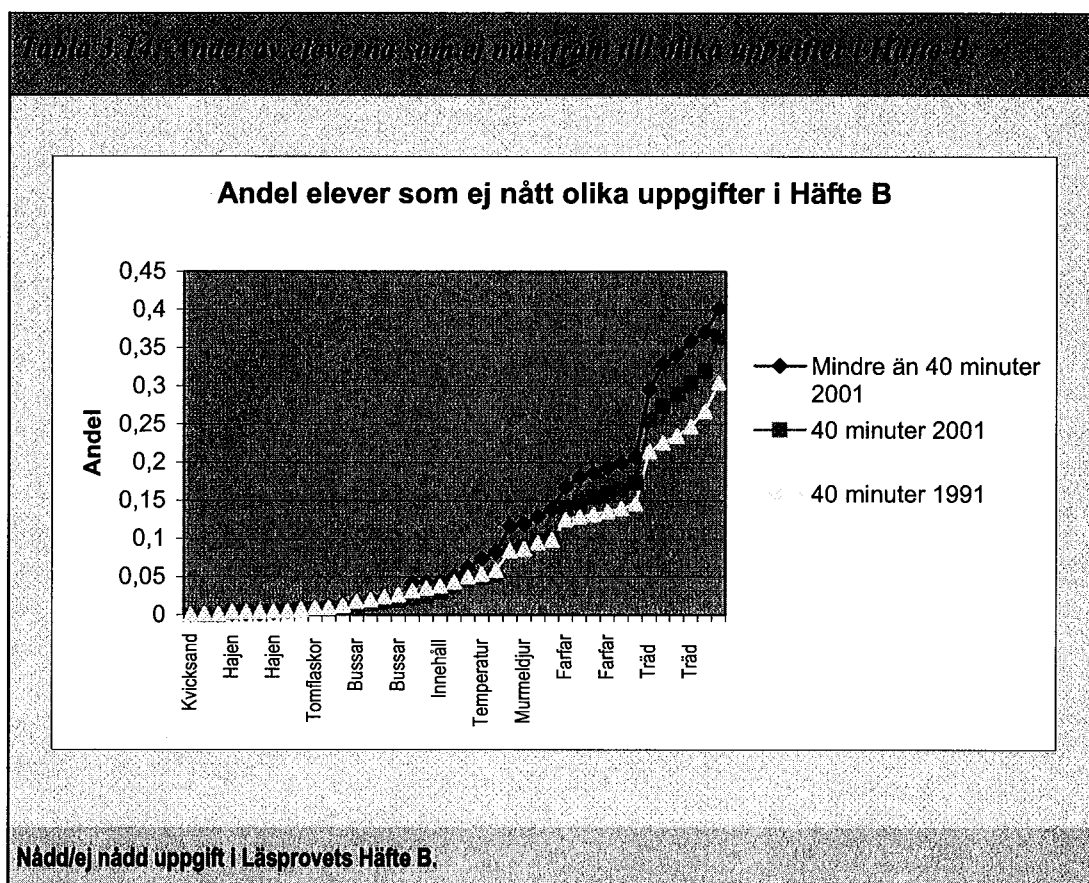
Nådd/ej nådd uppgift i Läsprovets Häfte A.

Resultaten visar en ökning av andelen uppgifter som lämnades obesvarade på grund av att eleverna ej nått fram till dem från texten *Ingen hund* och framåt. För *Valrossen* hade 12-16 % av eleverna lämnat uppgifterna obesvarade.

Skillnaderna mellan de två undersökningsomgångarna är emellertid mycket liten och uppgår endast till 1 procentenhet för *Ingen hund* och *Valrossen*. De sämre resultaten vi observerat för *Valrossen* år 2001 kan därför endast till liten del förklaras av förändringar i läshastigheten utan bör i första hand hänföras till förändringar i läsförståelsen.

Som tidigare nämnts uppstod ett problem med Häfte B vid datainsamlingen på grund av att två olika uppgifter gavs om hur mycket tid som var tillgänglig för att genomföra provet. I det instruktionsmaterial som den för provgenomförandet ansvarige läraren fick angavs provtiden till 40 minuter, vilket är korrekt, medan det i elevernas provhäfte stod att provtiden var 35 minuter. Detta ledde till att eleverna i några fall endast fick 35 minuters provtid. I den mån denna tid inte var tillräcklig för eleverna att slutföra provet kan detta ha orsakat en underskattning av resultaten i 2001 års undersökning. Eftersom läraren noterade starttid och sluttid för genomförandet av provet är det dock möjligt att undersöka i vilken mån denna oavsiktliga förkortning av provtiden haft betydelse för elevernas möjlighet att slutföra provet och om den påverkat de resultat de uppnått.

Enligt lärarnas uppgifter om tidsanvändningen för Häfte B genomfördes provet på 40 minuter av 3 949 elever av de totalt 4 800 elever som deltog i Häfte B, medan 851 elever (17,7 %) hade kortare tid, och då i allmänhet just 35 minuter. I Tablå 3.14 presenteras andel elever som ej nått de olika uppgifterna i Häfte B, varvid eleverna i 2001 års undersökning delats upp i två undergrupper: 40 minuters provtid, och mindre än 40 minuters provtid.



Vi kan notera att eleverna i 1991 års undersökning i större utsträckning än i 2001 års undersökning hann med uppgifterna, liksom att de elever som hade kortare tid än 40 minuter 2001 i mindre utsträckning nådde fram till uppgifterna mot slutet av provet än de som hade 40 minuter. Från texten *Murmeldjur* och framåt ökar andelen obesvarade uppgifter, vilket i synnerhet gäller för elever med kortare tid än 40 minuter 2001. Den sista uppgiften i provhäftet lämnades obesvarad av ca 30 % av eleverna år 1991, av 36 % av eleverna med 40 minuters provtid år 2001, och av 40 % av eleverna med kortare tid än 40 minuter år 2001. För de tre sista texterna i Häfte B finns det således en betydande ökning av andelen obesvarade uppgifter i 2001 års undersökning jämfört med 1991 års undersökning, vilket gäller även om vi begränsar jämförelsen till att omfatta de elever som hade 40 minuters provtid vid båda undersökningstillfällena. Härtill kommer att eleverna med förkortad provtid år 2001 i än mindre utsträckning hann besvara uppgifterna i anslutning till de tre sista texterna i Häfte B.

Det faktum att den oavsiktligt förkortade provtiden haft vissa effekter på elevernas möjligheter att hinna med uppgifterna i den senare delen av Häfte B gör det angeläget att undersöka i vilken utsträckning elevernas provresultat påverkats. I Tablå 3.15 presenteras medelvärden av resultaten på Häfte A och Häfte B, liksom medelvärdet på den internationella skalan, varvid en uppdelning gjorts av 2001 års undersökningsmaterial efter om eleverna hade full eller förkortad provtid.

Tablå 3.15 Resultat på provet år 2001 med (fulla) och utan (förkortad) provtid (Häfte B)

Häfte B	Medeltid 10 minuter 2001			Medeltid 2001		
	Medeltid	SD	N	Medeltid	SD	N
Läsprov (skalpoäng)	498.1	113.7	872	499.0	108.9	4058

Antal korrekta svar på Häfte B, samt internationella skalpoäng

Resultaten visar att den förkortade provtiden för vissa elever år 2001 haft en mycket marginell inverkan på provresultaten. För Häfte B är medeltalet 0,2 poäng högre för elever med full provtid ( $d = 0,03$ ). Skillnaden i den internationella skalpoängen är mycket liten och uppgår endast till 0,9 poäng ( $d = 0,01$ ). Anledningen till att skillnaden i resultat är mindre för skalpoängen än för antalet korrekta svar är att de uppgifter som eleven ej nått fram till inte inkluderas i beräkningen av skalpoängen. Dessa resultat visar att den förkortade provtiden inte haft någon noterbar effekt på resultaten år 2001. I de fortsatta analyserna kommer därför inte någon hänsyn att tas till skillnaderna i provtid.

Även om skillnaderna mellan elever med full och förkortad provtid inom 2001 års undersökning verkar sakna betydelse, och då i synnerhet för de erhållna skalpoängen, kan vi notera en ganska betydande skillnad i läshastighet mellan 1991 års undersökning och 2001 års undersökning.

Så här långt kan vi dra följande slutsatser:

- Resultaten på det läsprov som ursprungligen gavs 1991 var sämre år 2001, men storleken, och i vissa fall riktningen, på förändringarna var olika för olika texttyper och uppgifter.
- För en uppgift (Marias schema uppgift 2) var resultaten dramatiskt lägre år 2001 än år 1991. Detta kan dock förklaras med att innebörden i termen "lektion" ändrats från 1991 till 2001, och att det därför finns två svar som kan betraktas som korrekta år 2001. Denna uppgift har tagits bort vid bestämningen av de svenska elevernas resultat för de internationella jämförelserna.



- Resultaten för övriga informationsmaterial var, med något undantag, antingen oförändrade eller förbättrade. I synnerhet verkar det som prestationerna var bättre på uppgifter som kräver tolkning av information som presenteras i grafisk form.
- Resultaten på skönlitterära texter och sakprosa var sämre år 2001 än år 1991.
- Läsastigheten var lägre år 2001 än år 1991.
- För ca 18 % av eleverna i 2001 års undersökning förkortades av misstag provtiden för ett av provhäftena med 5 minuter. Effekten av den förkortade provtiden är dock så marginell att den går att bortse från.
- För Ordprovet var resultaten något bättre år 2001 än år 1991.

### ***Resultat för olika grupper av elever***

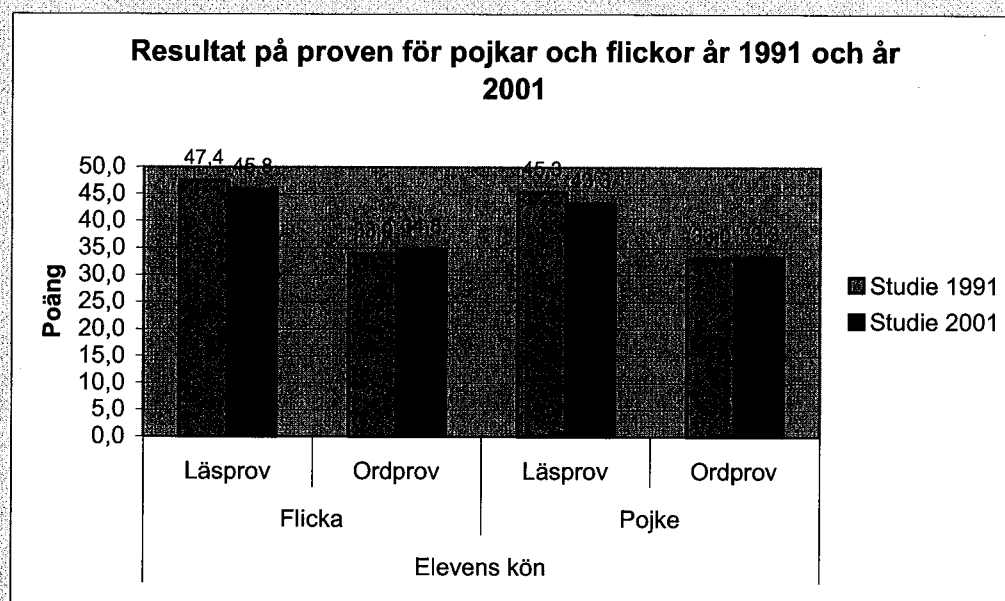
De resultat som presenterats ovan avser samtliga elever, men det är också av stort intresse att undersöka hur prestationerna förändrats för olika undergrupper av elever.

#### **Pojkar och flickor**

I 1991 års undersökning kunde ett relativt stort försteg noteras för flickors läsfärdigheter, och det är av uppenbart intresse att studera om könsskillnaderna i resultat kvarstod år 2001.

I Tablå 3.16 visas resultaten på de två proven:

Tablå 3.16 Resultat på proven med uppdelning efter kön



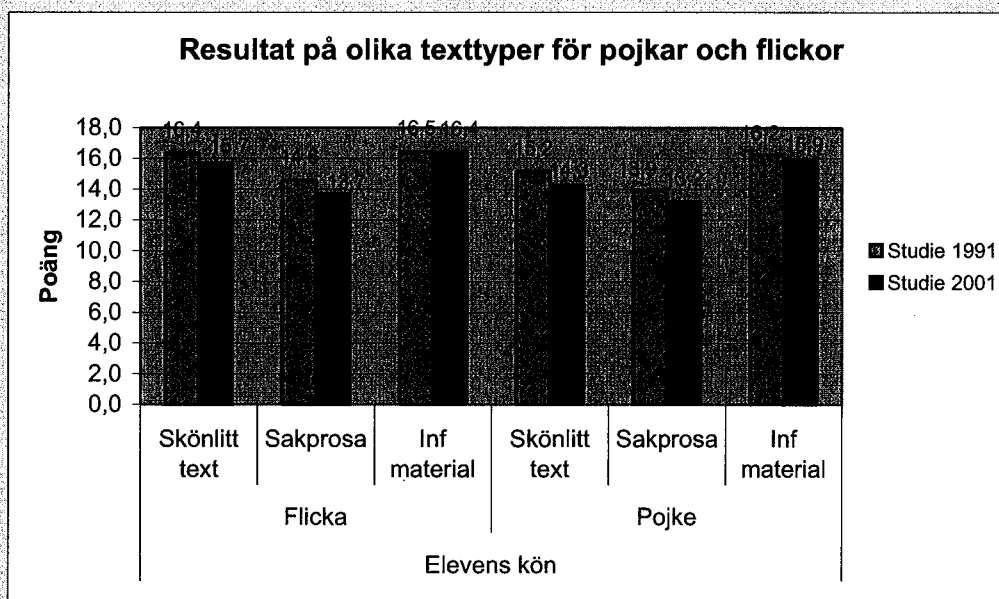
Antal korrekta svar på Ordprovet respektive Läsprovet (Häfte A och Häfte B)

För Ordprovet kan vi notera en ökning av medelpoängen för både pojkar och flickor. För pojkar var ökningen ca 0,4 poäng, och för flickor var den ca 0,8 poäng. På detta prov hade flickorna således ökat sitt försprång.

Redan i redovisningen av de internationella resultaten noterade vi att både pojkar och flickor hade sämre resultat på Läsprovet år 2001 än år 1991. För pojkar var nedgången ca 2,0 poäng, och för flickor var den ca 1,6 poäng. Även för läsprovet kan vi konstatera att flickorna ökade sitt försprång. Det är också intressant att konstatera att nedgången i läsprestation mellan 1991 och 2001 var av ungefär samma storleksordning som könsskillnaden i prestation år 1991. Detta betyder att flickor år 2001 hade fallit tillbaka till samma medeltal på läsprovet som pojkar hade år 1991.

I Tablå 3.17 redovisas resultaten för de olika texttyperna:

Tabell 3.1. Resultat på proven med uppdelning efter kön



Antal korrekta svar på de tre texttyperna i Läsprovet (Häfte A och Häfte B)

För de skönlitterära texterna och sakprosan var försämringen i resultat över tid ungefär lika stor för pojkar och flickor. För informationsmaterial hade pojkarnas resultat försämrats med ca 0,3 poäng, medan resultaten var i stort sett oförändrade för flickor. Det ökade försprånget i totalresultat för flickor har alltså sin grund i att flickor inhämtat det lilla försprång pojkarna hade på informationsmaterial i 1991 års undersökning.

Resultaten kring könsskillnader kan sammanfattas på följande sätt:

- Försämringen i resultat mellan 1991 och 2001 gällde både pojkar och flickor. För skönlitterära texter och sakprosa var nedgången ungefär lika stor för pojkar och flickor, medan den var större för pojkar när det gäller informationsmaterial.
- De könsskillnader till flickornas fördel som framkom i 1991 års undersökning kvarstod år 2001 och har förstärkts ytterligare något. Anledningen till detta är att flickorna förbättrat sina resultat på uppgifter kring informationsmaterial.
- Könsskillnaderna i resultat på läsprovet var lika stora som skillnaderna i resultat mellan 1991 och 2001. Detta betyder att flickors resultat år 2001 hade gått ner till ungefär den prestationsnivå som pojkar hade år 1991.

## **Resultat för elever med olika språklig bakgrund**

En förklaring till de försämrade läsresultaten i 2001 års undersökning skulle kunna vara att populationen (och urvalet) hade en annan sammansättning med avseende på språklig bakgrund. Under 1990-talet har Sverige blivit allt mer mångkulturellt, bland annat som en följd av en ökande flyktinginvandring under vissa perioder. Om andelen elever i 2001 års undersökning som har utländsk bakgrund var större än andelen i 1991 års undersökning kan detta i sig vara en förklaring till det lägre medeltalet i 2001 års undersökning. Även bortsett från intresset i att undersöka denna hypotes är det naturligtvis av stort värde att undersöka om resultatförändringen var densamma för elever med svensk bakgrund som för elever med annan språklig bakgrund än svenska.

Den oftast använda definitionen av "utländsk bakgrund" omfattar utrikes födda samt personer födda i Sverige med minst en förälder som är utrikes född (se Taube & Fredriksson, 1995, s 15). Den enkät som konstruerades för 1991 års undersökning omfattade dock inte uppgifter om födelseland för elever eller föräldrarna. Istället har man fokuserat på vilket eller vilka språk elev och föräldrar talar. Den internationella elevenkäten i 1991 och 2001 års undersökningar innehöll endast en fråga kring användning av annat språk än svenska, nämligen frågan "Hur ofta talar Du svenska hemma?" med svarsalternativen "Alltid", "Nästan alltid", "Ibland", "Nästan aldrig", och "Aldrig". I 1991 års svenska undersökning ingick även ett antal tilläggsfrågor kring förstaspråk och språkanvändning, vilka dessutom upprepades vid två tillfällen (Taube & Fredriksson, 1995). Även i elevenkäten i 2001 års undersökning fanns en tilläggsfråga om vilket språk som var det första som eleven lärde sig. Utformningen av denna fråga om första tillägnade språk, var dock något annorlunda formulerad än i 1991 års undersökning men överensstämmer med PIRLS-undersökningens elevenkät. På grund av att informationen i 1991 och 2001 års undersökningar om utländsk bakgrund inte är fullt jämförbar, kommer vi i detta sammanhang endast att presentera resultat som avser frågan i den internationella enkäten, medan den övriga informationen kring utländsk bakgrund kommer att analyseras i en separat rapport.

I Tablå 3.18 visas den procentuella fördelningen av svar på frågan "Hur ofta talar Du svenska hemma?"

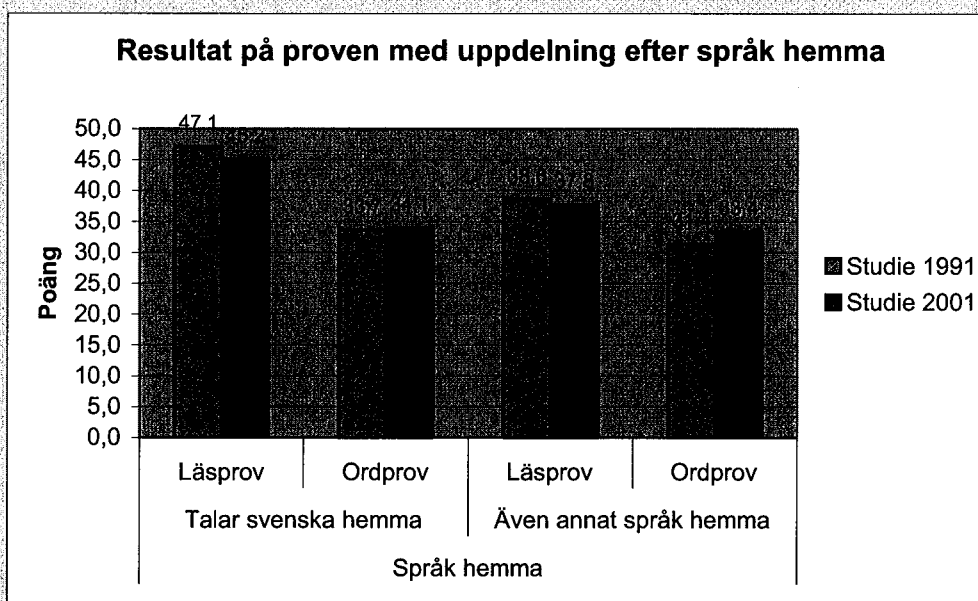


Baserat på fråga i elevenkäten: Hur ofta talar du svenska hemma?

Förändringarna över tid var relativt små med avseende på hur ofta eleverna talar svenska hemma. Andelen som alltid talar svenska hemma hade minskat något, men andelen som nästan alltid talar svenska hemma hade ökat i samma utsträckning. År 1991 talade 9,2 % av eleverna svenska hemma ibland eller mer sällan, och år 2001 var motsvarande procenttal 9,1. På grundval av resultaten från denna fråga, kan vi således inte notera någon förändring i den omfattning med vilka eleverna i de två undersökningarna talar annat språk än svenska hemma.

I syfte att göra analysen av elevernas språk något mer överskådlig har svarsalternativen "Alltid" och "Nästan alltid" slagits samman till en kategori ("Svenska hemma") och övriga svarsalternativ slagits samman till en annan kategori ("Även annat språk hemma"). Resultaten på läsproven för dessa kategorier visas i Tablå 3.19:

Tablå 3.19 Provnresultat efter språk hemma

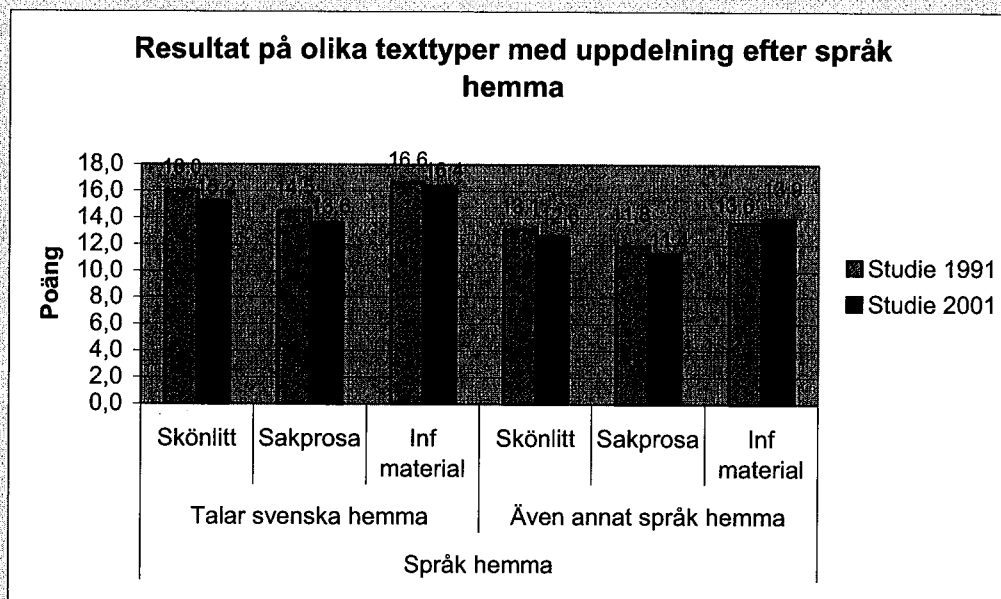


Baserat på fråga i elevenkäten: Hur ofta talar du svenska hemma?

För elever som talar svenska hemma var medelvärdet på läsproven ca 2 poäng lägre år 2001 än 1991, medan minskningen uppgick till 0,8 poäng för elever som även talar annat språk än svenska. För Ordprovet kan vi notera en svag ökning för elever som talar svenska hemma, och en betydande ökning för elever som även talar annat språk än svenska. Resultaten pekar följaktligen på en viss utjämning av de stora skillnader i läsprestationer som framkom i 1991 års undersökning mellan elever med olika språklig bakgrund.

I Tablå 3.20 visas resultaten för de olika texttyperna:

Tabell 3.20 Resultat på olika texttyper och språk hemma



Baserat på fråga i elevenkäten: Hur ofta talar du svenska hemma?

Vi kan här observera samma mönster av större skillnad mellan studierna för elever som talar svenska hemma när det gäller skönlitterära texter och sakprosa. För informationsmaterial ser vi en liten minskning för elever som talar svenska hemma och en viss förbättring av resultaten för elever som även talar annat språk än svenska hemma.

Eftersom resultaten för elever med utländsk bakgrund kommer att göras till föremål för en fördjupad analys i en särskild rapport, skall vi i detta sammanhang inte föra analysen längre. Vi kan dock konstatera följande:

- För skönlitterära texter och för sakprosa var försämringen av resultat från 1991 till 2001 större för elever som talar svenska hemma än för elever som inte talar svenska hemma.
- Elever som inte talar svenska hemma hade bättre resultat år 2001 än år 1991 för informationsmaterial och på Ordprovet.
- Andelen elever som talar svenska hemma var ungefär densamma år 2001 och år 1991. Förändringar i sammansättning av undersökningsgrupperna i detta hänseende kan därför inte förklara de försämrade resultaten som framkom i analysen av hela materialet.

## Resultat för elever med olika ålder

De elever som ingick i 1991 års undersökning började i allmänhet skolan vid 7 års ålder. Ålder för skolstart har emellertid sedan dess blivit mer flexibel vilket gör det angeläget att undersöka ålderssammansättningen hos undersökningsgrupperna. Den första undersökningen genomfördes vidare i mars år 1991, medan den andra undersökningen genomfördes i april år 2001. Denna skillnad i tidpunkt för genomförande kan ha haft en viss effekt på resultaten, och det är därför angeläget att försöka bestämma omfattningen av denna.

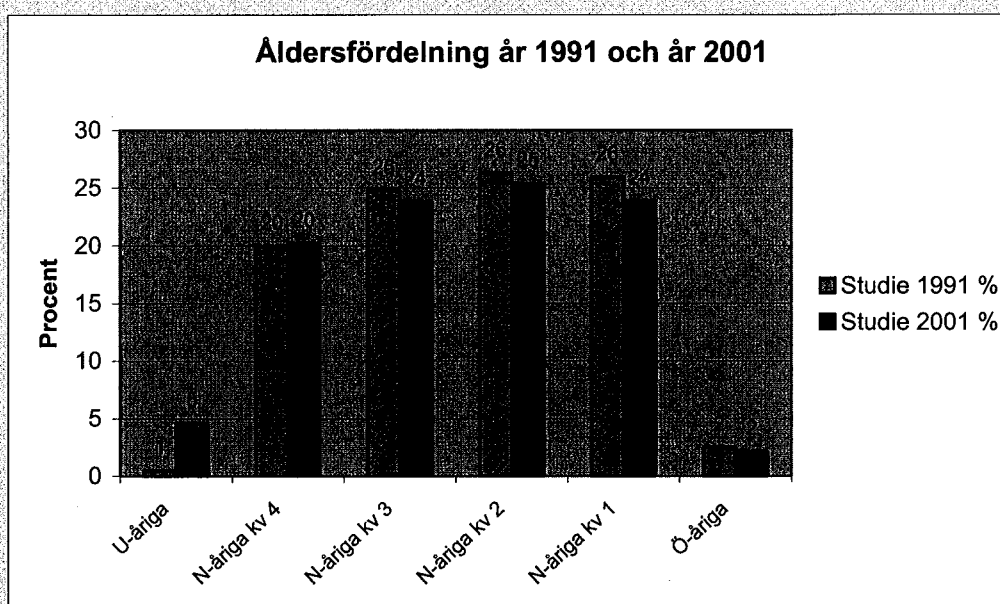
I medeltal var eleverna i 1991 års undersökning 117,0 månader (9 år och 9 månader) vid undersökningstillfället, medan eleverna i 2001 års undersökning var 117,5 månader vid undersökningstillfället. Som förväntat är eleverna i 2001 års studie något äldre än eleverna i 1991 års undersökning, även om skillnaden inte uppgår till den hela månad som vi skulle förvänta oss från det faktum att 2001 års undersökning genomfördes i april och 1991 års undersökning i mars. Variationen i elevernas ålder är samtidigt större i 2001 års undersökningsmaterial ( $sd = 4,4$ ) än den är i 1991 års undersökningsmaterial ( $sd = 3,8$ ). Dessa resultat antyder att det finns skillnader i undersökningsgruppernas ålderssammansättning som vi bör undersöka mer detaljerat.

För att göra analyserna mer överskådliga har eleverna grupperats i sex kategorier efter ålder. Den första kategorin omfattar elever som under mars månad var 110 månader eller yngre. Dessa elever har börjat skolan som 6-åringar och vi kommer att använda beteckningen "U-åriga" för dessa. De fyra följande kategorierna omfattar "normalåriga" elever födda under olika kvartal: oktober - december ("N-åriga kv 4"), juli - september ("N-åriga kv 3"), april - juni ("N-åriga kv 2") och januari - mars ("N-åriga kv 1"). Normalåriga är alltså de som börjat skolan vid 7 års ålder. Den sista kategorin omfattar elever som i mars var 123 månader eller äldre. Denna grupp kommer vi att beteckna "Ö-åriga".

I Tablå 3.21 visas fördelningen över de olika ålderskategorierna vid de två undersökningstillfällena.



Tablå 3.21. Åldersfördelning av elever i undersökningarna

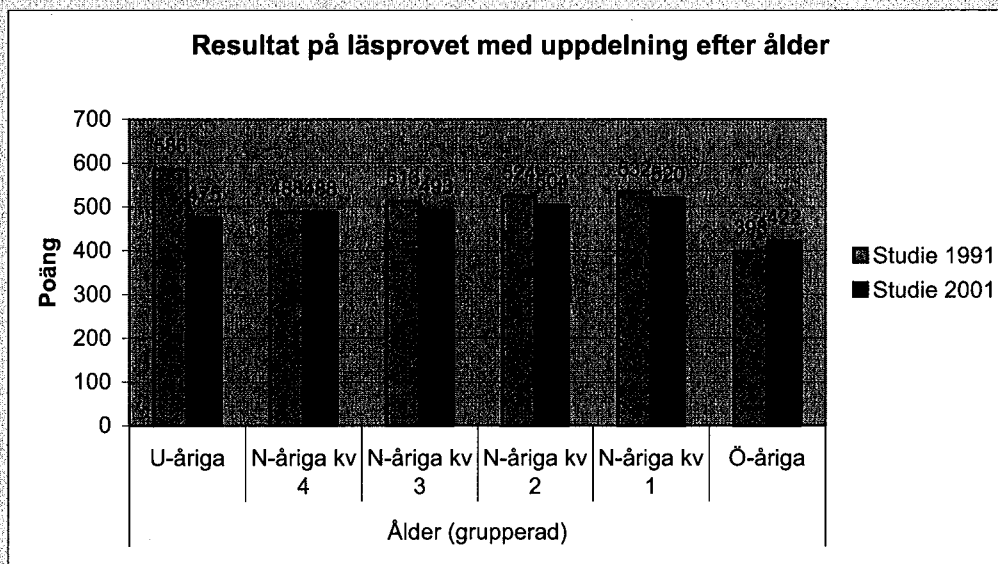


Baserad på elevens ålder i månader

Vi kan notera en betydande skillnad mellan undersökningarna med avseende på andelen elever som börjat skolan före 7 års ålder. I 1991 års undersökning hade endast 0,5 % av eleverna börjat skolan före 7 års ålder, men i 2001 års undersökning började inte mindre än 4,6 % av eleverna skolan före 7 års ålder. Andelen normalåriga elever i 2001 års undersökning som är födda under kvartal 1 var lägre än i 1991 års studie, och i viss utsträckning gällde detta även normalåriga födda under kvartal 2 och 3. Anledningen till detta är att de underåriga eleverna framförallt är elever födda under årets tidigare delar. Den enda grupp av elever som var representerad i samma utsträckning i de två undersökningarna är normalåriga elever födda under årets sista kvartal. Anledningen till detta är förstås att elever födda sent på året i mindre utsträckning startar skolan före 7 års ålder. Andelen överåriga elever var ungefär densamma vid de två undersökningstillfällena.

I Tablå 3.22 presenteras resultaten på läsprovet för de olika åldergrupperna:

Tabell 2.2 Resultat på läsprovet med uppdelning efter ålder



Resultat uttryckta i genomsnittspoäng på den internationella skalan

Resultaten är här uttryckta i termer av poäng på den internationella lässkalan. Här framträder stora skillnader såväl mellan åldersgrupperna som mellan undersökningarna. De allra bästa resultaten uppnåddes av de underåriga eleverna i 1991 års undersökning. Förklaringen till detta torde vara att de mycket få elever som började skolan före 7 års ålder under slutet av 1980-talet utgjorde ett synnerligen positivt urval. Som påpekas av Taube och Fredriksson (1995, s 47) hade "[de] förmodligen tydligt visat sin omgivning att de var mogna för en tidig skolstart". Man kan anta att föräldrar och förskollärare påtalat detta för skolmyndigheterna och att de medverkat aktivt till att dessa elever fick börja skolan trots att de inte uppnått 7 års ålder". Eftersom skolstart vid 6 års ålder är betydligt vanligare för elever som deltagit i 2001 års undersökning, utgör inte heller den relativt stora grupp som börjat skolan före 7 års ålder i samma stora utsträckning ett positivt urval. Det finns dock anledning anta att gruppen underåriga även i 2001 års undersökning i viss utsträckning utgör ett positivt urval.

De normalåriga eleverna hade sämre resultat i 2001 års undersökning än i 1991 års undersökning med avseende på elever födda under de tre första kvartalen, men inte när det gäller elever födda under det sista kvartalet. Detta resultat skulle kunna tolkas i termer av effekter av urval av elever till skolstart i 6 års ålder. Vi har tidigare konstaterat att andelen normalåriga elever födda under det

sista kvartalet var densamma i de två undersökningarna, och att detta beror på att denna grupp inte varit utsatt för en avtappning av elever till tidig skolstart. I 2001 års undersökningsmaterial hade emellertid elever födda under årets första kvartal i viss utsträckning börjat skolan före 7 års ålder, och går nu i skolår 4. Eftersom dessa elever i viss utsträckning utgör ett positivt urval kan vi förvänta oss ett något sämre resultat för de normalåriga eleverna i 2001 års undersökning. Det är också rimligt att anta att elever födda senare under året (kvartal 3) som börjat skolan före 7 års ålder utgör ett mer positivt urval än de som är födda tidigt under året (kvartal 1). Den resultatbild som framträder i Tablå 3.22 är i god överensstämmelse med dessa förväntningar. Som vi redan konstaterat var resultaten bättre i 1991 års undersökning än i 2001 års undersökning för elever födda under de tre första kvartalen, och skillnaderna synes vara något större för elever födda under kvartal 3 och 2 än för elever födda under kvartal 1.

För eleverna i gruppen överåriga var resultaten något bättre i 2001 års undersökning än i 1991 års undersökning. Även här finns det givetvis anledning tro att olika typer av urvalsmekanismer påverkat sammansättningen av denna elevgrupp, vilka också kan ha påverkat skillnaden i läsprestation mellan undersökningstillfällena.

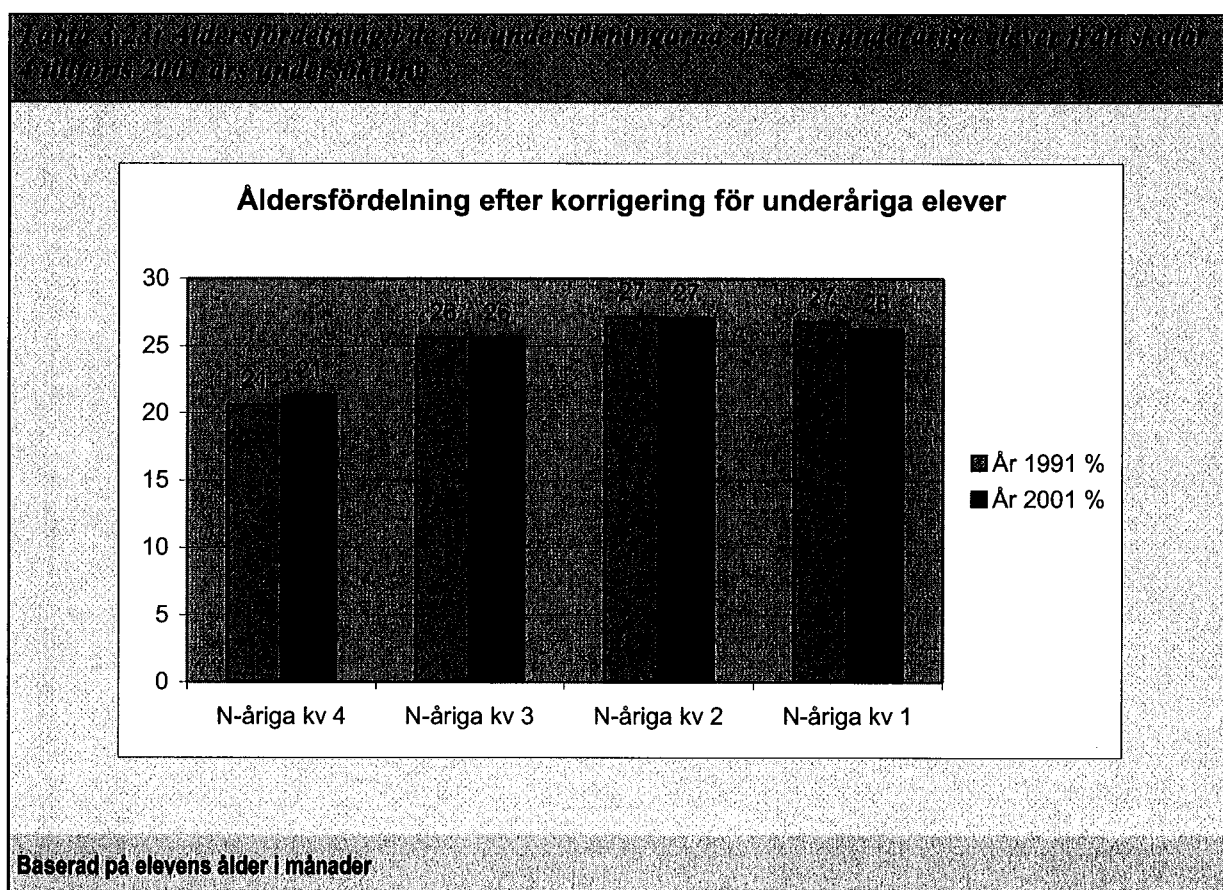
Dessa analyser antyder att skillnader i ålder för skolstarten kan vara en partiell förklaring till skillnaderna i resultat mellan 1991 och 2001 års undersökningar. I 2001 års undersökning fanns en betydligt större grupp underåriga elever än i 1991 års undersökning, och en del av de elever som var lika gamla som de normalåriga eleverna började sin skolgång ett år tidigare, och återfinns nu i årskurs 4. Det är angeläget att få en uppfattning om storleksordningen på inflytandet av dessa faktorer, vilket vi kan bestämma genom ytterligare bearbetningar av undersökningsmaterialet.

Vi har redan konstaterat att en anledning till de sämre läsprestationerna i 2001 års undersökning är att en större andel av eleverna i denna undersökning började skolår 1 som 6-åringar. Detta påverkar resultaten på två sätt. Dels innebär det att de underåriga elever som ingår i 2001 års undersökning inte i samma utsträckning som de underåriga eleverna i 1991 års undersökning utgjorde en grupp som börjat skolan därför att de uppvisat goda prestationer (som t ex att kunna läsa). Dels innebär det att det i 2001 års undersökning "saknas" elever som istället återfinns i skolår 4, därför att de började skolår 1 som sexåringar. Dessa elever tenderar att vara födda i början på året, och kan därför antas ha bättre läsprestationer än medeleven i skolår 3.

Ett enkelt sätt att bestämma betydelsen av den betydligt större omfattningen av elever som började skolan som 6-åringar i 2001 års undersökning än i 1991 års undersökning, är att begränsa jämförelsen till att avse de normalåriga eleverna i de två undersökningarna. Då samtliga elever ingår är medelvärdeskillnaden  $512,9 - 497,6 = 15,3$  poäng. Då endast de normalåriga eleverna ingår i jämförelsen är medelvärdeskillnaden  $516,0 - 501,8 = 14,2$  poäng.

Överrepresentationen av underåriga i 2001 års undersökning jämfört med 1991 års undersökning kan sålunda sägas förklara 1,1 poäng av den totala skillnaden om 15,3 poäng.

Den flexibla skolstarten påverkar dock den åldersmässiga sammansättningen av 2001 års undersökningsgrupp på ytterligare ett sätt, nämligen så att en del av de elever som är normalåriga med avseende på skolår 3 i själva verket började skolan som 6-åringar och därför nu återfinns som underåriga i skolår 4. Med den uppläggnings som PIRLS-undersökningen har i Sverige finns dock en tämligen unik möjlighet att undersöka omfattningen och effekten av detta. Detta har sin grund dels i att PIRLS även omfattar skolår 4, dels i att eleverna i PIRLS också fick de läsprov som ingick i Trend-undersökningen (Rosén, Myrberg & Gustafsson, 2005). Detta gör det möjligt att "låna" dessa elever från PIRLS-undersökningen i skolår 4, och temporärt föra dem till 2001 års undersökning av skolår 3. Sammanlagt finns 117 underåriga elever i denna undersökning, som storleksmässigt är av ungefär samma omfattning som RL 2001. Om vi för dessa till RL 2001 får vi den åldersfördelning som visas i Tablå 3.23.



Efter denna korrigering är åldersfördelningarna närmast identiska för 1991 och 2001 års undersökningar (jämför Tablå 3.21).

Då de underåriga eleverna från skolår 4 fördes till RL 2001 steg medelvärdet för 2001 års undersökning till 503,6 poäng. Detta resultat skall jämföras med resultatet för de normalåriga eleverna i RL 1991, vilket var 516,0 poäng. Detta betyder att medelvärdesskillnaden minskar till 12,4 poäng. Dessa beräkningar leder följaktligen till slutsatsen att av den ursprungliga medeltalsskillnaden om 15,3 poäng mellan 1991 och 2001 kan maximalt ca 3 poäng förklaras av de nya reglerna kring flexibel skolstartsålder.

Mot denna beräkningsmodell kan givetvis invändningar riktas, eftersom den bygger på antaganden som delvis är förenklade. Det viktigaste antagandet är att läsprestationerna för de underåriga eleverna i skolår 4 inte är påverkade av det faktum att de gått i skolan ett år längre än eleverna i skolår 3, utan att endast ålders- och urvalseffekter är betydelsefulla. Detta är sannolikt ett felaktigt antagande, eftersom det finns en hel del stöd för betydelsen av ett skolår (se, t. ex. Hansson, 1975). I den mån det finns effekter av det ytterligare skolåret leder detta till en överskattning av prestationsnivån hos de underåriga eleverna och därmed till en överkorrigering av effekterna av den flexibla åldern för skolstart vid jämförelsen med RL 1991. Den uppskattning om ca 3 poäng som vi här kommit fram till måste därför ses som ett maxvärde. Av detta kan vi dra slutsatsen att endast en mindre del av resultatminskningen mellan 1991 och 2001 beror på skillnader i ålderssammansättningen av undersökningsgrupperna.

Det måste också betonas att den använda beräkningsmodellen endast tar hänsyn till de effekter som är enkelt och linjärt relaterade till elevernas ålder. Om det skulle vara så att ökningen av andelen sexåriga elever i skolår 1 har påverkat lärarnas uppläggning och genomförande av den tidiga läsundervisningen kan beräkningsmodellen inte korrigera för de eventuella effekterna av detta.

I kort sammanfattning visar analyserna av resultat med eleverna uppdelade efter ålder på följande:

- Ålderssammansättningen vid de två undersökningstillfällena var olika på så sätt att ca 4,5 % av eleverna började skolan före 7 års ålder i 2001 års undersökning medan endast 0,5 % gjorde det i 1991 års undersökning. I den senare undersökningen var också andelen normalåriga elever födda under de första kvartalen lägre, vilket beror på att de började skolan före 7 års ålder, och nu återfinns i skolår 4.
- I 1991 års undersökning hade de elever som börjat skolan före 7 års ålder de bästa resultaten, men i 2001 års undersökning hade de sämre resultat än de normalåriga eleverna. Anledningen till detta är att underåriga elever år 1991 var ett mycket positivt urval av elever, vilket inte är fallet år 2001. Den större andelen underåriga elever år 2001 förklarar därför en del av resultatförsämringen på läsprovet mellan år 1991 och år 2001.
- Sammantaget förklarar skillnaderna i ålderssammansättning maximalt 3 poäng av den observerade förändringen i resultat om totalt ca 15 poäng.

Huvuddelen av resultatskillnaden mellan 1991 och 2001 beror sålunda på andra faktorer än införandet av flexibel skolstart.

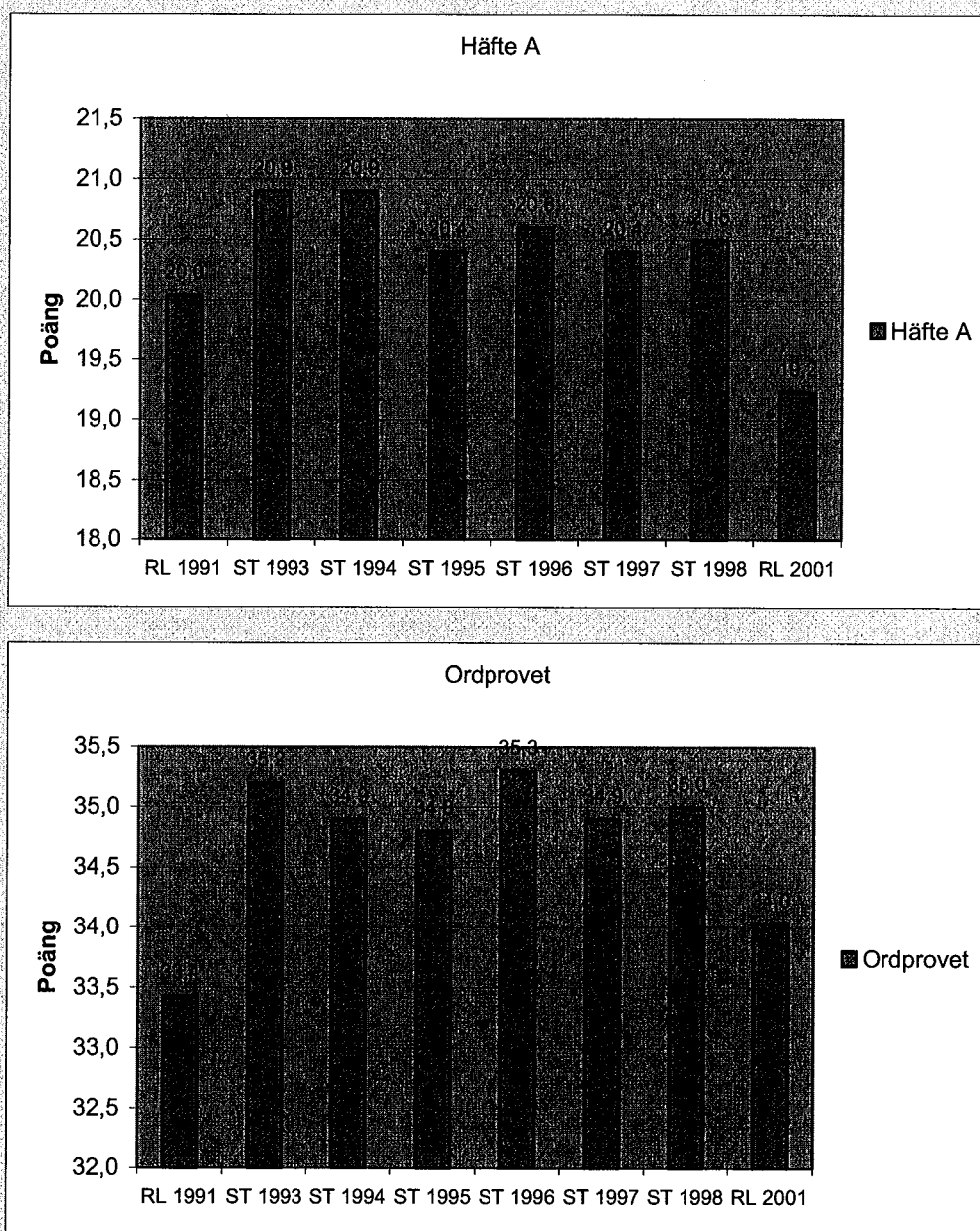
### ***En jämförelse med Stockholmsundersökningarna***

Under perioden 1993 till 1998 har läsfärdigheter årligen undersökts hos samtliga elever i Stockholm (Taube, Skarlind & Karlsson, 1999). Dessa undersökningar har genomförts med Ordprovet och texterna i Häfte A som huvudinstrument.

Som redan nämnts har resultaten från dessa undersökningar tolkats så att de ger en bild av oförändrat goda läsresultat under den studerade tidsperioden (Skolverket, 2001, rapport 209, s 18). Ett sådant utfall synes vara i dålig överensstämmelse med de resultat som uppnåtts i denna studie, varför det finns anledning att göra en mer detaljerad jämförelse mellan Stockholmsundersökningen och Trend-studien.

En sammanställning av resultaten för Häfte A och Ordprovet presenteras i Tablå 3.24.

Tabell 1.4. Resultat i Stockholmsundersökningarna RL 1991 och RL 2001



**Resultat på Häfte A och Ordprovet**

Vi kan först av allt notera att resultaten på både Häfte A och Ordprovet genomgående är högre i Stockholmsundersökningen än vad som har förvärvats i de riksrepresentativa undersökningarna RL 1991 och RL 2001. En förklaring till detta kan vara att utbildningsnivån hos befolkningen är högre i Stockholm än den är i landet i sin helhet.

Resultaten visar också att nedgången mellan RL 1991 och RL 2001 uppgick till ca 0,8 poäng. Av figuren framgår dock också en nedåtriktad trend för resultaten på Häfte A i Stockholm. Under 1993 och 1994 var medelvärdet 20,9, vilket mot slutet av perioden gått ner med ca 0,5 poäng. Bortsett från att förändringen var något mindre utpräglad i Stockholm sammanfaller tendensen väl med vad som framkommit ur de två RL-undersökningarna. Det kan finnas flera förklaringar till den mindre förändringen i Stockholmsdata. En möjlighet är givetvis att den sjunkande trenden började redan före 1993, och/eller att den fortsatt under åren efter 1998. En annan möjlig förklaring är att den upprepade användningen över flera år av samma mätinstrument i en totalundersökning i sig medfört en viss resultatförbättring vilken motverkat möjligheten att upptäcka en faktisk nedgång.

Resultatutvecklingen för Ordprovet uppvisar ett något mer oregelbundet mönster i Stockholmsundersökningen. Under de första åren i den undersökta perioden sjönk medeltalet, för att därefter återigen stiga. För RL-undersökningarna har vi tidigare konstaterat en viss ökning av resultaten på Ordprovet, och den återfinns vi alltså även här. En möjlig förklaring till de förbättrade resultaten från ungefär mitten av 1990-talet är att datorer då började få spridning även i de yngre åldrarna. Datoranvändning ger begränsade möjligheter att träna läsning av längre texter, men ger goda möjligheter till träning av snabb ordigenkänning.

Denna mer detaljerade jämförelse mellan resultaten i Stockholmsundersökningarna och de här presenterade undersökningsresultaten visar således på relativt god överensstämmelse. Genom att separat studera Stockholmsskolor i RL 1991 och RL 2001 skulle det vara möjligt att få ytterligare information om den trendmässiga utvecklingen av olika läsfärdigheter.

## **Diskussion**

De analyser som vi redovisat av resultaten på proven för totalgruppen och för olika undergrupper visar att stora förändringar skett under de tio åren mellan 1991 och 2001. Totalresultatet har minskat ungefär 15 poäng på den internationella skalan. Detta, i kombination med att flera länder förbättrat sina resultat mellan 1991 och 2001, har medfört att Sveriges elever i skolår 3 förlorat sin tätposition vad gäller läsfärdigheter, och nu återfinns vid medelvärdet.

Det kan givetvis diskuteras i vilken utsträckning de förändringar i läsförmåga som vi här har konstaterat är av en storleksordning som gör att de skall tillmätas reell betydelse. För att besvara den frågan behövs även andra jämförelsemått. Ett sådant mått utgörs av d-måttet, vilket vi har använt för att jämföra resultat över olika variabler. Enligt relativt väl etablerade principer för tolkning av detta mått brukar man betrakta effekter som är mindre än 0,15 – 0,20 som små, och utan större praktisk betydelse. Det är dock väl känt att förändringar på nationell nivå i relativt breda färdigheter är små och går långsamt, och att gränsen för vad som i



ett sådant sammanhang skall betraktas som betydelsefullt måste sättas lägre. Enligt en grov bedömning torde effekter enligt d-måttet som överstiger 0,10 vara praktiskt betydelsefulla. I denna undersökning uppgår effekten enligt d-måttet till ungefär 0,15, vilket enligt detta kriterium skall betraktas som en betydelsefull förändring.

En annan jämförelse ges av storleken på könsskillnaden i läsfärdigheter. Intressant nog sammanfaller skillnaden i resultat mellan flickor och pojkar närmast fullständigt med skillnaden i resultat mellan 1991 och 2001. Den konkreta innebörden i detta är att flickornas läsprestationer år 2001 hade fallit tillbaka till den nivå som pojkar hade år 1991, och pojkarna hade fallit tillbaka än mer. I den mån det finns anledning att betrakta skillnaden i läsfärdigheter mellan pojkar och flickor som reellt betydelsefull finns det också anledning att betrakta förändringen i läsprestation mellan 1991 och 2001 som betydelsefull. Sverige är ett av de länder som uppvisar störst könsskillnader för elever i 10-årsåldern (Rosén, Myrberg & Gustafsson, 2005), vilket dock inte torde vara det enda skälet till att könsskillnaden i läsfärdigheter allmänt betraktas som ett allvarligt problem. På denna grund finns det anledning att betrakta även den generella nedgången i läsprestation med största allvar.

För att det skall vara möjligt att förbättra resultaten är det nödvändigt att förstå förändringens orsaker och natur. Trots att denna första analys är av översiktlig karaktär, ger den ändå på flera sätt, en nyanserad bild av hur förändringarna i läsförmåga gestaltar sig. Resultaten pekar mot att försämringarna i första hand gäller hastighet och förståelse vid läsning av längre texter, och visar att eleverna har blivit bättre på avläsning av enstaka ord och att på att tolka vissa typer av informationsmaterial, såsom diagram. Ett sådant mönster av förändringar i läsfärdigheterna kan möjligen förklaras av förändrade läs-, medie- och datorvanor, i och utanför skolan. Den elevenkät som eleverna besvarade vid de två undersökningstillfällena omfattar en rad frågor som kan belysa sådana förändringar. Vid sidan av möjligheten att de kan bidra med förklaringar till förändringarna i läsfärdigheterna är det givetvis av stort intresse att studera förändringar över tid i tillgång på läsmaterial, läsvanor, attityder och annat. I kapitel 4 redovisas resultat från frågor som avser läsning i skolan och i kapitel 5 presenteras resultat avseende elevernas läsning på fritiden och i hemmet. Det måste dock understrykas att de här presenterade resultaten i första hand är av beskrivande art och endast skall betraktas som ett första steg på vägen mot en fördjupad förståelse av orsakerna till förändringarna i läsfärdigheterna.

I de analyser som presenterats ovan har några tänkbara förklaringar som har med elevgruppernas sammansättning undersökts. Förändringar i andelen elever med utländsk bakgrund är enligt dessa analyser inte en förklaring till förändringarna i nivån på läsfärdigheterna mellan 1991 och 2001. Däremot visar analyserna att en mindre del av nedgången i läsresultat kan förklaras av att undersökningsgruppernas ålderssammansättning ändrats mellan 1991 och 2001

vilket är en följd av att man mot slutet av 1990-talet införde flexibel ålder för skolstart. Detta kan dock endast förklara en del av den observerade förändringen, så det måste finnas även andra förklaringar.

## 4 Läsning i skolan

Tidigare forskning visar att en lång rad faktorer har betydelse för elevernas läsutveckling. Inte minst är vuxenstödet, både i hemmiljön och i skolan, av stor vikt. En viktig uppgift för de vuxna är att i samspel med barnen välja lämplig och inspirerande litteratur (Limberg, 2000). En förutsättning för detta är givetvis ett rikt och åtkomligt bokbestånd som presenteras på ett tilltalande sätt. Eleverna måste också ges tid att läsa, vilket även inbegriper högläsning i större eller mindre grupper, samt hemma i familjen och med stöd från en intresserad vuxen.

Redogörelsen för resultat i elevenkäten inleds med resultat från frågor kring elevernas attityd till läsning.

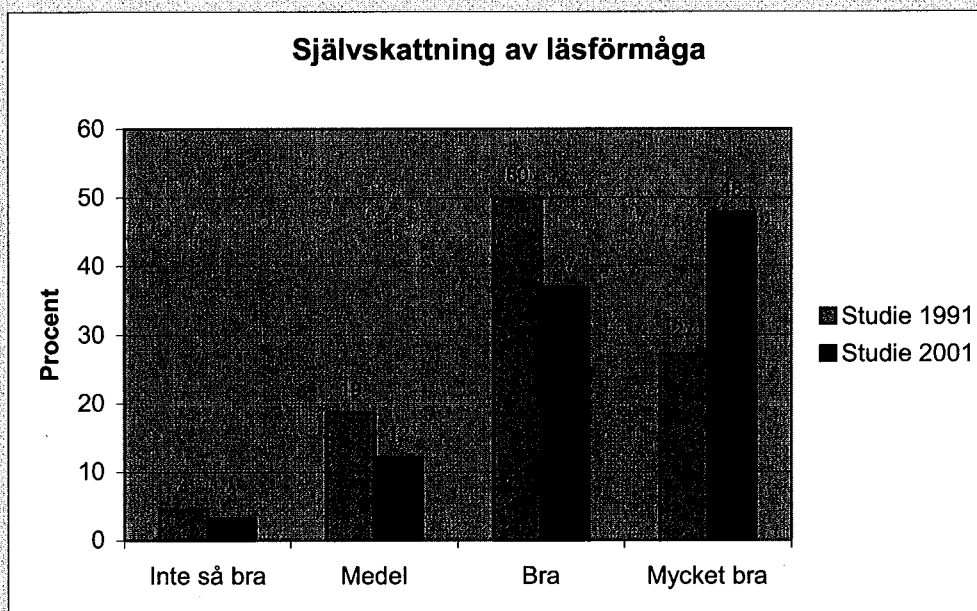
### ***Attityder och förväntningar***

#### **Elevernas självbild**

Elevernas inställning till den egna läsförmågan är betydelsefull både som en aspekt av läsförmågan i sig och som en faktor som påverkar elevernas läsande. Det är av stor vikt för utvecklandet av läsfärdigheter att man har tilltro till den egna förmågan. Stanovich (1986, 2000) har beskrivit den så kallade Matteuseffekten. Denna innebär att de barn som knäcker den alfabetiska koden tidigt ökar ordförrådet med sin läsning, vilket leder till att deras läsning blir mer och mer automatiserad och mindre energi går åt till ordavkodning. På detta sätt frigörs resurser till att finna textens mening. De barn som å andra sidan upplever svårigheter med sin läsning, tenderar att läsa i mindre utsträckning och väljer också lättare texter. Som följd av detta blir utvecklingen av ordförrådet mindre och negativa överspridningseffekter när det gäller annat kunskapsinhämtande uppkommer. Skillnaden i läserfarenhet mot andra elever växer och accentueras under skoltiden. Dessa barn är inne i en negativ spiral, där läsning blir förknippad med misslyckanden och motgångar. I 1991 års RL-undersökning visade sig lässjälvbilden vara den faktor som starkast hängde samman med elevernas läsförmåga (Taube 1995). Det är därför intressant att se hur elevernas inställning till den egna läsförmågan har förändrats över tid.

Eleverna fick besvara frågan ”hur bra är du i läsning?” med svarsalternativen ”inte särskilt bra”, ”medel”, ”bra” och ”mycket bra”. Svarsfördelningen vid de två undersökningstillfällena visas i tablå 4.1.

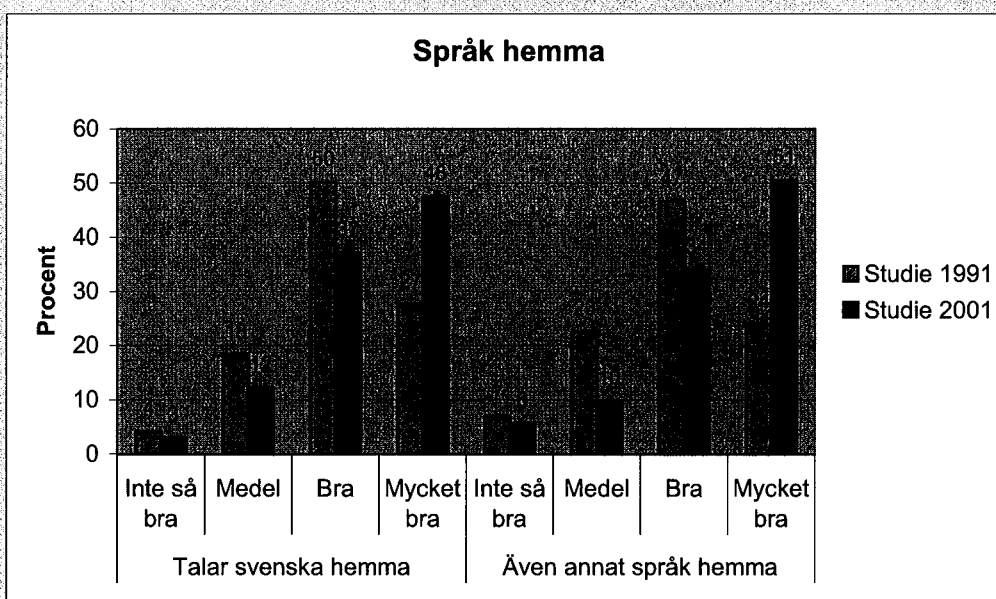
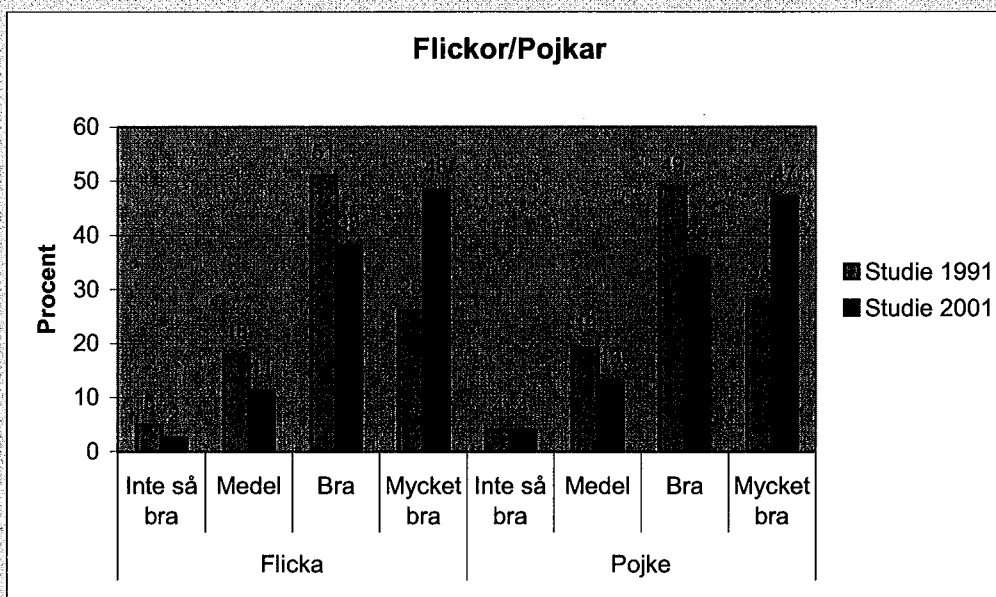
Tablå 4.1 Självsfattning av läsförmåga

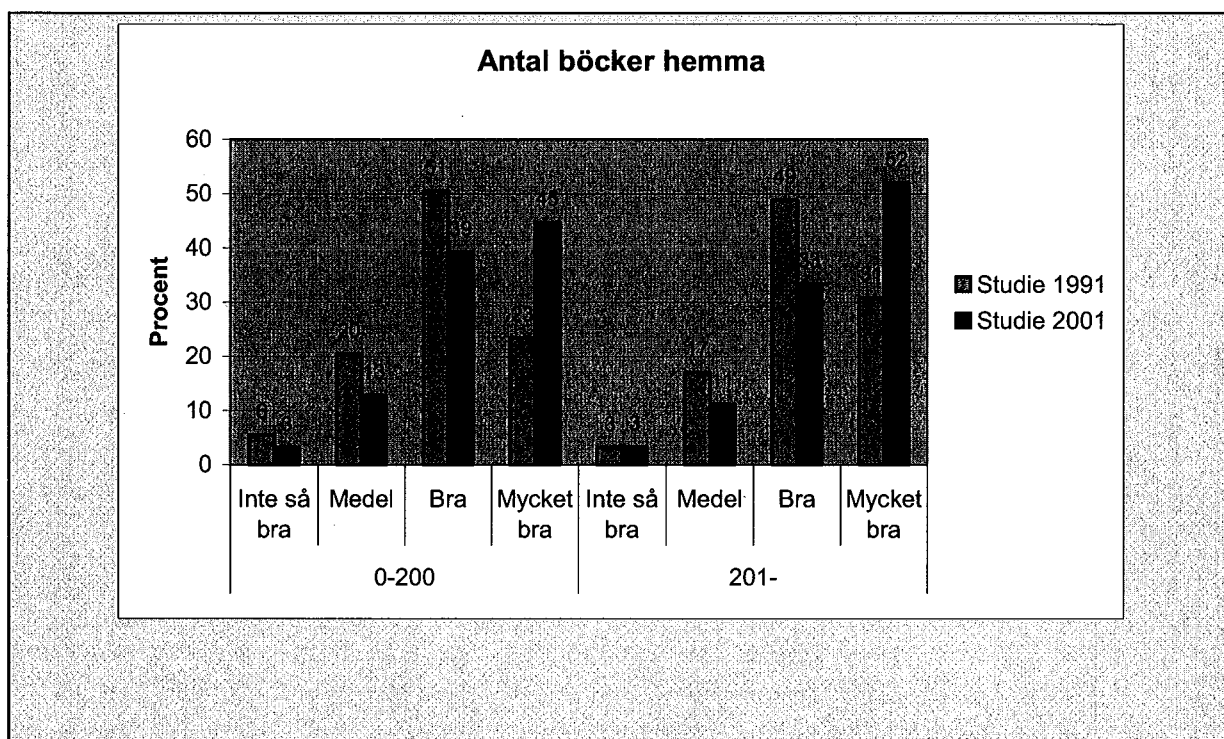


Vi kan notera en kraftig ökning av svaret "mycket bra" från 1991 till 2001, och en minskning av svaren "medel" och "bra". Ca 48 % av eleverna i 2001 års undersökning bedömde sin läsning som mycket bra jämfört med 27 % år 1991. Elevernas bedömning av den egna läsförmågan var således betydligt mer positiv år 2001 än år 1991.

I Tablå 4.2 visas resultaten på självskattningsskalan för olika undergrupper av elever. Som indelningsgrund har variablerna kön och språk hemma använts, liksom svaren på en fråga i elevenkäten om hur många böcker som finns i hemmet. Svaren på den senare frågan har grupperats i två kategorier: "1-200 böcker" och "Fler än 200 böcker".

Tabell 4.2. Hälsoenkätning av lärare i grundskolorna i Västerås





Det finns en tendens till att flickor i något större utsträckning har ökat sin självskattning än vad pojkar har gjort. År 1991 var det en större grupp flickor som bedömde att den egna läsförmågan inte var så bra, än som var fallet år 2001. Bland flickor har procentandelen som bedömer den egna läsförmågan som mycket bra också ökat med 22 procentenheter från år 1991 till år 2001, medan motsvarande siffra för pojkarna är 19 procentenheter. Det var dock år 1991 en något större andel pojkar än flickor som skattade den egna läsförmågan som mycket bra, trots att flickorna då liksom år 2001 uppnådde de bättre resultaten.

Av Tablå 4.2 framgår också att de elever som även talar annat språk än svenska hemma i större utsträckning ökat sin självskattade läsfärdighet än elever som talar svenska hemma. För den förra gruppen har procentandelen som bedömer att de läser mycket bra ökat med 27 enheter, medan den ökat med 21 enheter för den senare gruppen. Efter denna förändring framstår skillnaderna i självbedömd läsförmåga som små mellan grupperna.

Elever med många böcker hemma bedömde i större utsträckning att de är mycket bra i läsning än vad elever med färre böcker hemma gör (52 % mot 45 %). Förändringarna över tid synes i huvudsak vara likartade för dessa två grupper. Det är dock intressant att notera att andelen elever som bedömde att de inte är så bra i läsning minskat från 6 % till 3 % i gruppen med 0-200 böcker.

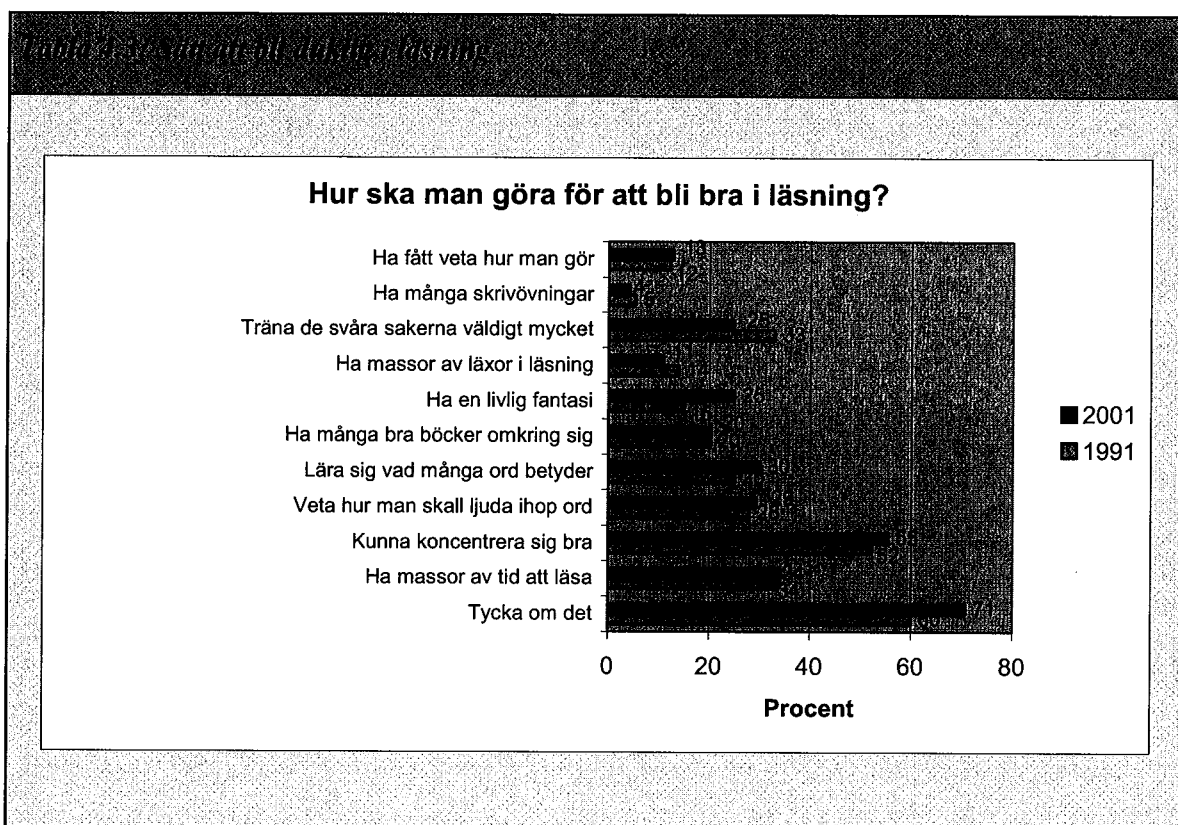
Vad det gäller självskattning kan vi dra följande slutsatser:

- Eleverna bedömde sin egen läsfärdighet betydligt mer positivt år 2001 än år 1991. Nästan hälften av eleverna tyckte att de läser "mycket bra".

- Förändringen i positiv riktning var större för flickor än för pojkar, liksom den var större för elever som inte talar svenska hemma än för elever som talar svenska hemma.
- Elever med fler böcker hemma bedömde att de var bättre i läsning än vad de elever som uppgivit färre böcker hemma gjorde i bägge undersökningarna, men en större andel av elever med fler böcker hemma ansåg att de var mycket bra i läsning 2001 jämfört med 1991. Bland elever med färre böcker hemma har andelen som anser att de inte läser så bra minskat.

### Vad krävs för att bli en god läsare?

I elevenkäten fanns en fråga som löd ”Hur ska man göra för att bli duktig i läsning?”. Eleverna fick välja mellan 11 olika svarsalternativ och ombads markera de tre viktigaste sätten. I Tablå 4.3 visas resultaten.



Det mest populära alternativet år 1991 var ”tycka om det” och detta alternativ har ökat ytterligare i popularitet år 2001. ”Kunna koncentrera sig bra” var det näst mest markerade sättet år 1991, vilket gällde även år 2001. År 2001 markerade en större andel av eleverna ”ha en livlig fantasi” som ett sätt att bli duktig i läsning än år 1991. Andelen som svarat ”Träna de svåra sakerna väldigt mycket” har minskat från år 1991 till år 2001.

Huvudintrycket av förändringarna är att eleverna år 2001 fäste större avseende vid att man skall tycka om att läsa och att fantasi är viktigt, medan de i mindre utsträckning betonar träning och övning.

I RL 1991 visade de jämförande internationella analyserna (Elley, 1992) att de 5 procent duktigaste läsarna i länderna med de högsta medelresultaten på läsopängskalan ansåg att man blir en bra läsare genom att:

- ha många bra böcker omkring sig,
- ha en livlig fantasi,
- lära sig vad många ord betyder; ha många skrivövningar.

De såg endast lite värde i att veta hur man ska ljuda ihop ord eller träna de svåra sakerna väldigt mycket. De duktigaste läsarna i de länder som hade de lägsta medelresultaten ansåg att man blir en bra läsare genom att:

- veta hur man ska ljuda ihop ord,
- träna de svåra sakerna väldigt mycket;
- ha massor av läsning i läxa

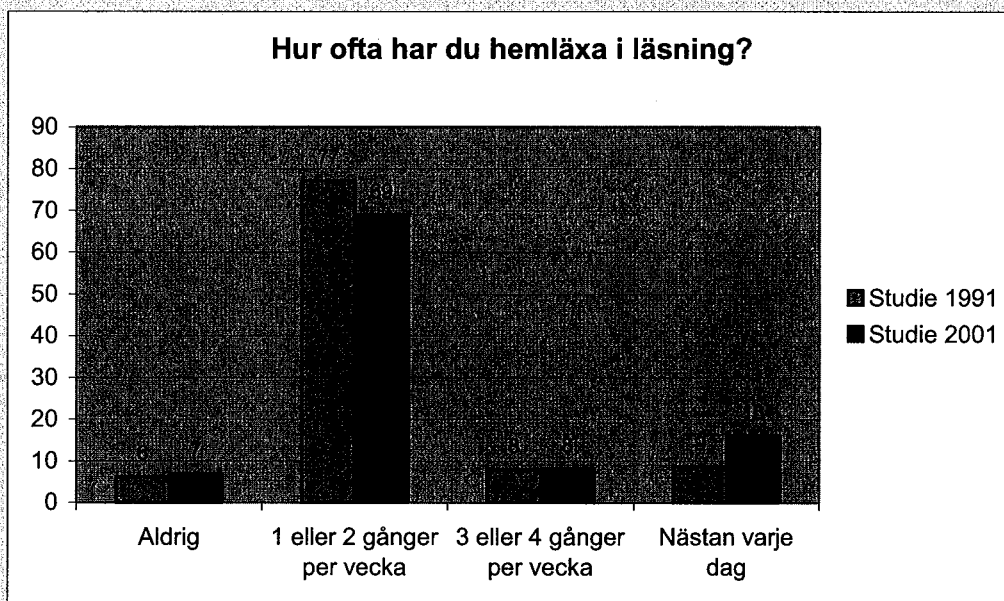
Eftersom de duktigaste eleverna i dessa grupper av länder låg på ungefär samma prestationsnivå i läsning kan man enligt Elley (1992) anta att de olika åsikterna om vad som krävs för att bli en god läsare speglar skilda synsätt på läsundervisning i de olika ländernas skolsystem. Vad gäller de svenska resultaten för RL 2001 kan man ana en relation till Lpo-94 när det gäller ökningen av de två mest populära alternativen "Tycka om det" och "Kunna koncentrera sig bra", då nyfikenheten och lusten till lärande, samt förmåga att arbeta självständigt starkt betonas i denna läroplan.

### **Läxor**

Enkäten innehöll flera frågor om hemläxa i läsning. En av dessa löd: "Hur ofta har du hemläxa i läsning?" med fyra svarsalternativ. Den procentuella fördelningen av svar vid de två tillfällena visas i Tablå 4.4:

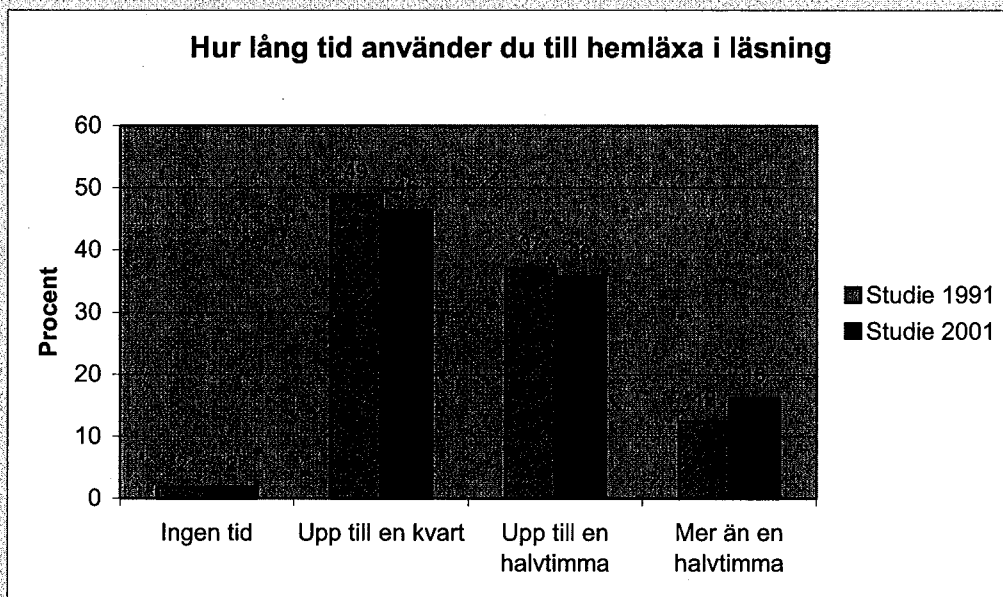


Tablå 4.4: Hur ofta har du hemläxa?



Det i särklass vanligaste svaret vid båda undersökningstillfällena var "1 eller 2 gånger per vecka", även om det var mindre frekvent år 2001 än år 1991. År 2001 var istället "nästan varje dag" ett betydligt vanligare svar än år 1991. Enligt elevernas bedömningar var det således vanligare med hemläxa i läsning år 2001.

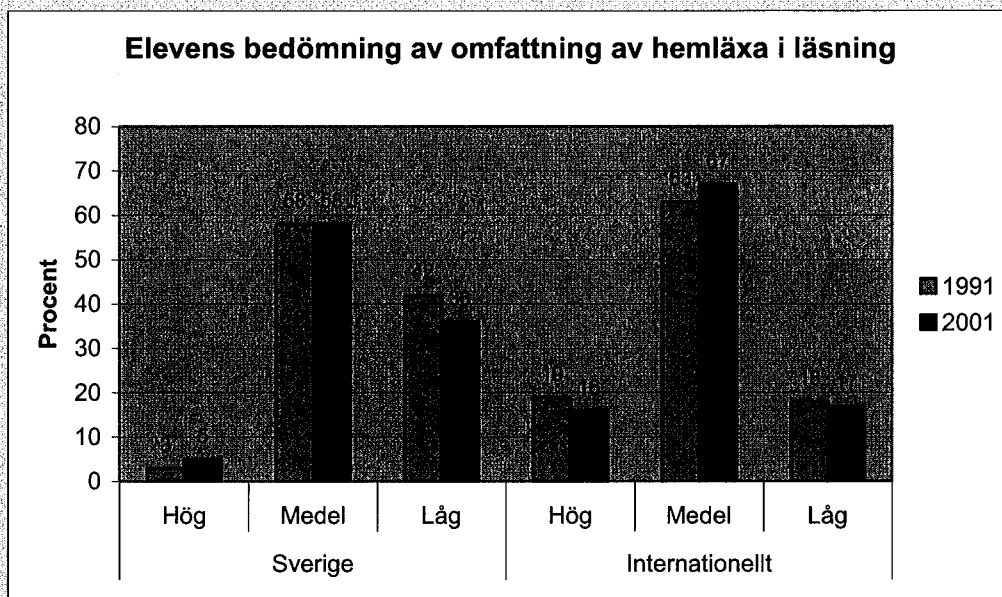
Eleverna svarade också på frågan "Ungefär hur lång tid använder du till hemläxa i läsning?". Här erbjöds de fyra svarsalternativen "Ingen tid", "Upp till en kvart", "Upp till en halvtimme", och "Mer än en halvtimme". I Tablå 4.5 presenteras resultaten från de två mättillfällena:



Det mest frekventa svaret vid båda undersökningstillfällena var "Upp till en kvart" och det näst mest frekventa svaret var "Upp till en halvtimme". Båda dessa svarsalternativ var dock något mindre vanliga år 2001 än år 1991. Istället kan vi notera en ökning av svaret "mer än en halvtimme". Enligt elevernas bedömning har alltså tidsåtgången för läxor i läsning ökat från 1991 till 2001.

I den internationella rapporteringen finns en redovisning av ett index ("Elevernas bedömning av hemläxa i läsning"), vilket är konstruerat från svaren från frågorna om hur ofta eleverna får hemläxa i läsning och hur mycket tid de lägger ned på läxan. Detta index omfattar tre kategorier ("Hög", "Medel" och "Låg") och resultaten presenteras i Tablå 4.6.

Tabell 10. Hur många bedömde omfattningen av hemläxa i läsning



För Sveriges del kan vi även här notera en mycket svag tendens att eleverna bedömde att omfattningen av hemläxor i läsning har ökat. Den internationella tendensen var den motsatta, med en viss minskning av andelen elever som fann omfattningen av hemläxor hög. Jämförelsen mellan Sverige och övriga länder ger också vid handen att de svenska eleverna i liten utsträckning bedömde omfattningen av hemläxor i läsning som hög (ca 5 % år 2001), medan en betydligt större andel av eleverna i de övriga länder gjorde denna bedömning (ca 16 % år 2001). Skillnaden mellan länder är dock stor, med Sverige som det land i vilket eleverna bedömde läxor som minst krävande. I Singapore, Ungern och Grekland tyckte mer än 20 % av eleverna att omfattningen av hemläxor i läsning var hög, medan motsvarande andel i Slovenien och USA var mindre än 10 %.

Elevenkäten innehöll också frågor om uppföljningen av läxorna och om hur ofta eleverna får hjälp med läxorna, liksom en fråga om eleverna på fritiden måste göra färdigt sådana uppgifter som de inte hinner med i skolan. För dessa frågor har vi inte tillgång till resultat från de övriga länderna. Resultaten på dessa frågor redovisas här endast översiktligt.

För frågan om uppföljning av läxorna med frågor är skillnaderna mellan de två undersökningarna mycket små. Däremot finns en viss skillnad i vilken utsträckning eleverna upplever att de får hjälp med läxorna. I RL 2001 uppgav ca 45 % av eleverna i RL 2001 att de för det mesta får hjälp, medan motsvarande siffra var 40 % i RL 1991. Det finns också en skillnad i vilken

utsträckning eleverna svarade att de på fritiden måste göra färdigt läsuppgifter de inte hinner färdigt i skolan. I RL 1991 svarade 37 % av eleverna att detta aldrig inträffar, medan motsvarande andel i RL 2001 ökat till 45 %. Detta resultat antyder att det finns skillnader i arbetssätt mellan 1991 år skola och 2001 års skola.

Eleverna fick också en fråga om hur ofta de får skrivuppgifter till det som de skall läsa. Andelen elever som svarade att de nästan alltid får detta har ökat från 13 % år 1991 till 17 % år 2001, samtidigt som andelen som svarade att de nästan aldrig får detta har minskat från 14 % år 1991 till 9 % år 2001. Förekomsten av skrivuppgifter i anslutning till läsuppgifterna har sålunda ökat något över tid. Att elever ofta skriver något i anslutning till det de läser framkommer också tydligt i PIRLS-rapporten (Rosén, Myrberg & Gustafsson, 2005), som även visar skrivuppgifterna i sig synes tämligen fria till sin karaktär.

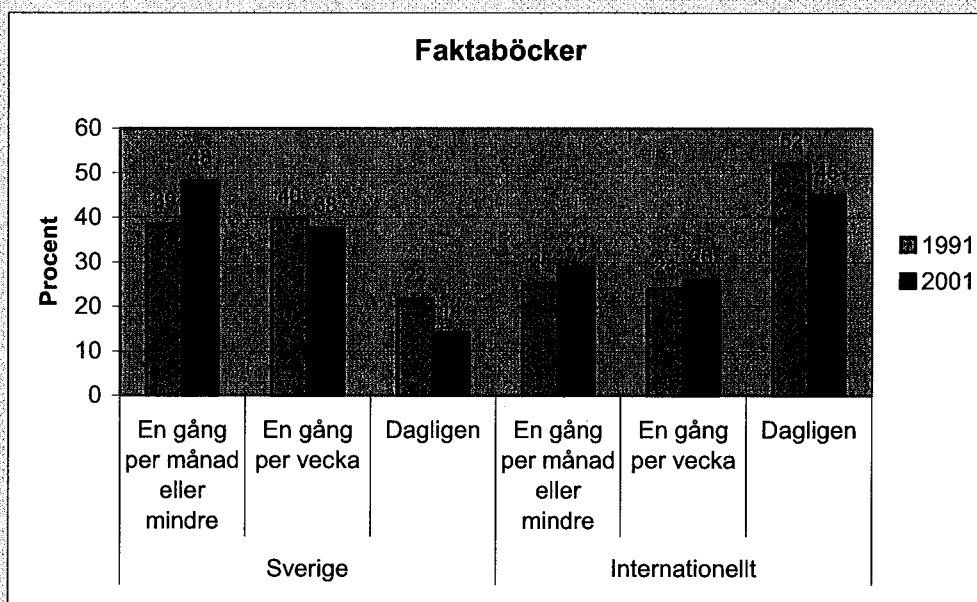
I kort sammanfattning har vi funnit följande vad det gäller läxor:

- Eleverna bedömde att både antalet läxor och tidsåtgången för varje läxa har ökat mellan 1991 och 2001.
- I internationell jämförelse var det få elever i Sverige som tyckte att läxorna har hög omfattning, medan en betydligt större andel av de svenska eleverna tyckte att läxorna har låg omfattning.

### ***Läsaktiviteter i skolan***

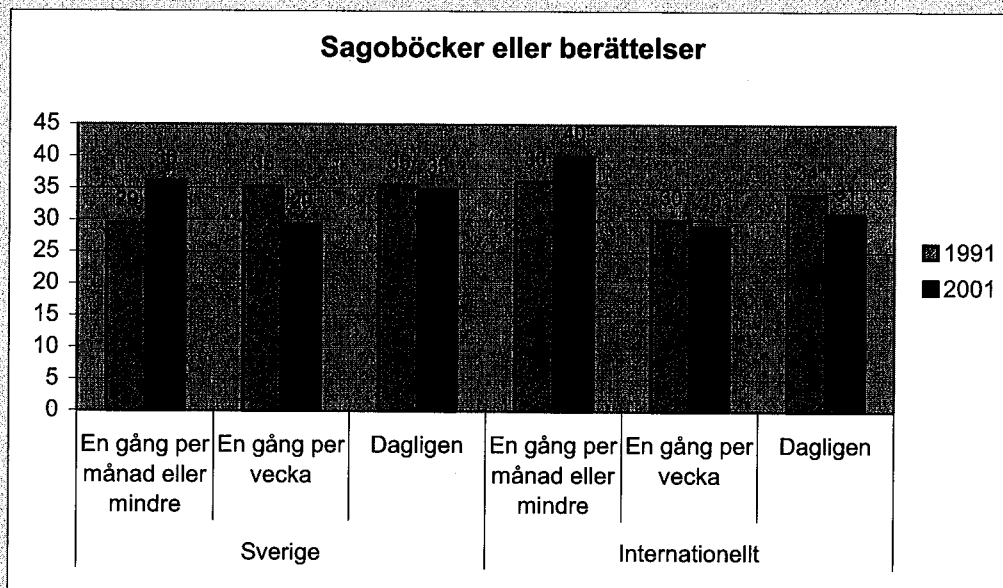
Elevenkäten innehåller flera frågor om vilka typer av texter och läsaktiviteter som förekommer i skolan. En fråga är "Hur ofta läser du faktaböcker när ni har läsning i skolan"? Svartalternativen var "Nästan aldrig", "Ungefär en gång per månad", "Ungefär en gång per vecka" och "Nästan varje dag". I syfte att nå jämförbarhet med den internationella rapporteringen har dessa slagits samman till tre svarskategorier ("En gång per månad eller mindre", "En gång i veckan" och "Dagligen"). Svarsfördelningarna visas i Tablå 4.7.

Tablå 4.7: Användningen av faktaböcker vid läsning i skolan



För Sveriges del, liksom även internationellt, kan vi notera en tydlig minskning i frekvensen av läsning av faktaböcker i skolan. Svaret ”En gång per månad eller mindre” har i Sverige ökat från ca 39 % år 1991 till 48 % år 2001 medan alternativet ”Dagligen” har minskat från 22 % till 14 %. Omfattningen av användning av faktaböcker framstår som betydligt mindre i Sverige än i andra länder. Det kan dock noteras att den engelska formuleringen av enkätfrågan lyder ”In school, how often do you read textbooks in reading or language class?”. Innebörden i den engelska termen ”textbook” är dock vidare än den svenska termen ”faktabok”. Frågorna framstår därför inte som jämförbara mellan Sverige och de engelskspråkiga länderna.

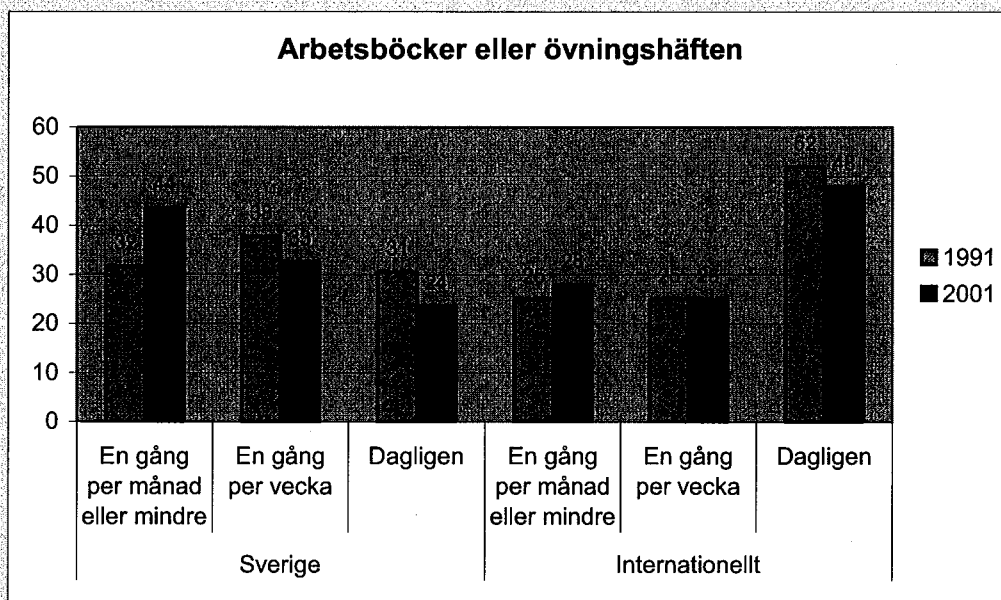
Eleverna fick också frågan ”Hur ofta läser du sagoböcker eller berättelser som inte finns i den vanliga läseboken i skolan?”. Resultaten visas i Tablå 4.8:



Även för denna typ av texter kan vi notera en viss nedgång både för Sveriges del och internationellt. Andelen elever i Sverige som svarade en gång per månad eller mindre har ökat från 29 % till 36 %, medan svaret ungefär en gång per vecka minskade från 35 % till 29 %. Tendensen till minskad användning av sagoböcker och berättelser är noterbar i de flesta länder, men är särskilt tydlig i Singapore där den gått ner från en hög nivå (48 % svarade att de dagligen gjorde detta år 1991) till något över den internationella genomsnittsnivån.

En fråga ställdes också kring användning av arbetsböcker eller övningshäften. Svarsfördelningarna visas i Tablå 4.9.

Tablå 4.9. Användning av arbetsböcker eller övningshäften vid läsning i skolan

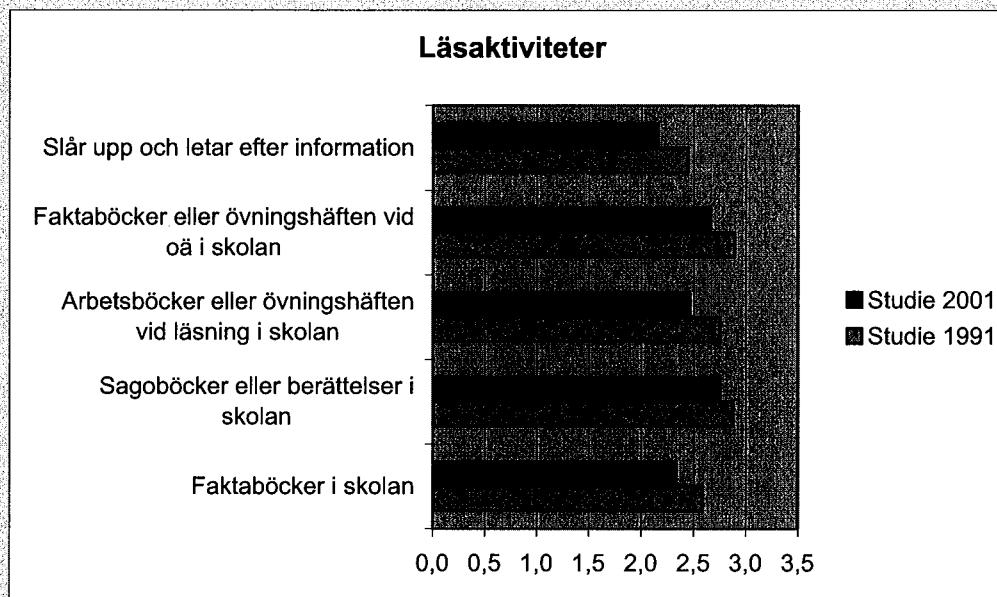


Även på denna fråga kan vi notera förändringar i riktning mot lägre frekvens, såväl i Sverige som i övriga deltagande länder. Bland de svenska eleverna svarade 44 % år 2001 att de gör detta så sällan som en gång per månad eller mindre medan endast 32 % gav samma svar år 1991. En jämförelse mellan Sverige och övriga deltagande länder visar också att användning av arbetsböcker och övningshäften var mindre vanligt förekommande i Sverige. År 2001 svarade endast 24 % av de svenska eleverna att sådana används dagligen, medan motsvarande internationella medeltal var 48 %. Variationen mellan länder är emellertid mycket stor i svaren på denna fråga. I Grekland och Ungern svarade år 2001 mer än 75 % av eleverna att de dagligen använder arbetsböcker eller övningshäften medan motsvarande andel i de flesta andra länder var drygt 40 %. Även vad gäller denna fråga kan man dock anta att översättningsproblem försvårar mer exakta jämförelser över länder.

Eleverna fick också frågor om hur ofta de använder faktaböcker eller övningshäften i orienteringsämnen, och om hur ofta de slår upp och letar efter uppgifter och fakta i uppslagsböcker, ordlistor, bruksanvisningar eller kartböcker. Tillgång till internationella resultat för dessa frågor saknas, och därför kan inte resultaten presenteras i detalj.

Medelvärden för samtliga frågor som avser användning av olika typer av läsmaterial presenteras dock i Tablå 4.10. Ett högre medelvärde anger en mer frekvent användning.

Tablå 4.10. Användning av olika typer av material vid läsaktiviteter i skolan



Av figuren framgår att medelvärdet minskade mellan år 1991 och år 2001. Medelvärdesförändringen är av ungefär samma storleksordning för alla typerna av läsmaterial, utom för sagoböcker och berättelser där den är något mindre. Det är rimligt att anta att den svaga nedgång vi ser när det gäller dessa olika läsaktiviteter i skolan är relaterad till en ökning av en annan typ av läsning nämligen läsning på datorskärm. I det följande avsnittet ska vi studera elevers datoranvändning närmare.

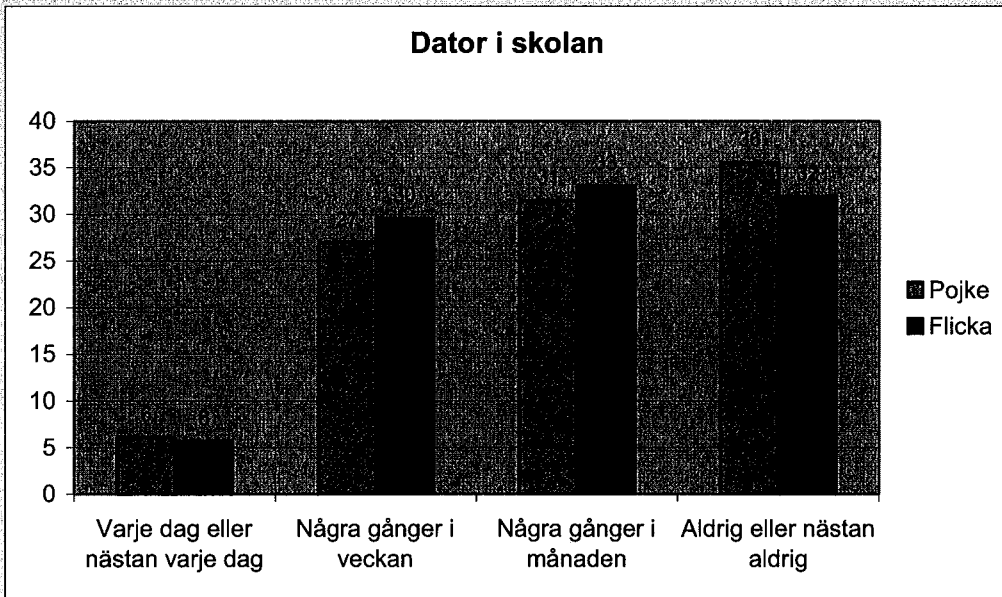
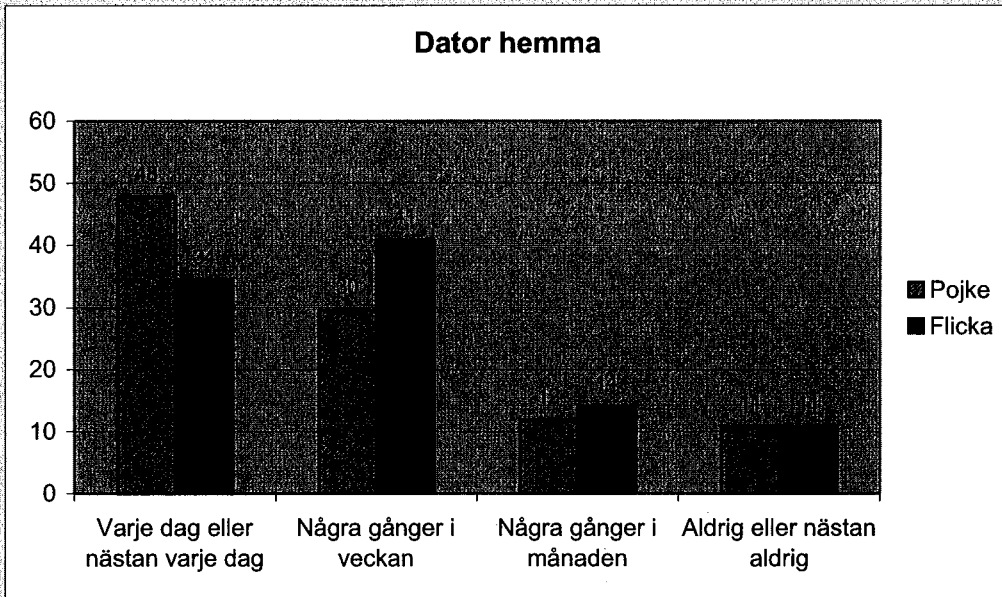
### **Datoranvändning**

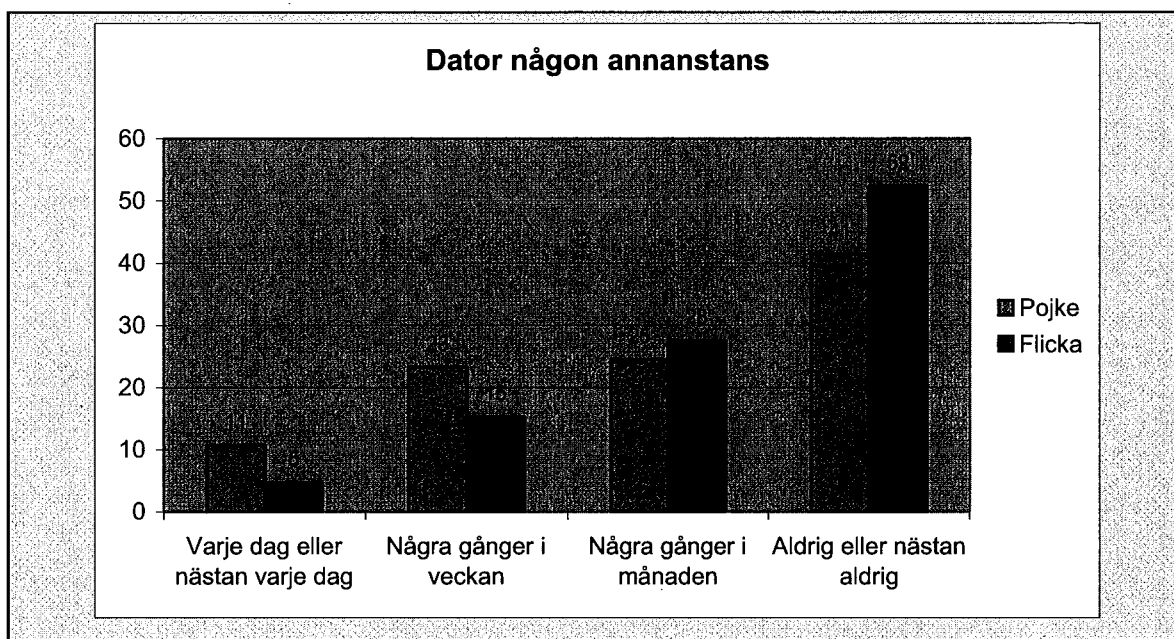
I den svenska enkät som gavs i 2001 års undersökning fanns några frågor kring datoranvändning. Några sådana frågor fanns inte i den enkät som eleverna i 1991 års undersökning besvarade, av det skälet att det knappast fanns några datorer vare sig i skolan eller i hemmen vid denna tid. Det slags persondatorer som nu är allmänt förekommande lanserades nämligen brett först vid 1990-talets början.

Eleverna fick en fråga som gällde om de någonsin använder dator, och 93 % svarade ja. I svaren på denna fråga fanns ej några könsskillnader. De elever som svarat ja fick sedan besvara olika frågor kring sin datoranvändning.

Tre frågor avsåg användning av dator på olika platser: hemma, i skolan, och någon annanstans. Resultaten redovisas i Tablå 4.11.







Bland pojkarna använde 48 % dator hemma varje dag eller nästan varje dag, medan motsvarande siffra för flickorna var 34 %. Flickor svarade i större utsträckning än pojkar att de använder dator hemma några gånger i veckan. Ca 20 % av eleverna angav att de använder dator mer sällan, och här förelåg inga könsskillnader.

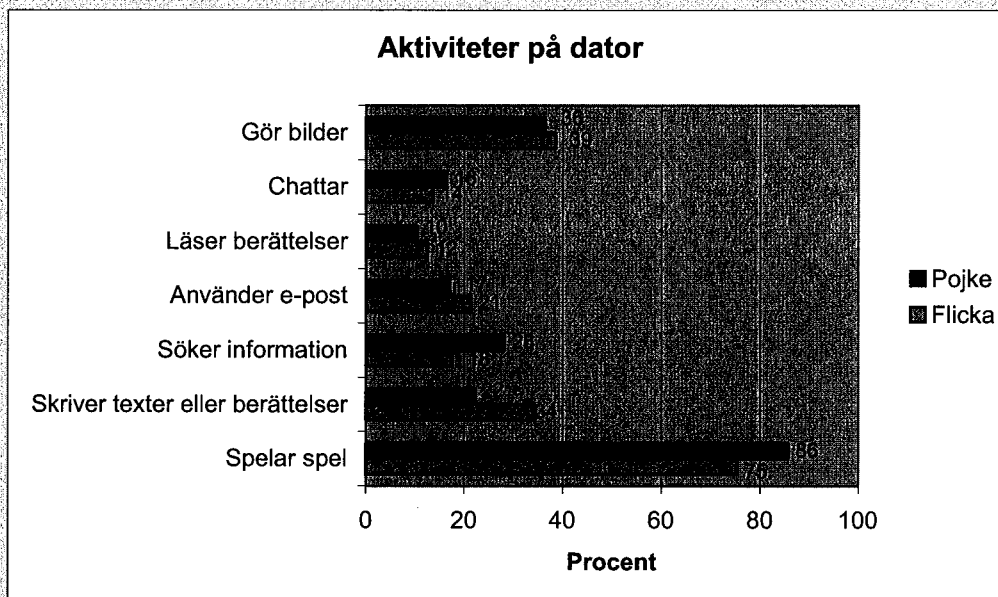
Endast 6 % av eleverna svarade att de använder dator näst intill varje dag i skolan, och drygt 30 % svarade att de nästan aldrig använder dator i skolan. Vanligt är att eleverna använder dator i skolan några gånger i veckan eller några gånger i månaden. Könsskillnaderna vad gäller datoranvändning i skolan var små.

Drygt 50 % av flickorna svarade att de aldrig eller nästan aldrig använder dator någon annanstans, medan motsvarande siffra för pojkarna var drygt 40 %. Det var vanligare att pojkar använder dator någon annanstans än att flickor gjorde det.

Vi kan dra slutsatsen att datoranvändning år 2001 var en relativt frekvent aktivitet, i synnerhet i hemmet. Både pojkar och flickor använder dator, men pojkar lägger mer tid på sin datoranvändning än flickor. Samma bild av datorbruket hemma syns i PIRLS-rapporten (Rosén, Myrberg & Gustafsson, 2005), och i detta avseende syns ingen skillnad mellan elever i skolår 3 och skolår 4. Däremot var det något vanligare att använda dator i skolan i skolår 4.

Eleverna fick också besvara frågor om hur ofta de gör olika saker på datorn, som att spela spel, söka information, chatta, och läsa berättelser. Svartalternativen var "Varje dag eller nästan varje dag", "Några gånger i veckan", "Några gånger i månaden" och "Aldrig eller nästan aldrig". I redovisningen i Tablå 4.12 har de två första svartalternativen slagits samman.

Tabell 3.13. Aktiviteter på dator minst en gång i veckan



Den vanligaste formen av datoranvändning var att spela spel, vilket 86 % av pojkarna och 75 % av flickorna svarade att de gör minst en gång i veckan. Den näst vanligaste aktiviteten vid datorn var att göra bilder, vilket angavs av 36 % av pojkarna och 39 % av flickorna. Att skriva texter eller berättelser var också relativt vanligt, men här kan vi notera en stor könsskillnad: 34 % av flickorna svarade att de gör detta minst en gång i veckan, men endast 22 % av pojkarna. Att använda datorn för informationssökning var å andra sidan vanligare bland pojkar (28 %) än bland flickor (18 %).

Det var mindre vanligt bland eleverna i skolår 3 att använda datorn för att läsa och skicka e-post. Knappa 20 % av eleverna angav detta, varav något fler flickor än pojkar. Inte heller kommunikation i form av chattning var någon vanligt förekommande aktivitet. Den minst vanliga formen av datoranvändning var att läsa berättelser på datorn. Endast ca 10 % av eleverna svarade att de gör detta minst en gång i veckan.

Den översikt över elevernas svar på frågor om datoranvändning som presenterats här visar att datorn utgjorde ett betydande inslag i elevernas liv i 2001 års undersökning. De flesta elever svarade att de använder dator, och många elever angav att de använder dator för olika ändamål varje dag eller nästan varje dag. Den i särklass mest vanligt förekommande användningen av datorn var att spela spel, och den näst mest vanliga användningen var att göra bilder. I synnerhet flickor använde datorn relativt ofta för att skriva texter, medan däremot läsning av berättelser på datorn var mer sällsynt.

## **Diskussion och slutsatser**

Ett av de mest slående resultaten är att elevernas självskattning av den egna läsfärdigheten var betydligt mer positiv år 2001 än år 1991. Nästan hälften av eleverna tyckte att de läser mycket bra år 2001, medan ungefär var fjärde elev gav detta svar år 1991. Det är också intressant att notera att förändringen i positiv riktning var större för flickor än för pojkar.

Även om den positiva utvecklingen av elevernas självskattade läsfärdighet inte har en motsvarighet i resultaten på läsprovet, är tilltro till den egna förmågan ett viktigt pedagogiskt resultat, vars betydelse också understryks av läroplanen. På grundval av den information vi här har tillgång till, är det omöjligt att mer exakt identifiera orsakerna till elevernas ökade självkänsla i läsning. En möjlig förklaring kan dock vara att arbetsätten i 2001 års skola i mindre utsträckning ger utrymme för direkt jämförelse mellan olika elevers läsprestationer, genom en starkare betoning av individuellt arbete och liten användning av prov för att utvärdera enskilda elevers prestationer.

Den positiva utvecklingen av de självskattade läsfärdigheterna kan också ha samband med att eleverna år 2001 i större utsträckning än år 1991 betonade att fantasi och lust att läsa är viktigt för att bli en duktig läsare, medan eleverna år 1991 i större utsträckning betonade vikten av träning av svåra saker. Elevernas syn på läsning tycks år 2001 vara mer präglad av att det är en lust- och glädjefylld aktivitet, medan eleverna år 1991 mer betonade färdighetsutveckling genom övning. En sådan förändring står i god samklang med de förändringar i syn på läsning och lärande som den nya läroplanen år 1994 innebar.

Trots denna trend bedömde eleverna i 2001 års undersökning att frekvens och tidsåtgång för läsläxor var något högre än de bedömningar som gjordes av eleverna i 1991 års undersökning. Förändringarna är dock relativt små och då i synnerhet i perspektiv av den internationella jämförelsen. Enligt denna var omfattningen av läsläxor mindre för de svenska eleverna än för elever i de flesta andra länder som deltog i undersökningen.

Undersökningsresultaten antyder också förändringar i läsundervisningen i skolan. Jämfört med 1991 användes i mindre utsträckning särskilda läromedel och arbetsböcker, medan användningen av sagoböcker och berättelser var i stort sett oförändrad. Även i den internationella jämförelsen angav de svenska eleverna i mindre utsträckning att de använder faktaböcker, arbetsböcker och övningshäften, medan det inte finns någon skillnad mot det internationella medelvärdet av användning av sagoböcker och berättelser. Det måste dock betonas att det här är svårt att göra jämförelser både över tid och över länder, eftersom terminologin varierar. Elevenkäten som utvecklades för RL 1991 innehåller också endast ett begränsat antal frågor om läsundervisningen i skolan.

En partiell förklaring till den minskade användningen av olika slags läromedel i läsundervisningen kan vara att det år 2001 fanns ett visst inslag av

datoranvändning i skolan. Läsning av berättelser på datorn var dock relativt sällsynt, medan det var vanligare att eleverna, och då i synnerhet flickorna, skrev texter på datorn.

## 5 Läsning på fritiden

Elevers bakgrund har visat sig vara den faktor som har störst inflytande över skolprestationer. Coleman et al. (1966) påvisade detta samband och i flera studier, bland annat RL-undersökningen 1970 har man sedan kunnat fastställa vikten av elevers hembakgrund. Hansson (1975) kunde konstatera att de skillnader som fanns mellan elever från socialt- och kulturellt mer eller mindre gynnade miljöer vid början av mellanstadiet bestod oförändrade ännu vid högstadiets slut. Analyser visade att brist på böcker och annat läsmaterial i hemmen tillsammans med otillräcklig uppmuntran från föräldrarna ledde till att elever från sådana hem fick en sämre läsförmåga och att de läste mindre på sin fritid. Dessa och liknande resultat gör det intressant att studera förändringar i elevernas läsning på sin fritid.

### ***Tillgång till läsmaterial hemma***

Elevenkäten innehåller flera frågor om elevernas tillgång till olika former av läsmaterial. Nedan redovisas jämförelser mellan de två undersökningstillfällena med avseende på tillgång till böcker och tidningar i hemmet.

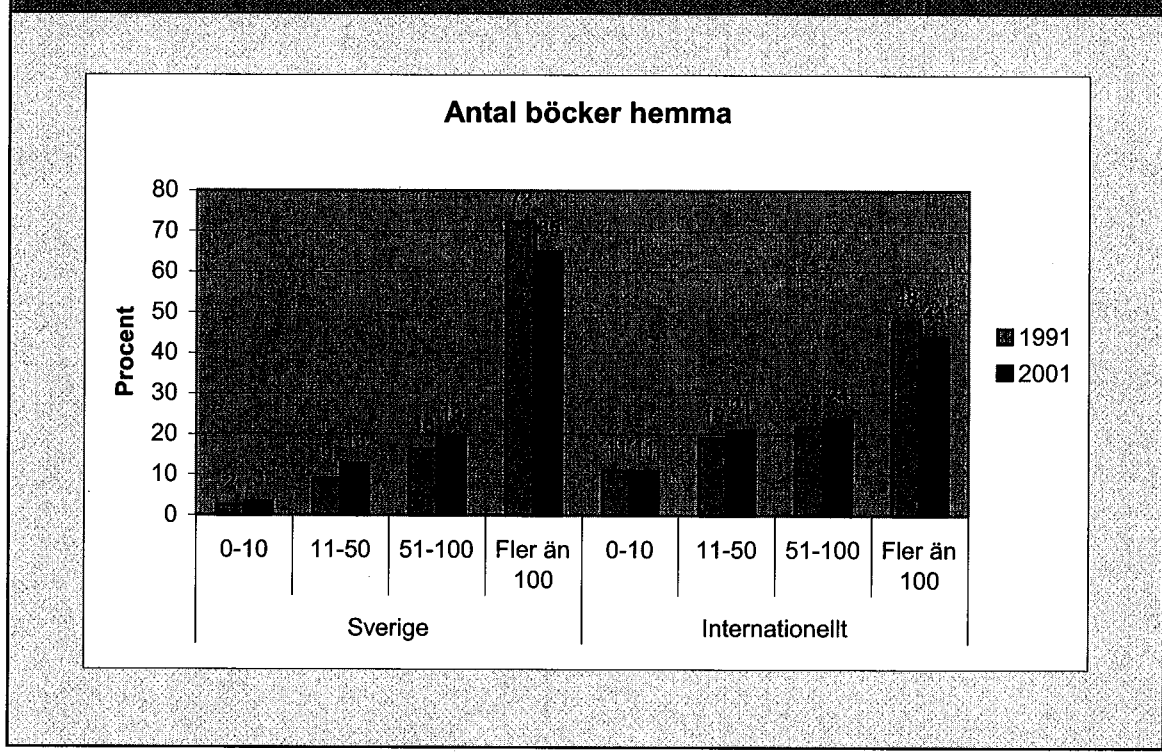
Antal böcker hemma är en intressant variabel då den i flera undersökningar har visat sig ha ett stort förklaringsvärde till elevprestationer. Bland annat i RL 1991 (Ellet, 1993) och PISA 2000 (Skolverket 2001) visade sig detta starka samband. De tre länder som genomsnittligt presterade bäst i 1991 års undersökning, det vill säga Finland, USA och Sverige var också de som hade de genomsnittligt största bokbestånden i hemmen. Antal böcker hemma är naturligtvis inte intressant i sig, men denna variabel får sitt intresse i att den har visat sig fånga upp inte bara elevers ekonomiska bakgrund utan en komponent som innebär tillgång på kulturellt präglad kapital, ett intresse för läsning och utbildning i hemmet.

### **Antal böcker hemma**

Eleverna fick vid båda tillfällena besvara frågan "Ungefär hur många böcker finns det hemma hos dig?" med 6 olika svarsalternativ: "Ingen bok", "0-10 böcker", "11-50 böcker", "51-100 böcker", "101-200 böcker", och "Fler än 200 böcker". I syfte att få mer överskådliga och stabila resultat har svarskategorierna slagits samman så att fyra kategorier erhålls: "0-10 böcker", "11-50 böcker", "51-100 böcker" och "Fler än 100 böcker".

I Tablå 5.1 visas fördelningarna av svar på denna fråga vid de två mättillfällena, dels för Sverige, dels internationellt.

Tablå 5.2. Antal böcker hemma 1991 och 2001

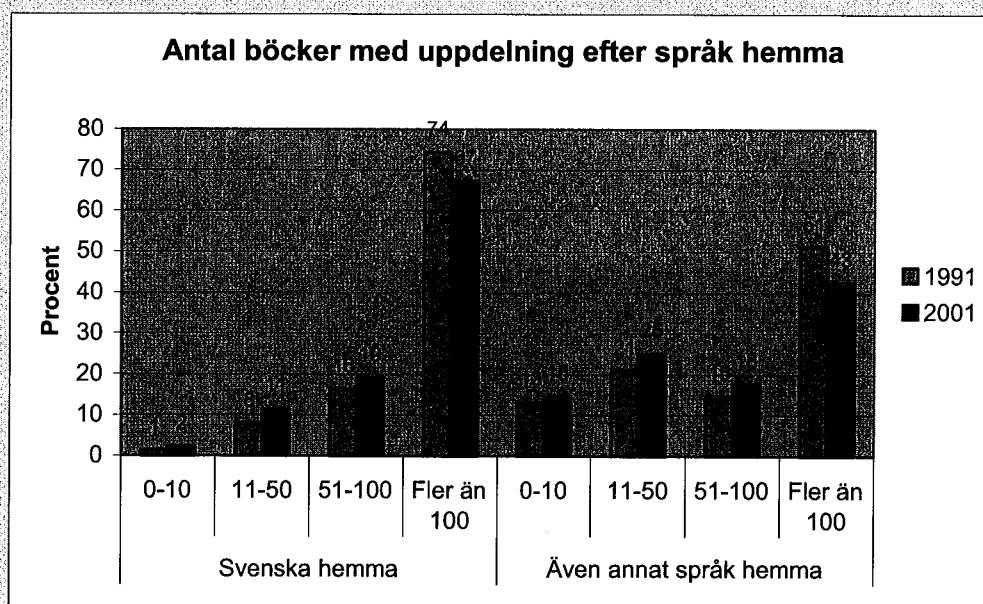
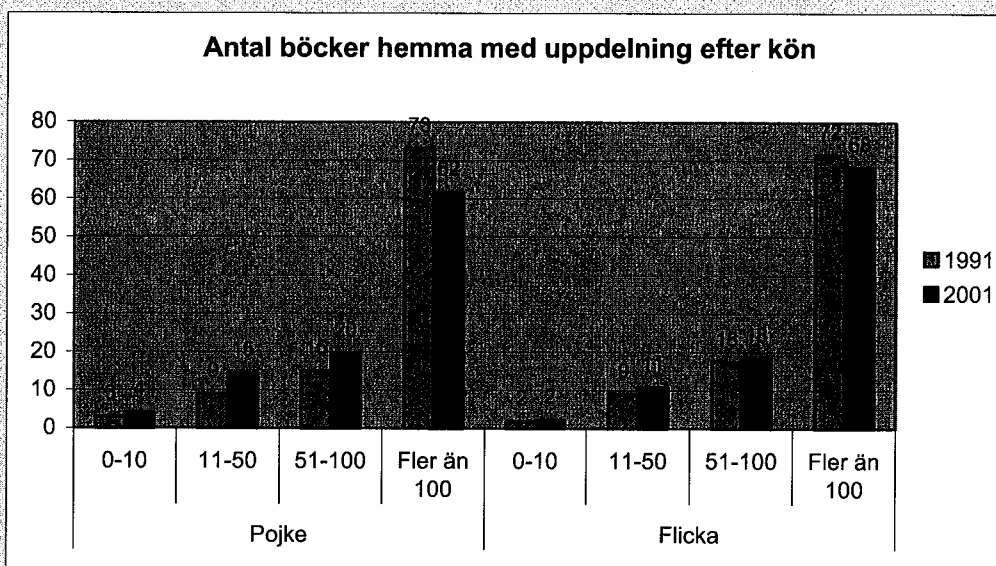


Andelen elever som har mer än 100 böcker hemma var lägre år 2001 än år 1991, medan andelen elever som angav att de har 0-100 böcker är högre.

Förändringarna i Sverige sammanfaller med den internationella trenden. Bland de deltagande länderna hade Grekland och Singapore ett större antal böcker hemma år 2001 än år 1991, medan minskningarna var av ungefär samma storleksordning för övriga länder som för Sverige. Det faktum att Sverige är ett bokrikt land framgår av att 65 % av hemmen enligt elevernas bedömning hade mer än 100 böcker, medan det internationella medeltalet var 44 %. Det land som kom närmast Sverige i antal böcker hemma var Island, där det enligt elevernas svar fanns mer än 100 böcker i 58 % av hemmen.

I Tablå 5.2 visas antal böcker hemma med uppdelning efter bakgrundsvariablerna kön och språk hemma.

Tabell 1.5. Antal böcker hemma 1991 och 2001 för olika åldersgrupper av elever



Vi borde kanske inte förvänta oss någon könsskillnad i svaren på frågan hur många böcker som finns i hemmet, men det finns en tydlig sådan, i synnerhet för 2001 års data. För pojkar kan vi notera en betydligt större nedgång i bedömningen av antalet böcker hemma från 1991 till 2001 än för flickor. Denna könsskillnad kan ha sin grund i flera olika omständigheter. En möjlig förklaring är att resultatbilden återspeglar en faktisk skillnad i antal böcker i hemmet med pojkar och flickor, vilket kan ha sin grund i ett större bokintresse bland flickor. En annan möjlig förklaring är att pojkar och flickor är olika säkra bedömare av

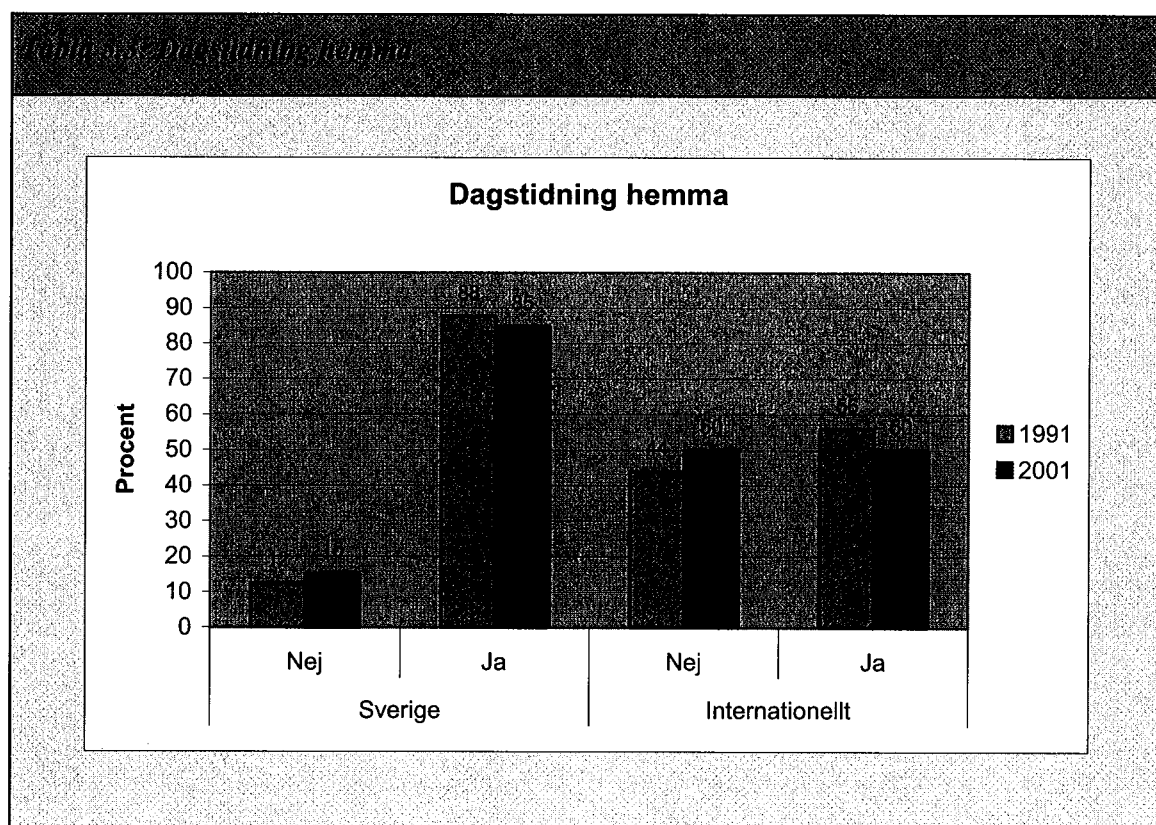


det faktiska antalet böcker i hemmet, vilket också kan ha samband med bokintresse.

I Tablå 5.2 visas även antal böcker hemma med uppdelning efter vilket språk eleverna huvudsakligen talar hemma. För båda grupperna kan vi notera en minskning av antalet böcker hemma mellan år 1991 och år 2001. Skillnaden mellan de två grupperna i antal böcker hemma är också stor. Bland elever som i huvudsak talar svenska hemma hade ca 70 % fler än 100 böcker hemma, medan endast drygt 40 % av de elever som även talar annat språk än svenska hemma hade fler än 100 böcker hemma.

### Dagstidning hemma

Eleverna fick frågan ”Har ni någon dagstidning hemma hos dig?”, med svarsalternativen ”Ja” och ”Nej”. De procentuella fördelningarna för Sverige och för samtliga deltagande länder visas i Tablå 5.3.



År 1991 svarade 88 % av eleverna i Sverige att de har dagstidning hemma, och år 2001 var motsvarande siffra 85 %. En viss nedgång i frekvensen av dagstidningsinnehav existerar således. Samma trend är synlig i de internationella data. Minskningen uppgick där till i medeltal 6 procentenheter. Innehav av dagstidning har minskat i samtliga länder utom i Ungern och Slovenien.

Intressant nog ger en uppdelning av den svenska undersökningsgruppen efter kön samma resultatmönster som för antal böcker hemma. I 1991 års material svarade 87 % av pojkarna ja på frågan, medan 89 % av flickorna gav samma svar. I 2001 års material var motsvarande siffror 84 % respektive 86 %.

Bland elever i det svenska materialet som i stor utsträckning talar svenska i hemmet hade år 1991 90 % dagstidning hemma, en andel som hade sjunkit till 87 % år 2001. Motsvarande siffror för elever som inte endast talar svenska i hemmet var 69 % respektive 64 %. Den senare gruppen hade alltså i betydligt mindre utsträckning tillgång till dagstidning.

Vi kan också konstatera att det finns ett samband mellan antal böcker hemma och förekomst av dagstidning. I den mest bokfattiga gruppen (0-10 böcker) hade ca 50 % dagstidning, medan 90 % av dem som har fler än 100 böcker hade dagstidning.

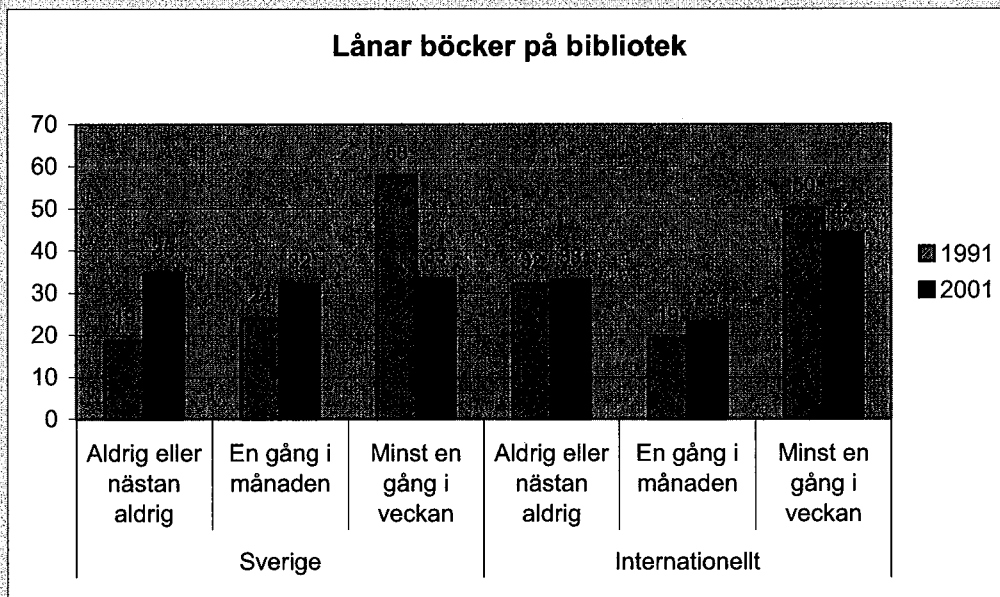
Möjligen kan vi i dessa resultat spåra effekter av en ökad datoranvändning. Det är rimligt att anta att den tid man tillbringar framför datorn eller det intresse man fokuserar på datorn resulterar i en minskning av andra aktiviteter såsom exempelvis läsning av böcker och dagstidningar.

### **Biblioteksutnyttjande**

En annan viktig källa till läsmaterial i hemmet är lån på bibliotek. Vilka elevkategorier som använder biblioteken är intressant då biblioteken har en potential att kunna kompensera elever som inte får så mycket litterär stimulans i hemmen.

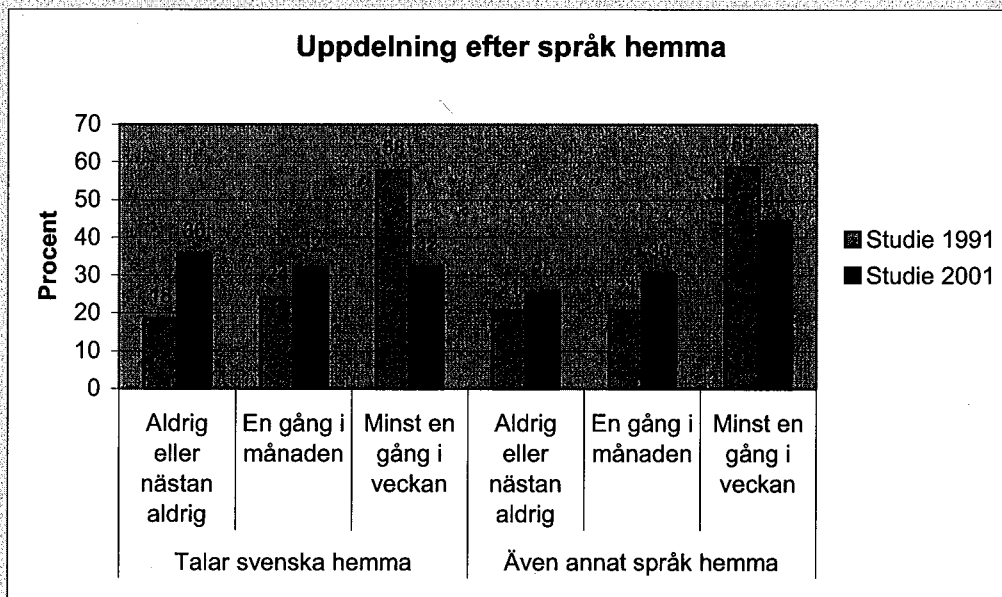
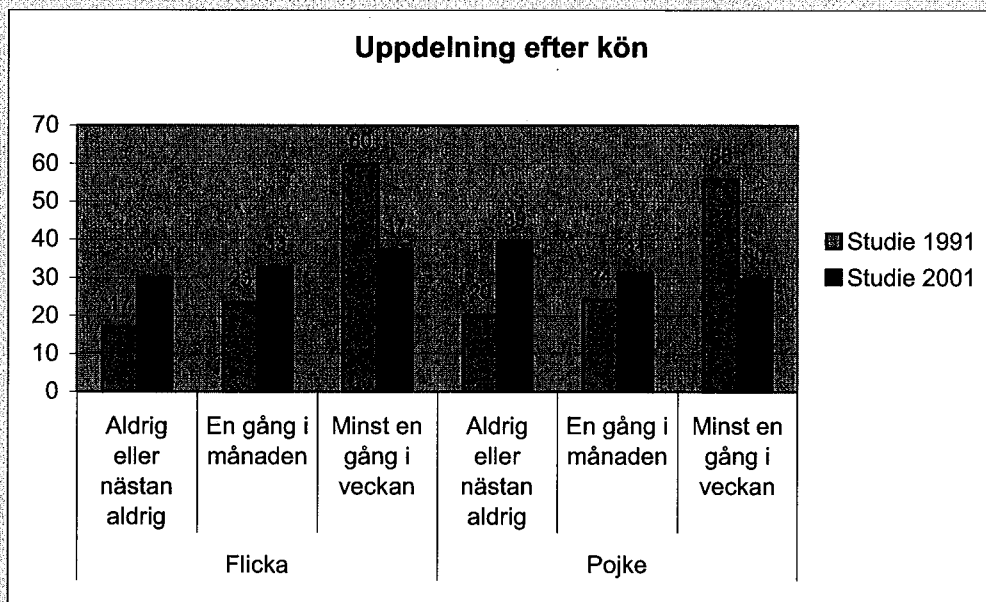
Elevenkäterna innehöll följande fråga om biblioteksutnyttjande: "Hur ofta lånar du böcker från skolbiblioteket eller folkbiblioteket?" Svarsfördelningarna för Sverige och övriga länder visas i Tablå 5.4.

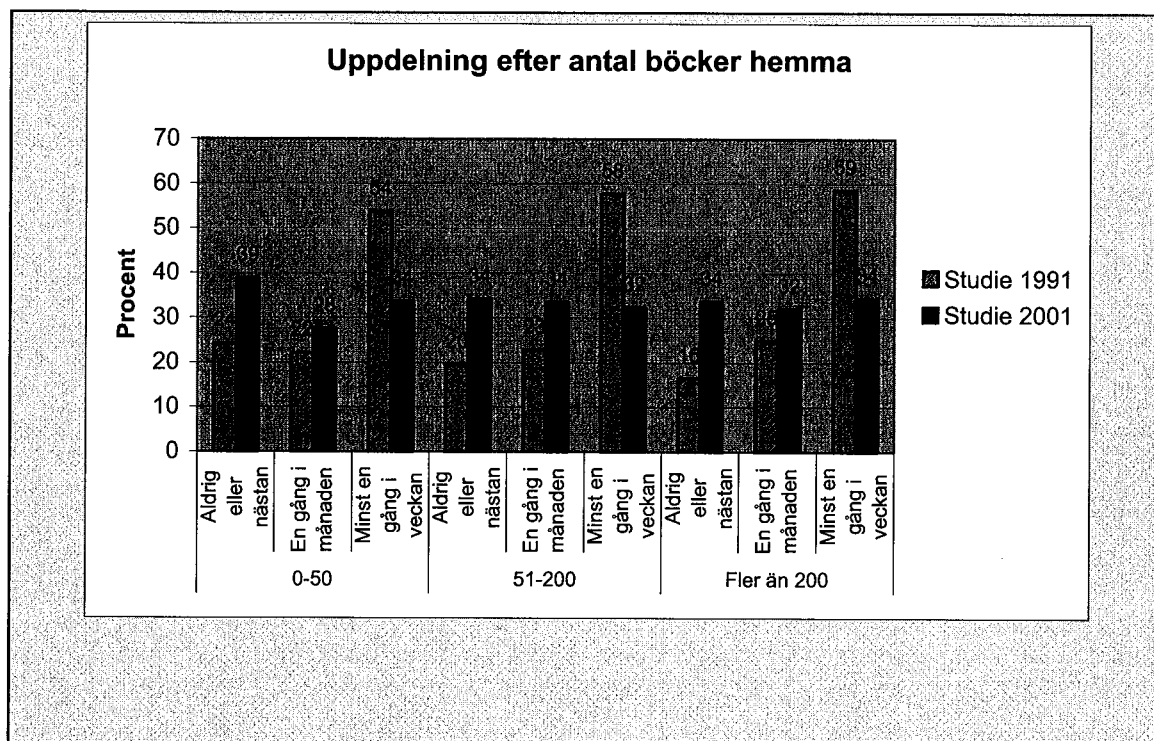
Tablå 5.4 Lånar elever böcker på bibliotek



I det svenska undersökningsmaterialet kan vi notera en kraftig ökning från 1991 till 2001 av den andel elever som aldrig eller nästan aldrig lånar böcker, och en kraftig minskning av andelen elever som lånar böcker en gång i veckan eller oftare. Även i övriga deltagande länder fanns en tendens till minskat biblioteksutnyttjande, men inte alls lika uttalat som i Sverige. Andelen svenska elever som år 2001 svarade att de lånar böcker på bibliotek minst en gång i veckan var endast 33 %, mot det internationella medelvärdet om 44 %. I Slovenien, USA och Nya Zeeland svarade mer än 60 % av eleverna att de lånar böcker på bibliotek minst en gång i veckan.

I Tablå 5.5 visas omfattningen av biblioteksutnyttjande för olika undergrupper bland de svenska eleverna.





Indelningen efter kön visar att förändringarna över tid i biblioteksutnyttjande är delvis olika för pojkar och flickor. Andelen som aldrig eller nästan aldrig lånar böcker på bibliotek var år 1991 ungefär densamma för pojkar och flickor (17-20 %), men år 2001 hade andelen som inte lånar böcker stigit till 39 % bland pojkarna och till 30 % bland flickorna. Könsskillnaden hade således ökat. Även bland dem som lånar böcker minst en gång i veckan kan vi se en tendens, om än inte lika markerad, till ökande könsskillnader. Bland flickor var det år 2001 37 % som ger detta svar, medan 30 % av pojkarna svarade att de lånar böcker minst en gång i veckan. År 1991 var könsskillnaden i detta svar 4 procentenheter.

Indelningen efter språk hemma visar på en betydligt större nedgång i biblioteksutnyttjandet bland elever som huvudsakligen talar svenska hemma, än bland elever som även talar annat språk hemma. I den förra gruppen minskade andelen som svarat att de lånar böcker på bibliotek minst en gång i veckan från 58 % till 32 %, medan motsvarande siffror i den senare gruppen är 59 % och 44 %. År 1991 var det förhållandevis små skillnader i frekvens av boklån mellan de två grupperna, men av svaren i 2001 års undersökning framgår att lån av böcker på bibliotek var mindre vanligt bland elever som huvudsakligen talar svenska hemma.

Indelningen efter antal böcker hemma visar att det finns en svag tendens att nedgången var större bland dem som har många böcker hemma än bland dem som har få böcker hemma.

### **Tillgång till läsmaterial: Slutsatser**

Resultaten visar på en tydlig tendens att eleverna i mindre utsträckning hade tillgång till böcker och tidningar år 2001 än år 1991. Antalet böcker i hemmen hade enligt elevernas bedömning minskat, och även frekvensen av dagstidningsinnehav hade minskat något. Omfattningen av boklån på bibliotek hade också minskat kraftigt. De svenska förändringarna sammanfaller med ett internationellt mönster. Minskningen av boklån på bibliotek är dock avsevärt större i Sverige än i de flesta andra deltagande länderna.

De elever som även talar annat språk hemma än svenska samt de som har ett mindre bokbestånd i hemmet hade den minsta nedgången i nyttjande av bibliotek. En försiktig slutsats av detta är att biblioteken kan ha en effekt på läsfärdigheterna som motverkar de negativa effekterna av utländsk bakgrund och mindre gynnad socioekonomisk bakgrund.

Resultaten visar också att nedgången i boklån var större för pojkar än för flickor. Intressant nog visade också pojkarnas svar på en större minskning av antal böcker hemma mellan 1991 och 2001 än flickornas svar. Detta resultat kan givetvis vara en återspeglning av att den faktiska förändringen var större för pojkar än för flickor, men det kan också vara en följd av att intresset för böcker minskat mer bland pojkar, och att de därför inte i samma utsträckning var uppmärksamma på antalet böcker hemma vid det senare mättillfället.

### ***Elevernas läsvanor***

I RL 1991 (Taube, 1995) visade sig dagstidningsläsning och bokläsning ha samband med svenska elevers läsfärdigheter. Det är därför intressant att se hur trenden ser ut när det gäller elevers läsvanor.

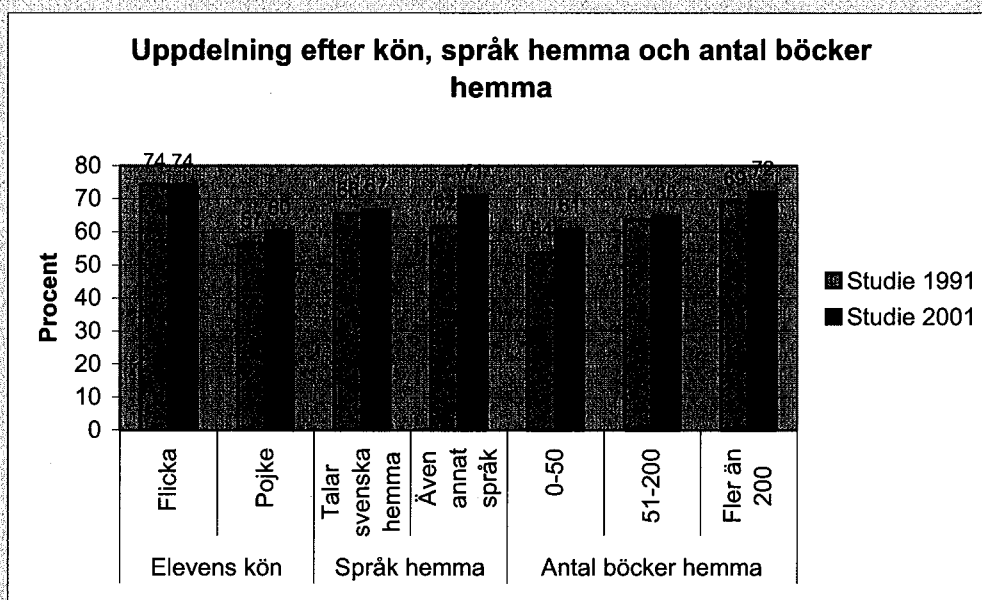
De elevenkäter som gavs 1991 och 2001 innehöll frågor kring i vilken utsträckning eleverna läser olika typer av texter utanför skolan. För några av dessa kan vi göra jämförelser med de internationella resultaten.

### **Bokläsning**

Eleverna fick besvara frågan "Läste du någon bok för nöjes skull förra veckan" genom att välja mellan svarsalternativen "Nej" och "Ja". År 1991 svarade 65 % ja, och år 2001 svarade 67 % ja på frågan. Detta pekar på en svag ökning av bokläsning mellan 1991 och 2001.

I Tablå 5.6 visas svaren på frågan med uppdelning av de svarande på olika undergrupper efter kön, språk hemma och antal böcker hemma.

Tabell 5.5. Läste någon bok för nöjes skull förra veckan med uppdelning efter kön och år

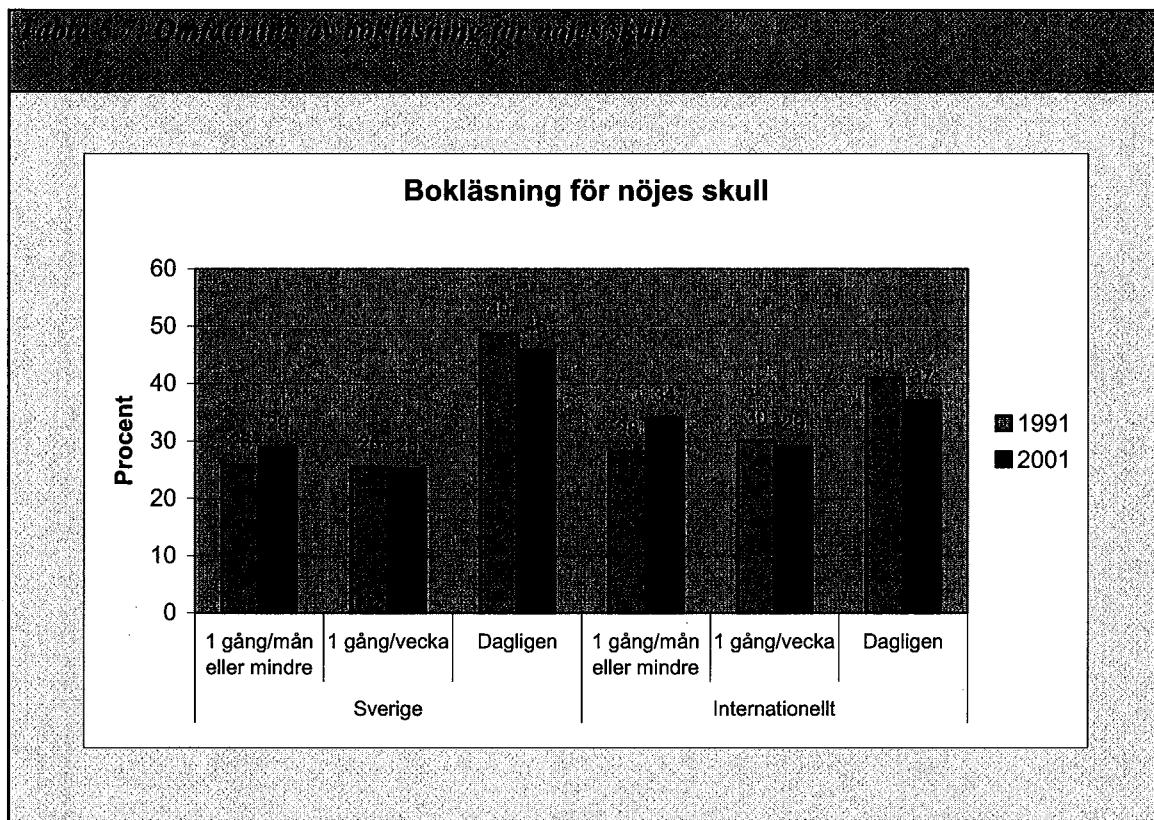


För flickornas del var resultaten oförändrade mellan 1991 och 2001, medan vi kan notera en liten ökning över tid av andelen pojkar som svarade ja. Av figuren kan vi också utläsa att procentandelen flickor som i 2001 års undersökning angav att de nyligen läste någon bok för nöjes skull uppgick till 74 %, medan 60 % av pojkarna svarade att de gjorde detta.

Elever som även talar annat språk än svenska hemma uppvisar en kraftig ökning av andelen elever som svarade att de läste en bok för nöjes skull förra veckan. Ökningen mellan 1991 och 2001 uppgår till ca 9 procentenheter för denna grupp, men bara till ca 1 procentenhet för elever som huvudsakligen talar svenska hemma.

Vi kan även notera en tendens att elever från hem med färre böcker år 2001 i större utsträckning än år 1991 angav att de läste en bok för nöjes skull förra veckan.

En annan fråga om bokläsning var: "Hur ofta brukar du läsa böcker för nöjes skull?". Svartalternativen var "Nästan aldrig", "En gång i månaden", "En gång i veckan", och "Nästan varje dag". I den internationella redovisningen har dessa svartalternativ slagits samman till tre svarskategorier, vilka vi använder även i vår redovisning. Tabell 5.7 visar hur svaren på denna fråga fördelade sig vid de två undersökningstillfällena.

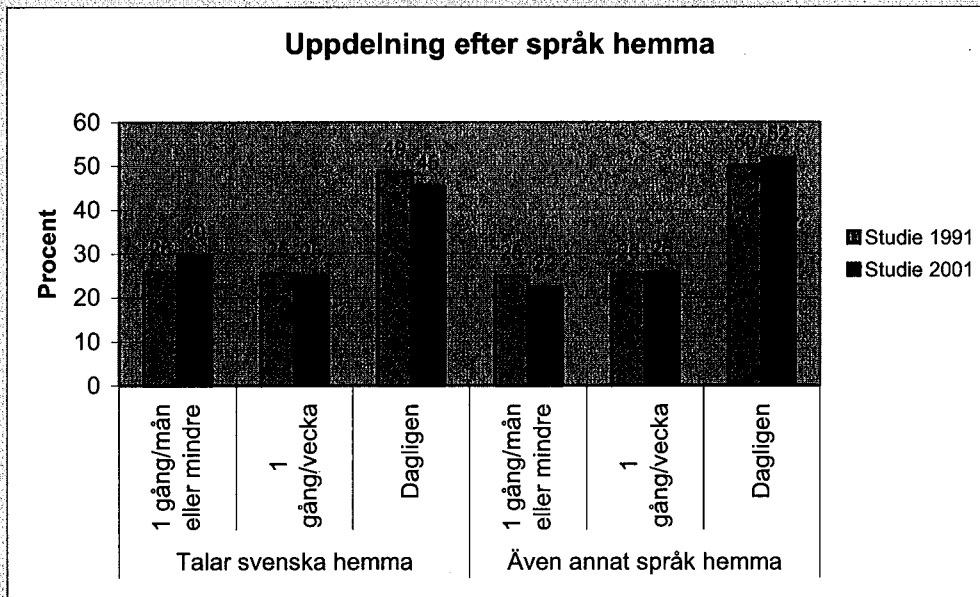
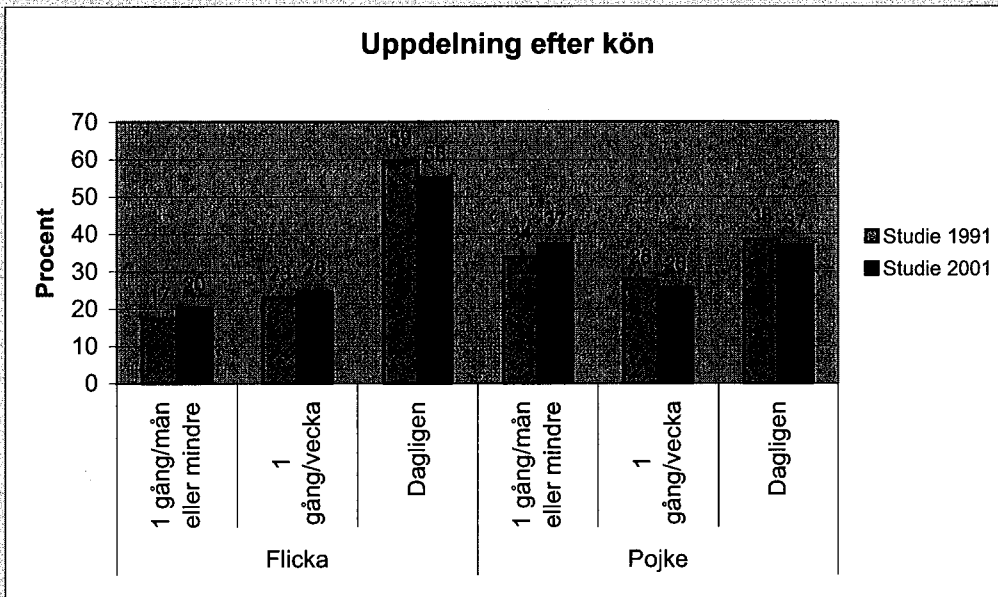


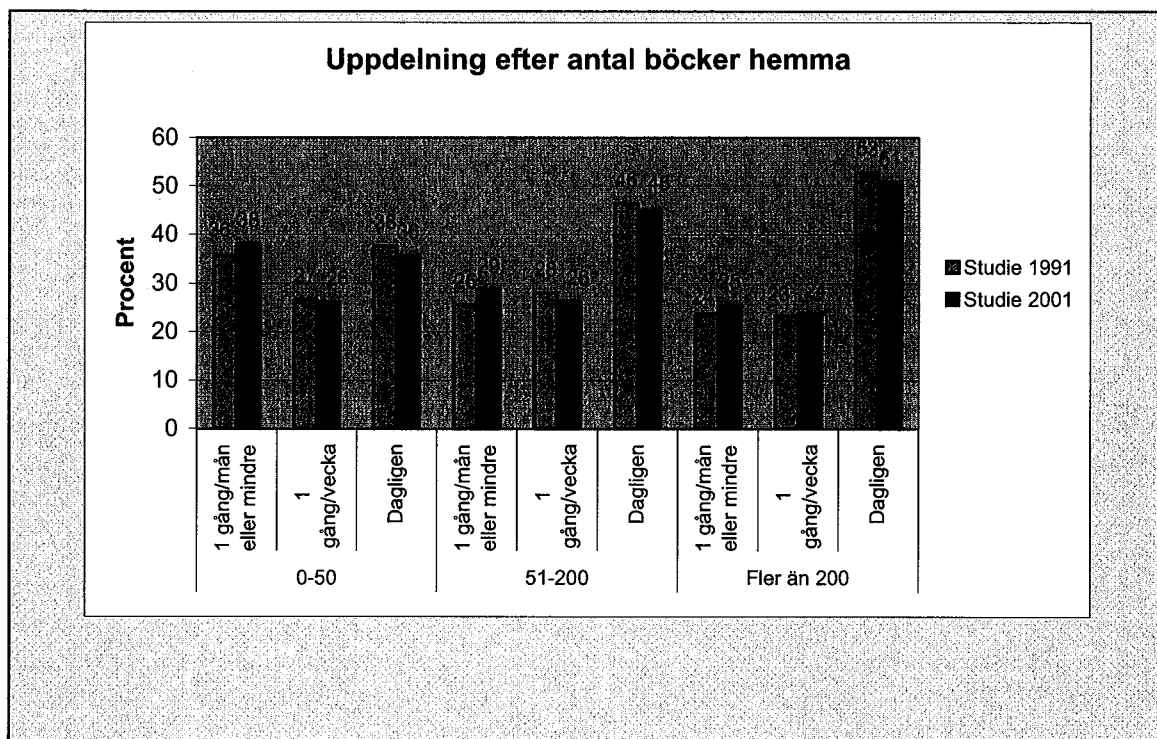
För Sveriges del kan vi notera en viss ökning över tid av andelen elever som nästan aldrig läser böcker för nöjes skull, liksom en minskning av andelen elever som dagligen läser böcker för nöjes skull. Dessa förändringar uppgår till ca 3-4 procentenheter. Mönstret i data från de övriga deltagande länderna sammanfaller med de svenska resultaten. Variationen mellan länderna är dock stor. I Sverige läste 46 % av eleverna praktiskt taget dagligen böcker för nöjes skull, vilket är något lägre än på Island (51 %) och på samma nivå som Nya Zeeland (44 %). I båda dessa länder har omfattningen av bokläsning för nöjes skull ökat mellan 1991 och 2001, medan det i andra länder (framförallt Singapore och Slovenien) minskat relativt kraftigt.

Resultaten på frågan om bokläsning för nöjes skull med det svenska undersökningsmaterialet uppdelat efter bakgrundsvariabler visas i Tablå 5.8.



Tabell 5.5. Utvärdering av barns utveckling av deras skil med uppförande som barn i skolorna





Vi kan konstatera att nedgången av daglig läsning för nöjes skull mellan 1991 och 2001 gäller för både pojkar och flickor, men i något större utsträckning för flickor. Andelen pojkar som svarade att de nästan aldrig läser böcker har ökat från 34 % år 1991 till 37 % år 2001. Vi kan också konstatera att det finns stora könsskillnader i frekvensen av läsning av böcker för nöjes skull. Nästan 60 % av flickorna svarade att de läser böcker nästan dagligen, medan mindre än 40 % av pojkarna gav detta svar.

Resultaten med uppdelning efter om eleverna huvudsakligen talar svenska hemma eller ej visar att minskningen av läsning av böcker för nöjes skull gäller de elever som huvudsakligen talar svenska hemma. Bland elever som även talar annat språk än svenska hemma kan noteras en svag ökning för dem som svarar att de läser böcker för nöjes skull nästan dagligen mellan 1991 och 2001. Elever som i huvudsak talar svenska hemma anger i något mindre utsträckning att de läser böcker för nöjes skull än de elever som även talar annat språk än svenska hemma.

Nedgången i läsning av böcker för nöjes skull mellan 1991 och 2001 är i huvudsak oberoende av tillgången på böcker hemma. Vi kan dock konstatera att det, föga överraskande, finns ett samband mellan frekvens av läsning av böcker och antal böcker hemma.

Sammanfattningsvis kan konstateras, när det gäller läsning av böcker för nöjes skull, att pojkar liksom i tidigare läsundersökningar (t ex Elley, 1992, Skolverket, 2001) läser betydligt mindre än vad flickor gör. Då det finns ett

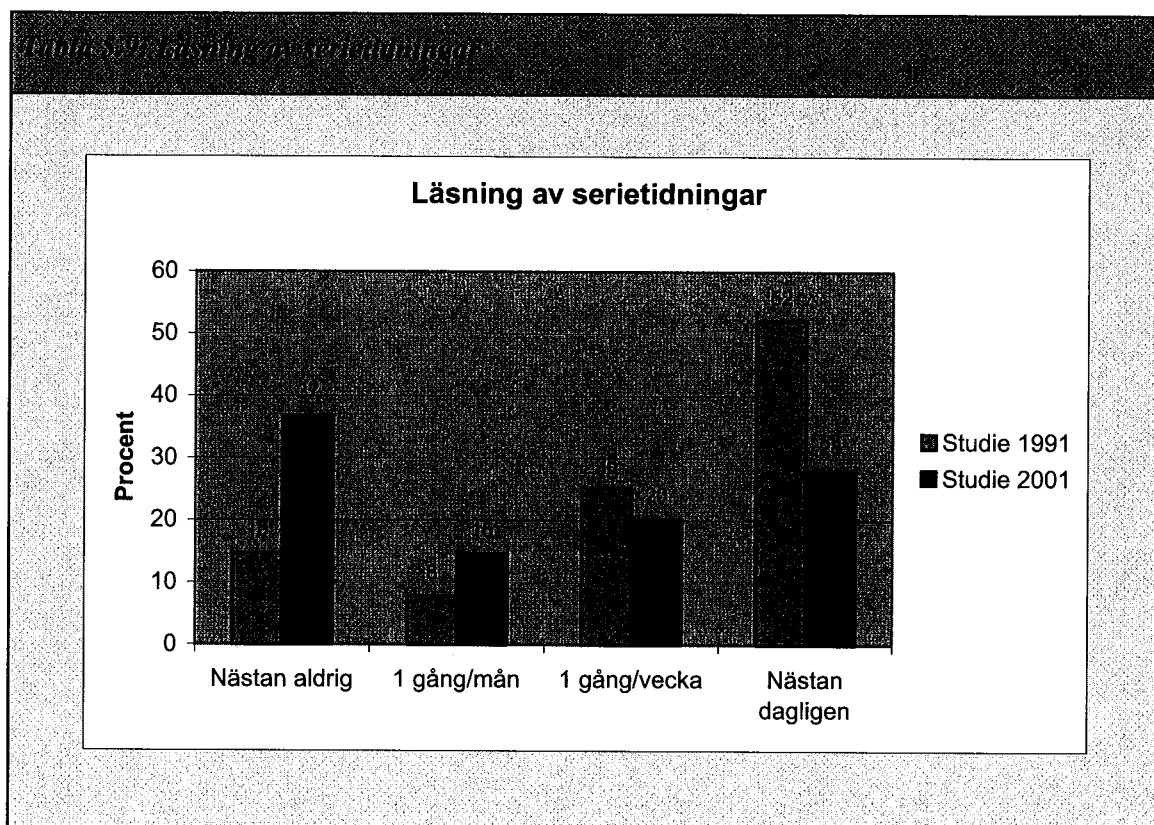
samband mellan läsning på fritiden och läsprovsresultat kan det finnas skäl att uppmärksamma pojkars läsvanor.

### Läsning av serietidningar

Liksom för bokläsning fick eleverna besvara två frågor kring läsning av serietidningar. Den ena avser om eleven läst någon serietidning förra veckan (ja/nej), och den andra hur ofta eleven brukar läsa serietidningar. För denna fråga finns inte de internationella resultaten rapporterade.

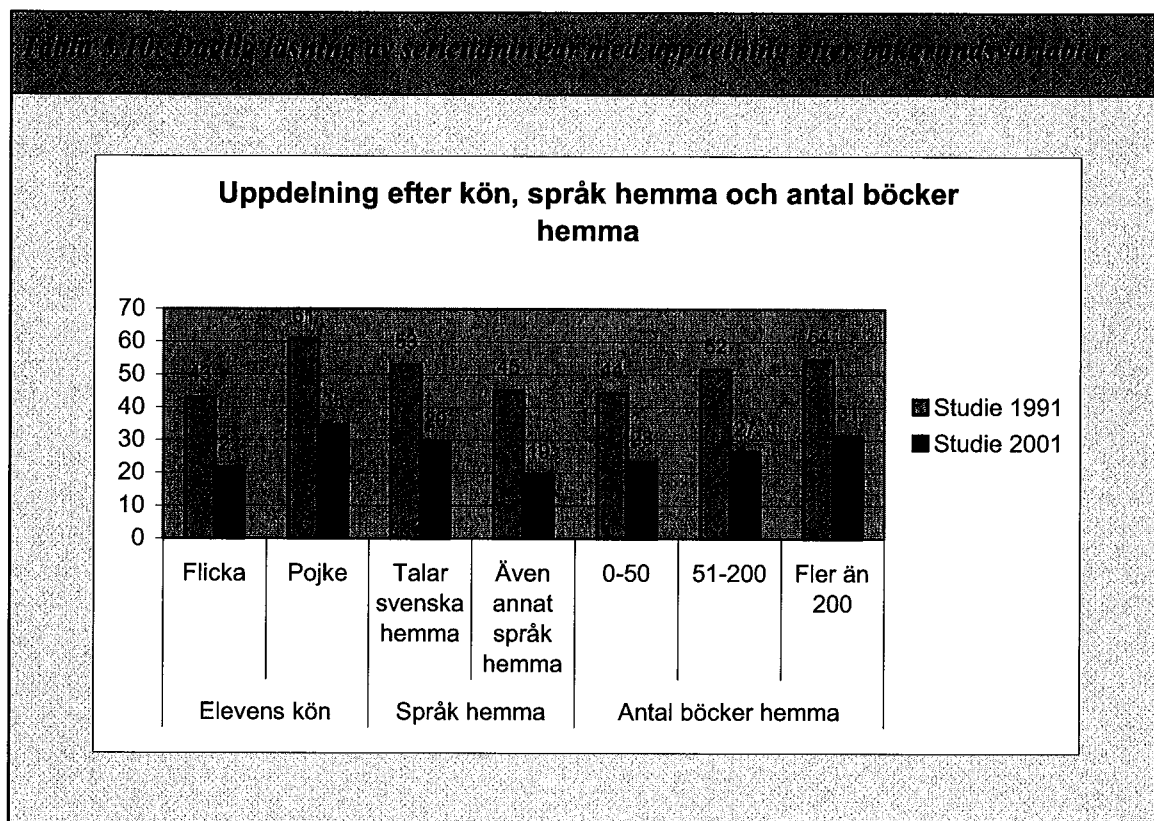
År 1991 svarade 75 % av eleverna att de läste en serietidning under förra veckan, medan endast 52 % av eleverna gav detta svar år 2001. För pojkar är nedgången 23 procentenheter, och för flickor är den 22 procentenheter. För elever som huvudsakligen talar annat språk än svenska hemma är nedgången större (29 procentenheter) än för elever som huvudsakligen talar svenska hemma (22 procentenheter).

Eleverna fick också besvara frågan "Hur ofta brukar du läsa serietidningar?". Svartsfördelningarna vid de två mättillfällena visas i Tablå 5.9.



Det har skett en betydande ökning av andelen elever som svarar att de nästan aldrig eller en gång i månaden läser serietidningar, och en betydande minskning av andelen som svarar nästan varje dag. Frekvensen av läsning av serietidningar har alltså minskat kraftigt mellan 1991 och 2001.

I Tablå 5.10 visas andelen som svarat att de dagligen läser serietidningar med uppdelning efter bakgrundsvariabler.



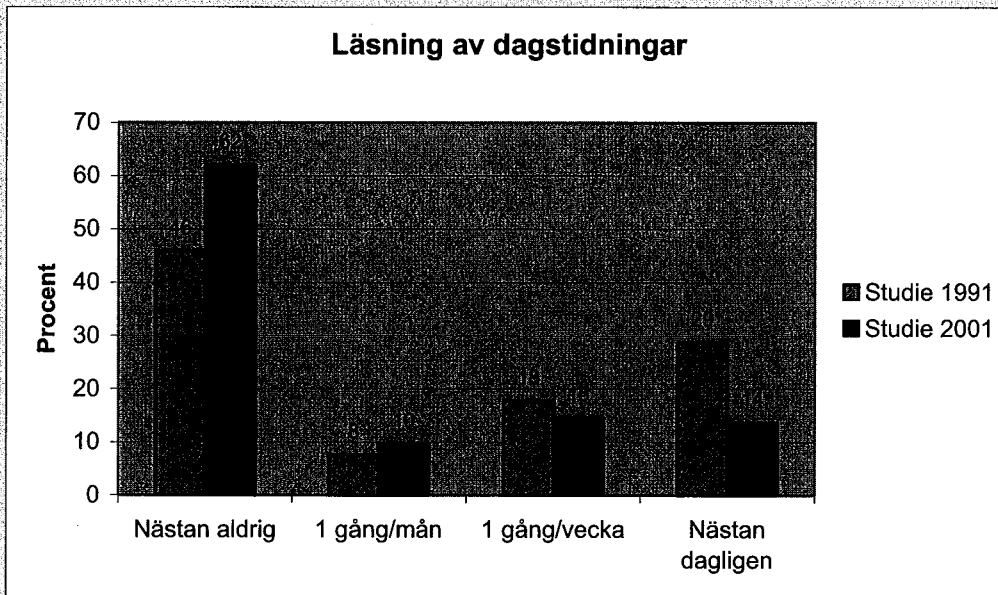
Vi kan konstatera en kraftig minskning mellan 1991 och 2001 av daglig läsning av serietidningar både för pojkar och flickor, men också att minskningen är mer markerad för pojkar (26 procentenheter) än för flickor (21 procentenheter).

Indelningen efter språk hemma ger vid handen att båda grupperna i ungefär samma utsträckning minskat läsningen av serietidningar mellan 1991 och 2001. Inte heller antalet böcker hemma tycks ha något samband med förändringen i andelen som svarar att de dagligen läser serietidningar.

### Läsning av dagstidningar

År 1991 svarade 46 % av eleverna ja på frågan om de läste någon dagstidning förra veckan, och år 2001 var motsvarande siffra 32 %. Nedgången är ungefär lika stor för pojkar (13 %) som för flickor (15 %). För elever som i huvudsak talar svenska hemma är nedgången större (15 %) än för elever som i huvudsak talar annat språk än svenska hemma (6 %). Nedgången i tidningsläsning är också betydligt större för elever som har fler än 200 böcker hemma (15 %) än för elever som har färre än 50 böcker hemma (5 %).

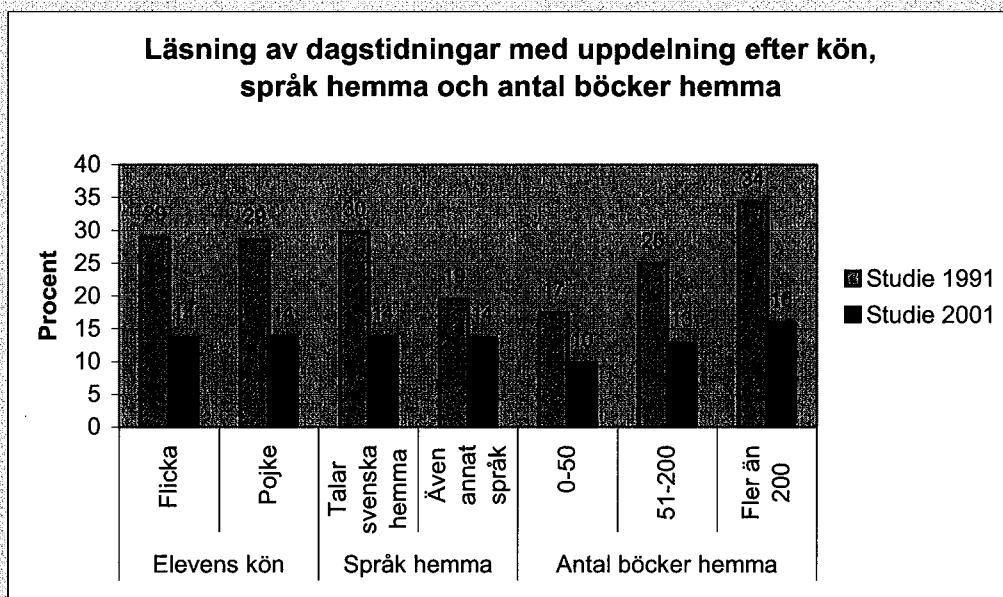
Eleverna har också besvarat frågan "Hur ofta läser du dagstidningar?" vid båda undersökningstillfällena. Resultaten presenteras i Tablå 5.11.



Även läsande av dagstidningar har minskat betydligt i frekvens mellan 1991 och 2001. År 1991 angav ca 29 % av eleverna att de läser dagstidningar nästan dagligen medan motsvarande siffra var 14 % i 2001 års undersökning. År 2001 svarade 62 % av eleverna att de nästan aldrig läser dagstidningar medan motsvarande siffra var 46 % år 1991.

I Tablå 5.12 presenteras hur stor andel av eleverna som svarade att de läser dagstidningar nästan varje dag, med uppdelning efter bakgrundsvariabler.

Tabell 5.1.2. Daglig läsning av dagstidningar med uppdelning efter bokämnessvarningar



År 1991 var andelen pojkar och flickor som dagligen läser dagstidningar lika stor (29 %), och den var lika stor år 2001, när endast 14 % av både pojkarna och flickorna säger sig läsa dagstidning varje dag.

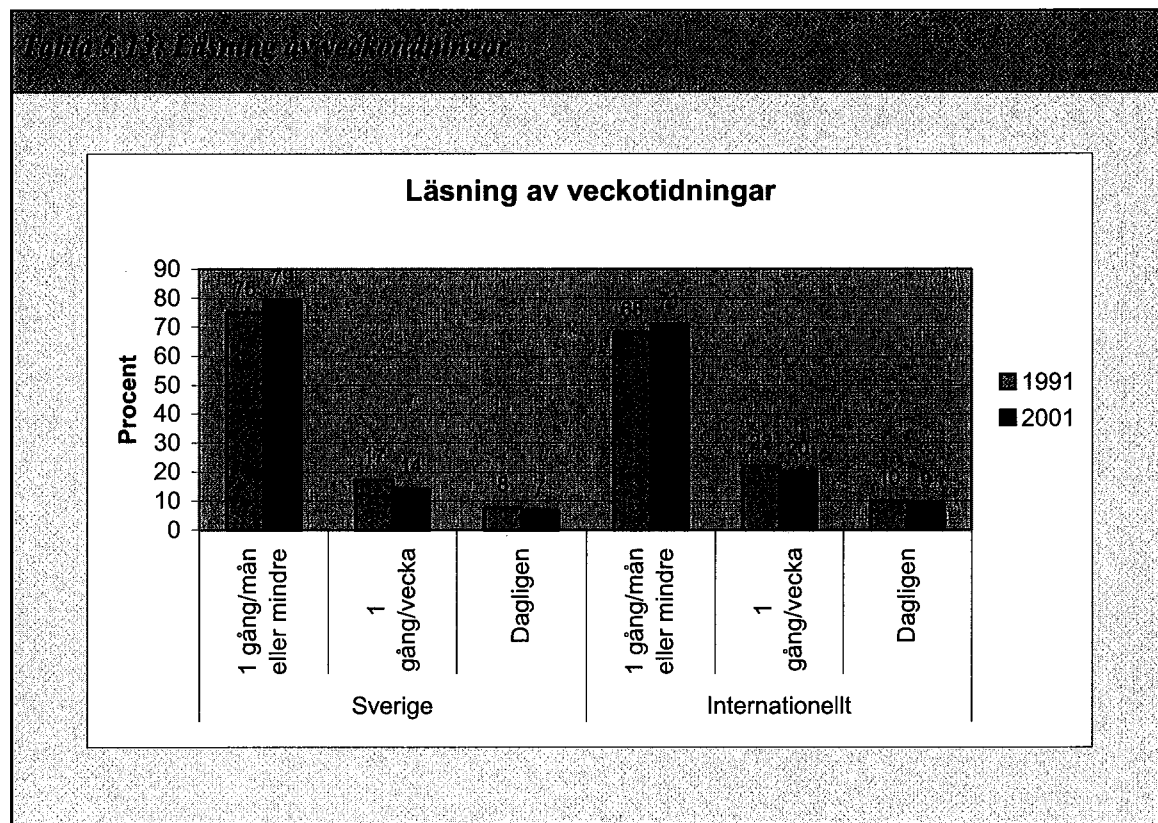
Förändringen är större i frekvens av daglig läsning av dagstidning för elever som huvudsakligen talar svenska hemma, med en nedgång från 30 % till 14 %. För elever som även talar annat språk än svenska hemma är andelen i stort oförändrad (14 %) mellan 1991 och 2001.

Antalet böcker hemma har ett tydligt samband med förändringen i läsning av dagstidning. Minskningen av andelen som svarade att de dagligen läser dagstidning är störst för den grupp elever som har många böcker hemma. Sambandet mellan antalet böcker hemma och läsning av dagstidning var således lägre år 2001 än det var i undersökningen från år 1991.

### Läsning av veckotidningar

Eleverna fick besvara frågan om de läst någon veckotidning under förra veckan med "Ja" eller "Nej". Andelen som svarade ja på frågan har ökat marginellt från 22 % till 25 % mellan år 1991 och 2001. Ökningen är något större för pojkar (4 %) än för flickor (1 %). Den är också större för elever som inte huvudsakligen talar svenska hemma (8 %) än för dem som talar svenska hemma (2 %). Ökningen är vidare något större för elever med många böcker hemma (5 %) än för elever med få böcker hemma (3 %).

Eleverna besvarade också frågan ”Hur ofta läser Du veckotidningar?” vid de två tillfällena. De svenska och internationella resultaten presenteras i Tablå 5.13:



I såväl de svenska som de internationella data kan vi notera en liten ökning mellan 1991 och 2001 av andelen som nästan aldrig läser veckotidningar. Vid båda undersökningstillfällena var detta också det i särklass vanligaste svaret.

Analyser har också genomförts där de små förändringarna i läsning av veckotidningar relaterats till kön, språk hemma och antal böcker hemma. Dessa analyser har inte visat på några samband, och några detaljresultat presenteras därför inte i detta sammanhang.

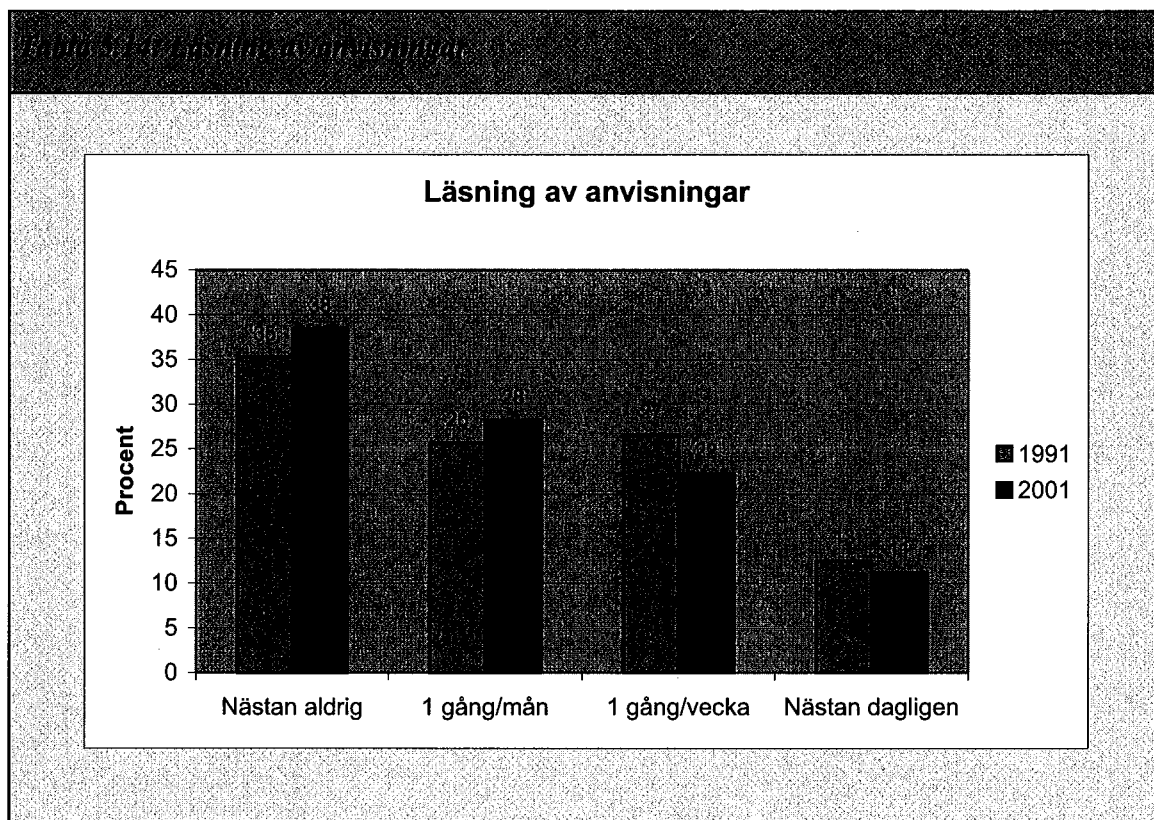
Det finns en svag tendens att andelen elever som nästan aldrig läser veckotidningar har minskat mellan 1991 och 2001 för elever som huvudsakligen talar annat språk än svenska hemma, medan den har ökat för elever som huvudsakligen talar svenska hemma.

### Läsning av anvisningar

I elevenkäten finns också frågan ”Hur ofta läser du skrivna anvisningar när du ska göra någonting som du tycker är roligt?” (*Du kanske läser anvisningarna när du ska sätta ihop en leksak, följa ett recept, använda ett redskap eller göra*



*något annat*). Tablå 5.14 visar fördelningen av svar vid de två undersökningstillfällena.



Andelen elever som svarade att de nästan aldrig läser anvisningar har ökat marginellt mellan 1991 och 2001. Överlag framstår dock svarmönstren som i huvudsak oförändrade mellan de två mättillfällena. Separata analyser för pojkar och flickor visar att tendensen till minskning av läsning av anvisningar är mer markerad för pojkar än för flickor. Skillnaderna är dock små, och visas ej här. Inte heller redovisar vi resultaten på denna fråga med andra uppdelningar av eleverna i undergrupper.

Sammanfattningsvis speglar den totala minskningen av serietidningsläsande, dagstidningsläsande, veckotidningsläsande och läsande av anvisningar förmodligen förändrade konsumtionsmönster där man istället kan spåra ett ökat inslag av läsning på datorskärm.

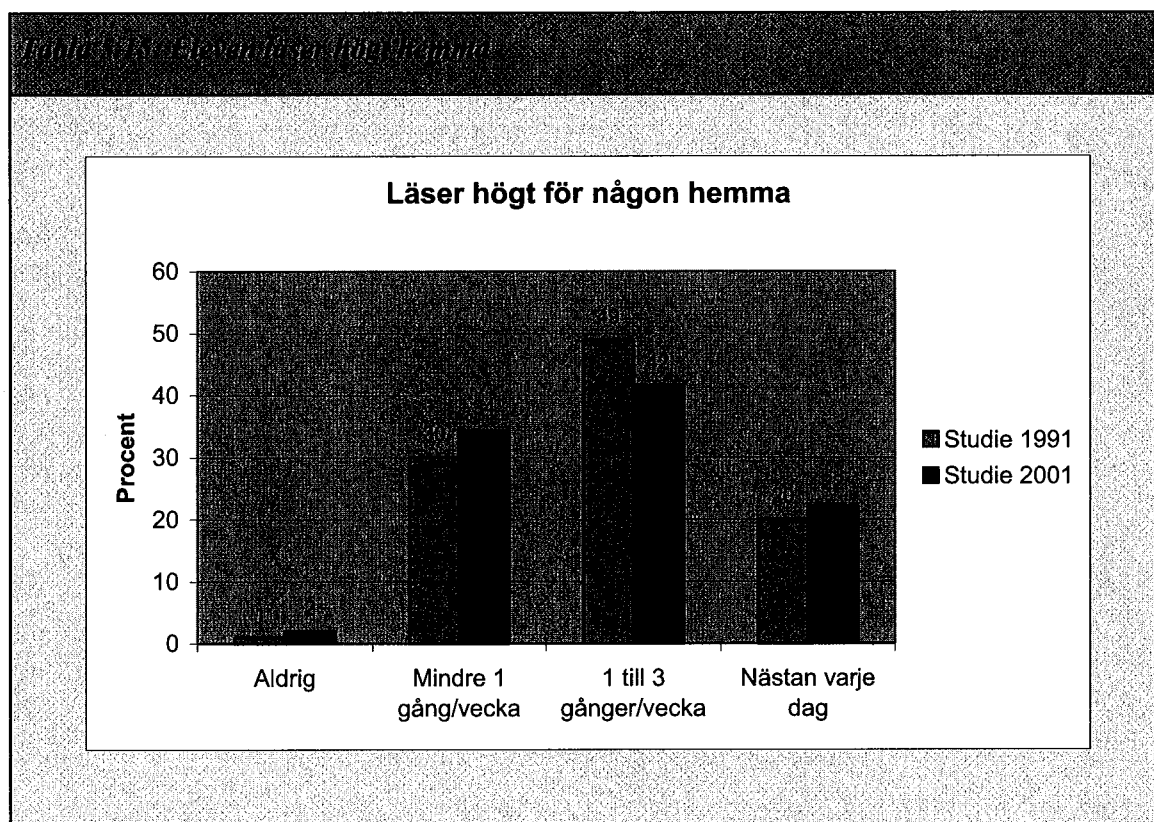
### Högläsning hemma

Enkäten innehåller flera frågor kring högläsning i hemmet, av såväl eleven, som av vuxna. En av frågorna var "Läser du högt hemma?". År 2001 svarade 78 % ja på denna fråga, mot 82 % år 1991. Vi kan sålunda notera en viss nedgång i högläsning hemma. Vid båda tillfällena svarade ungefär 10 procentenheter fler



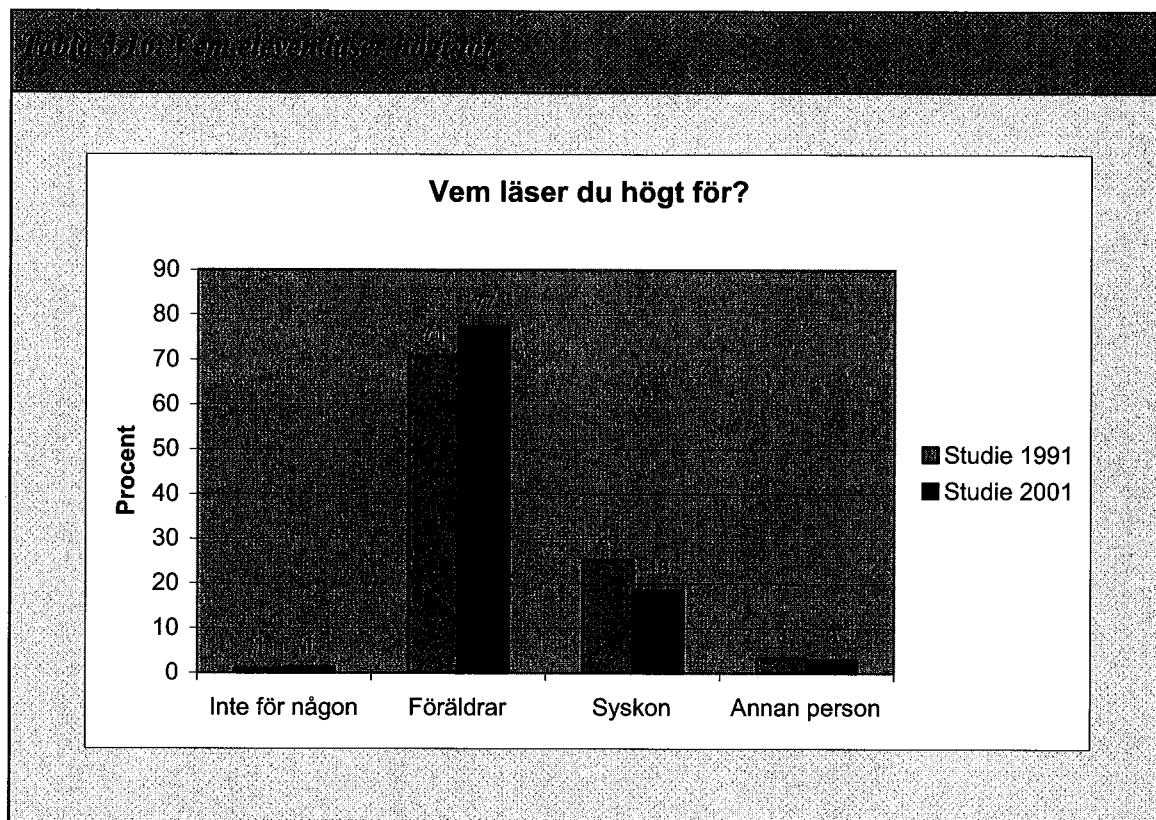
flickor än pojkar att de läser högt hemma, men minskningen är av samma omfattning för båda könen.

I enkäten ställs också frågan ”Hur ofta läser du högt hemma?”. Svartsfördelningarna visas i Tablå 5.15:



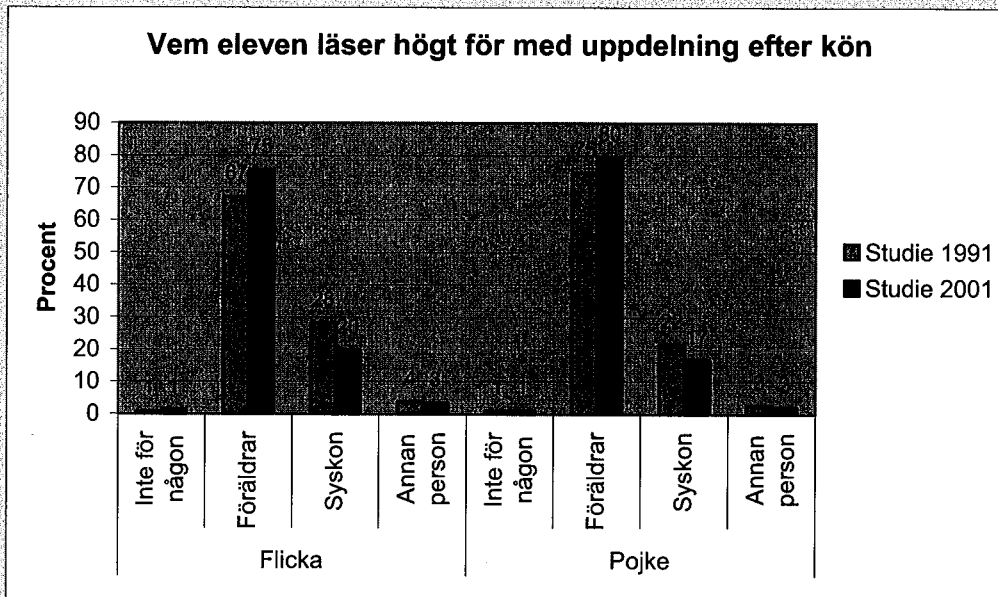
Förändringarna mellan de två undersökningstillfällena är små. Vi kan notera en minskning av andelen elever som svarade att de läser högt för någon 1 till 3 gånger per vecka, och svaga ökningarna av de övriga svarsalternativen.

Resultatbilden är i huvudsak densamma för pojkar och flickor, liksom för de övriga undergrupper som separatanalyseras, dvs. språk hemma och antal böcker hemma. Eleverna fick också frågan ”Vem läser du högt för hemma?”. De fick här välja ett av svaren ”Ingen”, ”Föräldrar”, ”Syskon” eller ”Någon annan person”. Tablå 5.16 presenterar svartsfördelningarna vid de två undersökningstillfällena:



Andelen som svarade att de läser högt för föräldrar har ökat från 1991 till 2001 medan andelen som svarade att de läser högt för syskon har minskat. I Tablå 5.17 presenteras resultaten med uppdelning efter kön.

Tabell 5.17. Vem eleven läser högt för med uppdelning efter kön



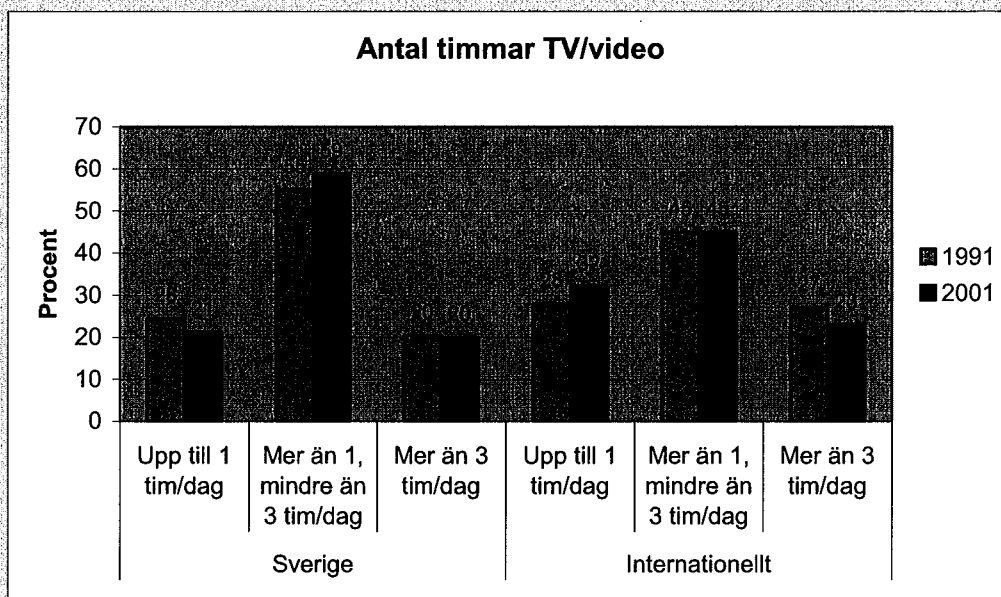
Resultaten visar att förändringarna över tid är likartade för pojkar och flickor. Vi kan också notera att flickor i större utsträckning än pojkar läser högt för syskon, medan pojkar i större utsträckning läser högt för föräldrar.

Även då separata analyser görs med indelning efter språk hemma framträder ett likartat mönster av förändringar över tid för de olika grupperna. Samma sak gäller då uppdelning görs efter antal böcker hemma.

### TV och video

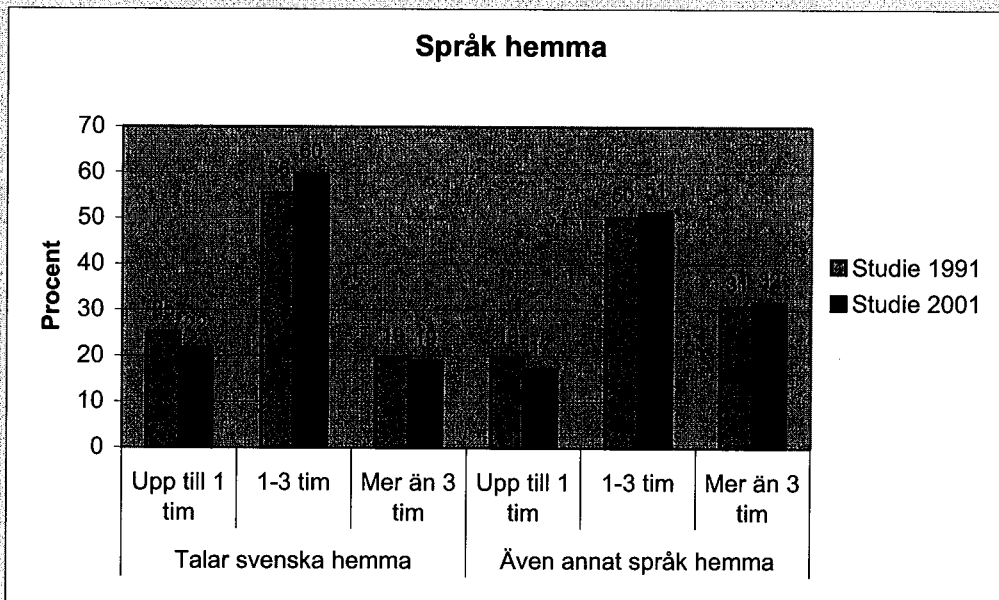
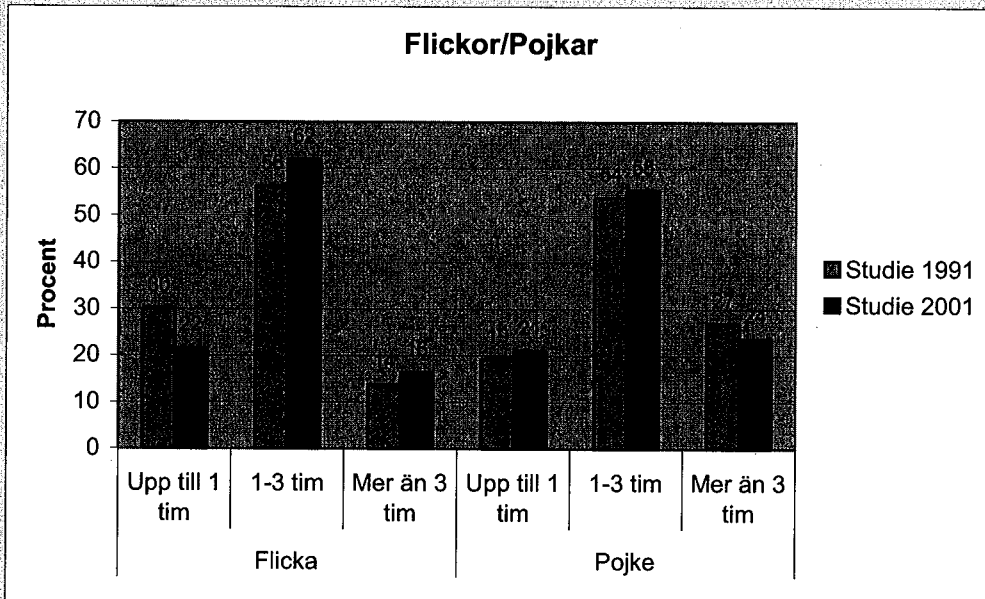
I enkäten ställdes frågan "Ungefär hur många timmar en vanlig vardag brukar du titta på TV eller video då du inte är i skolan?". Tabell 5.18 presenterar svarsfördelningarna vid de två undersökningstillfällena, dels för Sverige, dels för de internationella data.

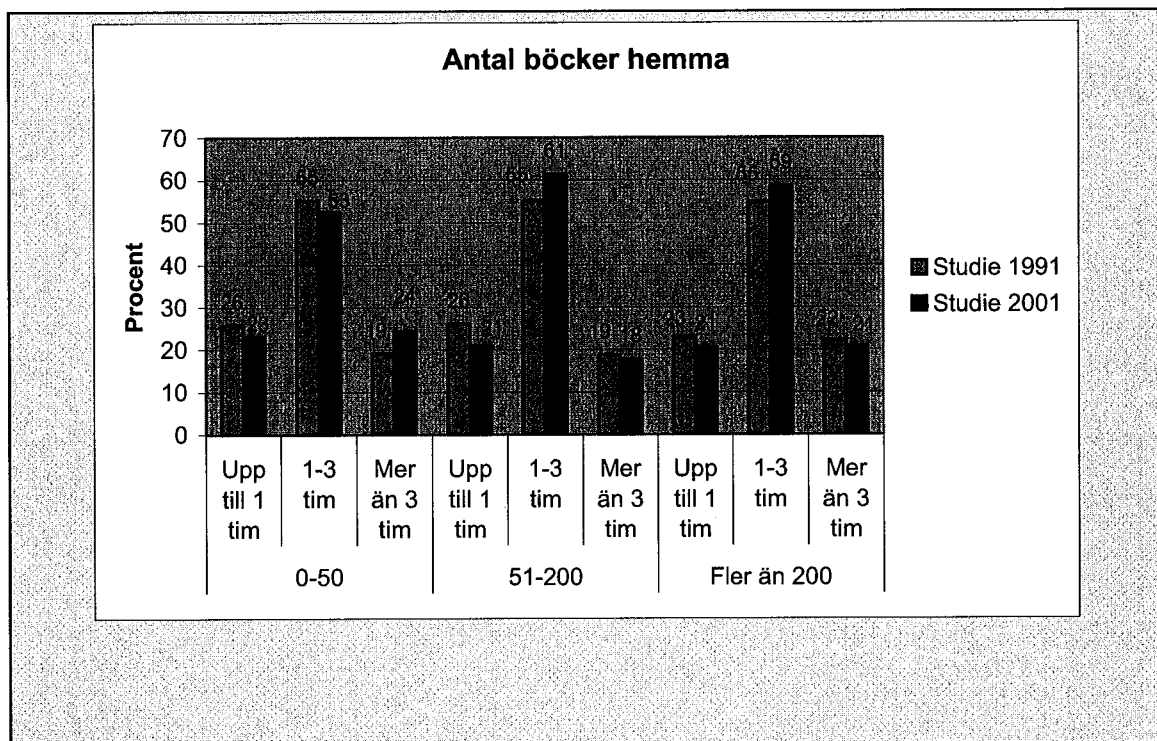
Tablå 5.18 Upp till 1 timme



För Sverige har andelen elever som anger att de ser på TV/video upp till 1 timme per dag minskat något från 1991 till 2001, medan de elever som anger TV-tittandet till mellan 1 och 3 timmar har ökat något. Det finns följaktligen en tendens till att de svenska eleverna år 2001 tillbringade mer tid med TV-tittande än de gjorde år 1991. I de internationella resultaten går trenden i svagt motsatt riktning. Skillnaderna är dock stora mellan olika länder. För Island, Singapore, USA och Ungern minskade omfattningen av tid framför TV:n relativt kraftigt, medan förändringarna är små för övriga deltagande länder.

I Tablå 5.19 presenteras resultaten med uppdelning på kön, språk hemma och antal böcker hemma.





Av Tablån framgår att det i första hand är flickor i Sverige som har ökat sitt TV-tittande mellan 1991 och 2001. Färre flickor svarade alltså att de tittar på TV i liten omfattning (upp till 1 timme per dag) medan andelen som angav att de tittar på TV/video fler timmar per dag har ökat.

För språk hemma gäller att andelen elever som svarade att de tittar på TV i liten omfattning har minskat i båda grupperna. För de elever som i huvudsak talar svenska hemma kan vi notera en ökning framförallt av andelen som svarade att de ser på TV upp till 1 timme per dag.

De elever som anger att de har många böcker hemma svarade i större utsträckning år 2001 att de ser på TV mellan 1 och 3 timmar per dag. Vi kan även notera en viss ökning av andelen elever som svarade att de ser på TV mer än 3 timmar per dag bland dem som har få böcker hemma.

### Slutsatser kring läsvanor

Bortsett från det faktum att en något större andel elever svarade att de hade läst en bok för nöjes skull förra veckan år 2001 än år 1991 pekar resultaten entydigt på en minskning av omfattningen av läsning. Detta gäller frekvensen av läsning av böcker för nöjes skull, där i synnerhet andelen pojkar som svarade att de nästan aldrig läser böcker för nöjes skull ökat. Nedgången är dock än mer markerad när det gäller läsning av serietidningar och dagstidningar, och återigen är nedgången mer markerad för pojkar än för flickor.

Det faktum att frågan om huruvida eleverna läst en bok för nöjes skull förra veckan ger ett avvikande resultatmönster framstår som något förvånande. En tänkbar förklaring till detta kan dock ligga i det sätt på vilket frågan är formulerad, nämligen med hänvisning till "Förra veckan". RL 1991 genomfördes under mars månad, medan RL 2001 i allmänhet genomfördes under april månad, och då ofta i nära anslutning till påskhelgen. I den mån "Förra veckan" sammanföll just med påskhelgen, eller med annan ledighet, kan man tänka sig att eleverna har haft bättre möjlighet än normalt att läsa en bok för nöjes skull, och att därför inte svaren på denna fråga blir jämförbara mellan undersökningstillfällena.

I huvudsak tycks de svenska resultaten sammanfalla med utvecklingen inom de övriga länder som deltog i undersökningen, vilket antyder att orsakerna bakom förändringen kan vara gemensamma. En hypotes är givetvis att den relativt omfattande datoranvändningen under fritiden (se kapitel 4) förklarar nedgången i läsning av mer traditionella typer av läsmaterial. Användning av dator innebär dock också ett större eller mindre inslag av läsning (och skrivning) vilket innebär att det inte är möjligt att hävda att den totala omfattningen av elevernas läsning har minskat.

## 6 Sammanfattning och diskussion

Ett huvudresultat från denna studie av 9-10 åringars läsfärdigheter år 2001 är att det föreligger en nedgång i den generella prestationsnivån för de svenska eleverna, dels i absolut nivå vid en jämförelse med 1991 års resultat, dels i jämförelse med andra länder. Nedgången från 1991 uppgår till 15 poäng på den internationella skalan, vilket är den största minskningen bland de nio deltagande länderna.

I de bearbetningar av materialet som redovisas i kapitel 3, 4 och 5 gör vi vissa inledande analyser för att närmare försöka karakterisera arten av förändringar i läsfärdigheterna, och försöka identifiera tänkbara orsaker till dessa. I denna avslutande diskussion skall vi nu i anslutning till vissa andra aktuella forskningsresultat diskutera sådana möjliga förklaringar.

Nedgången i resultat är olika för de tre olika texttyper som är representerade i läsprovet. För skönlitterär text är den 17 poäng, för sakprosa 23 poäng, medan vi för informationsmaterial kan notera en uppgång om 2 poäng. Även för det ordprov som ingår i den svenska delen av undersökningen kan vi notera en viss uppgång i resultaten. Nedgången i resultat avser således läsning av sammanhängande text, och här har såväl läsförståelse som läshastighet försämrats. Elevernas förmåga att läsa kortare informationstexter framstår som oförändrad, och för tolkning av diagram finns en antydning till förbättringar av resultaten. Vi har också konstaterat en kraftig ökning av den andel elever som bedömer den egna läsningen som mycket bra mellan år 1991 och år 2001.

Analys har också genomförts i syfte att undersöka om förändringarna i läskompetens är olika för olika undergrupper av elever, och om eventuellt skillnader i sammansättningen av elevgrupperna vid de två undersökningstillfällena kan förklara skillnaderna i resultat. Vid båda undersökningstillfällena har flickorna ett bättre resultat än vad pojkarna har, och det finns en tendens att flickornas försprång är större år 2001 än år 1991. Nedgången i läsresultat är alltså något större för pojkar än för flickor.

Andelen elever som ofta talar annat språk än svenska hemma är ungefär lika stor år 1991 som år 2001. Nedgången i resultat är något mer markerad för de elever som huvudsakligen talar svenska hemma än för övriga elever. Den i huvudsak oförändrade andelen elever som talar annat språk än svenska hemma ger ingen grund för förklaringar av nedgången i läsprestation i termer av en ökad andel elever med utländsk bakgrund.

Vi har dock kunnat konstatera en skillnad mellan de två undersökningsgrupperna på en viktig punkt och det är den åldersmässiga sammansättningen. Införandet av flexibel skolstartsålder mot slutet av 1990-talet har medfört att andelen elever som började skolan vid 6 års ålder är betydligt större i 2001 års undersökning än vad den var i 1991 års undersökning. Denna



skillnad i den åldersmässiga sammansättningen mellan undersökningsgrupperna påverkar i sig resultaten. De analyser som genomförts för att bestämma konsekvenserna av skillnaden i den åldersmässiga sammansättningen visar dock på en relativt begränsad effekt: av den totala skillnaden om 15 poäng kan maximalt 3 poäng förklaras av skillnaderna i åldersmässig sammansättning. Det måste dock betonas att de korrigeringar som genomförts endast tar hänsyn till de effekter som är linjärt relaterade till elevernas ålder. Om den ökade andelen elever i skolår 1 som börjat vid 6 års ålder har påverkat lärarnas uppläggning och genomförande av den tidiga läsundervisningen görs inte någon korrigering för de eventuella effekterna av detta.

Det kan finnas flera förklaringar till nedgången i de svenska elevernas läsfärdigheter. I kapitlen 4 och 5 redovisas resultat från elevenkäten som visar att elevernas läsmönster har förändrats mellan 1991 och 2001, och en möjlig hypotes är att en del av förklaringen kan ligga där. En annan förklaring kan vara skolans minskande resurser från 1991 till 2001. Demografiska skillnader mellan de elevgrupper som undersökts kan vara en annan förklaring till skillnaderna i läsresultat. Dessa förklaringar diskuteras närmare nedan.

### ***Demografiska skillnader mellan undersökningsgrupperna***

Av beskrivningen av urvalen till RL 1991 och RL 2001 i kapitel 2 framgår att målpopulationen för RL 2001 är betydligt större än för RL 1991. Detta har framförallt sin grund i att antalet födda skiljer sig kraftigt mellan elevpopulationerna. De elever som i huvudsak utgör elevpopulationen för RL 1991 föddes år 1981, och detta år uppgick antalet i Sverige födda barn till ca 94 000. Tio år senare föddes ca 124 000 barn och dessa utgör den huvudsakliga populationen för RL 2001. Födelseåret 1981 är ett av de lägsta under de senaste 50 åren, medan födelseåret 1991 är det högsta under denna period. Enligt den officiella statistiken fanns år 1991 ca 6 800 9-åringar som var utländska medborgare, medan motsvarande siffra år 2001 var ca 5 700. Den stora skillnaden mellan de två läsundersökningarna är sålunda att populationen elever födda i Sverige är betydligt större för RL 2001 än för RL 1991.

Denna demografiska skillnad mellan de två populationerna kan på flera sätt ha påverkat förutsättningarna att utveckla läskompetens. Forskningsresultat visar på en svag negativ effekt på utvecklingen av kognitiv förmåga av ett ökat antal syskon (se t ex Zajonc & Markus, 1975), bland annat därför att föräldrarnas möjligheter att ge intellektuell stimulans minskar med ett större antal barn. Barngruppernas storlek inom barnomsorgen kan också antas ha påverkats av det stora antalet barn som ingår i den population som undersökts i RL 2001. Vissa resultat antyder att barngruppernas storlek har betydelse för barnens utveckling (Asplund Carlsson, Pramling Samuelsson & Kärrby, 2002). Även inom skolan kan den stora skillnaden i populationsstorlek antas ha påverkat vilka resurser som stått till buds för eleverna. Denna fråga diskuteras mer utförligt nedan.

## **Förklarar nedgången av minskade resurser?**

Vid 1990-talets början var det en relativt utbredd uppfattning bland forskare inom det utbildningsekonomiska området att ekonomiska resurser inte har någon betydelse för elevernas resultat. Under 1990-talet har emellertid nya resultat lagts fram vilka pekar på att omfattningen av de ekonomiska resurserna är av betydelse för de resultat eleverna uppnår. Dessa resultat sammanfattas och diskuteras i en kunskapsöversikt av Gustafsson och Myrberg (2002), och de slutsatser som dras är dels att klasstorlek har betydelse, och då framförallt under de första skolåren, dels att lärarkompetensen är en betydelsefull resursfaktor.

De preliminära analyser som gjorts av andelen lärare med pedagogisk utbildning visar att år 1991 hade praktiskt taget samtliga lärare 2- eller 3-åriga lärarutbildningar. År 2001 hade 92 % av lärarna pedagogisk utbildning. År 1991 hade de deltagande lärarna i medeltal 21 års lärarerfarenhet och år 2001 hade de i medeltal 18 års erfarenhet som lärare. Dessa resultat antyder en viss nedgång i den generella utbildnings- och erfarenhetsnivån bland elevernas lärare mellan år 1991 och år 2001. Den till synes enkla frågan om eventuella skillnader i nivån på lärarkompetens mellan de två undersökningstillfällena kan dock inte ges ett enkelt svar. En anledning till detta är att det år 2001 var betydligt vanligare att mer än en lärare hade ansvaret för en klass än som var fallet år 1991, och en annan anledning är ökningen av fristående skolor vilka kan rekrytera och anställa lärare på delvis andra sätt än vad skolor med kommunal huvudman kan. Frågorna kring förändringar i nivån av lärarkompetens får därför hänskjutas till det fortsatta analysarbetet, men det kan ändå konstateras att det inte tycks ha skett några dramatiska förändringar på denna punkt.

Medeltalet för klasstorleken var i 1991 års undersökning 18,7 elever, medan medeltalet var 23,4 elever i 2001 års undersökning. Det måste dock betonas att inte heller denna uppgift på ett enkelt sätt låter sig jämföras mellan undersökningstillfällena. En anledning till detta är att årskursintegrerad undervisning var vanligare år 2001 än år 1991, och en annan anledning är att begreppet "klass" på vissa skolor endast är ett administrativt begrepp, medan undervisningen bedrivs i andra grupperingar. En konsekvens av detta är att variationen i den uppmätta klasstorleken är betydligt större år 2001 än år 1991, och år 2001 omfattar några klasser cirka 50 elever. Även om sådana "administrativa" klasser utesluts ur beräkningarna genom att sätta en övre gräns för klasstorleken på 34 elever, blir medelvärdet av klasstorleken 22,2 elever år 2001. Enligt denna uppskattning har klasstorleken ökat med i medeltal 3,5 elever mellan år 1991 och år 2001.

På grundval av den mest omfattande och metodologiskt säkraste studien av klasstorlekens betydelse, det så kallade STAR-experimentet (se Gustafsson & Myrberg, kapitel 3), kan man dra slutsatsen att effekten av en ändring av klasstorleken med i medeltal 8 elever uppgår till  $d = 0,2$  (se t ex Krueger, 2000). Översatt till den internationella lässkalan skulle detta motsvara 22 poäng vid en

förändring av i medeltal 8 elever. Detta innebär i sin tur att en ökning av klasstorlek med i medeltal 3,5 elever leder till en förväntad försämring av resultaten med ca 10 poäng. Enligt denna analys kan därför den del av förändringen som kvarstår efter att vi tagit hänsyn till den förändrade ålderssammansättningen, i huvudsak förklaras av ökningen av klasstorlek mellan år 1991 och år 2001.

Det måste understrykas att detta är en mycket preliminär slutsats, som mest är att betrakta som en hypotes för detta fortsatta analysarbetet. Det är följaktligen nödvändigt att utreda den betydelse som åldersintegrerad undervisning har både för bestämning av klasstorlek, och som en faktor i sig. De faktiska grupperingar i vilka undervisningen genomförs när klassbegreppet endast är av administrativ art behöver också fastställas. Även i detta sammanhang finns det anledning att undersöka skillnader mellan skolor som är organiserade under olika huvudmän.

### ***Förklaras nedgången av ändrade läs- och datorvanor?***

De resultat som presenteras i kapitel 5 visar på en kraftig minskning av elevernas lån av böcker på bibliotek, och då i synnerhet för pojkar. Antalet böcker i hemmen är något mindre år 2001 än det var år 1991, och även frekvensen av dagstidningsinnehav har minskat. Resultaten visar också på en tydlig nedgång i omfattningen av det frivilliga läsandet mellan år 1991 och år 2001. Detta gäller läsning av böcker för nöjes skull, liksom läsning av serietidningar och dagstidningar. I kapitel 5 visas att för eleverna i 2001 års undersökning utgjorde datorn ett betydande inslag i deras liv, vilket inte var fallet i 1991 års undersökning. De flesta elever använde datorn frekvent för olika ändamål som att spela spel och göra bilder, medan det däremot var mer sällsynt att eleverna läste längre texter på datorn.

En tänkbar förklaring till elevernas sämre förmåga att läsa och förstå sammanhängande text år 2001 kan vara att de ändrade läsvanorna utanför skolan ger dem mindre övning i läsning. Detta är dock inte den enda möjliga tolkningen av samvariationen över tid mellan minskade läsfärdigheter och minskad omfattning av läsning på fritiden. En annan tolkning är att det istället är elevernas minskade läsfärdigheter som gör att de i mindre utsträckning ägnar sig åt läsning på fritiden. Mot båda dessa tolkningar kan dock invändas att nedgången i omfattningen av läsning synes vara ett internationellt fenomen, och trots detta uppvisar de flesta länder högre resultat på läsproven år 2001 än år 1991. Det faktum att Sverige avviker från det generella internationella mönstret gör det svårt att utan ytterligare preciseringar använda de ändrade läsvanorna som förklaring till förändringar i läsprovresultaten.

Det är dock intressant att notera att det utöver Sverige finns ett enda land där läsfärdigheterna var sämre år 2001 än år 1991, nämligen USA. Det är också intressant att notera att mönstret av förändringar över de olika delskalorna visar ett delvis likartat mönster över Sverige och USA. I USA uppgick nedgången i de

skönlitterära läsfärdigheterna till 20 poäng, mot 17 poäng i Sverige. För sakprosa förelåg däremot en svag uppgång om 5 poäng i USA, mot en nedgång om 23 poäng i Sverige. Informationsmaterial uppvisade en svag nedgång i USA (6 poäng) och en svag uppgång i Sverige (2 poäng). Gemensamma drag är sålunda den kraftiga nedgången i resultat på skönlitterära texter, och i huvudsak oförändrade resultat för informationsmaterial. Däremot går resultaten i olika riktningar för sakprosa.

En möjlig förklaring till det försämrade utfallet kan vara att i dessa två länder använder sig eleverna i störst utsträckning av datorer. Genom att utnyttja resultaten från PIRLS-undersökningen (Rosén, Gustafsson, & Myrberg, 2005), där elever i samtliga länder fick frågor om hur ofta de använder dator hemma och i skolan, kan denna förklaring granskas närmare. Sverige är det land där eleverna i störst utsträckning använde dator hemma; 75 % svarade att de gör det minst en gång i veckan. USA är det land där datoranvändning hemma var näst vanligast (71 %). Nya Zeeland och Singapore kommer därefter (70 %). Nya Zeeland uppvisade en svag negativ förändring av resultaten på de skönlitterära texterna om 4 poäng, och i Singapore var resultatet oförändrat. De länder som hade lägst datoranvändning hemma var Grekland (37 %), Ungern (52 %), Italien (53 %) och Slovenien (58 %), och för dessa tre länder föreligger förbättringar av resultaten på de skönlitterära texterna om 35, 11, 13, respektive 25 poäng. Förändringar i resultaten på de skönlitterära texterna visar alltså ett tydligt samband med omfattningen av datoranvändningen hemma år 2001. Detta samband är inte lika tydligt för sakprosatexterna. Bortsett från Sverige, som uppvisade en mycket tydlig tillbakagång för denna texttyp, hade de övriga länderna med omfattande datoranvändning hemma något bättre resultat på sakprosa år 2001 än år 1991. De länder där elevernas datoranvändning hemma var av liten omfattning uppvisar stora förbättringar i resultat även på dessa texter.

Dessa resultat ger underlag för att formulera den preliminära hypotesen att förändringar i resultaten på de skönlitterära texterna har samband med elevernas datoranvändning och därmed också med deras läsvanor. För läsning av sakprosa verkar denna hypotes dock ha mer begränsad förklaringskraft, vilket kan ha sin grund i att verksamheten i skolan har större betydelse för resultaten på sakprosatexterna än de skönlitterära texterna, medan elevernas läsning på fritiden har större betydelse för resultaten på de skönlitterära texterna. En intressant tanke är att den svenska nedgången i resultaten för sakprosa kan hänföras till den hypotes om betydelsen av minskade resurser per elev som har framlagts ovan. Även dessa hypoteser måste göras till föremål för noggrann prövning i den fortsatta analysen av undersökningsmaterialet.

## LITTERATUR

- Asplund Carlsson, M., Pramling Samuelsson, I., & Kärrby, G. (2002). *Strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i barnomsorg och skola*. Stockholm: Skolverket.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartlant, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U. S. Government Printing Office.
- Elley, W. B. (1992). *How in the world do students read?* The Hague: IEA.
- Elley, W. B. (1994) (Ed). *The IEA study of Reading Literacy: Achievement and instruction in thirty-two school systems*. International studies in educational achievement. Great Britain, Exeter: Pergamon.
- Gustafsson, J.-E., & Myrberg, E. (2002). *Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat*. Stockholm: Skolverket.
- Hansson, G. (1975) *Läsning och litteratur*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Krueger, A. B. (2000). *Economic considerations and class size*. Working paper #447, Princeton University, Industrial Relations Section.
- Limberg, L. (2002) *Skolbibliotekets pedagogiska roll- en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Lundberg, I., & Linnakyllä, P. (1993). *Teaching reading around the world*. The Hague: IEA.
- Martin, M., Mullis, I., Gonzalez, E., & Kennedy, A. (2003). *Trends in children's reading literacy achievement 1991 – 2001*. International Study Centre, Lynch School of Education, Boston College.
- Postlethwaite, T. N. & Ross, K. (1992) *Effective schools in reading. Implications for educational planners*. The Hague: IEA.
- Skolverket (2001) *PISA 2000. Svenska femtonåringars läsförmåga och kunnande i matematik och naturvetenskap i ett internationellt perspektiv. Rapport 209*. Stockholm: Skolverket.
- Rosén, M., Myrberg, E., & Gustafsson, J.-E. (2005). *Läskompetens i skolår 3 och 4. Nationell rapport från PIRLS 2001 i Sverige*. The IEA Progress in International Reading Literacy Study. Göteborg studies in educational sciences 236. Göteborg, Sweden: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Stanovich, K. E. (1986) Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-406.

- Stanovich, K. E. (2000) *Progress in understanding reading. Scientific foundation and new frontiers*. New York: The Guilford press.
- Taube, K. (1995). *Hur i all världen läser svenska elever?* Stockholm: Skolverket.
- Taube, K. & Fredriksson, U. (1995). *Hur läser invandrarelever i Sverige?* Stockholm: Skolverket.
- Taube, K., Lundberg, I., & Skarlind, A. (1995). *Svensk läsundervisning i ett internationellt perspektiv*. Skolverkets rapport nr 80. Stockholm: Skolverket.
- Taube, K., & Skarlind, A. (1997). *Läsförmågan hos 6 420 nioåringar i Stockholm*. Våren 1997. Högskolan i Kalmar.
- Taube, K., & Skarlind, A. (2000). *Läsförmågan hos 5 595 fjortonåringar i Stockholm*. Våren 2000. Högskolan i Kalmar.
- Taube, K., Skarlind, I., & Karlsson (1999). *Läsförmågan hos 7 153 nioåringar i Stockholm*. Våren 1999. Högskolan i Kalmar.
- Thorndike, R. (1973). *Reading comprehension education in fifteen countries. International studies in evaluation III*. Stockholm: Almqvist och Wiksell.
- Zajonc, R. B., & Markus, G. B. (1975). Birth order and intellectual development. *Psychological Review*, 82, 74-88.