

Svenska fjärdeklassares läsförståelse – trender och förklaringar

GABRIEL HELLER-SAHLGREN

Institutet för Näringslivsforskning
London School of Economics



Näringslivets
skolforum

SWEDISH ENTERPRISE SCHOOL FORUM

Svenska fjärdeklassares läsförståelse – trender och förklaringar

Författare: Gabriel Heller-Sahlgren

Institutet för Näringslivsforskning | London School of Economics

Oktober 2023

Näringslivets skolforum, Stockholm

Innehållsförteckning

Sammanfattning	4
1. Introduktion	6
2. Sveriges utfall i PIRLS	9
2.1. Trender i resultat	9
2.2. Sveriges resultat i PIRLS 2021	12
2.3. Effekten av hemresurser	13
3. Vad kan förklara de svenska elevernas resultat i PIRLS?	15
3.1. Resultat	16
3.2. Resultat uppdelade efter språkbakgrund	18
3.3. Skillnader mellan Sverige och andra länder	20
4. Slutsatser	23
Appendix A	24
Appendix B	28
Referenslista	29
Om författaren	30

Sammanfattning

- Den här rapporten analyserar de svenska utfallen i PIRLS bland fjärdeklassare samt hur olika faktorer är relaterade till resultaten i svenska klassrum. PIRLS gör det möjligt att undersöka hur exempelvis undervisnings- och bedömningsmetoder varierar mellan olika klasser i samma skola.
- Den sammantagna bilden är att Sveriges resultat försämrades i PIRLS 2021 och nu är tillbaka på 2011 års låga nivå. Samtidigt tycks betydelsen av elevers socioekonomiska bakgrund ha ökat.
- En fördjupad analys tyder dock på att detta framför allt reflekterar ett växande gap i läsförmågan mellan elever med svensk respektive utländsk bakgrund.
- Det går inte att identifiera elevers bakgrund på basis av föräldrarnas födelseland i den senaste undersökningen, men det går att identifiera i vilken utsträckning eleverna talar svenska hemma. I tidigare undersökningar har resultaten bland elever med minst en förälder född i Sverige fångats upp närmast perfekt av gruppen som uppger att de talar mest svenska hemma av möjliga alternativ.
- Andelen elever som alltid talar svenska hemma uppgick till 52 procent i PIRLS 2021, en minskning från 66 procent i PIRLS 2016. Detta tyder på en markant förändring i elevsammansättningen, vilket också tycks vara en avgörande förklaring till kunskapsfallet mellan 2016 och 2021 – sannolikt i kombination med pandemins effekter.
- Svenska fjärdeklassare som alltid talar svenska hemma når goda resultat. Denna grupp nådde en fjärdeplats i 2021 års undersökning när man jämför med motsvarande elever i alla andra deltagande länder. Gruppens resultat var faktiskt bäst i hela EU och OECD.
- Elever som alltid talar svenska hemma presterade lika väl i PIRLS 2021 som de gjorde i PIRLS 2016 och 2001, när Sverige hade högst resultat av alla deltagande länder. Andelen avancerade läsare i gruppen har nästan fördubblats sedan 2011. Bland dessa elever har betydelsen av socioekonomisk bakgrund inte heller ökat.
- Det går inte att identifiera resultaten bland elever med utländsk bakgrund på ett bra sätt i det senaste provet. Detta eftersom gruppen som inte alltid talar svenska hemma i tidigare undersökningar har presterat bättre än gruppen utan minst en förälder född i Sverige. På basis av historiska förhållanden uppgår dock skillnaderna gentemot elever med svensk bakgrund sannolikt till ungefär 60 poäng, vilket i så fall är det största gapet som har uppmätts.
- En analys av olika faktorerers samband med PIRLS-resultaten indikerar vidare att olika elevgrupper verkar svara olika väl på olika insatser. Att låta eleverna högläsa i klassrummet, läsa tyst på egen hand eller träna läsflyt är positivt för de elever som inte alltid talar svenska hemma. För elever som alltid talar svenska hemma verkar utökad undervisningstid i läsning vara viktigare.

- Analysen visar dock att det finns ett arbetssätt som tycks ha en tydligt positiv effekt för alla elever, oavsett språkbakgrund, nämligen träning i avkodning av ljud och ord. Detta arbetssätt – som samlas under begreppet *phonics* – har i återkommande studier visat sig ha god effekt på elevernas läsundervisning i tidiga skolår.
- Därför är det anmärkningsvärt att Sverige, av alla länder som inkluderas i jämförelsen, är det land med lägst andel elever som får träning i avkodning. Endast 23 procent av eleverna undervisas av lärare som uppger att de gör detta minst en gång i veckan.
- Ökad användning av *phonics* förefaller därför vara en prioriterad fråga att studera vidare om man vill förbättra läsförmågan i svensk skola. Men rapporten visar att det även finns andra faktorer som är positivt relaterade till läsförståelsen.
- Eftersom olika metoder i flera fall tycks slå olika beroende på elevernas språkbakgrund, är det dock viktigt att ta hänsyn till elevunderlaget i klassrummet när man försöker förändra undervisningen för att stärka läsförståelsen i svensk skola.

1. Introduktion

Historiskt sett har läsning varit ett av svenska elevers bästa områden i internationella prov. När undersökningen PIRLS, som mäter läsförståelsen bland elever i årskurs 4, genomfördes för första gången år 2001 nådde Sverige bäst resultat av alla länder som deltog. Sedan föll de svenska resultaten dock kraftigt fram till 2011, för att sedan återgå till 2001 års nivå i 2016 års undersökning (Skolverket 2023).

I PIRLS 2021 föll dock Sverige tyvärr återigen tillbaka till 2011 års nivåer, samtidigt som betydelsen av elevers socioekonomiska bakgrund tycktes öka. Regeringen beskrev situationen som indikativ för en svensk "läskris", ett begrepp som har slagit rot i debatten mer generellt (Palmström 2023). I september 2023 uppmanade exempelvis kulturcheferna i Sveriges största tidningar politikerna att ta tag i läskrisen med olika slags reformer (Hilton m.fl. 2023).

Men effektiva reformer kräver att man har ordentlig förståelse av var problemen ligger och hur dessa kan åtgärdas på bästa sätt. Den här rapporten analyserar de svenska utfallen i PIRLS samt hur olika faktorer är relaterade till resultaten i svenska klassrum. PIRLS gör det nämligen möjligt att undersöka hur exempelvis undervisnings- och bedömningsmetoder varierar mellan olika klassrum i samma skola.

Analysen visar på väldigt olika resultat beroende på vilka elever man studerar. Bland elever med svensk bakgrund känns det aningen överdrivet att tala om en generell läskris.¹ Denna grupps resultat är nämligen på samma relativt höga nivå som det var 2016 (och 2001). Andelen avancerade läsare i gruppen har faktiskt nästan fördubblats sedan 2011 – en

ökning som även skedde under pandemin – och är nu på en något högre nivå än den var i den första undersökningen år 2001. Dessa elever nådde också i genomsnitt en fjärdeplats när man jämför med motsvarande elever i alla andra deltagande länder. Gruppens resultat var bäst i hela EU och OECD.

En djupare analys visar dock på allvarliga problem och utmaningar för svensk skola. Det vi ser är hur den förändrade demografin – möjligtvis i kombination med pandemins effekter – har bidragit till att Sveriges genomsnittliga resultat föll i den senaste undersökningen. Eftersom det inte går att identifiera elever med utländsk bakgrund på ett bra sätt i den senaste undersökningen – till skillnad från elever med svensk bakgrund – kan vi inte med säkerhet säga hur pass stora skillnaderna var mellan elever med svensk respektive utländsk bakgrund. Men på basis av historiska förhållanden kan man dra slutsatsen att resultatskillnaderna sannolikt uppgår till ungefär 60 poäng, vilket i så fall är den största skillnaden som har uppmätts sedan den första undersökningen.

På samma sätt tycks demografiska förändringar ha påverkat betydelsen av socioekonomisk bakgrund. Bland elever i hela urvalet har effekten av socioekonomisk bakgrund mycket riktigt ökat – och är idag högre än i övriga Norden samt EU- och OECD-snittet – men bland elever med svensk bakgrund är den exakt lika hög som tidigare jämförbara år. I denna grupp är betydelsen av socioekonomisk bakgrund också lika hög som bland motsvarande elever i övriga Norden. I endast tre länder är effekten av bakgrund svagare än i Sverige, med säkerställd marginal. Med andra ord tycks även den ökande

¹ I PIRLS 2021 kan denna grupp inte identifieras direkt, eftersom Skolverket av misstag tog bort dessa frågor i elevenkäten. Men jag visar i rapporten att resultaten bland elever som uppger att de talar mest svenska hemma av möjliga alternativ fångar upp resultaten bland elever med minst en förälder född i Sverige perfekt i alla tidigare undersökningar. Det finns ingen anledning att tro att detta förhållande inte skulle gälla i PIRLS 2021.

effekten av socioekonomisk bakgrund huvudsakligen förklaras av förändrad demografi.

Inget av detta innebär naturligtvis att läskrisen inte är reell; elever med utländsk bakgrund är idag en stor andel av den svenska elevpopulationen – och resultaten i denna grupp är oroväckande. Det är i denna grupp som vi behöver lägga mest fokus, även om det också finns elever med svensk bakgrund som inte läser tillräckligt bra.

För att utröna hur vi kan förbättra läsförståelsen i Sverige drar jag nytta av att urvalet i PIRLS är klassbaserat och att många skolor deltog med två klasser. Läraren för varje klass svarade nämligen på ett stort antal frågor, exempelvis om hur läsundervisningen bedrivs samt vilka bedömningsmetoder och vilken litteratur som används i klassen. Jag använder svaren på dessa frågor för att studera hur skillnader i dessa faktorer mellan olika klasser inom samma skola är relaterade till olika utfall i PIRLS. Likaså svarar elever på frågor om studiemiljön, vilket jag använder för att analysera relationen mellan dessa faktorer och utfallen när man enbart jämför elever i samma klass. Jag studerar även om effekterna skiljer sig åt beroende på om eleverna alltid talar svenska hemma eller inte.

Det visar sig att träning i *avkodning av ljud och ord* är positivt relaterad med PIRLS-resultaten. Detta är i linje med forskningen om hur *phonics* (systematisk träning i avkodning av ljud, bokstäver och ord samt kopplingen mellan dessa) har visat sig vara mycket effektiv för att förbättra elevernas läsförmåga (Fälth och Hallin 2023). Relationen mellan träning i avkodning och läsförståelse är ungefär lika stark bland elever som alltid pratar svenska hemma som bland dem som inte gör det.

Samtidigt visar det sig att Sverige har lägst andel lärare som tränar eleverna i avkodning av alla länder som inkluderas i jämförelsen: endast 23 procent av eleverna undervisas av lärare som gör det minst en gång i veckan. Här finns det alltså en möjlighet att förbättra den svenska läsundervisningen.

Jag finner även att det bland elever som inte alltid talar svenska hemma är positivt att låta eleverna högläsa i klassrummet, låta dem *läsa tyst på egen hand*, lägga fokus på *utvecklingen av läsflyt*, lära ut *strategier för snabbläsning* och lära ut *digitala läsfärdigheter*. En stor andel svenska lärare låter redan elever läsa tyst på egen hand i ganska stor utsträckning, och lägger ganska stort fokus på läsflytet, men det finns potential att öka högläsningen, utläring av strategier för snabbläsning och utläringen av digitala läsfärdigheter.

Här verkar det dock finnas skillnader mellan elevgrupper. Dessa strategier har nämligen inte samma positiva relation med resultaten bland de elever som *alltid talar svenska hemma* – fokus på läsflyt har faktiskt en negativ relation i denna grupp. Det är därför sannolikt framför allt i klassrum med många elever som *inte alltid talar svenska hemma* som faktorerna har potential.

Vad gäller bedömningsmetoder finner jag att användningen av *längre prov* som bedömningsform i läsning är positivt relaterad till läsförståelsen, samtidigt som *mer informella observationer* av hur elever arbetar som bedömningsform har en negativ relation. Detta dock endast bland elever som inte alltid talar svenska hemma. Även i dessa hänseenden finns det möjligheter till förbättringar i denna grupp.

Det visar sig också att den *totala undervisningstiden i läsning* samvarierar positivt med PIRLS-resultaten, men endast bland elever som alltid talar svenska hemma. I detta hänseende ligger många länder ganska nära varandra, men att satsa på mer läsundervisning generellt skulle alltså möjligtvis kunna bidra till bättre resultat i denna grupp.

Däremot finner jag inga större tecken på att någon specifik typ av litteratur i läsundervisningen är positiv för läsförmågan. Användning av *pjäser* i undervisningen samt *skönlitterära böcker med kapitel* visar sig dock vara negativt relaterad till resultaten, både bland elever som alltid talar svenska hemma och de som inte gör det.

Det är dock extremt få lärare i Sverige som använder pjäser i undervisningen i någon större utsträckning. Men när det gäller skönlitterära böcker sticker Sverige ut. Hela 88 procent av svenska elever undervisas av lärare som använder skönlitteratur i undervisningen minst en gång i veckan. Detta är högst av alla länder som ingår i jämförelsen.

I skarp kontrast till den kritik som lyfts i debatten om avsaknaden av skönlitteratur i skolan visar det sig alltså att svenska lärare använder skönlitterära böcker i väldigt hög utsträckning. Effekten av detta är dock inte glasklar, då användning av skönlitteratur förefaller vara negativt relaterad till PIRLS-resultaten.

Till sist finner jag att *mobbing* är negativt relaterad till läsförståelsen för alla elever. *Upplevd oordning i klassrummet* (bland elever som alltid talar svenska hemma) samt *självrapporterad frånvaro* (bland elever som inte alltid talar svenska hemma) är också negativt relaterade till läsförståelsen. Sverige når en mittenplacering vad gäller oordning i klassrummet i ett internationellt perspektiv, medan man har ganska lite mobbing internationellt sett. Däremot är frånvaron ganska hög. I alla tre fall finns det en tydlig förbättringspotential i ett internationellt perspektiv.

Utifrån analysen verkar det alltså finnas en hel del att förbättra i svensk skola för att stärka läsförståelsen. Det finns generella faktorer att fokusera på (såsom avkodningsträning och insatser mot mobbing) men också insatser som kan fungera mer eller mindre effektivt beroende på elevsammansättningen i klassrummet.

2. Sveriges utfall i PIRLS

Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) är en stor internationell undersökning som mäter prestationer i läsförmåga bland elever i årskurs 4. Sedan år 2001 skriver ett representativt urval elever i ett stort antal länder och ekonomier ett prov i läsförmåga. Elever, rektorer och lärare svarar också på ett stort antal frågor om läsning, skolmiljö och undervisning i bakgrundsenkäter.

Provet eleverna skriver mäter avkodning av text samt läsförståelse, vilket stämmer väl överens med de förmågor som mäts i de nationella proven i årskurs 3 och 6. Avkodningen mäts indirekt i och med att elever själva läser text och frågor, medan läsförståelsen mäts i svar på frågorna som ställs i texterna (se Skolverket 2023).

2.1. Trender i resultat

När PIRLS genomfördes för första gången år 2001 presterade svenska elever bra. Sverige presterade bäst av alla deltagande länder, strax före bland andra Nederländerna och England (Skolverket 2003). Liksom i andra internationella undersökningar föll dock resultaten fram till och med 2011 års undersökning, då botten nåddes (Skolverket 2023). Tillsammans med de sjunkande resultaten i undersökningarna PISA och TIMSS gav detta fall upphov till stor debatt om den svenska skolans kvalitet.

Men precis som i de andra undersökningarna vände utvecklingen efter 2011. I 2016 års PIRLS-undersök-

ning skedde en ordentlig förbättring. Tyvärr vände det dock återigen nedåt i 2021 års undersökning, ett ganska väntat resultat då provet genomfördes under pandemin. I snitt föll Sverige tillbaka till 2011 års nivåer (Skolverket 2023).

En faktor som påverkar genomsnittresultaten är dock att elevsammansättningen i svensk skola förändrats, särskilt till följd av den relativt stora invandringen till Sverige sedan 2000-talets början. I PIRLS går det inte längre att direkt identifiera om elever som deltar har svensk eller utländsk bakgrund, då frågorna om föräldrars och elevers födelseland har tagits bort.² Däremot undersöker man fortfarande i vilken utsträckning elever talar provspråket hemma.

Och som figur 1 visar har resultaten bland elever som uppger att de talar mest svenska hemma av alla möjliga alternativ fångat upp resultaten bland elever med minst en förälder född i Sverige närmast perfekt i alla tidigare undersökningar.³ Det finns ingen anledning att tro att detta förhållande inte skulle gälla i PIRLS 2021 – och det är därför rimligt att på detta sätt identifiera resultaten bland elever med svensk bakgrund.

Som visas i figur A1 i appendix A kan vi samtidigt se att andelen elever som alltid talar svenska hemma har förändrats kraftigt sedan de första PIRLS-mätningarna i början av 2000-talet.⁴ I PIRLS 2006 var det 73 procent av deltagande elever som upp-gav att de alltid talade svenska i hemmet. I PIRLS

2 Internationellt togs frågorna bort redan i 2011 års undersökning, men i Sverige har man tidigare behållit dem som ett nationellt tillägg. I 2021 års undersökning togs de dock bort av misstag.

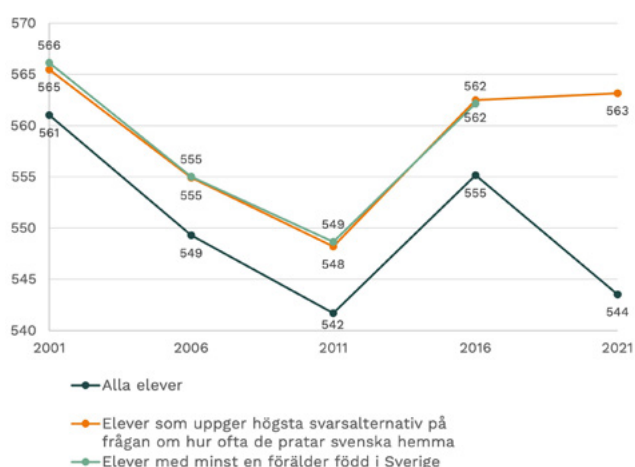
3 Detta trots att andelen elever som uppger att de talar mest svenska hemma av alla möjliga alternativ har varit mindre (och varierat mer över tid) än andelen med minst en förälder född i Sverige. Som visas i figur A1 tycks andelen elever som alltid talar svenska hemma (2006 och 2016) bättre fånga upp andelen med bägge föräldrar födda i Sverige. Eftersom elever med bägge föräldrar födda i Sverige har presterat nästintill identiskt som elever med minst en förälder född i Sverige (se figur A3 och A4) spelar det ingen roll vilken av dessa grupper man jämför mot resultatmässigt. Eftersom definitionen på svensk bakgrund som baseras på minst en förälder född i Sverige är mindre strikt – och då elever med en förälder född i Sverige normalt inte räknas till gruppen som har utländsk bakgrund – använder jag denna definition i den där rapporten.

4 Andelen som redovisas här skiljer sig ibland marginellt från officiella rapporter, där bortfallet inte räknas med i beräkningarna. I den här rapporten räknas elever med bortfall på frågan om språk i hemmet till gruppen "övriga elever", då de inte har uppgett högst svarsalternativ på frågan.

2016 hade denna andel sjunkit till 66 procent – för att sedan minska ytterligare till 52 procent i PIRLS 2021.⁵

Och som framgår i figur 1 var 2021 års resultat bland eleverna som uppgav högsta svarsalternativ på frågan hur ofta de pratar svenska hemma lika bra som de var både år 2016 och år 2001. Detta tyder på att det försämrade genomsnittresultatet i Sverige huvudsakligen drevs av förändrad demografi som kan härledas till invandringen. Eftersom elever med utländsk bakgrund har blivit många fler – och över lag härstammar från länder med svårare förhållanden – är det inte konstigt att resultaten sjönk i genomsnitt. Detta är något som visar sig i de flesta andra internationella undersökningar (Heller-Sahlgren 2022).

FIGUR 1.
SVERIGES RESULTAT I PIRLS

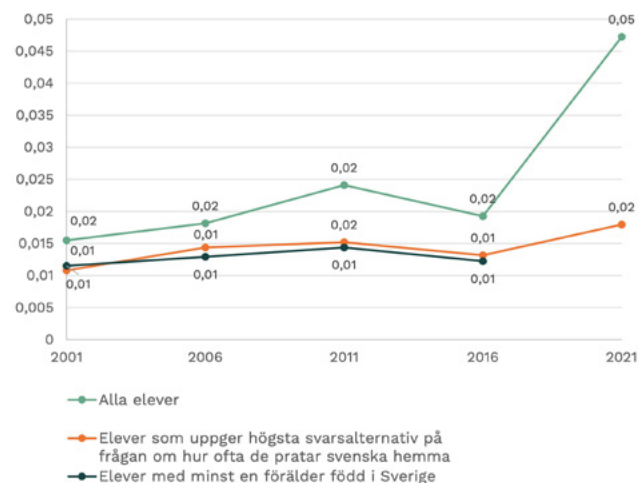


Medan Skolverket (2023) konstaterar att det genomsnittliga fallet mellan 2016 och 2021 berodde på förändrad elevsammansättning, diskuterar man inte hur detta påverkar resten av analyserna. Skolverket visade exempelvis att andelen elever som

inte når "låg nivå" har ökat till den högsta nivån någonsin, medan andelen elever som når "avancerad nivå" är kvar på ungefär samma nivåer som år 2016 och 2001. Men man analyserar inte hur detta hänger ihop med den förändrade elevsammansättningen.

Och som visas i figur 2 kan ökningen av andelen lågpresterande elever också främst förklaras av förändrad elevsammansättning.⁶ Återigen ser vi att variabeln som mäter språk i hemmet fångar upp gruppen med svensk bakgrund väl historiskt. I figur 3 ser vi också att andelen avancerade läsare bland elever med svensk bakgrund idag faktiskt är lite högre än år 2001, om än inte med säkerställd marginal. Detta efter en kraftig förbättring mellan 2001 och 2021.

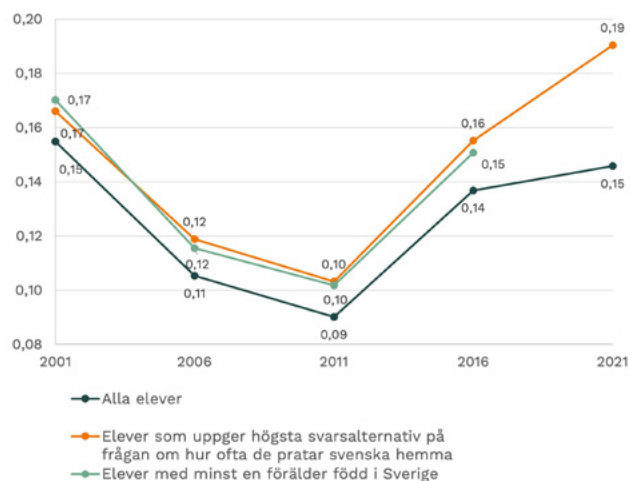
FIGUR 2.
ANDELEN ELEVER SOM INTE NÅR "LÅG" NIVÅ I PIRLS



5 Frågan har alltid varit likadan i alla undersökningar ("Hur ofta talar du svenska i hemmet?"), men svarsalternativen har skiftat sig åt över tid. I PIRLS 2001 och 2011 var det högsta svarsalternativet "Alltid eller nästan alltid" respektive "Jag talar alltid eller nästan alltid svenska i hemmet". I PIRLS 2006 var det högsta alternativet "Jag talar alltid svenska", vilket är snarlikt 2016 och 2021 års alternativ "Jag talar alltid svenska i hemmet". Det är därför bättre att jämföra andelarna mellan 2001 och 2011 samt mellan 2006, 2016 och 2021 separat, vilket görs i figur A1.

6 Skillnaden mellan 2001/2016 och 2021 bland elever med svensk bakgrund är inte statistiskt säkerställd. Däremot är ökningen bland alla elever i snitt säkerställd. Andelen elever som inte når "medelgod nivå" visas i figur A2 i Appendix A. Inte heller här har det skett någon ökning bland elever som alltid talar svenska hemma sedan 2006/2011/2016 och endast en liten ökning från 8 till 11 procent sedan 2001 (i skarp kontrast till ökningen från 12/15/12/10 procent sedan 2016/2011/2006/2001 till 19 procent år 2021 i hela urvalet).

FIGUR 3.
ANDELEN ELEVER SOM NÅR "AVANCERAD" NIVÅ I PIRLS



I PIRLS 2021 nådde 19 procent av eleverna med svensk bakgrund avancerad nivå, nästan en fördubbling på 10 år. Förbättringen som skedde mellan 2016 och 2021, under pandemin, är statistiskt säkerställd. Återigen ser vi att variabeln som mäter språk i hemmet fångar upp gruppen med svensk bakgrund väl under perioden 2001–2016.⁷

Över lag tycks alltså fjärdeklassare med svensk bakgrund idag prestera ungefär lika bra i PIRLS som de gjorde i början av 2000-talet. Det har skett en ordentlig upphämtning sedan 2011 i denna grupp. Fallet som har skett sedan 2016 kan därför rimligtvis härledas till förändrad demografi och försämrade resultat bland elever med utländsk bakgrund.

Däremot är det svårare att dra slutsatser om skillnaderna mellan elever med svensk och utländsk bakgrund i PIRLS 2021. Detta eftersom trenden bland elever utan minst en förälder född i Sverige inte fångas speciellt bra av trenden bland elever

som inte uppger högsta svarsalternativ på frågan om hur ofta de talar svenska hemma. Som visas i figur A3 i appendix A var resultaten i den förstnämnda gruppen nämligen mycket sämre än i den sistnämnda under perioden 2006–2016. Gapet var också som störst i 2016 års undersökning, när svarsalternativen på frågan om språk i hemmet var exakt likadana som i PIRLS 2021⁸.

Som figur A4 i appendix A visar tycks resultaten i gruppen som inte uppger högsta svarsalternativ på språkvariabeln i större utsträckning (efter 2001) snarare fånga upp resultaten bland elever utan bägge föräldrar födda i Sverige, en grupp som alltså inkluderar elever som har en förälder född i Sverige. Det är tydligt att dessa elever, som inte brukar räknas in i kategorin utländsk bakgrund, drar upp resultaten för gruppen som helhet markant (se figur A3 och A4) – och den kan därför inte användas för att studera skillnader mellan elever med svensk respektive utländsk bakgrund⁹.

För att kunna jämföra resultaten bland elever med svensk respektive utländsk bakgrund måste man därför göra andra antaganden om hur den sistnämnda gruppen presterade i PIRLS 2021. Skillnaden mellan elever som alltid pratar svenska hemma och de som inte gör det uppgick i PIRLS 2021 till 40 poäng. Men hade man kunnat identifiera elever med svensk respektive utländsk bakgrund på basis av födelseland, hade alltså skillnaderna med stor sannolikhet varit ännu större. År 2016 var snittresultatet bland elever som inte hade minst en förälder född i Sverige 21 poäng sämre än genomsnittet bland de elever som inte upp gav att de alltid talade svenska hemma.

Om vi antar att relationen är ungefär densamma i PIRLS 2021, och att gruppen som talar svenska

7 Resultaten i PIRLS stämmer väl överens med de resultatförbättringar i läsförståelse som observerats bland 15-åringar med svensk bakgrund i PISA sedan 2012 (Heller-Sahlgren 2022).

8 Gapet är dock också nästan identiskt i 2006 års undersökning, när det högsta svarsalternativet var väldigt likt det som används 2016 och 2021 (se fotnot 5). De övriga svarsalternativen i 2006 års undersökning skiljde sig dock från 2016 och 2021 års undersökningar.

9 Jag studerade även om det gick att fånga upp resultaten bland elever med utländsk bakgrund med resultaten bland elever som uppger de lägre svarsalternativen på frågan om språk i hemmet (i olika konstellationer), men det fungerade inte heller tillräckligt bra. Närmast kom gruppen som inte upp gav de tre högsta svarsalternativen i 2016 års undersökning, vilken då endast presterade cirka 5 poäng bättre än gruppen utan minst en förälder född i Sverige. Motsvarande skillnad gentemot elever som alltid talar svenska hemma i PIRLS 2021 uppgick till 57 poäng – alltså nästan exakt samma skillnad som uppskattningen nedan.

hemma samtidigt fortsatt fångar upp resultaten bland elever med svensk bakgrund väl, är en rimlig uppskattning att skillnaden mellan elever med svensk respektive utländsk bakgrund är ungefär 60 poäng. Det skulle i så fall vara den största uppmätta skillnaden i undersökningens historia – och ytterligare en bekräftelse av hur stor och viktig den skolpolitiska utmaningen är bland elever med utländsk bakgrund.

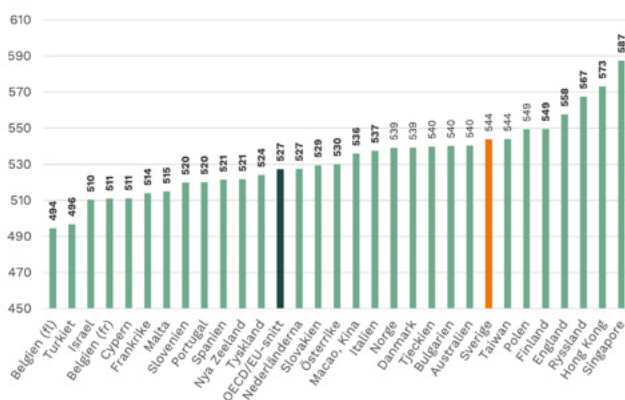
2.2. Sveriges resultat i PIRLS 2021

Elevsammansättningen påverkar också hur Sveriges relativa läsresultat bör tolkas. Eftersom man i andra länder inte haft med frågan om föräldrarnas födelseland sedan PIRLS 2006 måste man använda språkvariabeln – som alltså fångar upp i vilken utsträckning eleverna pratar testspråket hemma – även i denna jämförelse. Detta innebär att man inte enbart fångar upp betydelsen av demografiska skillnader som kan härledas till annorlunda invandring. Vissa länder, såsom Belgien och Finland, är flerspråkiga medan andra skiljer sig på andra sätt. Men språkvariabeln är den bästa indikatorn som finns att tillgå för att justera för demografi i PIRLS internationellt.

Figur 4 visar Sveriges relativa position bland alla elever i jämförelse med EU- och OECD-länder plus andra länder som presterar bättre än EU- och OECD-snittet.¹⁰ Eftersom de flesta andra länder också föll mellan PIRLS 2016 och 2021 – sannolikt på grund av pandemins effekter – presterar Sverige ganska bra över lag och hamnar på en delad 7:e plats, på samma nivå som länder som Taiwan, Danmark och Norge men något sämre än länder som Finland, Polen och England.¹¹ Sverige presterar dock ganska mycket sämre än Ryssland, Hongkong och Singapore.

FIGUR 4.
SVERIGES RESULTAT OCH POSITION I PIRLS 2021

Alla elever



Fet stil = statistiskt säkerställd skillnad gentemot Sveriges resultat

Figur 5 visar i stället Sveriges relativa position när man bara jämför de elever som alltid talar testspråket hemma.¹² Då hamnar Sverige på 4:e plats, strax efter Ryssland och Hongkong. Endast Singapore presterar mer än 12 poäng bättre än Sverige.

Sverige har också en relativt hög andel elever som läser på avancerad nivå (se figur A5 och A6 i appendix A). Endast Singapore har en påtagligt högre andel avancerade läsare, medan Sverige totalt är på en delad femteplats. Bland elever som alltid talar testspråket hemma hamnar Sverige på en delad andraplats, på samma nivå som Ryssland och Hongkong (men även här långt efter Singapore). Sverige är också ett av de länder som har lägst andel riktigt svaga läsare (se figur A7 och A8 i appendix A). Bland elever som alltid talar testspråket hemma hamnar Sverige rent av på en delad förstaplats i detta hänseende.

Det råder därför ingen tvekan om att fjärdeklassare som alltid pratar svenska i hemmet når toppresultat i ett internationellt perspektiv. Men även när man studerar de samlade resultaten för alla elever pre-

10 Utöver EU/OECD-länder inkluderas data därför från Macao, Taiwan, Hong Kong och Singapore.

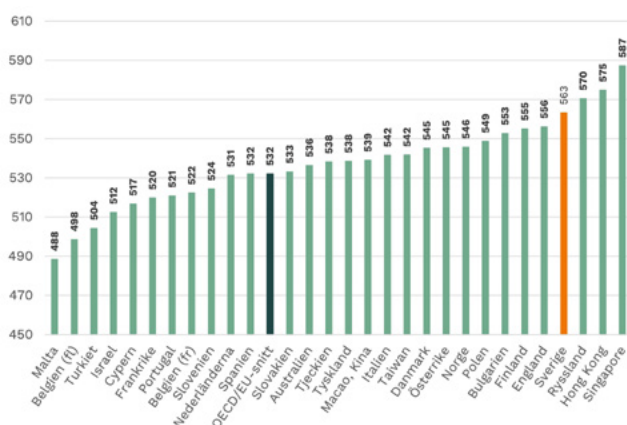
11 Analysen inkluderar endast länder som deltog med elever när eleverna gick i årskurs 4 enligt reguljärt schema eller om de skrev provet under våren 2022. Vissa andra länder deltog, på grund av pandemin, när eleverna gick i årskurs 5 och dessa länder inkluderas inte i jämförelsen.

12 I några länder finns inte alla bakgrundsfaktorer tillgängliga och ländernas utfall redovisas inte om dessa faktorer krävs för att beräkna utfallen.

sterar Sverige relativt bra, låt vara i en omgång av PIRLS där de flesta länder försämrade sina resultat (sannolikt) på grund av pandemin.

FIGUR 5.
SVERIGES RESULTAT OCH POSITION I PIRLS 2021

Elever som alltid talar testspråket hemma



Fet stil = statistiskt säkerställd skillnad gentemot Sveriges resultat

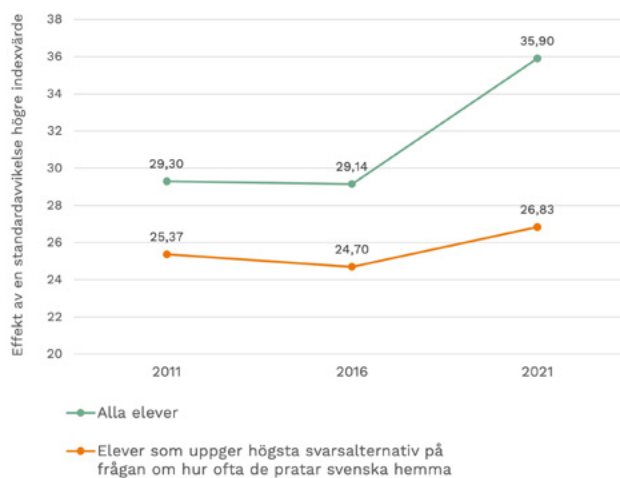
2.3. Effekten av hemresurser

Det är inte bara resultaten som påverkas av den förändrade demografin. Även olika likvärdighetsindikatorer – såsom betydelsen av elevers bakgrund – påverkas. I debatten som uppstod efter att resultaten från PIRLS 2021 presenterades, fokuserade många medier på att det var resurs-svaga elever som hade fallit och att skolan i högre utsträckning därför riskerar reproducera det sociala arvet (se till exempel Leijne 2023). Även Skolverket (2023) betonade i sin analys det växande gapet mellan elever med stark respektive svag socioekonomisk bakgrund, enligt ett brett index över elevers hemresurser.¹³

Däremot analyserades inte den förändrade elevsammansättningens påverkan på dessa indikatorer. Om man inte försöker jämföra mer "lika för lika" blir det svårt att avgöra hur mycket eventuella förändringar i likvärdigheten som beror på faktorer som har med skolan eller undervisningen att göra och hur mycket som påverkas av förändrad demografi.

Figur 6 visar effekten av elevers hemresurser på läsresultaten i PIRLS 2011, 2016 och 2021.¹⁴ Effekten av elevers hemresurser har ökat med statistiskt säkerställd marginal i hela urvalet, i linje med Skolverkets (2023) analyser. Däremot har effekten av hemresurser inte ökat i gruppen som uppger det svarsalternativ som indikerar att man pratar mest svenska hemma. I den gruppen är skillnaderna mellan åren både små och långt ifrån säkerställda.¹⁵

FIGUR 6.
INDEX FÖR HEMRESURSER OCH RESULTATEN



Med andra ord tycks även den ökande effekten av socioekonomisk bakgrund förklaras av förändrad demografi. Detta är i linje med analyser av data från PISA och inhemska kunskapskontroller innan pandemin slog till (se Heller-Sahlgren 2023). Därmed

¹³ Man började skapa indexet för hemresurser först 2011, även om det har ändrats något över tid sedan dess. I de första två omgångarna år 2001 och 2006 tillgängliggjorde man endast en bredare indelning i tre grupper efter elevernas hemresurser, vilket inte kan användas i denna analys.

¹⁴ För att bättre jämföra lika med lika har jag standardiserat nivån på elevers hemresurser för varje år i respektive grupp (se Heller-Sahlgren 2023). Metoden beskrivs närmare i Appendix B.

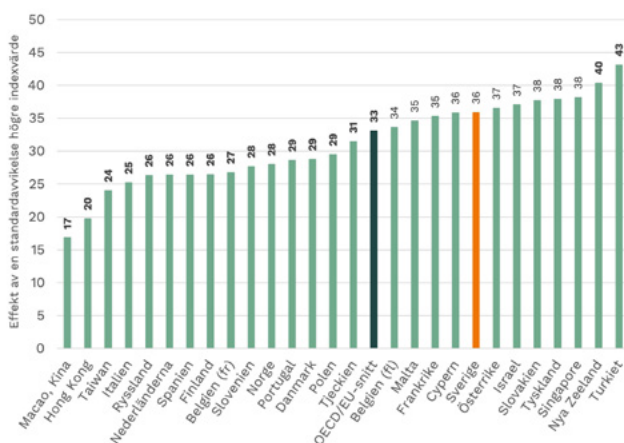
¹⁵ Resultaten är nästan identiska i analyser av PIRLS 2011 och 2016 om man i stället använder födelseland som indikator för svensk bakgrund. Detta tyder ytterligare på att språkvariabeln fungerar för att fånga upp elever med svensk bakgrund på ett tillfredställande sätt.

kan man heller inte säga att skolan reproducerar det sociala arvet i högre utsträckning än tidigare.

Och precis som i PISA påverkas Sveriges relativa placering i jämförelse med andra länder av skillnaderna i demografi. Figur 7 visar att effekten av hemresurser på resultaten i Sverige är högre än EU- och OECD-snittet. Effekten i Sverige är också högre än i övriga Norden, med säkerställd marginal.

FIGUR 7.
INDEX FÖR HEMRESURSER OCH LÄNDERS RESULTAT I PIRLS 2021

Alla elever



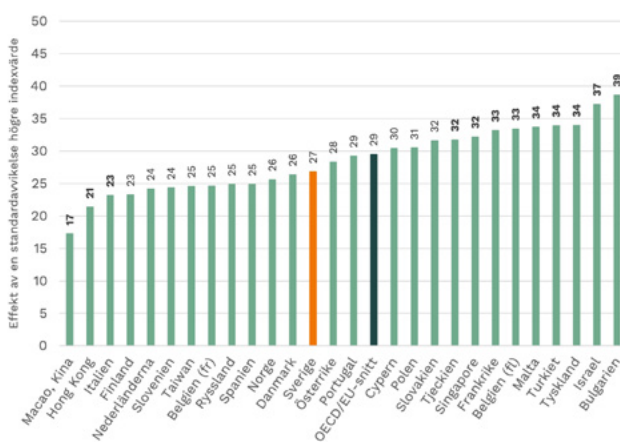
Fet stil = statistiskt säkerställd skillnad gentemot Sveriges resultat

Men figur 8 visar att skillnaden gentemot de flesta andra länder i urvalet försvinner när man enbart studerar elever som alltid talar testspråket hemma. Effekten av hemresurser är då exempelvis lika hög i Sverige som i övriga nordiska länder. Endast i Macao, Hongkong och Italien är effekten av indexet för hemresurser med säkerställd marginal lägre än i Sverige, bland elever som alltid talar testspråket hemma.

Sverige står alltså inte ut från andra jämförbara länder vad gäller effekten av hemresurser på resultaten, när man tar hänsyn till olika demografiska förutsättningar.

FIGUR 8.
INDEX FÖR HEMRESURSER OCH LÄNDERS RESULTAT I PIRLS 2021

Elever som alltid talar testspråket hemma



Fet stil = statistiskt säkerställd skillnad gentemot Sveriges resultat

3. Vad kan förklara de svenska elevernas resultat i PIRLS?

För att bättre förstå vad Sverige kan göra för att stärka läsresultaten har jag studerat relevanta faktorer som samvarierar med de svenska resultaten i PIRLS 2021. Analysen bygger på grunddata från IEA (2023) från de 5 175 elever i 261 klasser och 156 skolor som ingick i det svenska urvalet.

I analyserna jämförs endast elever i olika klassrum i samma skola, vilket gör att alla faktorer som varierar mellan skolor hålls konstanta. När jag studerar variabler som varierar på elevnivå jämförs endast elever som går i samma klass. Då hålls alla faktorer som varierar mellan olika klassrum inom skolan också konstanta. Analyserna tar dessutom hänsyn till elevernas bakgrund genom att hålla följande faktorer konstanta: elevernas kön och ålder, hur ofta de talar svenska hemma, hur många böcker de har hemma samt indexet för hemresurser. Metoden som används diskuteras mer i appendix B.

Jag genomför analyserna på elevnivå, med data från lärare kopplade till eleverna. Från lärarenkäten hämtar jag data över *strategier lärarna använder sig av i läsundervisningen och bedömningen*, i vilken utsträckning eleverna *läser skönlitteratur och annat läsmaterial* (såsom facklitteratur) samt *hur mycket tid som de lägger på läsundervisning och läsaktiviteter*. Detta för att just läsundervisningen och dess kvalitet har diskuterats livligt i den skolpolitiska debatten under det senaste året (se till exempel Ingvar 2023), men också för att det finns starkt forskningsstöd för att viss slags undervisning är mer effektiv än annan. En strategi som exempelvis har visat sig speciellt effektiv i läsundervisningen är *phonics*, som innebär systematisk träning i avkodning av ljud, bokstäver och ord samt kopplingen mellan dem (Castles m.fl. 2018).

För att studera strategier som används i läsundervisningen använder jag lärares svar på hur ofta de

gör följande när de har läsundervisning (eller har andra läsaktiviteter med eleverna): "Högläser för eleverna", "Ber eleverna att högläsa", "Ber eleverna läsa tyst för sig själva", "Lär eleverna strategier för att avkoda ljud och ord", "Lär eleverna ny vokabulär systematiskt", "Ger möjligheter för elever att utveckla läsflyt", "Lär ut strategier för snabbläsning" och "Lär ut digitala läsfärdigheter". Lärarna anger ett av följande svar: "Varje dag eller nästan varje dag", "En eller två gånger i veckan", "En eller två gånger i månaden" eller "Aldrig eller nästan aldrig". Jag skalar om svaren så att högre värden indikerar att lärarna använder sig av respektive strategi i högre utsträckning.

För att studera hur olika bedömningsmetoder kan tänkas påverka resultaten använder jag svaren på frågan om hur stor betydelse som lärarna lägger vid följande bedömningsmetoder i läsning: "Observera elever när de arbetar", "Be elever svara på frågor under lektionen", "Ha korta, regelbundna skriftliga bedömningar", "Ha längre prov" och "Ha längre projektarbeten". Lärarna anger ett av följande svar: "Stor", "En del" eller "Ingen". Jag skalar om svaren så att högre värden indikerar att lärarna använder sig av respektive bedömningsmetod i högre utsträckning.

För att analysera betydelsen av i vilken utsträckning lärarna låter eleverna läsa skönlitteratur respektive andra texter använder jag lärares svar på frågan hur ofta de låter eleverna läsa skönlitterärt textmaterial (noveller, skönlitterära böcker, pjäser och poesi) samt annat textmaterial (till exempel fackböcker eller läroböcker, nyhetsartiklar och kartor). Lärarna anger ett av följande svar: "Varje dag eller nästan varje dag", "En eller två gånger i veckan", "En eller två gånger i månaden" eller "Aldrig eller nästan aldrig". Jag skalar om svaren så att högre värden

indikerar att eleverna läser mer av respektive text-material.

För att analysera betydelsen av hur mycket tid som lärarna lägger på läsundervisning i sig använder jag lärarnas svar på följande fråga: "Oavsett om du har formellt schemalagd tid för läsundervisning, hur mycket tid lägger du på läsundervisning eller läsaktiviteter med eleverna?" Lärarna ombeds svara i minuter per vecka och inkludera saker de gör i olika läroplansområden samt under schemalagd tid för läsundervisning. Jag redovisar effekten av 185 minuter extra läsundervisning eller läsaktiviteter per vecka, vilket motsvarar en standardavvikelse i urvalet.

När det gäller elevernas enkätsvar fokuserar jag på *den upplevda studiemiljön i klassrummet, mobbning samt frånvaro*. De två första variablerna mäts med index som skapats över ett större antal frågor som rör studiemiljön i klassrummet respektive i vilken utsträckning (samt på vilket sätt) eleven har mobbats, där högre värden indikerar bättre studiemiljö och mindre mobbning. För att analysera betydelsen av frånvaro använder jag elevernas svar på frågan om hur ofta de är frånvarande i skolan. Eleverna anger ett av följande svar: "En gång i veckan", "En gång varannan vecka", "En gång i månaden", "En gång varannan månad" eller "Aldrig eller nästan aldrig". Jag skalar om svaren så att högre värden indikerar mer oordning, mer mobbning och högre frånvaro samt standardiserar alla tre variabler.

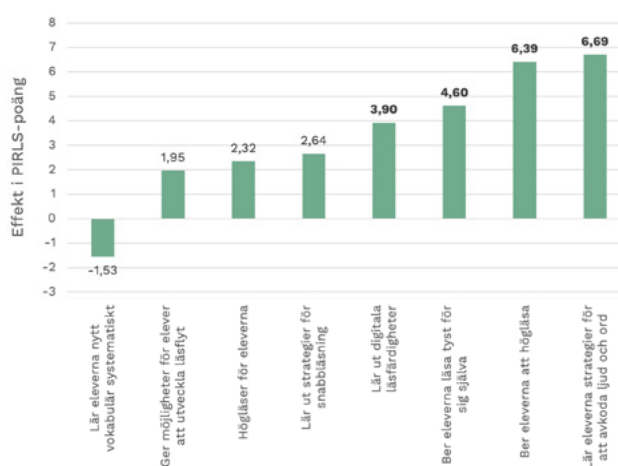
3.1. Resultat

Nedan redovisas resultaten när man inkluderar alla elever i analysen. Som framgår av figur 9 finns en säkerställd positiv relation mellan PIRLS-resultaten och att lärarna (1) ber elever högläsa, (2) ber elever läsa tyst för sig själva, (3) lär eleverna strategier för avkodning av ljud och ord och (4) lär ut digitala läsfärdigheter.

I linje med forskningen om *phonics* tyder resultaten på att en ökning i avkodningsträning från "Aldrig eller nästan aldrig" till "En eller två gånger i månaden" leder till cirka 7 PIRLS-poäng högre prestationer. Att gå från "Aldrig eller nästan aldrig" till "Varje dag eller nästan varje dag" skulle leda till en förbättring på ungefär 20 PIRLS-poäng. Detta motsvarar hela fallet som skedde bland svenska elever i snitt mellan 2001 och 2011. En snarlik effektstorlek gäller *högläsning* bland eleverna och en något lägre effektstorlek när det gäller *tyst läsning på egen hand*.

Intressant nog är effekten av att lära ut *digitala läsfärdigheter* också positiv och ungefär lika stor som effekten av att läsa tyst på egen hand. Detta ger stöd till tidigare resultat bland 15-åringar i PISA 2018, där ämnesrelaterad it-undervisning i klassrummet också visat sig samvariera positivt med resultaten – till skillnad från generell undervisning om it i skolan som i stället har en negativ relation med utfallen (Heller-Sahlgren 2021).¹⁶

FIGUR 9.
STRATEGIER I LÄSUNDERVISNINGEN



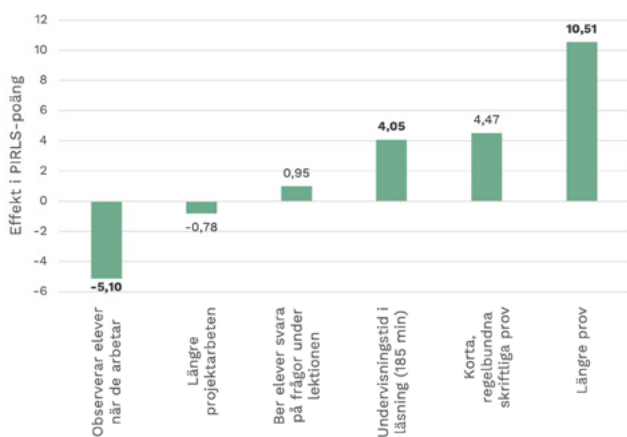
Endast jämförelser mellan klasser inom skolor.

Fet stil = statistiskt säkerställd skillnad på minst 10 %-nivån.

¹⁶ Det är värt att betona att alla internationella prov, inklusive PIRLS, numera skrivs på dator. Digitala läsfärdigheter kan därför i sig komma att påverka elevers utfall på de internationella proven.

Samtidigt visar figur 10 en negativ relation mellan PIRLS-resultaten och att lärare observerar elever som bedömningsmetod. Resultaten tyder på att en ökning i denna bedömningsmetod från "Aldrig eller nästan aldrig" till "En eller två gånger i månaden" leder till cirka 5 färre PIRLS-poäng. Däremot har förekomsten av *längre prov* som bedömningsform en positiv relation med PIRLS-resultaten, och effektstorleken är nästan dubbelt så stor. Likaså finner jag en positiv relation mellan *undervisningstiden i läsning* och PIRLS-resultaten: 185 minuter extra läsundervisning i veckan är relaterade till cirka 4 fler PIRLS-poäng.

FIGUR 10.
BEDÖMNINGSMETODER I LÄSUNDERVISNINGEN OCH UNDERVISNINGSTID

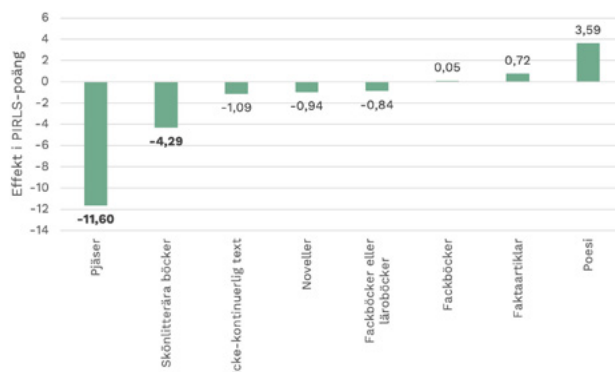


Endast jämförelser mellan klasser inom skolor.

Fet stil = statistiskt säkerställd effekt på minst 10 %-nivån.

När det gäller typen av litteratur som används på lektionerna finner jag för det mesta inga säkerställda effekter. Detta visas i figur 11. Undantaget är att *skönlitterära böcker med kapitel* och *pjäser* verkar ha ett negativt samband med PIRLS-resultaten. Sambandet mellan att använda pjäser i undervisningen är speciellt negativt. Vad detta beror på är oklart, men det skulle kunna handla om att sådan litteratur helt enkelt är för komplicerad för att användas i undervisningen redan i fjärde klass.

FIGUR 11.
OLIKA SLAGS LITTERATUR I LÄSUNDERVISNINGEN

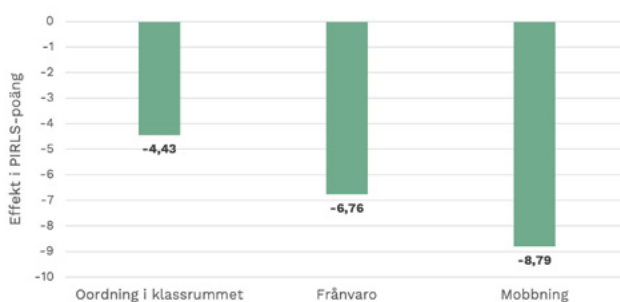


Endast jämförelser mellan klasser inom skolor.

Fet stil = statistiskt säkerställd effekt på minst 10 %-nivån.

Till sist finner jag också ett negativt samband mellan *oordning i klassrummet*, *frånvaro* och *mobbning* och PIRLS-resultaten. Detta redovisas i figur 12. En standardavvikelse mer oordning i klassrummet samvarierar med ungefär 4 färre PIRLS-poäng, medan en standardavvikelse högre frånvaro samvarierar med ungefär 7 färre PIRLS-poäng. Än större är effekten av mobbning, där en standardavvikelse mer mobbning enligt indexet indikerar ungefär 9 poäng sämre läsresultat.

FIGUR 12.
STUDIEMILJÖ I KLASSRUMMET, MOBBNING OCH FRÅNVARO



Endast jämförelser mellan elever i samma klass.

Fet stil = statistiskt säkerställd effekt på minst 10 %-nivån.

Det verkar alltså finnas sätt att förbättra PIRLS-resultaten. Det gäller särskilt valet av strategier i läsundervisningen och vilken slags bedömning som skolor använder för att utvärdera elevers prestationer. Träning i avkodning (eller *phonics*) tycks vara särskilt viktigt, men även elevernas högläsning, förekomsten av individuell läsning samt utläring av digitala läsfärdigheter. Vad gäller strategier för bedömning förefaller längre prov vara relaterade till bättre läsförståelse i PIRLS. Mer undervisningstid i läsning har också en positiv relation med resultaten.

Naturligtvis är det viktigt att vara försiktig när det gäller att dra slutsatser om orsakssamband. Det kan finnas andra variabler som samvarierar med både de faktorer som identifierats här och elevers PIRLS-resultat. Men eftersom jag enbart jämför elever som får olika slags undervisning på grund av att de går i olika klasser i samma skola, minskar sannolikt detta problem väsentligt.¹⁷

Det är fortfarande viktigt att inte dra alltför starka slutsatser utan vidare analyser och studier, men resultaten ger i varje fall tydliga indikationer på vad som verkar fungera och vad som kanske inte fungerar för att generellt stärka läsningen bland fjärdeklassare i Sverige.

3.2. Resultat uppdelade efter språkbakgrund

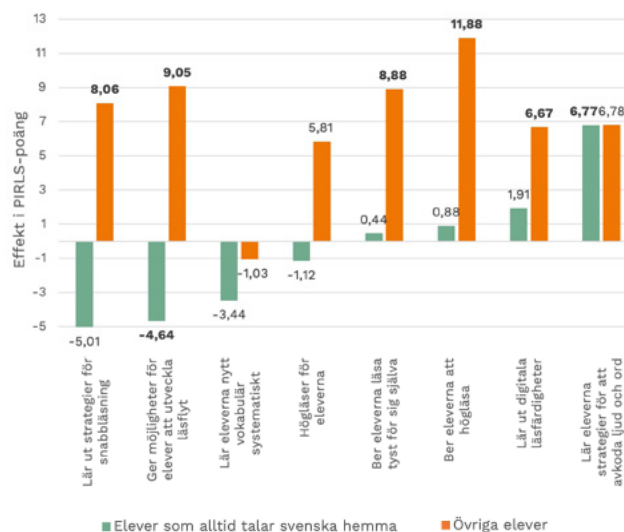
Eftersom Sveriges resultat idag i så pass stor utsträckning verkar påverkas av elevsammansättningen är det också viktigt att försöka analysera hur faktorerna kan påverka elever med svensk respektive utländsk bakgrund. Som noterades i avsnitt 2.1 är det inte möjligt att göra det ordentligt i PIRLS 2021. Men det går att studera skillnader beroende på elevernas språkbakgrund. Jag genomför därför samma analyser som i avsnitt 3.1, men uppdelat

efter huruvida eleverna uppgett att de alltid talar svenska hemma eller inte.

Figur 13–16 visar att det finns stora skillnader mellan grupperna. Av strategierna i läsundervisningen är det endast träning i avkodning som har en positiv relation med resultaten bland elever som alltid pratar svenska hemma.¹⁸ Bland övriga elever har dock fem faktorer säkerställda positiva relationer med resultaten: strategier för snabbläsning, möjligheter att utveckla läsflyt, tyst läsning för sig själv, högläsning bland eleverna och utläring av digitala läsfärdigheter.

Intressant nog tycks möjligheter för elever att utveckla läsflyt ha diametralt olika effekter beroende på elevernas språkbakgrund. Medan relationen är negativ bland elever som alltid talar svenska hemma, är den positiv bland övriga elever. Samma sak gäller strategier för snabbläsning.

FIGUR 13.
STRATEGIER I LÄSUNDERVISNINGEN
Uppdelat efter språkbakgrund



Endast jämförelser mellan klasser inom skolor.

Fet stil = statistiskt säkerställd skillnad på minst 10 %-nivån.

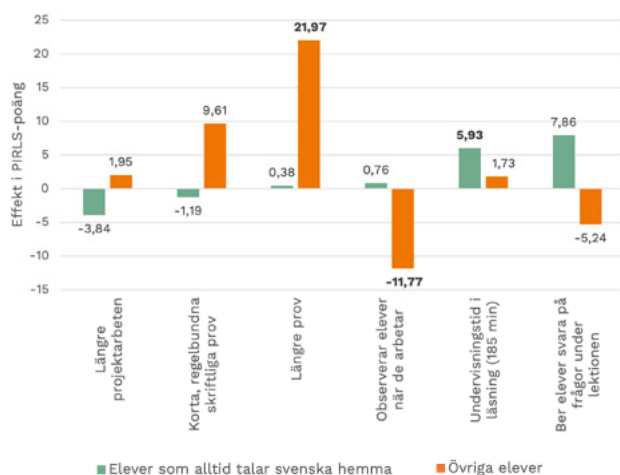
17 Om man även jämför elever i olika skolor finns det inget positivt samband mellan undervisningstid och PIRLS-resultaten, medan det finns ett sådant samband när man enbart jämför eleverna i samma skola. Det är rimligt att anta att man underdriver effekten av undervisningstid utan kontroll för skolan, då skolor som har elever med en mer fördelaktig bakgrund till följd av att föräldrar väljer skola (men inte klasser) sannolikt kan lägga mindre tid på undervisning och ändå nå samma resultat.

18 Eftersom effektstorleken för träning i avkodning är i praktiken identisk i bägge grupper – och den nästan är statistiskt säkerställd även bland övriga elever – är det också rimligt att anta även denna faktor är positiv i gruppen som inte alltid talar svenska hemma.

I analysen av samtliga elever fanns en positiv relation mellan bland annat användningen av längre prov och PIRLS-resultaten. När man analyserar elever utifrån språkbakgrund ser det dock annorlunda ut. Då ses den effekten nästan bara bland eleverna som inte alltid talar svenska hemma. På liknande sätt verkar relationen mellan PIRLS-resultaten och att lärare observerar eleverna när de arbetar, främst drivs av starka negativa effekter bland de elever som inte alltid talar svenska hemma.

FIGUR 14.
BEDÖMNINGSMETODER I LÄSUNDERVISNINGEN OCH UNDERVISNINGSTID

Uppdelat efter språkbakgrund



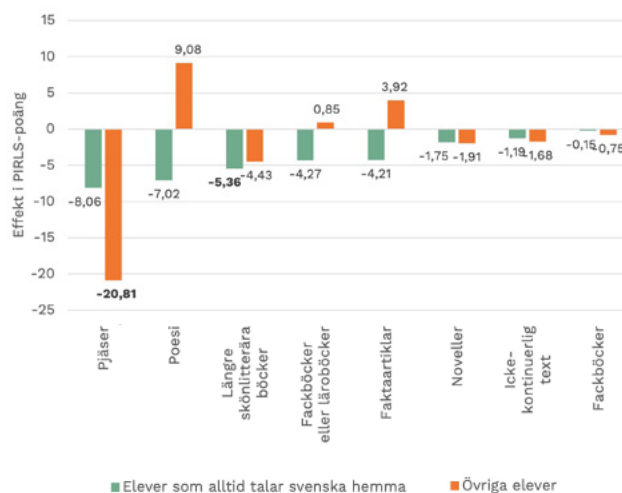
Endast jämförelser mellan klasser inom skolor.

Fet stil = statistiskt säkerställd skillnad på minst 10 %-nivån.

Det finns däremot inga större skillnader mellan grupperna vad gäller betydelsen av olika slags litteratur i läsundervisningen. Den negativa relationen mellan läsförståelsen och användningen av pjäser i undervisningen drivs framför allt av elever som inte alltid talar svenska hemma. Men även bland elever som alltid talar svenska hemma är relationen negativ absolut sett, om än inte säkerställd.

FIGUR 15.
OLIKA SLAGS LITTERATUR I LÄSUNDERVISNINGEN

Uppdelat efter språkbakgrund



Endast jämförelser mellan klasser inom skolor.

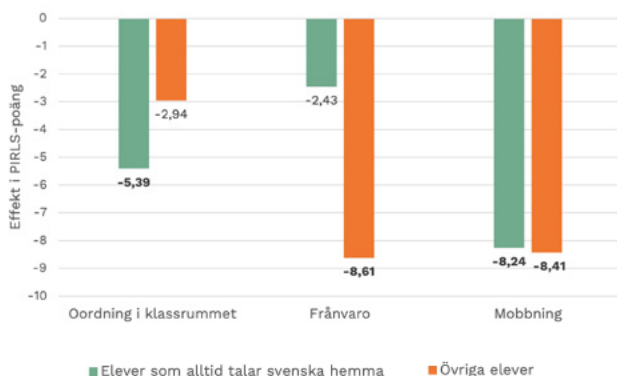
Fet stil = statistiskt säkerställd skillnad på minst 10 %-nivån.

Samtidigt finns det inga skillnader i betydelsen av mobbing. Men studiemiljö och frånvaro har olika effekter i de olika grupperna. Bland elever som alltid talar svenska hemma är indexet för oordning i klassrummet negativt associerat med resultaten, men bland övriga elever är effektstorleken mindre och inte säkerställd.

Den största skillnaden gäller dock betydelsen av frånvaro: medan det inte finns någon relation alls mellan frånvaro och resultaten bland elever som alltid talar svenska hemma, är effektstorleken starkt negativ bland övriga elever. Detta tyder på att frånvaro är speciellt negativt i den sistnämnda gruppen, vilket kanske inte är så förvånande då dessa elever sannolikt behöver undervisningen i läsning mer än andra.

FIGUR 16.
STUDIEMILJÖ I KLASSRUMMET, MOBBNING OCH FRÅNVARO

Uppdelat efter språkbakgrund



Endast jämförelser mellan klasser inom skolor.

Fet stil = statistiskt säkerställd skillnad på minst 10 %-nivån.

Det finns alltså skillnader vad gäller de olika faktorernas relation till resultaten, beroende på elevernas språkbakgrund. Det verkar generellt sett som att strategier för läsundervisning och bedömningsmetoder är viktigare för läsförståelsen bland elever som inte alltid talar svenska hemma än för elever som gör det. Detta är inte förvånande givet att typen av undervisning sannolikt är viktigare för dessa elever, då de inte får med sig lika mycket hemifrån. Att frånvaro har en starkare negativ relation med resultaten bland dessa elever tyder också på detta.

Analysen indikerar inte bara att det verkar finnas faktorer som gör skillnad för alla elever, utan också att undervisningen kan behöva anpassas efter vilket elevunderlag man har i klassrummet. I vissa fall är relationen mellan faktorerna och resultaten diametralt olika beroende på om eleverna alltid talar svenska hemma eller inte. Detta gäller framför allt fokus på utvecklingen av läsflyt, där relationen med resultaten är negativ med säkerställd marginal bland elever som alltid talar svenska hemma och positiv med säkerställd marginal bland elever som inte gör det.

Men i de flesta fall finns ingen målkonflikt. Däremot verkar elever som alltid talar svenska hemma helt enkelt inte påverkas lika mycket av skolans olika faktorer. Detta är av vikt då denna grupp redan idag presterar väldigt bra i ett internationellt perspektiv.

3.3. Skillnader mellan Sverige och andra länder

I det här avsnittet studerar jag hur Sverige står sig jämfört med andra länder vad gäller de faktorer som jag finner vara positivt relaterade till PIRLS-resultaten. På så sätt kan man studera hur stort utrymmet är att påverka resultaten genom förändringar vad gäller faktorerna.¹⁹ Jämförelserna redovisas i figur A9–A22 i appendix A. För att förenkla jämförelserna är alla data standardiserade, så att genomsnittet bland alla elever i länderna som redovisas är 0 och standardavvikelsen är 1.

STRATEGIER I LÄSUNDERVISNINGEN

Vad gäller strategier i läsundervisningen sticker Sverige ut speciellt vad gäller de båda strategier som har starkast positiv relation med PIRLS-resultaten inom svensk skola: högläsning bland elever samt träning i avkodning.

Trots Sveriges allmänt rätt goda resultat är vi på en delad nästaplast vad gäller högläsning, och på en delad sistaplast vad gäller träning i avkodning. Svenska lärare tycks alltså använda både högläsning bland elever och träning i avkodning i väldigt liten utsträckning jämfört med lärare i andra länder. Även när det gäller strategier för snabb läsning samt fokus på läsflyt (som alltså är negativt relaterade till läsförståelsen bland elever som alltid talar svenska hemma, men positivt bland elever som inte gör det) når Sverige ganska låga placeringar internationellt. Däremot når Sverige en mittenplacering när det gäller tyst läsning på egen hand samt undervisning i digitala läsfärdigheter.

¹⁹ Jag studerade även om det finns skillnader inom Sverige beroende på om eleverna alltid talar svenska hemma och om de som inte gör det, men fann inga tecken på det. Undantaget var att eleverna som inte alltid talar svenska hemma rapporterar lite mer oordning i klassrummet samt ganska mycket mer frånvaro och mobbing än de som alltid talar svenska hemma.

Ett annat sätt att redovisa dessa skillnader är genom andelen elever som undervisas av lärare som använder dessa metoder minst en gång i veckan. Då framkommer det att 74 procent av svenska elever undervisas av lärare som ber dem högläsa minst en gång i veckan. I exempelvis Finland är samma siffra 90 procent – och i England och Ryssland är den 99 procent.

Vad gäller träning i avkodning är skillnaderna ännu större: endast 23 procent av svenska elever undervisas av lärare som tränar dem i avkodning minst en gång i veckan. Motsvarande siffra i Norge är 45 procent – och i England, Ryssland och Hongkong är den 77 procent, 86 procent respektive 97 procent. Här kan det finnas stort utrymme att förändra och förhoppningsvis förbättra undervisningen i svensk skola.

Däremot finns det mycket mindre utrymme att införa mer tyst läsning på egen hand, där 93 procent av eleverna redan undervisas av lärare som använder denna metod minst en gång i veckan. Samtidigt får 52 procent av svenska elever undervisning i digitala läsfärdigheter minst en gång i veckan, en andel som är ungefär lika hög som i de flesta andra länder.

Till sist är utrymmet att införa mer fokus på läsflyt i undervisningen knappast jättestort. 85 procent av svenska elever undervisas redan av lärare som minst en gång i veckan ger eleverna möjlighet att utveckla läsflyt. Detta är lägre än i många andra länder, men fortfarande högt absolut sett. Däremot är andelen som får sådan undervisning varje dag eller nästan varje dag endast 30 procent, att jämföra med exempelvis 54 procent i England och 61 procent i Ryssland. Dock är läsflyt endast positivt bland elever som inte alltid talar svenska hemma; bland elever som alltid gör det är faktorn negativ. Det kan därför vara viktigt att beakta elevsammansättningen i klassrummet om man vill stärka elevernas resultat med större fokus på läsflyt.

BEDÖMNINGSMETODER OCH UNDERVISNINGSTID

När det kommer till bedömningsmetoder i läsförståelse tyder min analys på att lärarna kanske borde ägna mindre tid åt att observera när eleverna arbetar, då detta är negativt relaterat till PIRLS-resultaten bland elever som inte alltid pratar svenska hemma. I Sverige är andelen elever som undervisas av lärare som lägger stor vikt vid metoden ungefär 67 procent. Även om det är en lägre andel än i många andra länder så är det en hög siffra absolut sett, varför det kan vara värdefullt att minska användningen av denna metod till förmån för mer effektiva arbetssätt.

Samtidigt undervisas 85 procent av de svenska eleverna av lärare som uppger att de lägger en del eller stor betydelse vid längre prov som bedömningsform. I Ryssland är dock andelen 100 procent, och Sverige hamnar ganska lågt relativt sett med andra länder (och lägre än EU- och OECD-snittet). Dessutom är andelen som lägger stor vikt vid längre prov endast 24 procent, vilket är väsentligt mycket lägre än exempelvis Finland (44 procent) eller Hongkong (61 procent). Det bör därför finnas möjlighet att öka användningen av prov i Sverige.

När det gäller undervisningstid ligger de flesta länder ganska nära varandra. I snitt får svenska elever 187 minuters undervisning i läsning i veckan, vilket är något fler än singaporianska elever och lite färre än engelska elever, som får 217 minuter. Det kan därför finnas utrymme att öka läsundervisningen i Sverige. Regeringen har också gett Skolverket i uppdrag att förbereda en utökning av undervisningstiden i lågstadiet i grundskolan, främst i svenska och matematik. Det kan vara en värdefull (men rätt dyr) åtgärd om den utökade tiden också används till effektiv undervisning.

OLIKA SLAGS LITTERATUR I UNDERVISNINGEN

Vad gäller användningen av pjäser i läsundervisningen (som alltså är negativt relaterad till PIRLS-resultaten) är det färre än 1 procent av eleverna som undervisas av lärare som använder pjäser i under-

visningen minst en gång i veckan. De flesta länder ligger runt den siffran.²⁰

Däremot sticker Sverige ut när det gäller användningen av skönlitterära böcker med kapitel. Svenska lärare använder skönlitterära böcker mest av alla lärare i länderna som studeras. Hela 88 procent av svenska elever undervisas av lärare som använder skönlitteratur i undervisningen minst en gång i veckan (och 51 procent gör det varje dag eller nästan varje dag). Endast Australien (86 procent) och England (82 procent) kommer i närheten i detta hänseende, medan exempelvis Tyskland (19 procent), Singapore (32 procent) och Finland (61 procent) rapporterar lägre användning.

Detta motsäger den bild som ofta målas upp i svensk debatt om att skönlitteratur inte framhävs i skolan. Svenska lärare tycks vara världsledande på att använda skönlitterära böcker i undervisningen. Då användning av skönlitteratur förefaller ha en negativ relation med läsförståelsen som den mäts i PIRLS kan kanske detta i varje fall vara ett tecken på att det kan finnas andra, mer effektiva insatser som är mer motiverade än att ytterligare öka användningen av skönlitteratur i tidiga skolår.

STUDIEMILJÖ I KLASSRUMMET SAMT MOBBNING OCH FRÅNVARO

Till sist redovisar jag resultaten från jämförelsen av studiemiljö, mobbning och frånvaro. Dessa faktorer skiljer sig från ovanstående variabler på lärarnivå eftersom de egentligen är utfall som beskriver hur eleverna upplever studiemiljön, som i sin tur påverkas av hur man arbetar i skolan. Men jämförelsen med andra länder indikerar i varje fall i vilken utsträckning man bör lägga fokus på dessa utfall.

Intressant nog rapporterar svenska elever att deras studiemiljö – i ett internationellt perspektiv – är rätt okej. Sverige når en mellanplacering när det gäl-

ler oordning i klassrummet, ungefär på samma nivå som EU- och OECD-snittet men sämre än övriga Norden. Högst oordning i klassrummet råder i Israel och Nya Zeeland – men även elever i Singapore rapporterar att det råder oordning i hög utsträckning i ett relativt perspektiv.²¹ Däremot verkar bulgariska, österrikiska, polska och finländska klassrum vara lugnare än svenska klassrum. Det bör alltså finnas möjligheter för Sverige att nå en bättre studiemiljö i klassrummen, vilket skulle kunna leda till förbättrade resultat (framför allt bland elever som alltid pratar svenska hemma).

Detsamma gäller den självrapporterade frånvaron, där Sverige hamnar på övre halvan. Endast i fem andra länder, däribland Finland, uppger eleverna att de är frånvarande mer än i Sverige. Detta kan kontrasteras mot länder som exempelvis Singapore, Hongkong, Frankrike och Österrike, där eleverna uppger att de är frånvarande i mycket mindre utsträckning än i Sverige. Det finns alltså potential att förbättra skolresultaten i Sverige (särskilt bland elever som inte alltid talar svenska hemma) genom att minska frånvaron i skolan.

Till sist tycks mobbning inte upplevas vara ett ovanligt stort problem i svensk skola ur ett internationellt perspektiv. Sverige når en placering på den undre halvan i diagrammet, om än högre än länder som Finland, Taiwan, Polen och Hongkong. Det finns därför potential att förbättra resultaten i PIRLS om man lyckas stävja mobbningen i samma utsträckning som dessa länder.

Över lag tycks det alltså finnas en förbättringspotential vad gäller flera av de faktorer som är positivt relaterade till läsförståelsen. Detta tyder på att det finns utrymme att förbättra PIRLS-resultaten genom att påverka de faktorer som har studerats i rätt riktning.

20 I Sverige får dock hela 79 procent ingen undervisning över huvud taget i detta hänseende, vilket är högre än vissa andra länder, såsom England (54 procent) och Nya Zeeland (22 procent).

21 Det kan naturligtvis vara så att svaren på frågorna i dessa hänseenden påverkas av den kulturella kontexten som råder i landet. Om singaporianska klassrum är lugna över lag kan det exempelvis krävas färre problem för att eleverna ska anse att det råder oordning än i andra länder där eleverna har andra förväntningar på skolmiljön. Detta påverkar inte resultaten i avsnitt 3.1, eftersom jag enbart jämför elever i samma klass i Sverige, men det skulle kunna påverka de internationella jämförelserna i viss utsträckning.

4. Slutsatser

Den här rapporten har analyserat de svenska utfallen i PIRLS samt hur olika faktorer är relaterade till resultaten i svenska klassrum. PIRLS gör det möjligt att undersöka hur exempelvis undervisnings- och bedömningsmetoder varierar mellan olika klasser i samma skola.

Den sammantagna bilden av PIRLS är att Sveriges resultat försämrades och nu är tillbaka på 2011 års relativt låga nivå. Samtidigt tycks betydelsen av elevers socioekonomiska bakgrund ha ökat.

En fördjupad analys tyder dock på ett växande gap i läsförmåga mellan elever med svensk respektive utländsk bakgrund i svensk skola. Medan elever med svensk bakgrund presterar väl är läget för elever med utländsk bakgrund betydligt mer bekymmersamt.

Denna relativt kraftiga förändring av elevsammansättningen över tid, till följd av de senaste decenniernas relativt stora invandring, är viktig att ha med sig om man vill förstå både de fallande genomsnittsresultaten och den ökade betydelsen av socioekonomisk bakgrund för svenska fjärdeklassare i PIRLS 2021.

Detta är också relevant eftersom en analys av olika faktorerers samband med PIRLS-resultaten indikerar att olika elevgrupper verkar svara olika väl på olika insatser. Att låta eleverna högläsa i klassrummet, låta dem läsa tyst på egen hand eller träna läsflyt är positivt för elever som inte alltid talar svenska hemma. För elever som alltid talar svenska hemma verkar i stället *utökad undervisningstid i läsning* vara viktigare.

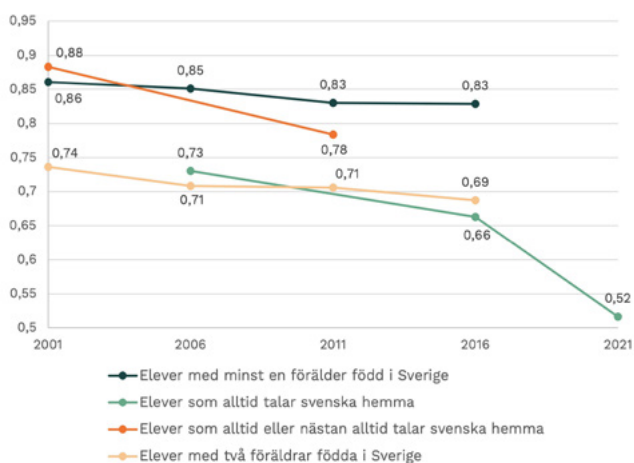
Analysen visar dock att det finns ett arbetssätt som verkar ha en tydligt positiv effekt för alla elever, nämligen träning i avkodning av ljud och ord. Detta arbetssätt samlas ofta under begreppet *phonics* och har i återkommande studier visat sig ha god effekt på elevernas läsundervisning i tidiga skolår.

Därför är det anmärkningsvärt att Sverige är det land med lägst andel elever som får träning i avkodning, av alla länder som inkluderas i jämförelsen. Endast 23 procent av eleverna undervisas av lärare som uppger att de gör detta minst en gång i veckan. Ökad användning av *phonics* förefaller därför vara en prioriterad fråga att studera vidare om man vill förbättra läsförmågan i svensk skola.

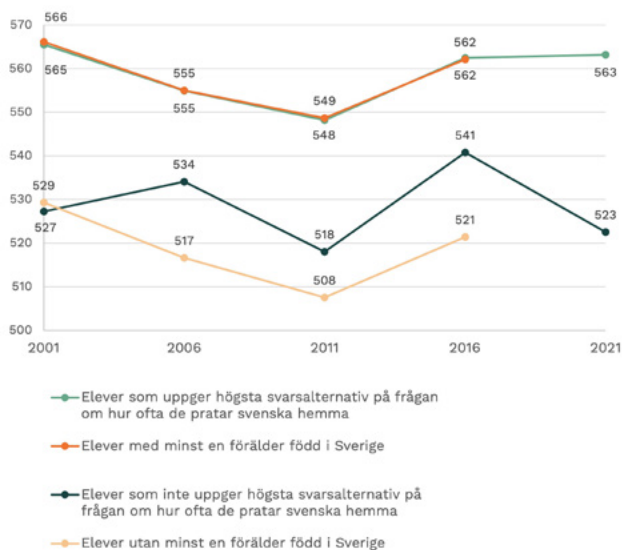
Det finns även andra faktorer som är positivt relaterade till läsförståelsen. Eftersom olika metoder tycks slå olika beroende på elevernas språkbakgrund, är det dock viktigt att ta hänsyn till elevunderlaget i klassrummet när man försöker förändra undervisningen för att stärka läsförståelsen i svensk skola.

Appendix A

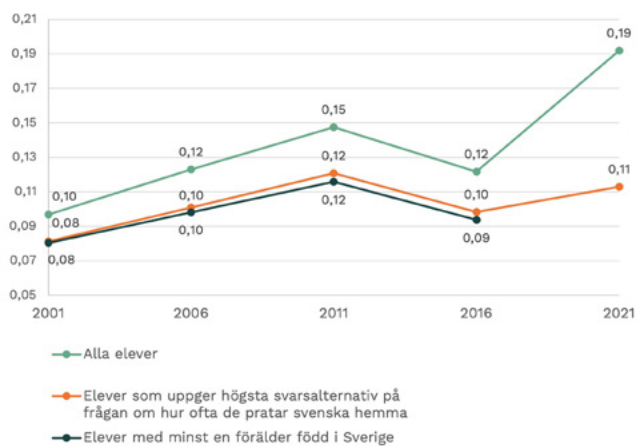
FIGUR A1. ANDELEN ELEVER MED SVENSK BAKGRUND ÖVER TID
Efter födelseland och språkbakgrund



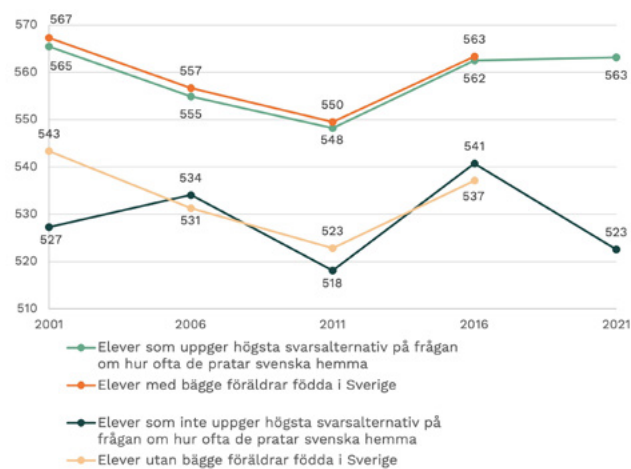
FIGUR A3. SPRÅK SOM INDIKATOR FÖR BAKGRUND
Svensk bakgrund: minst en förälder född i Sverige



FIGUR A2. ANDELEN ELEVER SOM INTE NÅR "MEDELGOD" NIVÅ I PIRLS

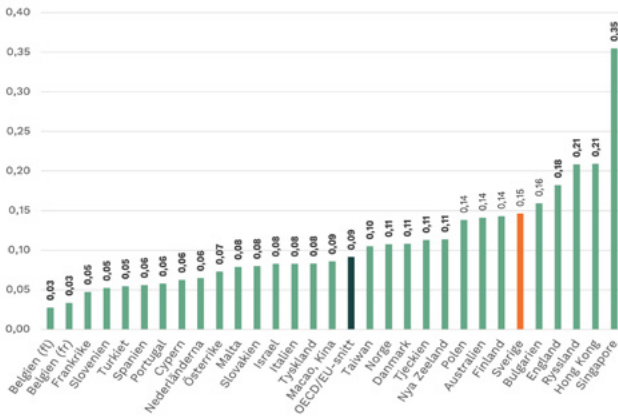


FIGUR A4. SPRÅK SOM INDIKATOR FÖR BAKGRUND
Svensk bakgrund: bägge föräldrar födda i Sverige



FIGUR A5. ANDELEN AVANCERADE LÄSARE I PIRLS 2021

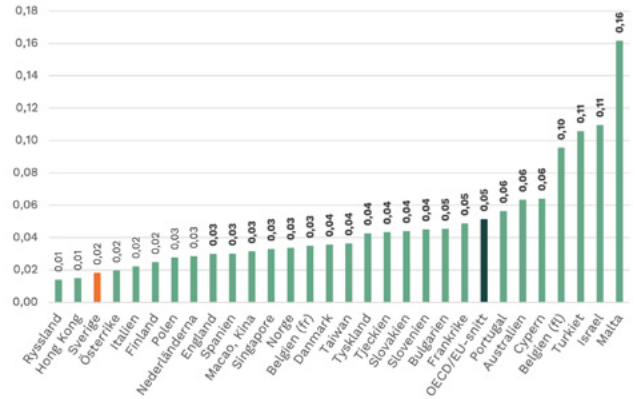
Alla elever



Fet stil = statistiskt säkerställd skillnad gentemot Sveriges resultat

FIGUR A8. ANDELEN LÄSARE SOM INTE NÅR "LÅG" NIVÅ I PIRLS 2021

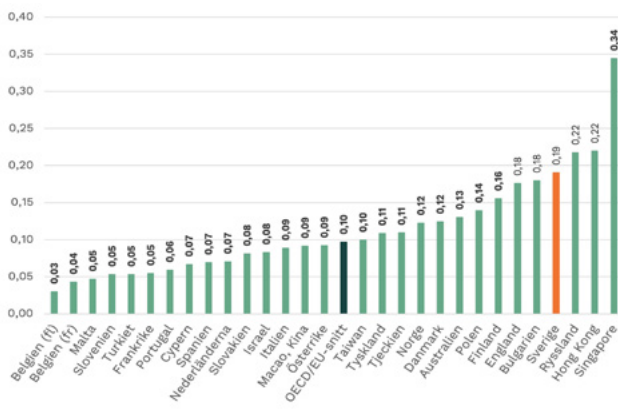
Elever som alltid talar testspråket hemma



Fet stil = statistiskt säkerställd skillnad gentemot Sveriges resultat

FIGUR A6. ANDELEN AVANCERADE LÄSARE I PIRLS 2021

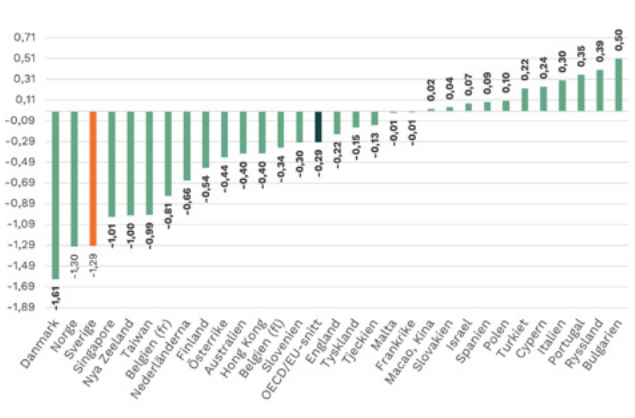
Elever som alltid talar testspråket hemma



Fet stil = statistiskt säkerställd skillnad gentemot Sveriges resultat

FIGUR A9. "BER ELEVERNA ATT HÖGLÄSA"

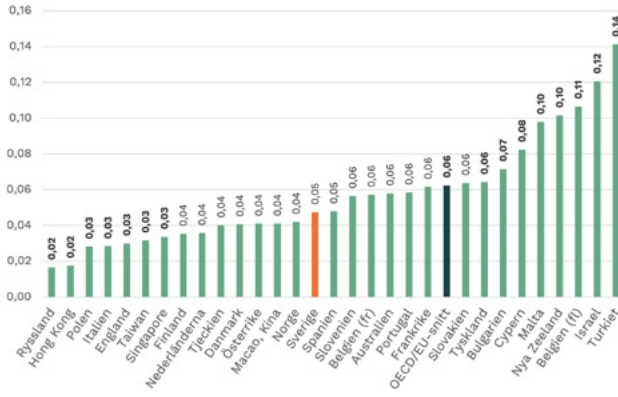
Strategier i läsundervisningen



Fet stil = statistiskt säkerställd skillnad gentemot Sveriges resultat

FIGUR A7. ANDELEN LÄSARE SOM INTE NÅR "LÅG" NIVÅ I PIRLS 2021

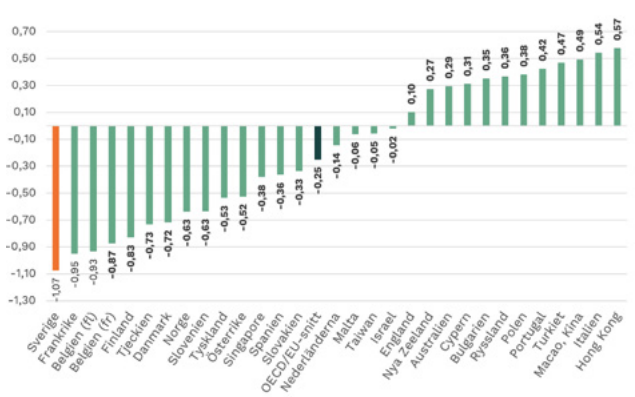
Alla elever



Fet stil = statistiskt säkerställd skillnad gentemot Sveriges resultat

FIGUR A10. "LÄR ELEVERNA STRATEGIER FÖR ATT AVKODA LJUD OCH ORD"

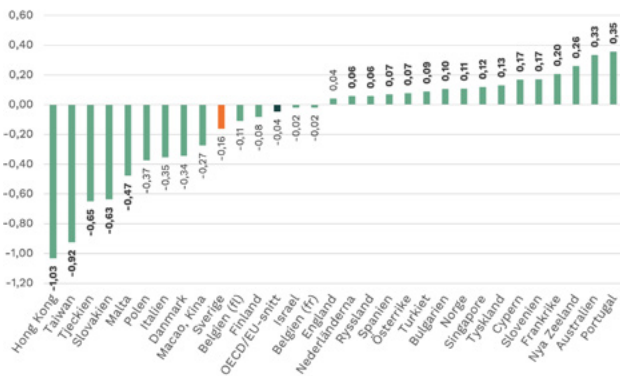
Strategier i läsundervisningen



Fet stil = statistiskt säkerställd skillnad gentemot Sveriges resultat

FIGUR A11. "BER ELEVERNA ATT LÄSA TYST FÖR SIG SJÄLVA"

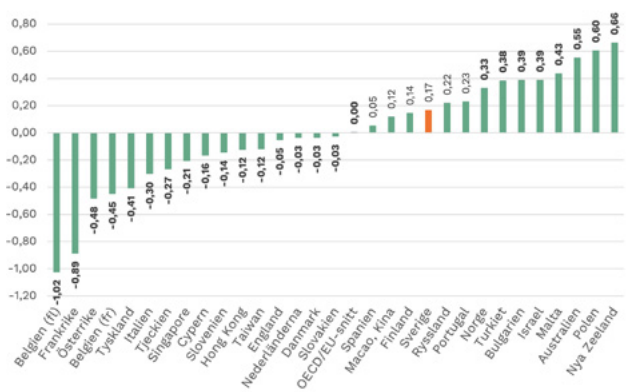
Strategier i läsundervisningen



Fet stil = statistiskt säkerställd skillnad gentemot Sveriges resultat

FIGUR A14. "LÄR UT DIGITALA LÄSFÄRDIGHETER"

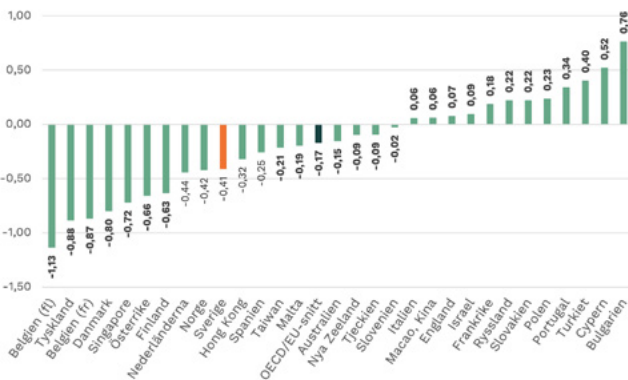
Strategier i läsundervisningen



Fet stil = statistiskt säkerställd skillnad gentemot Sveriges resultat

FIGUR A12. "GER MÖJLIGHETER FÖR ELEVER ATT UTVECKLA LÄSFLYT"

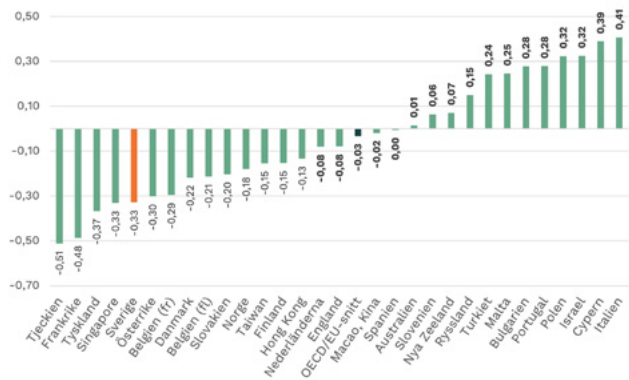
Strategier i läsundervisningen



Fet stil = statistiskt säkerställd skillnad gentemot Sveriges resultat

FIGUR A15. "OBSERVERAR NÄR ELEVERNA ARBETAR"

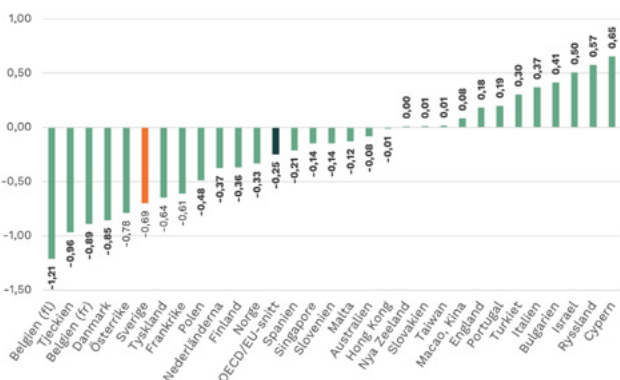
Bedömningsmetoder i läsning



Fet stil = statistiskt säkerställd skillnad gentemot Sveriges resultat

FIGUR A13. "LÄR UT STRATEGIER FÖR SNABBLÄSNING"

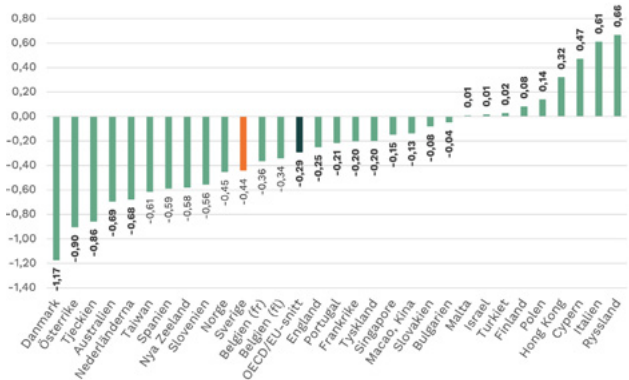
Strategier i läsundervisningen



Fet stil = statistiskt säkerställd skillnad gentemot Sveriges resultat

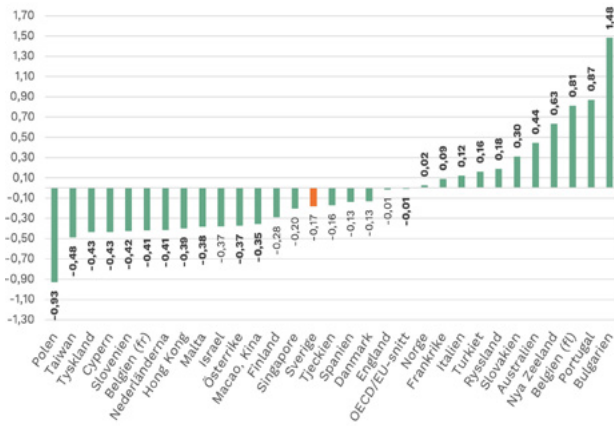
FIGUR A16. "LÄNGRE PROV"

Bedömningsmetoder i läsning



Fet stil = statistiskt säkerställd skillnad gentemot Sveriges resultat

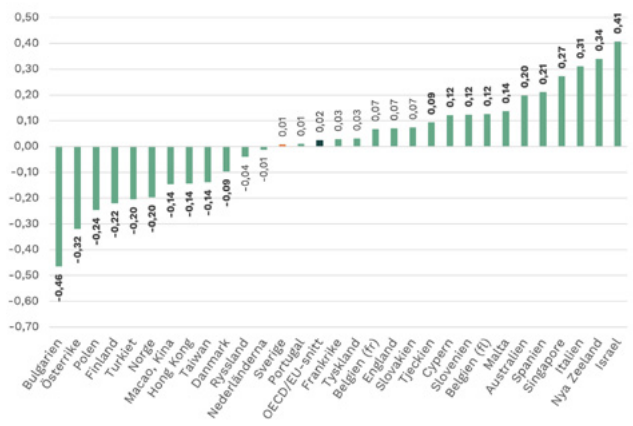
FIGUR A17. TOTAL UNDERVISNINGSTID I LÄSNING



Fet stil = statistiskt säkerställd skillnad gentemot Sveriges resultat

FIGUR A20. OORDNING I KLASSRUMMEN

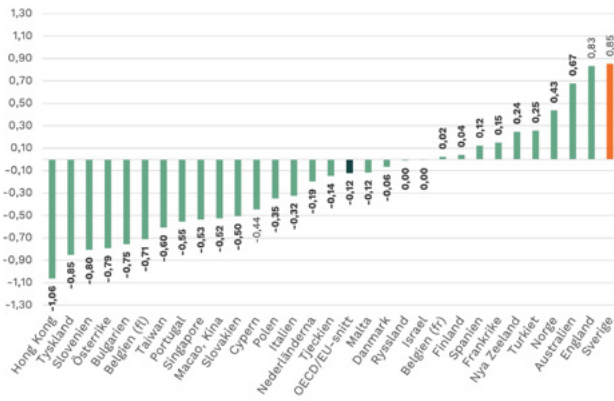
Skolmiljö



Fet stil = statistiskt säkerställd skillnad gentemot Sveriges resultat

FIGUR A18. "SKÖNLITTERÄRA BÖCKER"

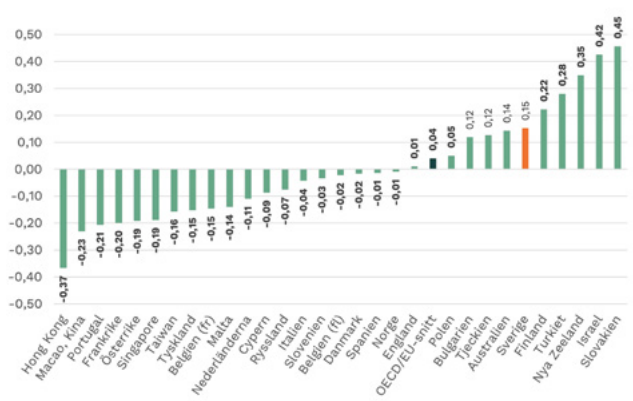
Typ av litteratur i läsundervisningen



Fet stil = statistiskt säkerställd skillnad gentemot Sveriges resultat

FIGUR A21. FRÅNVARO

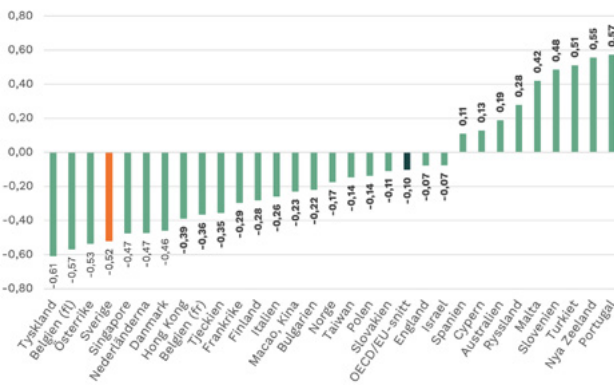
Skolmiljö



Fet stil = statistiskt säkerställd skillnad gentemot Sveriges resultat

FIGUR A19. "PJÄSER"

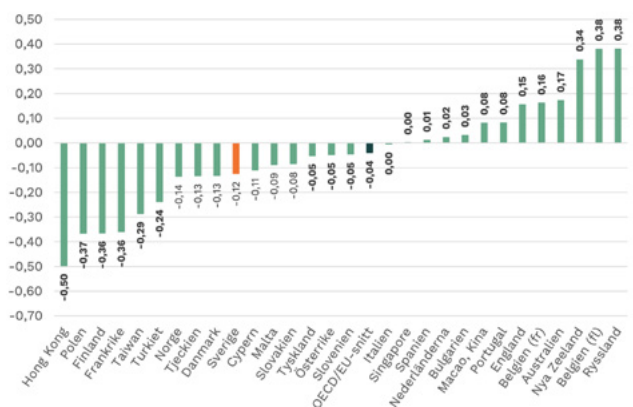
Typ av litteratur i läsundervisningen



Fet stil = statistiskt säkerställd skillnad gentemot Sveriges resultat

FIGUR A22. MOBBNING

Skolmiljö



Fet stil = statistiskt säkerställd skillnad gentemot Sveriges resultat

Appendix B

ANALYSER AV RESULTAT OCH EFFEKTEN AV HEMRESURSER

I PIRLS svarar inte eleverna på alla frågor, eftersom det skulle leda till för långa prov. I stället skattas ett totalresultat från fem "plausibla värden" över elevernas resultat i matematik respektive naturvetenskap, vilka sedan aggregeras med en speciell modell. Detta skapar en viss osäkerhet i estimeringen, som man bör ta hänsyn till i analyserna. Alla regressionsmodeller som används i den här rapporten tar hänsyn till detta.

I analyserna av förändringarna i resultat över tid och skillnader mellan länder tar jag även hänsyn till osäkerheten som uppstår i och med urvalsmetodikerna – när man mäter om förändringar över tid och skillnader mellan länder är statistiskt säkerställda – genom att använda JRR-metoden med replikeringsvikter för att beräkna standardfelen.

Eftersom det existerar ett stort bortfall vad gäller indexet för hemresurser, imputerar jag dessa värden från andra bakgrundsvariabler. Detta går ut på att jag förutspår vilka värden på indexet som eleverna bör ha, givet deras värden på följande variabler: alla plausibla värden vad gäller elevernas läsförståelseresultat, ålder, kön, om eleverna uppger det högsta värdet på frågan i vilken utsträckning de pratar svenska hemma, om eleverna har eget rum hemma och tillgång till internet samt elevernas svar på frågan om hur mycket de tycker om att läsa. Jag jämför enbart elever inom samma skola för att säkerställa att jag inte fångar upp faktorer på skolnivå snarare än elevnivå. För de elever som saknar värden på indexet på hemresurser ersätter jag med dessa imputerade värden. Detta är en liknande, men något

enklare, metod som Skolverket (2023) använder i sina analyser för att hantera bortfallet.²²

ANALYSER AV FAKTORERS RELATION MED PIRLS-RESULTATEN

För att studera faktorernas relation med PIRLS-resultaten kopplar jag data på lärarnivå till eleverna som deltar i PIRLS. Dessa variabler studeras alltså (var för sig) som att de vore elevattribut, vilket är vad IEA rekommenderar. I modellerna som studerar faktorer på lärarnivå inkluderar jag skolfixa effekter för att enbart jämföra elever som går i olika klasser i samma skola. På så sätt tar jag hänsyn till att elever väljer skola, vilket kan leda till selektionseffekter. Däremot väljer föräldrar inte klassen, vilket minskar sådana problem markant. I modeller som studerar variabler på elevnivå jämför jag i stället elever inom samma klass, vilket gör att jag också håller konstant för alla faktorer som varierar mellan klasser inom skolorna. Standardfelen klustras på klassnivå, i likhet med andra analyser av liknande data (se till exempel Jerrim m.fl. 2023)²³.

Modellerna inkluderar också följande kontrollvariabler: kön, ålder, (imputerat) index för hemresurser, antal böcker hemma samt i vilken utsträckning eleverna pratar svenska hemma. Bortfallet i kontrollvariablerna är generellt lågt, men för att säkerställa att hela urvalet används i analysen ersätts bortfall på kontrollvariablerna med värdet 0. Jag inkluderar då också indikatorer för bortfall.

22 Om jag enbart använder icke-imputerade värden är slutsatserna i praktiken identiska.

23 Detta liknar JRR-metoden med replikeringsvikter för att ta hänsyn till att elever är klustrade i olika klassrum, men klustring är mycket enklare att använda när man inkluderar skol- eller klassfixa effekter.

Referenslista

Castles, Anne, Kathleen Rastle och Kate Nation. 2018.

"Ending the Reading Wars: Reading Acquisition From Novice to Expert." *Psychological Science in the Public Interest* 19(1):5 –51

Fälth, Linda och Anna Eva Hallin. 2023. "Så löser vi läskrisen på lågstadiet – Hur phonics kan minska läsgapet i grundskolan". Rapport, Näringslivets skolforum, Svenskt Näringsliv.

Heller-Sahlgren, Gabriel. 2021. "Vad kan vi lära av PISA 2018 – faktorer bakom svenska elevers resultat." Rapport, Svenskt Näringsliv.

Heller-Sahlgren, Gabriel. 2022. "Kunskapsskolans återkomst." Rapport, Timbro.

Heller-Sahlgren, Gabriel. 2023. "En av världens mest likvärdiga grundskolor." Rapport, ECEPR.

Hilton, Johan, Lisa Irenius, Victor Malm, Karin Pettersson, Björn Wiman och Ida Ölmedal. 2022. "Det behövs en omfattande satsning på läsning". *Svenska Dagbladet* 18 september.

IEA. 2023. Data hämtad från IEA:s databas.

Ingvar, Martin. 2023. "Gärna fler böcker i skolan – men först rejäl lästräning". *Forskning & Framsteg*, 22 september.

Jerrim, John, Sam Sims och Mary Oliver. 2023. "Teacher self-efficacy and pupil achievement: much ado about nothing? International evidence from TIMSS." *Teachers and Teaching*, doi: 10.1080/13540602.2022.2159365.

Lejlsne, Emma. 2003. "De som läser sämst läser ännu sämre nu." *Sydsvenskan*, 16 maj.

Palmström, Ola. 2003. "Skolministern: 'Inget mindre än en katastrof'". *SVT Nyheter*, 16 maj.

Skolverket. 2003. "Barns läskompetens i Sverige och i världen – PIRLS 2001." Rapport, Skolverket.

Skolverket. 2023. "PIRLS 2023 – Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv." Rapport, Skolverket.

Om författaren

Gabriel Heller-Sahlgren är forskare vid Institutet för Näringslivsforskning och London School of Economics med fokus på utbildningsekonomi. Han är bland annat författare till böckerna *Glädjeparadoxen – historien om skolans uppgång, fall och möjliga upprättelse* (tillsammans med Nima Sanandaji, Dialogos, 2019) och *Real Finnish Lessons: The True Story of an Education Superpower* (CPS, 2015). Han har master- och doktorsexamina i social policy från London School of Economics och en kandidatexamen i social and political sciences från University of Cambridge.





**Näringslivets
skolforum**
SWEDISH ENTERPRISE SCHOOL FORUM