



Jan Mejding, Katja Neubert og Randi Larsen

PIRLS 2016

Sammenfatning

Figur 1 Deltagende lande, provinser og regioner i PIRLS 2016.¹

Australien	Malta	Provinser, regioner eller områder:
Azerbajjan	Marokko	
Bahrain	Nederlandene	
Belgien (flamsk)	New Zealand	
Belgien (fransk)	Nordirland	
Bulgarien	Norge* (4.+5.)	
Canada	Oman	
Chile	Polen	
Danmark	Portugal	
England	Qatar	
Finland	Rusland	
Forenede Arabiske Emirater	Saudi-Arabien	
Frankrig	Singapore	
Georgien	Slovakiet	
Hong Kong SAR	Slovenien	
Iran	Spanien	
Irland	Sverige	
Israel	Sydafrika	
Italien	Tjekkiet	
Kazakhstan	Trinidad og Tobago	
Kinesisk Taipei	Tyskland	
Kuwait	Ungarn	
Letland	USA	
Litauen	Ægypten	
Macao SAR	Østrig	
		Danmark (3. klassetrin)
		Iran
		Marokko
		Sydafrika
		Ægypten

*Norge har efter deres skolereform, hvor man valgte at sætte skolestarttidspunktet ned med et år, valgt at deltage med 5. klasse i undersøgelsen for at bevare den samme alder på eleverne, som man havde i tidligere PIRLS-undersøgelser. Men Norge har også undersøgt elever i 4. klasse, fordi målgruppen i PIRLS er elever, der har gået fire år i skole defineret ud fra ISCED-beskrivelsen.

Note: Målgruppen for PIRLS er det klassetrin, hvor eleverne har gået i skole i 4 år. Det første skoleår svarer til ISCED-niveau 1. IEA anbefaler ikke, at eleverne er yngre end 9½ år på testtidspunktet. Nederlandene og Nordirland deltager med elever fra 6. klasse, da eleverne ellers ville være yngre end de anbefalede 9½ år.

Hvad er PIRLS?

PIRLS står for *Progress in International Reading Literacy Study* og er en international undersøgelse af læsekompetence i 4. klasse samt af nogle af de faktorer, der er forbundet med tilegnelsen af læsekompetence. Undersøgelsen er iværksat af den internationale forskningsorganisation IEA² og gentages hvert femte år. Dermed er der mulighed for at se på udviklingstendenser. Danmark har deltaget i PIRLS i 2006, 2011 og 2016.³

Deltagerne i 2016

I PIRLS 2016 deltog elever fra mere end 50 lande, provinser eller regioner⁴ (se figur 1). Mere end 340.000 elever har således været involveret på verdensplan. I Danmark deltog et repræsentativt udvalg på i alt 7.100 elever fra både 3. og 4. klasse fra i alt 186 skoler. Målgruppen i PIRLS er elever, som har modtaget fire års undervisning. Hvis et lands gennemsnitsalder for elever i 4. klasse er under 9,5 år, opfordres landet til at deltage med et ældre klassetrin, hvilket bl.a. skete i England, Malta, Nederlandene, New Zealand, Nordirland og Norge. Resultaterne i den danske rapport fokuserer på landene i det orange felt i figur 1 samt på de danske 3. klasser.

Som noget nyt har de danske 3. klasser også deltaget i læsetesten, hvor de arbejdede med et lettere testmateriale (PIRLS Literacy). Da resultaterne fra denne test placeres på samme skala som PIRLS-resultaterne, fik vi på denne måde en mulighed for at undersøge, hvad den faktiske forskel på et klassetrin er på PIRLS-skalaen. I Danmark er forskellen mellem 3. og 4. klassetrin 46 skalapoint.

Yderligere er PIRLS-undersøgelsen i 2016 udvidet med et modul på 4. klassetrin, som handler om læsning af online-tekster. I ePIRLS blev eleverne præsenteret for simulerede hjemmesider, som de blev bedt om at navigere rundt på, for at finde frem til svar på spørgsmål der blev stillet løbende.

PIRLS vurderer læsekompetence

PIRLS anvender det sammensatte begreb *reading literacy* til at beskrive læsekompetence eller læseforståelse med. PIRLS-undersøgelsen tager afsæt i teorier om læsekompetence som en konstruktiv, interaktiv proces, hvor mening med teksten opnås gennem interaktion mellem læser, tekst og formål i en given læsesituation.

PIRLS fokuserer på tre aspekter af læsekompetence: læseformål, læseprocesser og læseindstilling.

Begrebet *reading literacy* er i PIRLS defineret som:

Læsekompetence er kompetencen til at forstå og anvende de skriftsproglige udtryksformer, der kræves af samfundet og/eller værdsættes af den enkelte person. Læsere kan danne sig en forståelse fra vidt forskellige tekster. De læser for at lære, for at deltage i fællesskaber med andre, der læser, hvad enten det er i skolen, i fritiden eller for deres egen fornøjelses skyld.⁵

Materialet – test og spørgeskemaer

I testen præsenteres eleverne for to forskellige teksttyper, som repræsenterer det meste af den læsning, eleverne foretager sig både på og uden for skolen. Den ene type tekster læses typisk med det formål at få en oplevelse. Den anden type tekster læses typisk for at tilegne sig viden. Spørgsmålene til teksterne udgøres både af multiple choice-spørgsmål og af åbne spørgsmål, hvor eleven selv skal skrive sit svar. Spørgsmålene er konstrueret således, at fire forskellige læseprocesser sættes i gang:

- at finde og uddrage informationer udtrykt direkte i teksten
- at drage direkte følgeslutninger
- at fortolke og samordne centrale ideer og informationer
- at vurdere og tage kritisk stilling til indhold og tekstuelle elementer.

De fire læseprocesser er slået sammen til to læseproces-scoringer, hvor den tekstnære læsning afspejles i processerne *Finde informationer og drage følgeslutninger*, mens den udvidede tekstforståelse afspejles i processerne *Fortolke, samordne og vurdere*.

Ud over testen undersøges læsevaner, indstilling til læsning og andre forhold, fx i hjemmet og på skolen, der antages at have betydning for tilegnelsen af læsekompetence, gennem spørgeskemaer til eleverne, til de lærere der står for læseundervisningen, elevernes forældre og skolelederne.

Hvordan kan man sammenligne fra år til år?

I 2001 blev PIRLS gennemført for første gang, og her deltog Danmark ikke. De efterfølgende PIRLS-undersøgelser i 2006, 2011 og 2016 er gennemført således at de kan kædes sammen med 2001-undersøgelsen og ses i forhold til denne. Resultaterne fra de danske læseundersøgelser i 1991 og i 2000 blev i 2006⁶ bragt på den samme skala som PIRLS, således at vi i Danmark har sammenlignelige læseresultater fra en periode på 25 år. PIRLS-testens skala blev fastlagt på baggrund af de deltagende lande i 2001 med et gennemsnit på 500 point og en standardafvigelse på 100. Selvom der i de efterfølgende undersøgelser er kommet nye deltagerlande til, så er referencepunktet på 500 stadig det samme. Det betyder, at eventuelle forskydninger i de enkelte landes gennemsnit i 2016 ikke kan forklares med ændringer i det antal lande, der har deltaget i undersøgelsen.

Danske elevers læseresultater

I 2016 er der tolv lande, som klarer sig signifikant bedre, mens det i 2011 kun var fire. Danske elever i 4. klasse klarer sig dog stadigvæk forholdsvis pænt i den internationale sammenligning. De danske elever i 4. klasse har i gennemsnit opnået 547 point. På den samlede læseskala er det danske resultat tilbage på samme niveau som i undersøgelsen i 2006 og er således faldet med 7 point siden 2011. Da vi i Danmark har udelukket flere elever med læseproblemer fra at deltage i 2016 end i 2011, så kan tilbagegangen anses for at være signifikant.

Elleve andre lande (Ungarn, Bulgarien, USA, Litauen, Italien, Macao SAR, Nederlandene, Australien, Tjekkiet, Canada og Slovenien), har resultater, der ikke adskiller sig signifikant fra det danske gennemsnitsresultat (se figur 2).

De danske 3.-klasselever deltog for første gang i PIRLS 2016, så derfor er det ikke med PIRLS muligt at sige, om de her klarer sig bedre eller dårligere end før. Men med en score på 501 point placerer de sig på det internationale gennemsnit for 4.-klasser i 2001 – det, som stadigvæk er referencscoren på PIRLS-skalaen. Sammenligner vi imidlertid med de danske 3. klasser, som deltog i IEA-prøven fra 1991, så klarer eleverne i 3. klasse sig nu bedre med +17 point. Det betyder, at de danske elever i 3. klasse i de forløbne 10 år er gået signifikant mere frem end eleverne i 4. klasse. I 2016 er der nu en forskel på et skoleår mellem de to klassetrin, som svarer til 46 point.

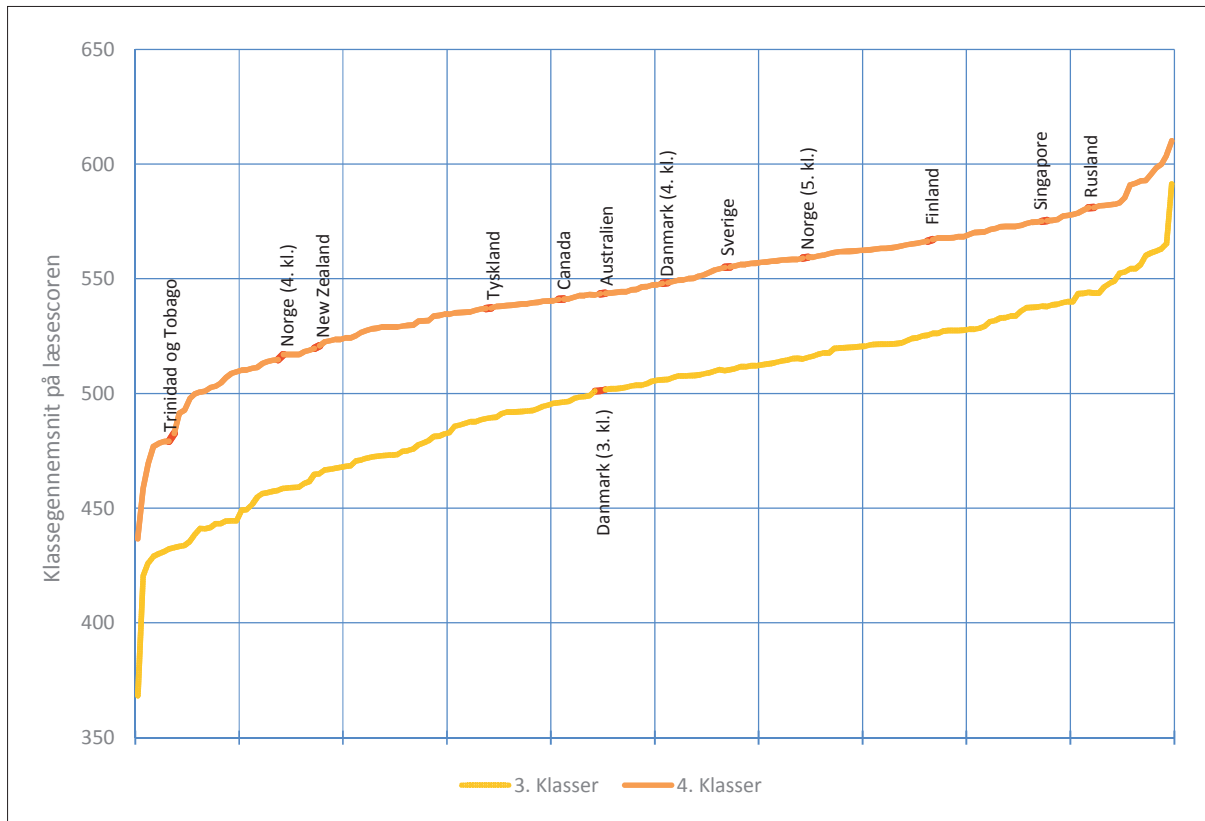
Figur 2 Landegennemsnit på scoren for den samlede læsefærdighed for de lande, som Danmark ikke adskiller sig signifikant fra.⁷

Land	2011 gns. score		2016 gns. score		Ændring 2011/16
Ungarn	558	(2,4)	554	(2,9)	-4
Bulgarien	554	(1,7)	552	(4,2)	-2
USA	553	(1,9)	549	(3,1)	-4
Litauen	552	(1,9)	548	(2,3)	-4
Italien	552	(2,6)	548	(2,2)	-4
Danmark	554	(1,7)	547	(2,1)	-7
Macao SAR			546	(1,0)	
Nederlandene	546	(1,9)	545	(1,7)	-1
Australien	527	(2,2)	544	(2,5)	+ 17 ▲
Tjekkiet	545	(2,2)	543	(2,1)	-2
Canada	548	(1,6)	543	(1,8)	-5
Slovenien	530	(2,0)	542	(2,0)	+ 12 ▲

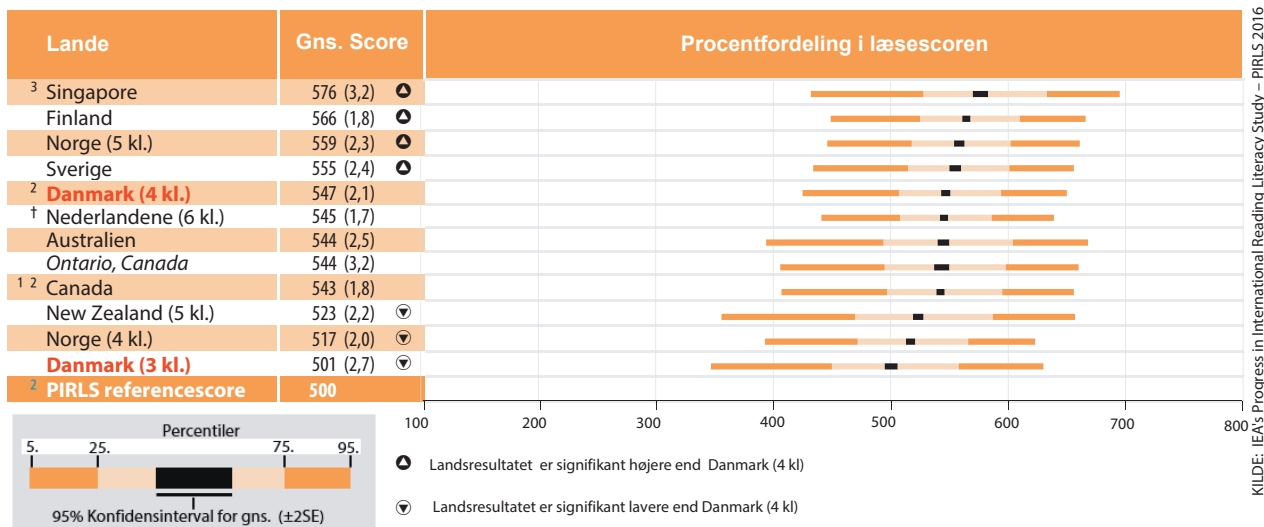
▲ Resultatet er signifikant bedre end 2011

I alle lande, således også i Danmark, er der en relativt stor spredning i elevernes læsefærdighed. Selv hvis vi beregner resultaterne på klassegennemsnit i Danmark, ses det, at der er omkring tre års forskel i læseniveauet mellem den bedst og svagest præsterende klasse i Danmark både på 3. og 4. klassetrin. Således læser hele klasser på et niveau over de bedste lande i undersøgelsen, mens andre danske klasser læser på niveau med nogle af de svageste lande i undersøgelsen. Det er således en stadig udfordring for lærerne at tilrettelægge undervisningen, så såvel svage som stærke elever udfordres passende (se figur 3).

Figur 3 Gennemsnitsresultater for danske klasser sammenholdt med udvalgte landsgennemsnit.



Figur 4 Spredning i læsekompetence (udvalgte lande).



PIRLS referenceskala blev etableret i 2001 og bygger på den internationale fordeling af resultater for de lande, der deltog i PIRLS 2001. Det internationale gennemsnit blev lagt fast på 500 skalapoint med 100 skalapoint som standardafvigelsen for distributionen.

Se bilag B tabel B 9.2 og B 9.4 for noterne 1, 2 og 3 samt †, ‡, and ≡.

() Standardfejl angivet i parentes. Afrunding kan medføre tilsyneladende inkonsistens.

I figur 4 er samlet en række lande, som vi i Danmark ofte har set hen til, når vi skulle have gode ideer til, hvordan vi kunne forbedre læseundervisningen i Danmark. Danske elever klarer sig stadigvæk – på trods af nedgangen i resultatet fra 2011 til 2016 – pænt med hensyn til læsekompetence i sammenligning med elever fra lande som Nederlandene, Australien, Canada og New Zealand.

Læsning på fire kompetenceniveauer

En af udfordringerne ved at konstruere en læsetest, som skal bruges i en række forskellige lande, er at omsætte tallene i tabellerne til meningsfulde beskrivelser af, hvad det er for kompetencer, testen

afspejler. Derfor er læseskalaen inddelt i fire kompetenceniveauer, hvor der gives en beskrivelse af, hvilke læsekompetencer eleven mestrer for hvert kompetenceniveau (se figur 5). Niveauerne skal ses som et hierarkisk, men overlappende system, hvor man gradvist behersker flere og flere af kompetencerne. Jo højere niveauer man magter, i jo højere grad vil man også mestre de underliggende niveauer (se figur 5).

Elevfærdigheder på de fire kompetenceniveauer

I Danmark har 11% af eleverne læsekompetencer på et *meget højt* kompetenceniveau (niveau 4), 41% af eleverne på et *højt kompetenceniveau* (niveau 3). Lidt over halvdelen af eleverne i Danmark har dermed en læseforståelse på et højt kompetenceniveau. 34% af eleverne har læsekompetence på et *middel niveau* (niveau 2), mens 15% af eleverne i Danmark har en læsekompetence på eller under *lavt kompetenceniveau* (niveau 1). På lavt kompetenceniveau kan eleverne i relativt enkle tekster finde information, som står udtrykt direkte i teksten, men har svært ved at besvare spørgsmål, der kræver, at eleverne bevæger sig ud over det enkle og klart formulerede, som findes i afgrænsede stykker af teksten (se figur 5).

I forhold til PIRLS 2011 er der lidt færre elever på de to højeste kompetenceniveauer og flere elever på niveau 2, 1 og lavere end niveau 1. Men resultaterne i Finland viser, at det kan lykkes at løfte både svage og dygtige læsers niveau. I Finland læser 18% af eleverne på det højeste kompetenceniveau og kun 9% på de laveste.

I Norge, Sverige og Finland har man flere elever på højeste kompetenceniveau, og kun 12%, 10% og 9% på laveste kompetenceniveau eller derunder. I forhold til tidligere undersøgelser er Danmark nu tilbage på 2006-niveauet, mens både svenske og de norske klasser klarer sig bedre end i 2011, og Finland ligger på samme fine niveau som i 2011.

Figur 5 Beskrivelse af kompetenceniveauerne i læsning.

625 Niveau 4 – Meget højt kompetenceniveau

Ved relativt komplicerede skønlitterære tekster – kan eleven:

- Samordne en fortællings grundideer og finde støtte for dem i indholdet og dermed vise forståelse for de overordnede temaer.
- Fortolke hændelser og personers handlinger i en historie for at kunne forstå årsager, motiver, følelser og personers karaktertræk og fuldt ud underbygge det med reference til teksten.

Ved relativt komplicerede informerende tekster - kan eleven:

- Identificere og fortolke kompleks information fra forskellige dele af teksten, fuldt ud underbygget med reference til teksten.
- Samordne information på tværs af teksten for at forklare og fortolke vigtigheden af sammenhænge og identificere handlingsforløb.
- Vurdere visuelle og tekstuelle træk for at forstå og kunne forklare deres funktion.

550 Niveau 3 – Højt kompetenceniveau

Ved relativt komplicerede skønlitterære tekster – kan eleven:

- Finde betydningsfulde handlingsforløb og detaljer indlejret i forskellige dele af teksten.
- Drage følgeslutninger, så sammenhænge mellem intentioner, handlinger, begivenheder og følelser kan forklares med reference til teksten.
- Fortolke og samordne fortællingens hændelser og personhandling som de udvikler sig i løbet af teksten.
- Genkende brugen af sproglige virkemidler (fx metaforer, fortællingens tone eller billedsprog).

Ved relativt komplicerede informerende tekster - kan eleven:

- Finde relevant information fra en kompakt tekst eller en kompliceret tabel.
- Drage følgeslutninger om logiske sammenhænge for at nå frem til forklaringer og årsagssammenhænge.
- Samordne tekstuelle og visuelle informationer og fortolke relationen mellem de udtrykte ideer.
- Vurdere indhold og tekstuelle elementer med henblik på at udlede overordnede, generelle udsagn.

475 Niveau 2 – Middel kompetenceniveau

Ved en blanding af enkle og lidt mere komplicerede skønlitterære tekster – kan eleven:

- Udtrække og gengive handlinger, hændelser og følelser, der står udtrykt direkte i teksten.
- Drage direkte følgeslutninger om hovedpersonernes følelser, motiver og karaktertræk.
- Fortolke oplagte sammenhænge og årsager og give simple forklaringer derpå.
- Begynde at genkende sproglige virkemidler og stilelementer.

Ved en blanding af enkle og lidt mere komplicerede informerende tekster - kan eleven:

- Finde og gengive to til tre informationer indlejret i teksten.
- Drage direkte følgeslutninger for at underbygge forklaringer.
- Begynde at fortolke og samordne informationer for at rangordne dem.

400 Niveau 1 – Lavt kompetenceniveau

Ved relativt enkle skønlitterære tekster – kan eleven:

- Finde og gengive en detalje, der står udtrykt direkte i teksten.
- Drage direkte følgeslutninger om handlinger og årsagen dertil.
- Begynde at fortolke centrale ideer og handlinger i historien.

Ved relativt enkle informerende tekster - kan eleven:

- Finde og gengive informationer, der står udtrykt direkte i teksten, også fx i diagrammer og tabeller.
- Begynde at drage direkte følgeslutninger om forklaringer, handlinger og beskrivelser.

Sådan forbedres læsekompetence

Forskning viser, at god læsekompetence er et avanceret samspil af flere faktorer.⁸ God læsekompetence viser sig ved:

- at læsningen er flydende, dvs. at de enkelte ord læses præcist og ubesværet, og at læsetempo og frasering er meningsfuld
- at læseren forstår det sprog, teksten er skrevet på, dvs. ord, begreber og vendinger
- at læseren er i stand til at aktivere relevant baggrundsviden fra starten af læsningen
- at læseren er i stand til løbende at tjekke sin egen forståelse.

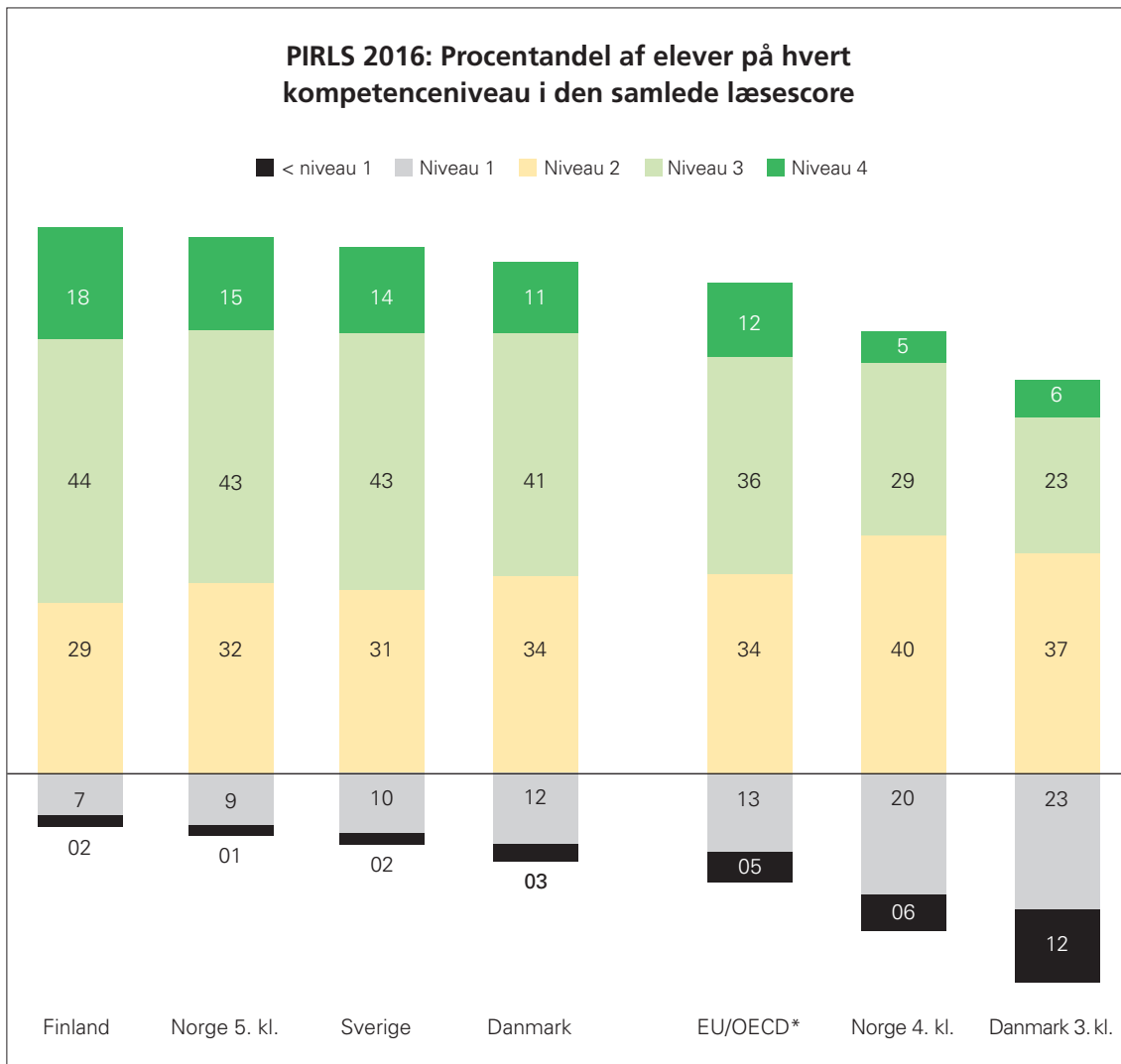
Når 15% af de danske elever scorer på eller under det laveste kompetenceniveau i PIRLS, selv efter at vi har udelukket ca. 8% af de svageste elever fra at deltage på klasseniveau, er årsagen sandsynligvis, at de er usikre på et eller flere af de nævnte områder. For at kunne tilrettelægge en undervisning, der passer til elever med svag læsekompetence, er det derfor nødvendigt at kende deres færdigheder og fremskridt på de nævnte områder nærmere.

På de højeste niveauer i PIRLS er læserne i stand til at samordne og fortolke informerende og skønlitterære teksters ideer, informationer, hændelser og sammenhænge og fuldt ud underbygge det med reference til teksten. Det betyder, at eleverne er i stand til at forholde sig til det, de læser, *mens* de læser. Det kræver undervisning og øvelse at opøve dette avancerede samspil i læseforståelse i en bred variation af genrer. Som i 2011 viser PIRLS 2016, at danske lærere på fjerde klassetrin med fordel kunne prioritere færdigheder og strategier til gavn for læseforståelse højere, end de gør (se udvalgte lande i figur 7).

Piger læser bedre end drenge

I alle tidligere PIRLS- og PISA-undersøgelser om læsning finder man, at piger i almindelighed læser bedre end drenge – og således også i denne udgave af PIRLS. Kun i Portugal og Macao SAR er pigers samlede læsekompetence ikke signifikant højere end drenges. I Danmark er kønsforskellene i læse-

Figur 6 Elever på hvert kompetenceniveau i de nordiske lande og i EU/OECD.



* Samlet resultat for 31 EU/OECD-lande.

Figur 7 Hvad gør lærere for at udvikle elevers læseforståelse? (udvalgte lande).

Rapporteret af lærerne

Lande	Procent elever hvis lærere beder dem gøre følgende mindst ugentligt ...								
	Finde informationer i det, de har læst	Finde hovedbudskabet i det, de har læst	Forklare eller underbygge deres forståelse af det, de har læst	Sammenligne det, de har læst med oplevelser, de har haft	Sammenligne det, de har læst med andre ting, de har læst	Komme med forudsigelse af, hvad der vil ske som det næste i den tekst, de læser	Generalisere og drage følger/slutninger på baggrund af tekstens informationer	Beskrive stil, ordvalg og teksttype i den tekst, de har læst	Afgøre forfatterens synspunkter eller intention
Rusland	100 (0,0)	100 (0,0)	100 (0,0)	97 (1,2)	93 (1,7)	90 (2,2)	100 (0,0)	90 (2,2)	99 (0,9)
Nordirland	99 (0,7)	96 (2,1)	98 (1,1)	78 (3,7)	78 (3,3)	93 (2,2)	86 (3,2)	73 (4,3)	67 (4,2)
Norge (4)	99 (0,8)	93 (2,1)	83 (2,6)	74 (3,4)	57 (3,8)	46 (3,6)	59 (3,4)	40 (3,2)	26 (2,9)
Australien	98 (0,7)	96 (1,3)	98 (0,8)	89 (1,7)	87 (2,0)	94 (1,5)	93 (1,4)	83 (2,4)	82 (2,1)
England	98 (1,3)	99 (1,0)	99 (0,2)	76 (3,3)	72 (3,6)	94 (2,3)	94 (2,2)	83 (3,4)	74 (4,0)
Irland	98 (0,9)	99 (0,8)	97 (1,3)	90 (2,1)	82 (2,5)	96 (1,7)	88 (2,3)	66 (4,0)	62 (3,9)
Norge (5)	98 (1,0)	89 (2,6)	87 (2,4)	72 (3,2)	61 (3,3)	42 (3,7)	54 (3,8)	29 (3,3)	21 (3,2)
Danmark (4)	90 (2,1)	92 (1,6)	88 (2,5)	68 (3,6)	66 (3,5)	61 (3,8)	64 (4,2)	49 (4,1)	46 (4,2)
Sverige	89 (2,2)	79 (3,3)	79 (3,6)	67 (3,8)	53 (4,1)	68 (4,3)	71 (3,8)	36 (3,9)	28 (3,8)
Danmark (3)	85 (2,8)	86 (2,9)	90 (2,4)	71 (3,6)	57 (4,2)	61 (3,9)	51 (3,9)	46 (4,0)	35 (3,8)
Finland	85 (2,6)	86 (2,2)	79 (3,2)	72 (3,0)	45 (3,2)	44 (3,7)	51 (3,3)	20 (2,7)	15 (1,9)
Samlet internationalt gns.	96 (0,2)	94 (0,2)	95 (0,2)	83 (0,4)	75 (0,4)	77 (0,4)	82 (0,4)	69 (0,4)	66 (0,4)

KILDE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS 2016

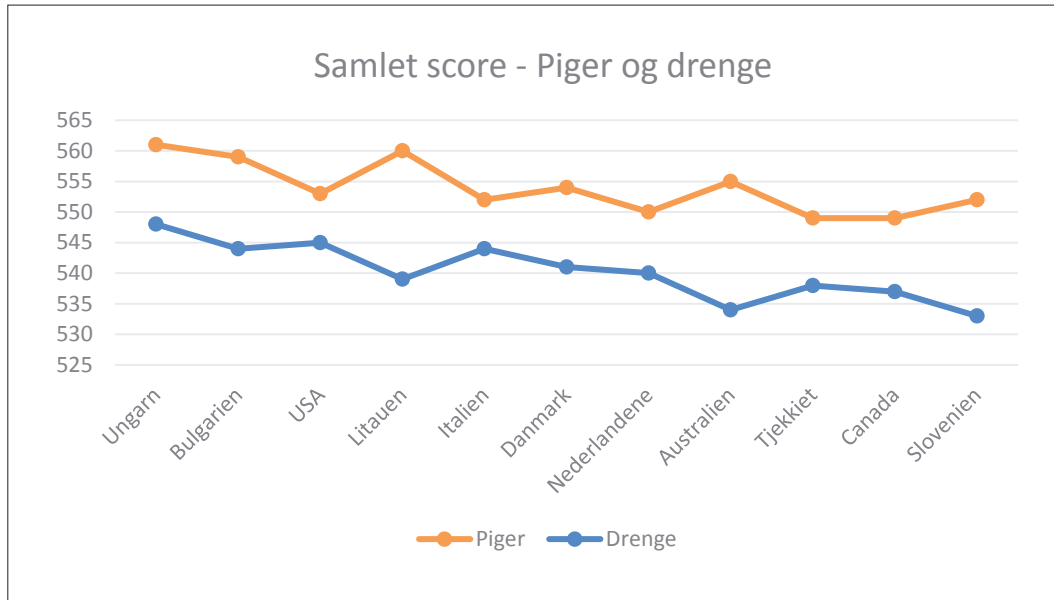
() Standardfejl angivet i parentes. Afrunding kan medføre tilsyneladende inkonsistens.

kompetence beskedne i international sammenligning. Forskellen i Danmark i 4. klasse er 13 point, i Sverige er forskellen 15 point, i de norske 4.-klasser er den på 18 point, i de danske 3.-klasser 20 point, mens den i Finland og i de norske 5.-klasser er hele 22 point.

Danmark og Norge er de eneste lande, der har testet to klassetrin, og her henter drengene i løbet af et år ind på pigerne. I Danmark stiger drengenes resultat på den samlede læsescore med 7 point mere end pigernes mellem 3. og 4. klasse, mens stigningen i Norge er mere behersket. Den internationale forskel på drenges og pigers læsekompetence er omkring 20 point, men i nogle få lande er der endog

meget store kønsforskelle – fx i Saudi-Arabien, hvor pigerne er 65 point bedre end drengene, hvilket svarer til en forskel på mere end et klassetrin.

Figur 8 Piger og drenges læsekompetence i lande hvor læsescoren ikke er signifikant forskellig fra Danmark.



Elevernes læselyst

Eleverne blev stillet en række spørgsmål om deres holdning til læsning. Vi ved fra tidligere PIRLS-undersøgelser, at der er en tæt sammenhæng mellem lysten til at læse, og hvor god man er til det. Og da læsning er en færdighed, man opøver, mens man gør det, så kan det betyde noget for elevernes læsekompetence, hvor meget de er vant til at læse i skolen og i fritiden.

De nordiske elevers læseglæde er lav i forhold til det internationale gennemsnit. De danske elevers læseglæde er, sammen med de svenskes, lavest blandt alle deltagende lande i PIRLS 2016. Blot 20% af de danske elever *kan rigtig godt lide at læse*, i modsætning til 43% internationalt. 53% af eleverne *kan i nogen grad lide at læse*, mens 27% *ikke kan lide at læse*. Elever, der nyder at læse og der generelt er positivt stemt over for læsning, opnår en højere læsescore end elever, der ikke er det.

Figur 9 Elever, der nyder at læse (nordiske lande).

Lande	Meget enig		Lidt enig		Lidt uenig		Meget uenig	
	Procent	Score	Procent	Score	Procent	Score	Procent	Score
Danmark	36 (1,0)	569 (2,5)	36 (0,8)	547 (2,8)	19 (0,8)	533 (3,4)	10 (0,7)	510 (5,0)
Finland	37 (0,9)	589 (2,3)	36 (0,9)	567 (2,3)	18 (0,6)	546 (2,8)	9 (0,5)	519 (3,6)
Norge (5.kl.)	45 (1,2)	580 (2,5)	32 (0,8)	555 (2,9)	14 (0,7)	539 (3,4)	10 (0,8)	512 (4,3)
Sverige	39 (1,0)	575 (2,8)	36 (1,0)	557 (2,8)	16 (0,7)	538 (4,1)	9 (0,6)	513 (4,5)
Nordisk gns.	39	578	35	557	17	539	10	514
Danmark (3. kl.)	40 (1,2)	518 (3,8)	30 (0,8)	504 (3,3)	16 (0,8)	484 (5,8)	11 (0,6)	466 (6,1)
Norge (4. kl.)	50 (1,1)	533 (2,4)	31 (0,8)	513 (2,7)	11 (0,7)	498 (4,2)	8 (0,6)	477 (4,7)
Nordisk gns.	45	526	31	509	14	491	10	472

() Standardfejl

Ét af spørgsmålene, der indgår i skalaen om *Elevernes læseglæde*, er hvorvidt eleverne nyder at læse. I Danmark er 72% af eleverne meget eller lidt enige i, at de nyder at læse, og 10% er helt uenige. Sammenligner man med tidligere PIRLS-undersøgelser, så er der signifikant færre elever i samtlige nordiske lande, der i 2016 angiver, at de er meget enige i, at de nyder at læse. Elevernes fornøjelse ved læsning har en betydning for deres læsescore. Der er hele 64 point forskel mellem eleverne i 4. klasse, der er hhv. meget enige og meget uenige i, at de nyder at læse.

Læsning i fritiden

I Danmark læser 62% af eleverne i 4. klasse mindst ugentligt for sjov uden for skolen, og pigerne læser oftere end drengene (se figur 10a og b). De norske og svenske elever læser med nogenlunde samme frekvens, mens de finske elever læser lidt hyppigere for deres fornøjelses skyld i fritiden. Elever, der ofte læser for sjov og bruger mere end en halv time på det dagligt, opnår en højere læsescore end elever, der er mindre positivt stemt over for læsning. Eleverne i 4. klasse læser ikke nær så ofte i fritiden, som de gjorde for 5 og 10 år siden, og når de gør, læser de ikke i lige så lang tid ad gangen.

Hvad læser eleverne, og hvordan hænger det sammen med læsekompetence?

Eleverne blev spurgt, hvor ofte de læste:

- historier/romaner (skønlitteratur)
- tegneserier
- bøger, der forklarer ting (fx om yndlings sportsstjerne, om dyr, du kan lide, eller om et sted, du har besøgt).

Både piger og drenge læser oftest romaner. Tendensen i 2011 var, at de danske elever i 4. klasse oftere læste skønlitteratur og informerende tekster, end de gjorde i 2006, men i 2016 er tendensen ikke fortsat. Tværtimod er der sket et lille fald i, hvor ofte eleverne læser disse typer tekster, så det i 2016 igen ligger nogenlunde på samme niveau som i 2006.

I mange lande læser drengene informerende tekster bedre end skønlitterære, mens pigerne er bedst til skønlitterære tekster, men der er stor variation mellem landene. Ser man på oplevelseslæsning, læser pigerne i samtlige lande – bortset fra to – signifikant bedre end drengene. Kun i Portugal og Macao SAR ses ingen signifikant forskel. Hvad angår de informerende tekster, ses der i flere lande mindre kønsforskelle end ved de skønlitterære tekster. Internationalt er forskellen 16 point mellem pigers og drenges læsning af informerende tekster og 23 point mellem pigers og drenges læsning af skønlitterære tekster. I Danmark er den tilsvarende forskel på henholdsvis 9 og 18 point i pigernes favør.

Figur 10a Piger i Norden, der læser for sjov uden for skolen.

Lande	Hver dag eller næsten hver dag		1-2 gange om ugen		1-2 gange om måneden		Aldrig eller næsten aldrig	
	Procent	Score	Procent	Score	Procent	Score	Procent	Score
Danmark	30 (1,3)	578 (3,2)	35 (1,5)	557 (3,9)	16 (1,0)	555 (4,4)	19 (1,3)	513 (5,1)
Finland	38 (1,2)	600 (2,5)	38 (1,2)	568 (3,0)	16 (0,7)	561 (3,9)	7 (0,6)	538 (7,0)
Norge (5. kl.)	30 (1,3)	590 (4,1)	35 (1,3)	571 (3,1)	18 (1,1)	567 (4,2)	18 (1,2)	538 (4,8)
Sverige	35 (1,4)	582 (3,9)	37 (1,4)	562 (3,5)	17 (1,3)	555 (5,0)	12 (1,1)	533 (4,8)
Danmark (3. kl.)	28 (1,4)	534 (4,3)	31 (1,3)	520 (4,9)	16 (1,1)	507 (5,7)	25 (1,4)	479 (5,4)
Norge (4. kl.)	32 (1,5)	537 (3,7)	32 (1,3)	531 (3,7)	17 (0,9)	530 (3,5)	19 (1,2)	500 (4,8)
Nordisk gns.	32 (0,6)	570 (1,5)	35 (0,5)	552 (1,5)	17 (0,4)	546 (1,8)	17 (0,5)	517 (2,2)

() Standardfejl

Figur 10b Drengene i Norden, der læser for sjov uden for skolen.

Lande	Hver dag eller næsten hver dag		1-2 gange om ugen		1-2 gange om måneden		Aldrig eller næsten aldrig	
	Procent	Score	Procent	Score	Procent	Score	Procent	Score
Danmark	27 (1,5)	561 (3,6)	30 (1,2)	540 (3,2)	19 (1,1)	542 (4,6)	24 (1,1)	521 (4,2)
Finland	32 (1,2)	585 (2,7)	35 (1,0)	551 (3,2)	20 (0,9)	538 (3,9)	14 (0,9)	525 (4,6)
Norge (5. kl.)	25 (1,3)	575 (3,9)	29 (1,2)	550 (3,7)	18 (1,0)	548 (4,4)	28 (1,3)	526 (4,2)
Sverige	28 (1,2)	563 (4,4)	31 (1,2)	556 (3,6)	18 (1,0)	544 (4,8)	23 (1,3)	526 (4,1)
Danmark (3. kl.)	26 (1,4)	515 (4,8)	26 (1,1)	494 (4,9)	16 (0,9)	487 (5,9)	32 (1,7)	473 (4,3)
Norge (4. kl.)	26 (1,1)	530 (4,3)	28 (1,1)	511 (3,9)	18 (1,0)	504 (5,0)	29 (1,3)	492 (4,1)
Nordisk gns.	27 (0,5)	555 (1,6)	30 (0,5)	534 (1,5)	18 (0,4)	527 (2,0)	25 (0,5)	510 (1,7)

() Standardfejl

I Danmark svarer 45% af drengene og 59% af pigerne, at de mindst ugentligt læser skønlitteratur. De tilsvarende tal for Finland er 48% af drengene og 47% af pigerne, der mindst ugentligt læser skønlitteratur.

Tegneserier læses langt hyppigere i de øvrige nordiske lande, end det sker i Danmark. Særligt er der en stor andel af de norske drenge, der læser tegneserier hver dag. Tegneserier er ikke en populær genre blandt de danske piger i 4. klasse, og den er blevet meget mindre populær siden 2011. I 2011 læste 38% af pigerne aldrig tegneserier – og det gælder i 2016 for 53% af pigerne. Blandt de drenge, der læser tegneserier hver dag, er læsescoren højere, end for de drenge, der aldrig læser tegneserier. Eleverne i 3. klasse læser oftere tegneserier end eleverne i 4. klasse.

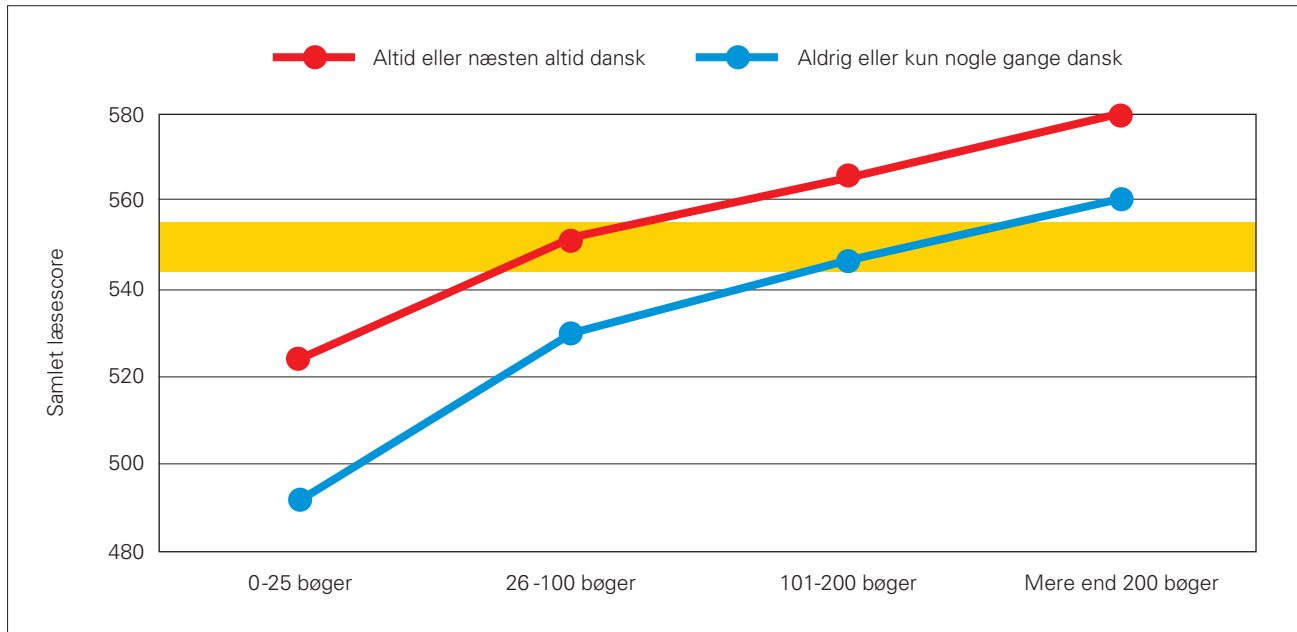
Elever i de nordiske lande, der læser skønlitteratur hver dag eller næsten hver dag, opnår en gennemsnitligt højere læsescore end elever, der lige så ofte læser tegneserier. Disse elever scorer igen lidt højere end elever, der med samme hyppighed læser fagbøger. Ser man på sammenhængen mellem tekstgenre og læsescore når der læses ugentligt, så forsvinder forskellene i læsescore for drengene. Piger, der læser tegneserier 1-2 gange om ugen, scorer minimalt højere end piger, der læser skønlitteratur. Sidstnævnte opnår en lidt højere læsescore end de piger, der læser fagbøger 1-2 gange om ugen.

Det er ikke usandsynligt, at tekster bestående af længere handlingsforløb både tiltrækker og opøver dygtigere læsere, mens informerende tekster af den type, der her er spurgt til, primært tiltrækker læsere med mindre stærke læsekompetencer.

Hjemmets indflydelse

I mange undersøgelser har det vist sig, at spørgsmålet om antallet af bøger i hjemmet er en udmærket tilnærmelse til information om hjemmets socioøkonomiske status. I figur 11 er eleverne delt op efter, hvor mange bøger forældrene angiver, at der cirka er i hjemmet, og efter hvor ofte eleverne taler dansk hjemme (altid eller næsten altid, aldrig eller kun nogle gange). Elever der svarer, at de altid eller næsten altid taler dansk hjemme, læser signifikant bedre end de elever, der svarer, at de sjældent taler

Figur 11 Læsekompetence, sprog talt i hjemmet og hjemmets socioøkonomiske status registreret ved antal bøger i hjemmet.



dansk hjemme. Forskellen er i gennemsnit 32 point for 4.-klasselever og 37 point for 3.-klasselever. Sammenholdt med antallet af bøger i hjemmet, brugt som et udtryk for socioøkonomisk status, ses det, at læsescoren stiger med antallet af bøger for begge elevgrupper. Både sprog talt i hjemmet og socioøkonomisk status er således to af de store bidragsydere til elevernes læsescore. Konfidensintervallet for det danske landsgennemsnit er angivet med en gul bjælke.

Eleverne i Norden kommer fra velstillede hjem

Eleverne i Norden lever i velordnede og velhavende samfund sammenlignet med elever fra mange andre steder i verden. Børnene har forældre med højere uddannelser, flere bøger og børnebøger i hjemmet, oftere eget værelse og internetadgang, end man ser mange andre steder. Norge, Sverige, Danmark og Finland er de fire bedst stillede lande, hvad angår disse ressourcer i hjemmet, der antages at være en støtte for eleverne i skolearbejdet. Såvel internationalt som i Norden er der en signifikant sammenhæng mellem hjemmets ressourcer og elevernes læsekompetence.

Betydningen af forældrenes læselyst og skriftsproglige aktiviteter i hjemmet

I Danmark har under halvdelen af forældrene (44% og 41% for hhv. 4. og 3. klasse) en meget aktiv og positiv holdning til læsning. I alle lande er der en positiv sammenhæng mellem forældrenes angivelse af læselyst og elevernes læsescore. Derudover kommer forældrenes holdning til læsning til udtryk, når de bliver bedt om at huske, hvor ofte de i hjemmet foretog sig sprogstimulerende aktiviteter, inden barnet kom i skole, og i hvor høj grad barnet kendte til bogstaver og det at læse og skrive, inden det begyndte i første klasse. På begge områder er der en signifikant sammenhæng med elevernes læsekompetence i 4. klasse både internationalt og i Norden (se figur 12).

Eleverne fik point på indekset for *Skriftsproglige færdigheder* ud fra deres forældres svar på, hvor godt de kunne fem forskellige færdigheder, inden de begyndte i første klasse (genkende de fleste bogstaver, læse nogle ord, læse sætninger, skrive bogstaver og skrive nogle ord).

Forældres forventninger til barnets fremtidige uddannelse og deres holdning til skolen

Forældrenes forventninger til, hvor højt et uddannelsesniveau deres børn når, hænger i de fleste lande positivt sammen med elevernes læsescore. Det vil sige, jo højere læsescore eleven opnår, des højere er

Figur 12 Skriftsproglige færdigheder inden skolestart (nordiske lande).

Rapporteret af forældrene

Lande	Meget godt		Rimelig godt		Ikke godt	
	Procent	Score	Procent	Score	Procent	Score
Danmark	27 (0,9)	579 (3,1)	42 (1,1)	550 (2,6)	31 (1,1)	524 (3,0)
Finland	31 (0,8)	602 (2,4)	25 (0,9)	569 (3,0)	44 (0,9)	546 (2,2)
Norge	12 (0,6)	594 (3,8)	24 (0,8)	569 (3,1)	64 (0,8)	550 (2,3)
Sverige	29 (0,9)	591 (2,8)	37 (1,1)	561 (2,8)	34 (1,2)	532 (2,9)
Nordisk gns.	25 (0,4)	591 (1,5)	32 (0,5)	562 (1,4)	43 (0,5)	538 (1,3)
Danmark (3. kl.)	27 (1,0)	541 (3,0)	41 (1,0)	504 (4,3)	32 (0,9)	469 (3,1)
Norge (4. kl.)	12 (0,6)	559 (3,7)	24 (0,7)	532 (2,8)	64 (0,9)	506 (2,2)
Nordisk gns.	19 (0,6)	550 (2,4)	33 (0,6)	518 (2,6)	48 (0,6)	487 (1,9)

() Standardfejl

forældrenes forventninger til uddannelsesniveaet også. Derudover viser det sig, at elever med en høj læsescore har forældre, der var *meget enige* i seks udsagn om, hvad de syntes om barnets skole. Forskellene i læsescore har været signifikante for de udsagn, der drejede sig om forældrenes opfattelse af, hvorvidt barnets skole tilbyder et trygt miljø, hvorvidt skolen er opmærksom på barnets fremskridt i skolen og hvorvidt skolen gør en stor indsats for at hjælpe barnet med at blive bedre til at læse.

Hvad betyder antallet af undervisningstimer?

Det har tidligere vist sig, at der ikke er nogen entydig sammenhæng mellem erhvervede kompetencer og det tildelte timetal i skolen. Skolesystemer, der tildeler eleverne flere årlige undervisningstimer klarer sig ikke nødvendigvis bedre. Selv hvis man ser på det antal timer, der er afsat til undervisning i hovedsproget – i Danmark i dansk – inklusive den del af danskundervisningen, som specifikt går med læseundervisning, så er sammenhængen med elevernes læsekompetencer ikke signifikant. En

Figur 13 Timer anvendt til undervisning i hovedsproget og læsning og procentdelen, de udgør af hovedsproget (udvalgte lande).

Rapporteret af skoleleder og lærere

Lande	Samlet undervisningstid om året - alle fag	Tid anvendt til undervisning i hovedsproget inkl. læsning, skrivning, mundtlig fremstilling og litteratur		Tid anvendt specifikt til undervisning i læsning i alle fag inklusiv hovedsprogstimerne		Samlet score
		Timer om året	Procent af den samlede undervisningstid	Timer om året	Procent af den samlede undervisningstid	
Sydafrika	s 1180 (16,7)	s 240 (14,3)	20 (1,3)	x 122 (8,0)	10 (0,6)	320 ▼
Chile	r 1141 (17,9)	r 278 (20,1)	24 (1,7)	r 252 (22,3)	22 (1,9)	494 ▼
Nederlandene	s 1092 (16,8)	s 363 (14,6)	34 (1,3)	s 205 (19,5)	19 (1,8)	545
Israel	1079 (13,5)	235 (9,4)	22 (0,8)	98 (8,7)	9 (0,8)	530 ▼
Italien	1064 (15,4)	r 290 (7,5)	28 (0,7)	r 148 (9,2)	14 (0,9)	548
USA	1061 (12,7)	r 301 (15,3)	30 (1,6)	r 327 (15,6)	32 (1,5)	549
Qatar	r 1045 (1,1)	r 327 (18,8)	31 (1,8)	r 182 (14,9)	18 (1,2)	442 ▼
Singapore	1040 (0,0)	278 (9,1)	27 (0,9)	124 (7,0)	12 (0,7)	576 ●
Marokko	r 1036 (13,4)	r 224 (13,1)	21 (1,2)	r 109 (7,8)	11 (0,9)	358 ▼
Saudi-Arabien	r 1034 (16,7)	r 179 (14,4)	18 (1,7)	r 175 (13,6)	16 (1,2)	430 ▼
Forenede Arabiske Emirater	r 1018 (6,7)	r 234 (9,3)	23 (1,0)	r 139 (6,3)	13 (0,7)	450 ▼
Trinidad og Tobago	r 1008 (17,1)	r 361 (22,8)	36 (2,1)	r 299 (26,4)	30 (2,6)	479 ▼
Danmark (4)	r 1006 (13,5)	231 (5,5)	23 (0,6)	132 (7,8)	13 (0,8)	547
England	r 993 (10,5)	273 (9,5)	28 (0,9)	125 (11,3)	12 (1,1)	559 ●
Nordirland	s 958 (10,5)	s 257 (10,7)	27 (1,3)	s 137 (7,8)	14 (0,8)	565 ●
Norge (5)	827 (11,1)	186 (6,0)	23 (0,8)	134 (7,5)	17 (1,0)	559 ●
Sverige	r 809 (6,4)	r 185 (6,9)	22 (0,8)	101 (8,0)	12 (1,0)	555 ●
Finland	731 (7,5)	186 (4,9)	26 (0,7)	122 (6,3)	17 (0,9)	566 ●
Rusland	652 (5,4)	263 (6,4)	41 (1,0)	171 (7,0)	27 (1,1)	581 ●
Internationalt gns.	898 (1,6)	242 (1,4)	27 (0,2)	156 (1,5)	18 (0,2)	500

KILDE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS 2016

() Standardfejl angivet i parentes. Afrunding kan medføre tilsyneladende inkonsistens.

Et "r" angiver, at der er data for mindst 70% men mindre end 80% af eleverne. Et "s" angiver, at der er data for mindst 50% men under 70% af eleverne.

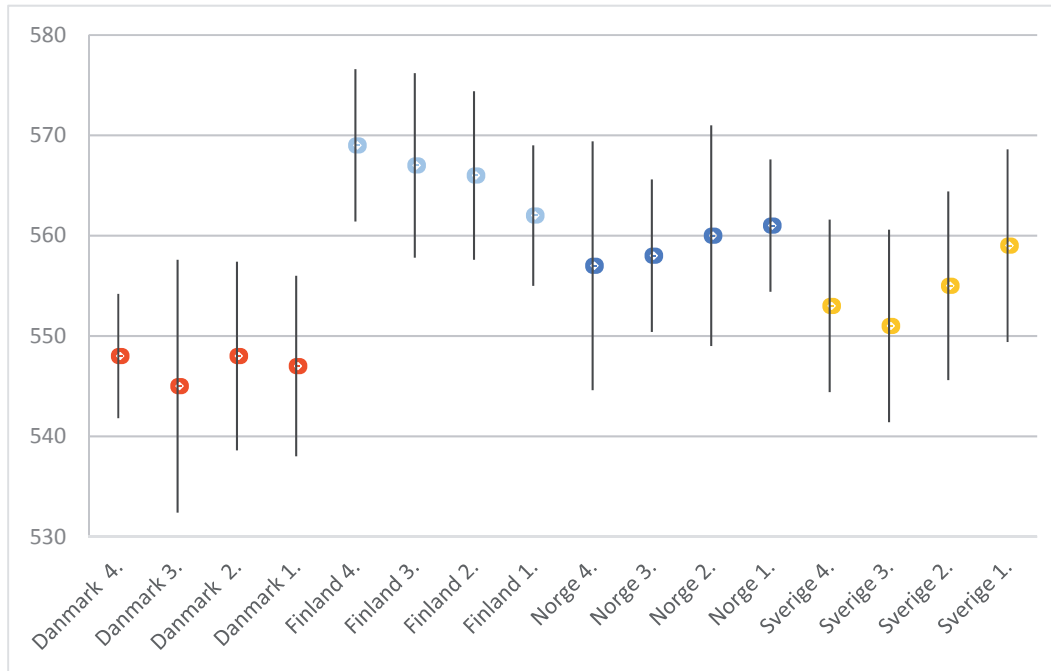
● og ▼ viser, om det samlede resultat på læsescoren er signifikant højere eller laver end de danske landsresultat.

del lande har langt flere timer i hovedsproget, fx har amerikanske skoleelever i gennemsnit 301 timer årligt, og i Nederlandene er der i gennemsnit 340 årlige undervisningstimer i hovedsproget på fjerde klassetrin i modsætning til de danske elevers 231 klokketimer om året i gennemsnit (se figur 13). Men hverken i USA eller Nederlandene har eleverne en højere samlet læsescore, end de danske elever har.

Figur 14.

De nordiske landes samlede undervisningstid i hele timer grupperet i kvartiler for hvert land og sammenholdt med den samlede læsescore for de pågældende elever.

Konfidensgrænse: $p < 0,05$.



Derimod er der en række lande, som har en lavere samlet årlig undervisningstid og færre timer til undervisning i hovedsproget end de danske elever, men som alligevel klarer sig bedre på den samlede læsescore.

Men selv om der ikke kan konstateres nogen international sammenhæng mellem samlet undervisningstid og læseresultaterne, så kunne det tænkes, at effekten kunne spores inden for landenes græn-

ser, og en af de væsentligste ændringer i forbindelse med den nye skolereform i Danmark var netop forøgelsen af undervisningstiden. Danske elever er nu de elever, der går længst tid i skole i Norden, og deres skoledage er godt en lektion længere om dagen end elevernes i Norge og Sverige og næsten to lektioner længere end de finske elevers skoledage. Selv de danske 3.-klasseelever har længere skoledage end de norske elever i 4. klasse – de har i gennemsnit én lektion mere om dagen, end man har i Norge. Derfor er det også interessant at se på, om man inden for landene kan se nogen effekt af den længere skoletid. Spredningen i det samlede antal årlige undervisningstimer à 60 minutter varierer mellem de danske skoler, fra 600 timer til 1.500 timer, og der er således nogle danske elever, som får over dobbelt så mange undervisningstimer om året som andre. Men deler man variationen i undervisningstimetallet op i fire grupper (kvartiler), hvor de elever, som har fået mindst undervisningstid, er i 1. kvartil, og de elever, der har fået mest, kommer i 4. kvartil, så ser man alligevel ingen forskel i disse elevers opnåede læsescore. De er med andre ord nøjagtigt lige dygtige til at læse, uanset hvor mange klokketimers undervisning de har fået om året. Det samme resultat genfindes i de øvrige nordiske lande: Finland, Sverige og Norge (se figur 14). Så hverken inden for landenes egne grænser eller imellem landene er der noget belæg for, at timetallet i sig selv fører til bedre resultater.

Store skolebiblioteker i Danmark, men også stigende antal bøger i klasseværelset

I forhold til de fleste andre lande er skolebibliotekerne i Danmark store og bliver hyppigt besøgt i forbindelse med undervisningen. For 59% af de danske elever gælder det, at skolebiblioteket har mere end 5.000 bogtitler. Til trods for, at dette gjaldt for flere elever i 2011 (73%), adskiller Danmark sig stadig fra de øvrige nordiske lande, hvor der ikke i samme grad er en tradition for store skolebiblioteker. Internationalt har 32% af eleverne et så stort skolebibliotek. Til gengæld er det stadigvæk lidt mindre udbredt i Danmark, at eleverne har adgang til bøger og blade i et bibliotekshjørne i klasseværelset, og er der et, er udvalget ofte lille. Sammenlignet med 2011 er tendensen dog stigende, hvor det i dag gælder for 45% af eleverne (i modsætning til 38% i 2011), at der er et bibliotekshjørne. Internationalt gælder det for 72% af eleverne.

Det er meget positivt, at skolebiblioteket er højt prioriteret i Danmark. Det lader til, at en daglig tilskyndelse til læsning gennem let tilgængelige bøger og blade i stigende grad bliver en naturlig del af et dansk klasseværelse.

Ressourcer på skolen

Danmark er meget godt stillet i forhold til, at der for næsten alle elever (90% i 4. klasse, og 86% i 3. klasse) er en computer til rådighed for hver eller hver anden elev. Internationalt er dette tilfældet for 51% af eleverne. Sammenlignet med 2011 er andelen af elever, der har en egen computer til rådighed på skolen, eller elever, der skal deles om en computer med en klassekammerat, steget markant i de nordiske lande.

Spørger man skolelederne, så går 47% af de danske elever på skoler, hvor mangel på ressourcer på skolen *ingen indflydelse* har på skolens mulighed for at tilbyde undervisning, mens 53% af eleverne går på skoler, hvor ressourcemangel *nogen indflydelse* har på skolens undervisningstilbud. Skolelederne skulle vurdere tolv områder, der omfattede såvel generelle skoleressourcer som fx lærebøger, computere, pladsforhold og skolebygninger, som ressourcer til læseundervisningen, som fx lærere, der har specialiseret sig i læseundervisning. Internationalt var undervisningen for gennemsnitligt 31% af eleverne ikke påvirket af ressourcemangel. Sverige og Danmark er de to nordiske lande, hvis elever samlet set gik på skoler, hvor undervisningen var mindst påvirket af ressourcemangel.

Atmosfæren på skolen har betydning for elevernes læsning

Lidt over halvdelen af de danske elever (56% og 51% for hhv. 4. og 3. klasse) går ifølge lærernes vurdering på en *Sikker og velordnet* skole. Det omfatter bl.a. at lærernes vurdering af, at skolen har klare regler for eleveres opførsel og at lærerne føler sig trygge på skolen. I Danmark er der en positiv sammenhæng mellem elevernes læsescore og lærernes enighed i, at det er en *Sikker og velordnet* skole, de er lærere på.

Ligeledes går lidt over halvdelen af eleverne på skoler, hvor der *nærmest ingen problemer* med disciplin og tryghed opleves af skolelederne, og lidt under halvdelen går på skoler, hvor skolelederne oplever *få problemer* med disciplin og trygheden. For Danmark og de fleste øvrige lande gælder det, at der er en positiv sammenhæng mellem elevernes læsekompetence og en høj score på indekset for *Disciplin og tryghed* på skolen. Internationalt er der en markant forskel på 63 point i læsescore for elever på skoler med *nærmest ingen problemer* og elever på skoler med *moderate problemer*.

Mobning er et af de områder, som har betydning for elevernes oplevelse af atmosfæren på skolen. Der er en sammenhæng mellem, hvor ofte eleverne bliver mobbet og deres læsekompetence. Internationalt er der en forskel på 39 point i læsescoren for elever, der næsten aldrig eller som omtrent ugentligt oplever at blive mobbet. I Finland, Norge og Sverige er forskellen på mellem 36 og 40 point i læsescoren, hvor der for eleverne i Danmark er en forskel på 26 point. For de danske elever i 3. klasse er der en forskel på 39 point for de elever, der næsten aldrig oplever at blive mobbet, og de elever, der bliver mobbet ugentligt. Om det er de fagligt svageste elever, der bliver mobbet, eller om det, at elever bliver mobbet, fører til en ringere læsekompetence, kan undersøgelsen ikke fortælle noget om. Det kan blot konstateres, at det oftest er de fagligt svage elever, der mobbes.

Lærernes uddannelse som læseundervisere

Internationalt viser der sig en sammenhæng mellem det, om lærernes grunduddannelse har inkluderet viden om læsepædagogik eller ej, men denne sammenhæng ses ikke i Norden. I Danmark er det henholdsvis 77% og 57% af eleverne, der har lærere, hvor der i deres uddannelse blev lagt vægt på sprog og læsepædagogik/undervisning i læsning. I Finland er der kun henholdsvis 23% og 21% af eleverne, der bliver undervist af lærere, hvor sprog og læsepædagogik/undervisning i læsning var et område, der blev lagt vægt på under uddannelsen.

Mellem 10% og 46% af eleverne i Danmark, Finland, Norge og Sverige har lærere, hvor der i deres uddannelse er blevet lagt vægt på læseteori. I Danmark gælder det for 42% af eleverne. Der er i Norden ikke nogen forskel i læsescoren for de elever, der havde lærere, hvor der i uddannelsen blev lagt

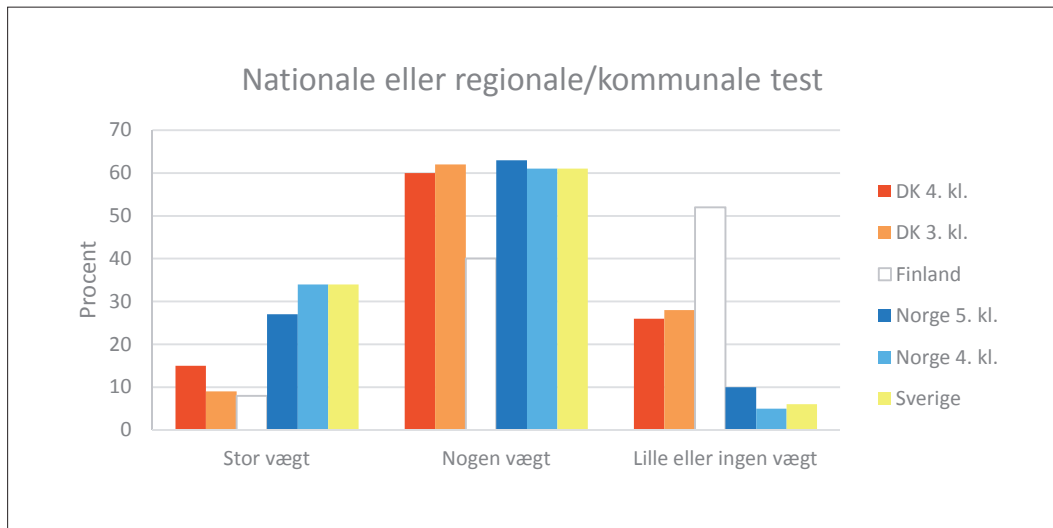
vægt på sprog, læsepædagogik/undervisning eller læseteori, og for de elever, for hvis lærere det ikke var et emne, der blev lagt vægt på under uddannelsen.

Danske lærere lægger mindre vægt på evaluering, end det øvrige Norden gør

Færre danske elever har lærere, som lægger stor vægt på at evaluere elevers fremgang i læsning end det ses i det øvrige Norden. Det gælder både med hensyn til at lægge vægt på den daglige monitorering af elevernes igangværende arbejde, med hensyn til uformelle prøver i det gennemgåede stof og med hensyn til standardiserede prøver i klasser, fx nationale eller kommunale test (se figur 15).

Svarmønstret er næsten identisk med svarene på det samme spørgsmål i 2011 – og det er interessant set i lyset af, at de nationale test i læsning på 2. og 4. klassetrin siden 2011 er blevet institutionaliseret

Figur 15 Hvor stor vægt lægger du på nationale, regionale eller kommunale test i bedømmelsen af elevers fremskridt i læsning?



i folkeskolen. Lige så interessant er det, at der ikke er nogen forskel på læsescoren hos elever, der har lærere, som lægger stor vægt på at anvende disse prøver eller ej. En test i sig selv hjælper således ikke noget, hvis ikke resultaterne kan omsættes til handlemuligheder i klasseværelset. Evaluering er således ikke en garanti for bedre resultater, men anvendt rigtigt giver det en mulighed for, at læreren kan tilrettelægge passende undervisning for den enkelte elev.

Danske læreres jobtilfredshed

Danmark er i 2016 blandt den fjerdedel af lande, hvor eleverne har den mindste andel af *meget tilfredse* lærere. Lærernes jobtilfredshed i Norden er meget ens – Danmark og Finland skiller sig dog ud, ved at have flere elever, der har lærere, der *ikke er tilfredse* med at være lærere. Kigger man på nogle af de øvrige lande vi ofte sammenligner os med, som Australien, Canada og New Zealand, kan man i figur 16 se, at der her er flere elever, hvis lærere er *meget tilfredse* og væsentlig færre der *ikke er tilfredse*. I Singapore har eleverne lærere, der er omtrent lige så tilfredse som i Danmark.

I Danmark er der henholdsvis 43% og 45% af de danske elever i 4. klasse, der har lærere, der er *meget tilfredse* og *nogenlunde tilfredse* med at være lærere. 11% af eleverne har lærere der *ikke er tilfredse* med at være lærer. Det er interessant, at færre elever i 3. klasse, 6 %, har en lærer, der ikke er tilfreds. Det kan måske skyldes, at der er højere krav til læsningen i 4. klasse end der er i 3. klasse, og at det kan være svært at tilrettelægge en tilfredsstillende undervisning inden for forberedelsestiden.

I Danmark er der ingen signifikante forskelle i læsescoren for de elever, hvis lærere er *meget tilfredse*, *nogenlunde tilfredse* eller *ikke tilfredse* med at være lærere.

Skolens fokus på faglig succes og atmosfæren på skolen

Skolelederne og elevernes hovedsproglærer (dansklæreren i Danmark) blev bedt om at svare på, hvordan de ville karakterisere forskellige forhold, der afspejler skolens fokus på elevernes faglige succes. Der var 12 spørgsmål, hvor skolelederen/dansklæreren skulle angive, hvor stort et fokus skolen

Figur 16 Lærernes jobtilfredshed (udvalgte lande).

Rapporteret af lærerne

Eleverne fik på point på indekset "Lærernes jobtilfredshed" efter deres læreres enighed i fem udsagn vedrørende arbejdsglæde. Elever med **Meget tilfredse** lærere fik mindst 10,2 point på indekset, hvilket svarer til at deres lærere angav 'Meget ofte' i tre af de fem udsagn og 'Ofte' i de øvrige to. Elever med **Ikke tilfredse** lærere fik højst 6,2 point på indekset, hvilket svarer til at deres lærere angav 'Nogle gange' i tre af de fem udsagn og 'Ofte' i de sidste to. Alle øvrige elever havde **Nogenlunde tilfredse** lærere.

Lande	Meget tilfreds		Nogenlunde tilfreds		Ikke tilfreds		Gns. Indeks-score
	Procent elever	Gns. score	Procent elever	Gns. score	Procent elever	Gns. score	
Australien	58 (3,6)	546 (3,6)	39 (3,6)	545 (4,3)	2 (0,8)	~ ~	10,3 (0,13)
Canada	56 (2,4)	542 (2,4)	40 (2,3)	545 (2,6)	4 (1,0)	542 (8,4)	10,2 (0,09)
USA	57 (4,1)	554 (3,8)	37 (3,9)	547 (5,8)	6 (1,8)	522 (9,2)	10,1 (0,15)
New Zealand	57 (2,6)	531 (3,0)	40 (2,6)	521 (4,4)	4 (1,0)	527 (15,8)	10,1 (0,11)
Ontario, Canada	54 (4,3)	546 (3,8)	42 (4,5)	542 (4,9)	5 (2,0)	545 (12,1)	10,1 (0,15)
Quebec, Canada	52 (4,9)	544 (4,3)	45 (5,1)	551 (3,4)	3 (1,2)	540 (7,4)	10,1 (0,16)
Nederlandene	44 (4,0)	542 (3,3)	53 (4,0)	549 (2,2)	3 (1,1)	528 (11,9)	9,7 (0,13)
Norge	42 (4,1)	560 (3,3)	53 (3,9)	560 (2,6)	4 (1,2)	544 (19,4)	9,6 (0,15)
Danmark (3)	43 (3,9)	500 (4,3)	51 (4,0)	504 (3,9)	6 (1,9)	490 (9,6)	9,5 (0,16)
Sverige	41 (4,3)	554 (4,0)	52 (4,6)	557 (3,3)	6 (2,1)	549 (9,4)	9,5 (0,16)
Finland	41 (3,5)	565 (2,6)	49 (3,2)	567 (2,6)	11 (1,8)	568 (4,4)	9,4 (0,15)
Danmark (4)	43 (3,6)	548 (3,5)	45 (3,9)	546 (3,3)	11 (2,5)	551 (5,1)	9,3 (0,15)
Singapore	40 (2,4)	576 (6,2)	46 (2,7)	573 (4,5)	14 (1,9)	587 (6,6)	9,3 (0,12)
Internationalt gns.	57 (0,5)	513 (0,6)	37 (0,5)	508 (0,9)	6 (0,2)	525 (2,3)	

PIRLS spørgeskema-skala til dette spørgsmål blev konstrueret som referenceskala i 2016 på baggrund af de deltagende lande. Midtpunktet på indeksskalaen er sat til 10. Standardafvigelsen er sat til 2 skalapoint.

() Standardfejle angivet i parentes. Afrunding kan medføre tilsyneladende inkonsistens.

En tilde (→) angiver, at der ikke er tilstrækkeligt med data til at rapportere en læsescore.

KILDE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS 2016

lægger på netop dette område. Områderne kunne skolelederne og lærerne bedømme til at være meget høj, høj, middel, lav og meget lav. Svarene på spørgsmålene er sammenfattet i et indeks for skolens fokus på faglig succes, og der viser sig at være signifikant forskel i læsescoren for eleverne afhængigt af, hvilket fokus på faglig succes skoleledere og lærerne rapporterer. Internationalt set er der en forskel i læsescoren på 37 point mellem elever i 4. klasse, der går på skoler, hvor skolelederen angiver, at der er et meget højt fokus på faglig succes, og de elever, hvor fokus på skolen er middel (se figur 17).

Figur 17 Skolens fokus på faglig succes (udvalgte lande).

Rapporteret af skolelederne

Eleverne fik point på indekset for "Fokus på faglig succes" ud fra skolelederens svar på tolv spørgsmål om faglig succes på skolen. Elever, som gik på skoler, hvor skolelederen rapporterede et **Meget højt fokus**, opnåede 12,9 point på indekset, hvilket svarer til, at skolelederen i seks tilfælde rapporterede, at fokus var 'Meget højt', og at i de andre seks tilfælde var fokus 'Højt'. Elever, som gik på skoler, hvor skolelederen rapporterede et **Middel fokus**, fik højst 9,2 point på indekset, hvilket svarer til, at skolelederen i seks af de tolv tilfælde angav, at fokus var 'Middel' og at det i de seks andre tilfælde var 'Højt'. Alle øvrige elever gik på skoler, hvor skolelederen rapporterede, at der var et **Højt fokus** på faglig succes.

Lande	Meget højt fokus		Højt fokus		Middel fokus		Gns. Indeks-score
	Procent elever	Gns. score	Procent elever	Gns. score	Procent elever	Gns. score	
Nordirland	23 (3,7)	571 (5,3)	67 (4,8)	565 (3,5)	9 (3,1)	547 (12,4)	11,7 (0,17) ⬆
Irland	23 (3,0)	580 (3,6)	66 (4,0)	569 (2,9)	12 (2,9)	527 (5,9)	11,4 (0,17) ⬆
England	24 (3,3)	572 (4,4)	62 (4,1)	559 (3,0)	15 (2,5)	535 (4,9)	11,3 (0,15) ⬆
New Zealand	17 (3,1)	547 (5,1)	66 (3,9)	528 (3,2)	17 (2,8)	491 (9,5)	11,2 (0,14) ⬆
Australien	14 (2,3)	567 (6,0)	49 (3,8)	556 (3,8)	36 (2,9)	519 (4,4)	10,4 (0,15) ⬆
Singapore	12 (0,0)	615 (8,8)	59 (0,0)	576 (3,7)	30 (0,0)	560 (6,7)	10,4 (0,00) ⬆
Sverige	15 (3,5)	571 (5,1)	47 (4,1)	561 (3,8)	38 (4,0)	541 (3,2)	10,3 (0,20) ⬆
Canada	8 (1,0)	564 (4,8)	63 (2,9)	551 (2,5)	30 (2,7)	523 (3,1)	10,3 (0,09)
Østrig	7 (1,9)	569 (6,1)	66 (3,9)	547 (2,5)	28 (3,8)	519 (5,1)	10,3 (0,12) ⬇
Finland	4 (1,7)	592 (8,2)	69 (4,2)	566 (2,4)	26 (3,9)	562 (4,4)	10,2 (0,13) ⬆
USA	11 (1,9)	574 (8,4)	52 (4,2)	555 (4,4)	36 (4,1)	533 (5,1)	10,1 (0,17)
Danmark	6 (1,8)	568 (6,2)	50 (3,6)	551 (3,2)	43 (3,7)	539 (3,2)	9,8 (0,13)
Tyskland	2 (1,1)	~ ~	62 (3,5)	552 (3,0)	37 (3,3)	509 (7,9)	9,7 (0,09) ⬇
Norge (5)	2 (1,1)	~ ~	56 (4,5)	566 (2,8)	42 (4,4)	548 (3,2)	9,6 (0,14) ⬆
Nederlandene	2 (1,2)	~ ~	46 (4,6)	552 (2,9)	52 (4,6)	540 (2,7)	9,3 (0,12)
Internationalt gns.	8 (0,3)	531 (1,9)	54 (0,5)	518 (0,6)	38 (0,5)	494 (0,8)	-

PIRLS spørgeskema-skala blev ændret som referenceskala i 2016 på baggrund af de deltagende lande. Midtpunktet på indeksskalaen er sat til 10. Standardafvigelsen er sat til 2 skalapoint.

() Standardfejl angivet i parentes. Afrunding kan medføre tilsyneladende inkonsistens. En tilde (~) angiver, at der ikke er tilstrækkeligt med data til at rapportere en læsescore. Et "r" angiver, at der er data for mindst 70% men mindre end 80% af eleverne.

⬆ Signifikant højere end det danske gennemsnit
 ⬇ Signifikant lavere end det danske gennemsnit

Skolelederne rapporterer, at alle danske elever – på nær 1% – går på skoler, hvor der er nærmest ingen eller kun få problemer med manglende disciplin og tryghed. Der er en international sammenhæng mellem elevernes faglighed og lærernes og skoleledernes generelle oplevelse af skolen som et trygt og problemfrit sted.

Det kan være vanskeligt direkte at måle effekten af en skoles ledelse, men studier af skoleledelse konkluderer, at jo mere vægt der lægges på samarbejdsrelationer, arbejde og egen efteruddannelse om undervisning, des større er også indflydelsen på elevernes faglige præstationer.⁸

ePIRLS

ePIRLS – hvor ‘e’ står for ‘elektronisk’ – kan anses for en udvidelse af læseformålet *Læse for at lære* – typisk læsning af faglitteratur – til også at omfatte online-læsning af informerende tekster. I princippet kan online-læsning – eller læsning på de elektroniske medier – også godt have et skønlitterært oplevelsesfokus. Men i skolesammenhæng er det stadigvæk således, at langt det meste online-læsning i skolen handler om indsamling af information. ePIRLS er derfor i første omgang udviklet til at kunne afspejle denne type læsning. For at vise, hvilken type af opgaver eleverne har arbejdet med, er to af teksterne frigivet til demonstrationsbrug, og man kan finde dem på www.edu.au.dk/pirls (se figur 18).

I ePIRLS skulle eleverne på computeren deltage i et virtuelt skoleprojekt og igennem dette finde frem til oplysninger om projektet på et simuleret internet. Hver elev skulle arbejde med to projekter, der hver tog højst 40 minutter.

De danske elever klarede ePIRLS-testen signifikant bedre i forhold til papirversionen af de informerende tekster end eleverne i noget andet land. De danske elever har her hævet deres score med 15 point – og et signifikant positivt resultat findes i syv lande. I to lande, Irland og Canada, var der ingen signifikant forskel, mens eleverne i fem lande klarede papirversionen af de informerende tekster bedre end den elektroniske.

Figur 18 Introduktion til ePIRLS – skærbillede.



Den samlede danske ePIRLS-score er på 558, hvilket er 11 scorepoint højere end den samlede PIRLS-score på 547 point. Tre lande klarer sig signifikant bedre i ePIRLS end de danske elever: Singapore, Norge (5. kl.) og Irland. Disse tre lande klarer sig også signifikant bedre end Danmark i PIRLS.

ePIRLS vil blive rapporteret i en selvstændig rapport i foråret 2018, men hovedresultaterne fra undersøgelsen er medtaget i rapporten fra PIRLS 2016.

Perspektivering

Som i 2006 og i 2011 har danske børn nu i 2016 vist, at de kan reagere med forståelse på udfordrende, men alderssvarende tekster. Danske elever i 4. klasse klarer sig stort set pænt – de ligger over gennemsnittet af elever inden for EU/OECD. Men siden 2011 er det gået tilbage, og eleverne er nu tilbage på det niveau, danske elever havde i 2006 samtidig med, at læsekompetencen er steget i en række andre lande. Der er stadig stor spredning i danske elevers læsekompetence på mellemtrinnet, både inden for klassen og mellem klasser. En spredning, der kan beskrives som en forskel på op til tre år i læseniveau, så der er udfordringer nok at tage fat på. Naturligvis vil der være forskelle mellem børn, men det er måske alligevel overraskende, at hele klasser gennemsnitligt adskiller sig lige så meget fra hinanden som forskellen mellem de bedste og nogle af de lavest præsterende landes gennemsnitsresultater. Så man kan lidt forenklet sige, at vi har hele verden i vores skolesystem.

I PISA-undersøgelserne har vi set, at det gennemsnitlige niveau for danske elevers læsekompetence stort set ikke har rykket sig siden år 2000, og at gennemsnitsniveauet for læsekompetencerne ikke er prangende, når eleverne når 15-årsalderen. Ligeledes viser PISA-undersøgelserne, at der fortsat er for mange unge, som ved afslutningen af skolen har et markant lavere niveau af læsekompetence end deres jævnaldrende. Det ser ud til, at det ryk, som de danske elever på mellemtrinnet oplevede i 2011, er fladet ud, og man kan tænke sig, at det med tiden vil få konsekvenser også for de ældste elever.

Selv om danske lærere i 2016 i stigende omfang prioriterer læseundervisning, der fremmer udviklingen af strategier og færdigheder til gavn for læseforståelse, så er der stadigvæk mange elever, som ikke får det tilbud. For at blive dygtig til at forstå tekster på højere niveauer, kræver det vejledning fra en kyndig lærer, og det kræver øvelse at få det overskud, der skal til for på samme tid at læse og få et meningsfuldt udbytte af teksten. Det er ikke nok, at eleverne kan tale om og analysere en tekst, de har fået gennemtygget af andre, de må også selv opnå øvelse i det.

Danske elever i 3. og 4. klasse er generelt dygtige. Men der er stadigvæk en for stor gruppe af eleverne, som ikke magter de laveste niveauer af læsekompetence på 4. klassetrin. Hvis vi skal gøre os håb om, at denne gruppe ved slutningen af skoleforløbet er mindsket, så er der stadig et langt sejt træk foran os. Og sidst, men ikke mindst må læseundervisningen fra 4. klassetrin og frem ikke anses for afsluttet.

Hvis man synes at have hørt noget af det ovenstående før, så er det ikke forkert, for der er grundlæggende forhold, som ikke ændrer sig, fordi der er gået fem år. Det er ikke så meget mere viden, vi har brug for, som rammerne til og mulighederne for at implementere den viden, der allerede eksisterer.

Forskelle mellem PIRLS og PISA

PIRLS er i lighed med OECDs PISA (Programme for International Student Assessment) rettet mod at få et mål for en hel populations og ikke enkeltindviders færdigheder. PISA undersøger både læsning, naturfag og matematik, mens PIRLS er udelukkende koncentreret om læsekompetence (se figur 19). En anden væsentlig forskel er, at den undersøgte population i PISA udgøres af 15-årige elever uanset klassetrin, mens PIRLS vedrører elever, der er i slutningen af 4. klasse. I modsætning til PISA udvælger PIRLS hele klasser. Derfor er det også muligt at få informationer fra klassernes dansklærere.

Figur 19 Forskelle mellem PIRLS og PISA.

	PIRLS	PISA
Emne	Læsekompetence	Læse-, naturfags- og matematikkompetence
Målgruppe (population)	Elever i 4. klasse	15-årige elever – uanset klassetrin
Udvalg	Hele klasser på skoler	15-årige elever på skoler
Organisation	IEA	OECD

Noter

- 1 En række lande, provinser og regioner rapporteres særskilt i den internationale rapport (se det grå felt i figur 1). Det drejer sig om fire lande samt de danske 3. klasser, som deltog i PIRLS Literacy-udgaven af læseprøven og ni landområder, som ønskede at indhente data som separat region.
- 2 *The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.*
- 3 Mejding, J., Neubert, K. & Larsen, R. (2017). *PIRLS 2016 En international undersøgelse om læsekompetence i 3. og 4 klasse.* Aarhus Universitetsforlag.
- 4 Mullis, I.V.S. & Martin, M.O. (2017). *PIRLS 2016 International Results in Reading.* Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- 5 Mullis, I.V.S. & Martin, M.O. (red.) (2015). *PIRLS 2016 Assessment Framework*, 2nd Ed., Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College and IEA. Hentet fra Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/framework.html>.
- 6 Mejding, J. & Rønberg, L. (2008). *PIRLS 2006 – en international undersøgelse om læsekompetence i 4. klasse.* København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.
- 7 Standardfejlen er angivet i parentes. Med standardfejlen kan man estimere gennemsnittets konfidensgrænser, som er det "sikkerhedsniveau" omkring et gennemsnit, som gennemsnittet med 95% sikkerhed ville falde inden for, hvis man havde testet hele populationen af 4. klasseelever (= $\pm 2 * \text{standardfejlen}$).
- 8 National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidencebased assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00-4769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.



Aarhus Universitetsforlag
AARHUS UNIVERSITY PRESS



DPU
AARHUS UNIVERSITET

Udgivet af DPU, Aarhus Universitet og Nationalt Center for Skoleforskning i samarbejde med Aarhus Universitetsforlag
© Forfatterne og Aarhus Universitetsforlag 2017 • Grafisk design, sats og omslag: Schwander Kommunikation
Forsidefoto: Ib Sørensen • Trykt hos Narayana Press, Gylling • Printed in Denmark 2017

ISBN 978 87 7184 534 1