

PIRLS 2011 – en sammenfatning

Jan Mejding og Louise Rønberg



Figur 1: *Deltagende lande, provinser og regioner i PIRLS 2011¹*

Australien	New Zealand	Deltagerlande, som har testet 6. klassetrin:		
Azerbajjan	Norge		Botswana	
Belgien (fransk)	Nordirland		Honduras	
Bulgarien	Oman		Kuwait	
Canada	Polen		Marokko	
Colombia	Portugal		Provinser, regioner eller områder:	
Danmark	Qatar			Alberta, Canada
England	Rumænien			Ontario, Canada
Finland	Rusland			Quebec, Canada
Forenede Arabiske Emirater	Saudi-Arabien			Maltesisk – Malta
Frankrig	Singapore			Sydafrika – Eng/Afr. (5)
Georgien	Slovakiet			Andalusien, Spanien
Hong Kong Kina	Slovenien			Abu Dhabi, UAE
Indonesien	Spanien			Dubai, UAE
Iran	Sverige	Florida, USA		
Irland	Taipei (Taiwan)	PrePIRLS:		
Israel	Tjekkiet		Botswana	
Italien	Trinidad og Tobago		Sydafrika	
Kroatien	Tyskland		Colombia	
Litauen	Ungarn			
Malta	USA			
Marokko	Østrig			
Nederlandene				

Hvad er PIRLS?

PIRLS er en international undersøgelse af læsekompetence i 4. klasse iværksat af den internationale forskningsorganisation IEA². Undersøgelsen gentages hvert femte år. Dermed er der mulighed for at se på udviklingstendenser. Danmark har deltaget i PIRLS i 2006 og 2011³.

Deltagerne i 2011

I PIRLS 2011 deltog elever fra mere end 50 lande, provinser eller regioner⁴ (se figur 1). Mere end 325.000 elever har således været involveret på verdensplan. I Danmark deltog et repræsentativt udvalg på 4.594 elever i 237 4. klasser fra 232 skoler. Målgruppen i PIRLS var elever, som havde modtaget fire års undervisning. Hvis et lands gennemsnitsalder for elever i 4. klasse var under 9,5 år, opfordredes landet til at deltage med et ældre klassetrin, hvilket bl.a. skete i England, Nederlandene, New Zealand og Nordirland. Resultaterne i den danske rapport fokuserer på landene i det grønne felt i figur 1.

PIRLS vurderer læsekompetence

PIRLS anvender det sammensatte begreb *reading literacy*. På dansk kalder vi det læsekompetence eller læseforståelse. PIRLS-undersøgelsen bygger på læseteorier, der ser læsekompetence som en konstruktiv og interaktiv proces mellem læser, tekst og læseformål i en bestemt læsesituation.

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

PIRLS definerer læsekompetence som:

Færdigheden til at forstå og anvende de skriftsproglige udtryksformer, der kræves af samfundet og/eller værdsættes af den enkelte person. Unge læsere kan danne sig en forståelse fra vidt forskellige tekster. De læser for at lære, for at deltage i fællesskaber med andre, der læser, i skolen eller i fritiden samt for deres egen fornøjelses skyld⁵.

Materialet – test og spørgeskemaer

I testen præsenteres elever for teksttyper, der læses med formålene at få en oplevelse og at lære noget. Spørgsmålene til teksterne udgøres både af flervalgsspørgsmål og af åbne spørgsmål, hvor eleven selv skal skrive sit svar. Spørgsmålene er konstrueret, så fire forskellige læseprocesser sættes i gang: (a) finde og uddrage informationer udtrykt direkte i teksten, (b) drage direkte følgeslutninger, (c) fortolke og samordne centrale ideer og informationer samt (d) undersøge og vurdere indhold, sprog og tekstuelle elementer. Ud over testen undersøges læsevaner og indstilling til læsning gennem spørgeskemaer til eleverne.

Dertil undersøges konteksten for læring gennem spørgeskemaer til lærerne, der står for læseundervisningen, elevernes forældre og skolelederne.

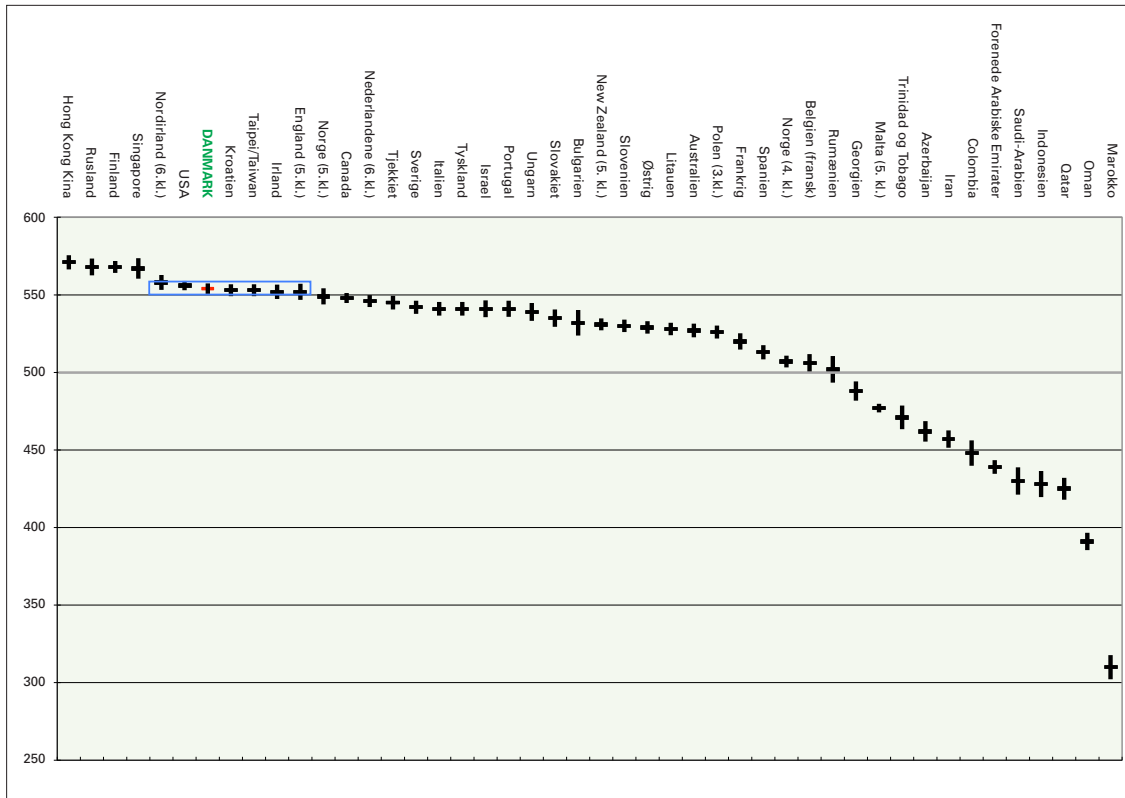
Hvordan kan man sammenligne fra år til år?

I 2001 blev PIRLS gennemført for første gang, og her deltog Danmark ikke. Hver ny PIRLS-undersøgelse er siden da kædet sammen med 2001-undersøgelsen og ses i forhold til denne. Læsetestens skala blev fastlagt på baggrund af de deltagende lande i 2001 med et gennemsnit på 500 og en standardafvigelse på 100. Selvom der i 2006 og i 2011 er kommet nye deltagende lande til, så er referencepunktet på 500 stadig det samme. Det betyder, at eventuelle forskydninger i de enkelte landes gennemsnit i 2011 ikke kan forklares med, at der er kommet nye deltagende lande til.

Danske elever i 4. klasse læser i top 5

Kun fire lande (Hong Kong Kina, Rusland, Finland og Singapore) har resultater, som er signifikant bedre end de danske. Seks andre lande (Nordirland, USA, Kroatien, Taipei/Taiwan, Irland og England), har resultater, der ikke adskiller sig signifikant fra det danske gennemsnitsresultat (se figur 2). Danske elever i 4. klasse er dermed blandt de elleve bedste lande i undersøgelsen.

Figur 2 Landegennemsnit på scoren for den samlede læsefærdighed med konfidensgrænser.⁶
 (Den blå ramme markerer de lande, Danmark ikke adskiller sig signifikant fra)



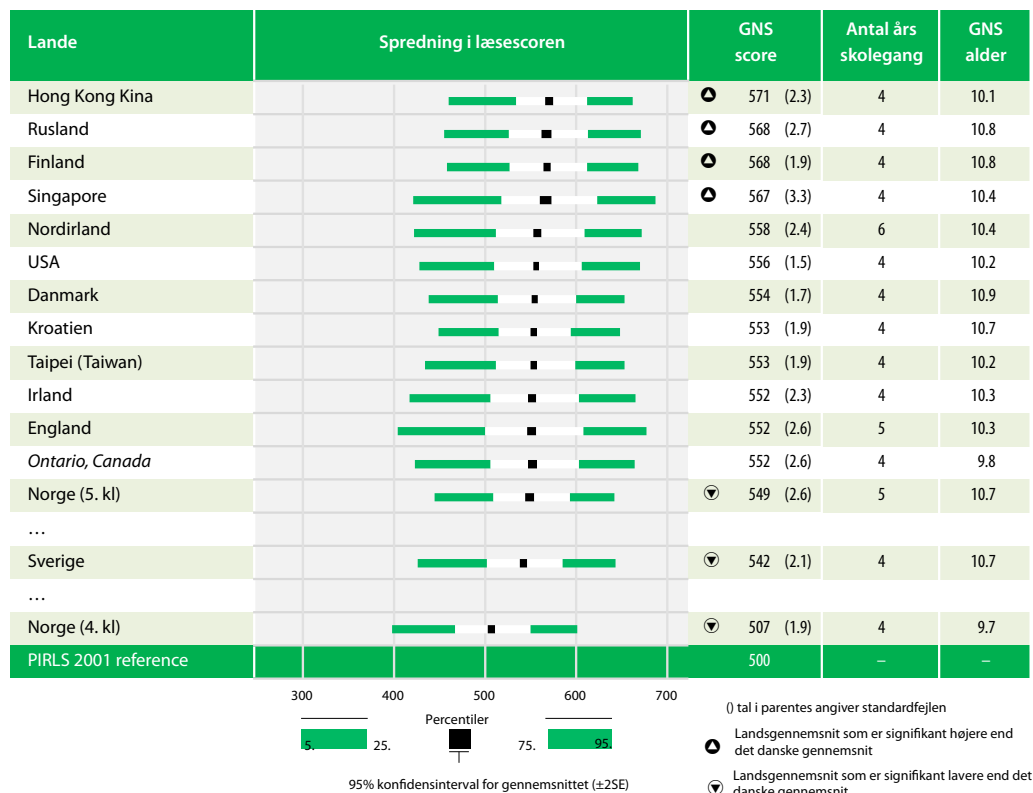
Eleverne i de norske 4. klasser er et år yngre end i de øvrige nordiske lande, da man i Norge har om-døbt børnehaveklassen til første klasse. Norge har derfor også testet et mindre udvalg af 5. klasser. Disse 5. klasseelever klarer sig bedre end de svenske 4. klasser men signifikant dårligere end danske og finske elever i 4. klasse.

Siden PIRLS 2006 er de danske resultater i læsning forbedret signifikant. I 2011 er resultatet 8 score-point højere. Der er signifikant færre meget svage læsere i danske 4. klasser, end tilfældet var i 2006, mens andelen af meget dygtige elever er uforandret.

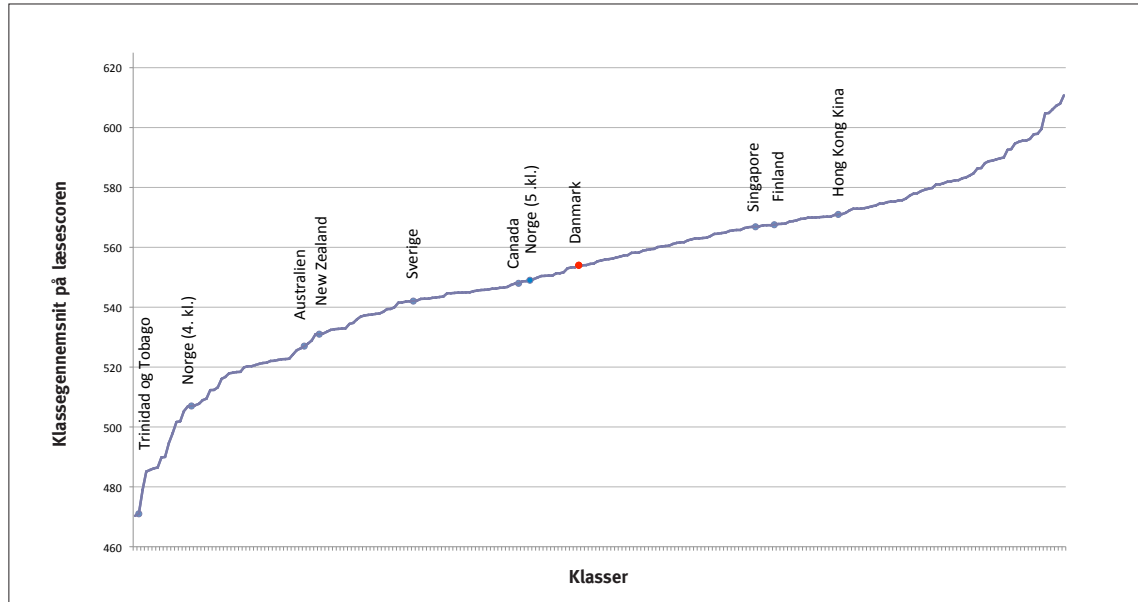
I alle lande, således også i Danmark, er der en relativt stor spredning i elevernes læsefærdighed. En spredning, der i Danmark kan beskrives som en forskel på to år i læseniveau. Det er således en stadig udfordring for lærerne at tilrettelægge undervisningen, så såvel svage som stærke elever udfordres passende (se figur 3).

Klasser i Danmark varierer så meget fra hinanden, at hele klasser læser på et niveau langt over de bedste lande i undersøgelsen, mens andre danske klasser læser på niveau med nogle af de svageste lande i undersøgelsen (se figur 4).

Figur 3 Spredning i læsekompetence (udvalgte lande)



Figur 4 Gennemsnitsresultater for danske klasser sammenholdt med udvalgte landsgennemsnit



Læsning på fire kompetenceniveauer

For at kunne omsætte en læsescore til noget håndgribeligt er læseskalaen inddelt i fire kompetenceniveauer. For hvert niveau er det konkretiseret, hvilke læsekompetencer man behersker (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 også de underliggende niveauer mestres.

Figur 5 Beskrivelse af kompetenceniveauerne i læsning

625 Niveau 4 – Meget højt kompetenceniveau

Skønlitterære tekster – eleven kan:

- 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.

Informerende tekster – eleven kan:

- 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

Skønlitterære tekster – eleven kan:

- 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 på tværs af teksten.
- Vurdere vigtigheden af hændelser og handlinger på tværs af hele teksten.
- Genkende brugen af sproglige virkemidler (fx metaforer, fortællingens tone eller billedsprog).

Informerende tekster – eleven kan:

- 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

Skønlitterære tekster – eleven kan:

- 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.

Informerende tekster – eleven kan:

- Finde og gengive to til tre informationer indlejret i teksten.
- Anvende overskrifter, faktabokse og illustrationer til at finde steder i teksten.

400 Niveau 1 – Lavt kompetenceniveau

Skønlitterære tekster – eleven kan:

- Finde og gengive en detalje, der står udtrykt direkte i teksten.

Informerende tekster – eleven kan:

- Finde og gengive informationer, der står udtrykt direkte i begyndelsen af teksten.

Elevfærdigheder på de fire kompetenceniveauer

I Danmark læser 12 % af eleverne på det højeste kompetenceniveau (niveau 4), men der er en tilsvarende procentdel af elever, som ligger på eller under det laveste kompetenceniveau (niveau 1), hvor eleverne højst magter at finde information, som står udtrykt direkte i teksten (se figur 6). Danske elever klarer sig også godt set i forhold til et samlet EU-gennemsnit. Næsten samme resultat ses i Norges 5. kl., mens Sverige har flere svage læsere og færre dygtige, end der er i Danmark.

Siden PIRLS 2006 er det i Danmark lykkedes at løfte de svage læsere relativt mere end læserne på de højere niveauer. 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 8 % på det laveste.

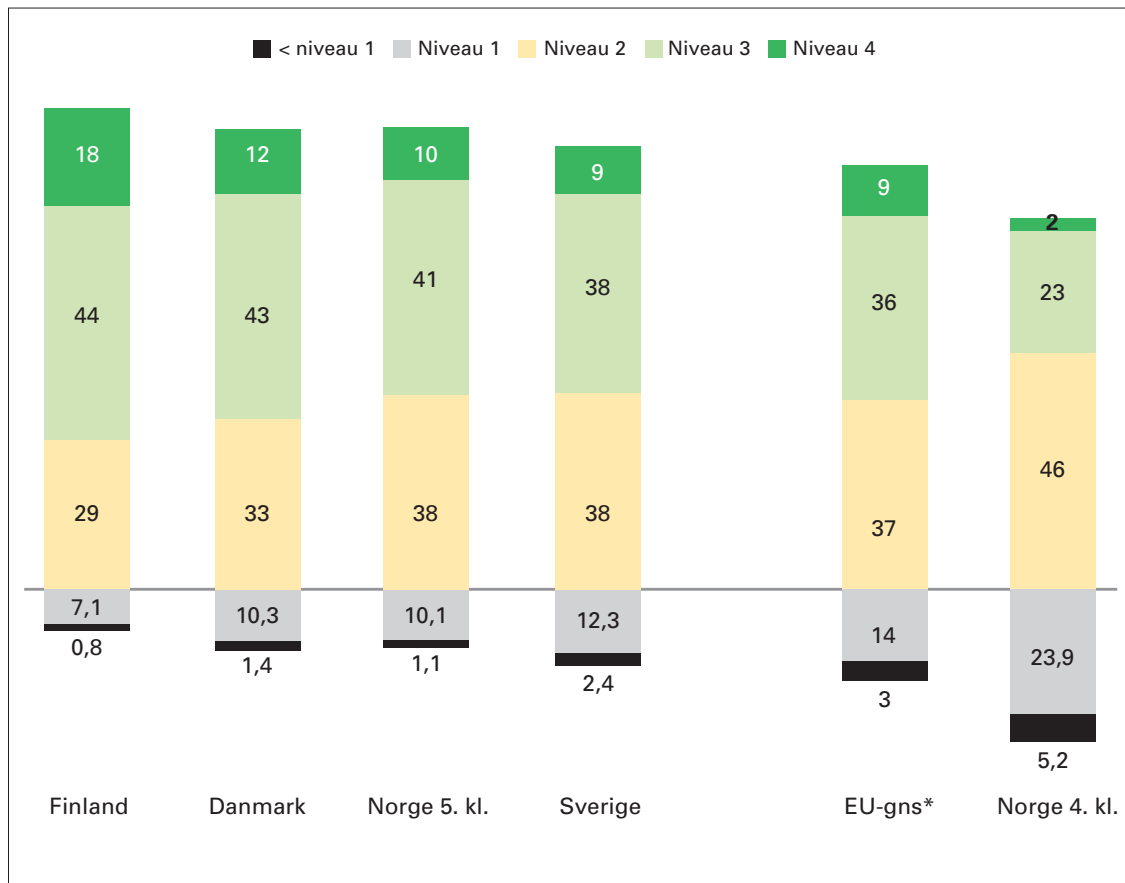
Sådan forbedres læsekompetence

Forskning viser, at god læsekompetence er et avanceret samspil af flere faktorer⁷. 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 løbende at tjekke sin egen forståelse.

Når 12 % af de danske elever scorer på eller under det laveste kompetenceniveau i PIRLS, kan årsagen være, at eleverne er usikre på et eller flere af de nævnte områder. For at kunne tilrettelægge undervisning, der passer til en elev med svag læsekompetence, er det derfor nødvendigt at kende elevens færdigheder og fremskridt på de nævnte områder nærmere.

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



* 22 ud af 27 EU lande, vægtet efter befolkningstal i deltagerlandene.

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

Land	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 følgeslutninger på baggrund af tekstens informationer	Beskrive stil, ordvalg og teksttype i den tekst, de har læst	Afgøre forfatterens synspunkt eller intention	
USA	r 99 (0.5)	r 99 (0.3)	r 99 (0.3)	r 95 (1.1)	r 90 (1.6)	r 98 (0.9)	r 98 (0.9)	r 81 (2.1)	r 84 (1.8)	
Rusland	100 (0.0)	99 (0.7)	99 (0.6)	92 (2.0)	88 (2.7)	84 (2.6)	98 (0.8)	83 (3.0)	96 (1.3)	
Singapore	95 (1.2)	95 (1.2)	95 (1.2)	89 (1.8)	81 (2.1)	90 (1.7)	90 (1.7)	78 (2.4)	72 (2.3)	
England	97 (1.4)	97 (1.4)	95 (1.8)	78 (3.3)	74 (3.5)	96 (1.4)	93 (1.9)	82 (3.2)	72 (3.6)	
Kroatien	99 (1.1)	99 (0.7)	97 (1.0)	90 (2.1)	72 (3.1)	62 (3.2)	94 (1.9)	85 (2.6)	83 (2.5)	
Hong Kong Kina	100 (0.0)	96 (1.9)	96 (1.9)	81 (3.6)	70 (3.9)	78 (4.0)	84 (3.3)	77 (4.2)	82 (3.7)	
Irland	98 (0.9)	97 (1.1)	96 (1.3)	87 (2.5)	68 (3.6)	91 (2.1)	83 (3.0)	58 (3.7)	52 (4.2)	
Nordirland	r 99 (1.1)	r 94 (2.5)	r 98 (1.3)	r 67 (3.8)	r 59 (3.7)	r 84 (3.4)	r 82 (3.4)	r 64 (4.4)	r 50 (4.6)	
Taipei (Taiwan)	89 (2.7)	87 (3.0)	73 (3.7)	65 (4.2)	51 (4.4)	47 (4.5)	62 (4.1)	52 (4.4)	66 (3.8)	
Danmark	86 (2.0)	86 (2.6)	86 (2.2)	65 (3.1)	51 (3.6)	50 (3.5)	54 (3.4)	41 (3.5)	40 (3.4)	
Finland	86 (2.2)	88 (2.8)	80 (2.8)	67 (3.5)	39 (3.5)	44 (3.4)	66 (3.2)	24 (2.6)	15 (2.1)	
Internationalt gns.	96 (0.2)	95 (0.3)	95 (0.2)	81 (0.4)	70 (0.5)	74 (0.4)	80 (0.4)	66 (0.5)	63 (0.5)	

() 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

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. PIRLS 2011 viser, 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).

PIRLS 2011 peger også på, at lærerne kan have brug for at videreudvikle og bearbejde et sprog om undervisning i læseforståelse.

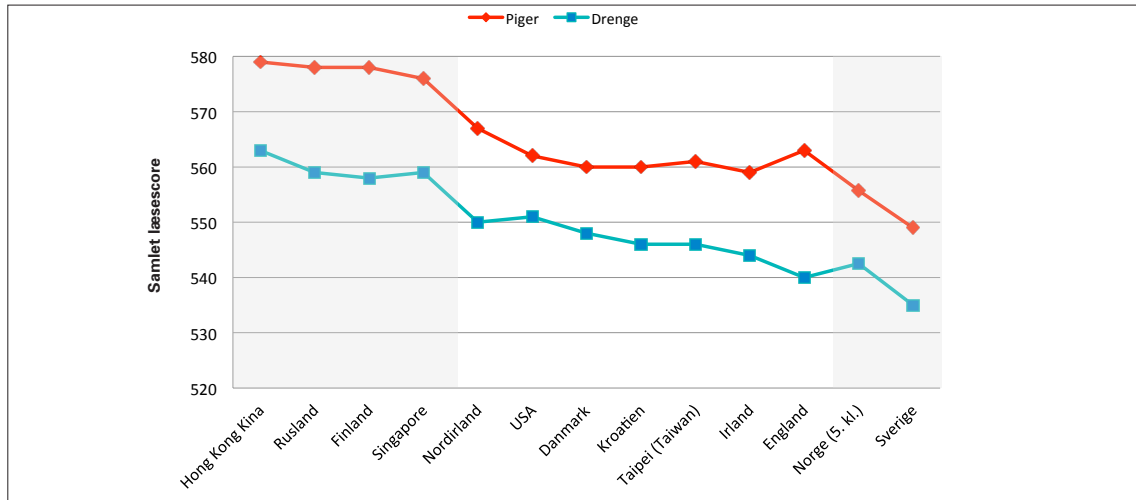
Piger læser bedre end drenge

I de allerfleste undersøgelser af læsekompetence er det en kendsgerning, at piger klarer sig bedre end drenge. Sådan er det også i PIRLS. Danmark hører dog til et af de lande, hvor kønsforskellene i læsning er beskedne (se figur 8). Danske piger opnår gennemsnitligt 12 point mere på læsetesten, end drengene gør. Forskellen mellem drenge og piger er tilmed faldet 2 point siden 2006, fordi drengene relativt set har hævet deres niveau siden 2006 mere, end pigerne har.

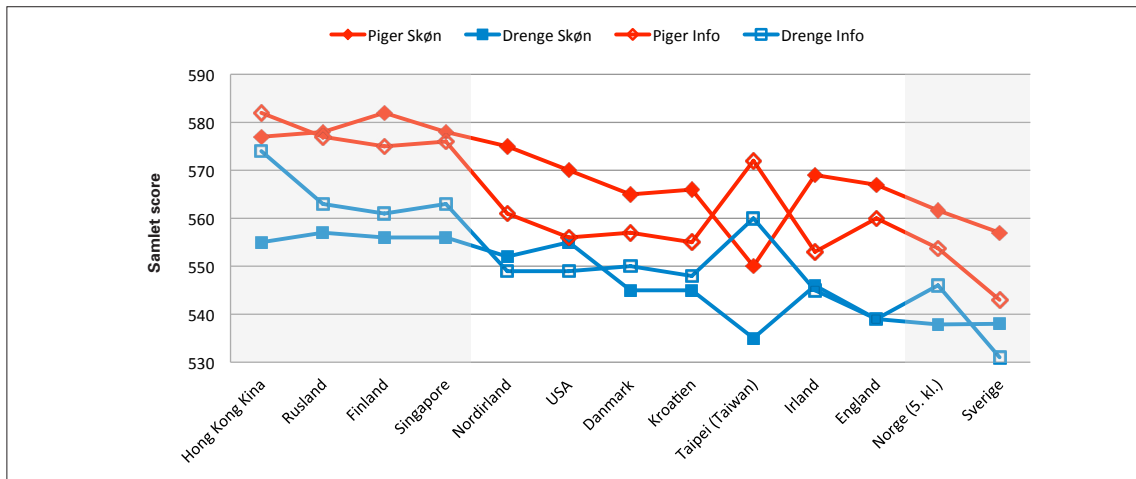
Generelt er drengene bedre til at læse informerende tekster, end de er til at læse skønlitterære tekster, mens det forholder sig omvendt for pigernes vedkommende. Som i de fleste andre lande er kønsforskellene størst, hvad angår læsningen af skønlitterære tekster. I Danmark er der her 20 points forskel mellem piger og drenge, mens der i læsningen af informerende tekster blot er 7 points forskel (se figur 9).

I figur 8 og 9 er de lande, som Danmark ikke er signifikant forskellig fra, placeret i det hvide felt.

Figur 8 Piger og drenges læsekompetence



Figur 9 Læsning af skønlitterære og informerende tekster – fordelt på køn



Læsning for fornøjelsens skyld

I Danmark er 77 % af eleverne meget eller lidt enige i, at de nyder at læse, og kun 8 % er helt uenige. I Danmark læser 85 % af pigerne og 73 % af drengene mindst ugentligt for deres fornøjelsens skyld (se figur 10 og 11). Tallene for de danske elever svarer til tallene fra 2006. De finske drenge og piger læser med samme frekvens, mens det sker lidt mindre i Sverige og Norge. Elever, der nyder at læse og gør det ofte, opnår også en højere læsescore end elever, der er mindre positivt stemt over for læsning.

Figur 10 *Jeg læser for min fornøjelsens skyld – Drenge*

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	38 (1.2)	559 (3.0)	35 (1.0)	543 (2.7)	14 (0.7)	545 (4.2)	13 (1.0)	538 (3.8)
Finland	36 (1.5)	581 (3.0)	35 (1.4)	558 (2.6)	17 (0.8)	537 (3.7)	11 (1.1)	519 (3.5)
Sverige	33 (1.3)	555 (4.1)	35 (1.8)	531 (3.0)	15 (1.2)	531 (3.9)	17 (1.0)	511 (4.0)
Norge (5. kl.)	32 (2.4)	566 (5.2)	31 (2.4)	550 (4.1)	17 (2.1)	534 (6.6)	21 (1.6)	502 (6.0)
Norge (4. kl.)	32 (1.7)	518 (4.3)	29 (1.5)	498 (5.1)	15 (1.2)	506 (4.7)	24 (1.7)	480 (4.0)
Nordisk gns.	34 (0.7)	556 (1.8)	33 (0.7)	536 (1.6)	16 (0.6)	530 (2.1)	17 (0.6)	510 (1.9)

Figur 11 *Jeg læser for min fornøjelsens skyld – Piger*

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	48 (1.3)	569 (2.5)	37 (1.1)	556 (2.3)	9 (0.6)	548 (5.2)	6 (0.6)	534 (6.7)
Finland	52 (1.4)	594 (2.8)	33 (1.3)	566 (2.9)	10 (0.8)	560 (4.1)	5 (0.7)	540 (8.4)
Sverige	46 (1.6)	564 (3.4)	36 (1.5)	545 (2.7)	10 (0.9)	536 (5.9)	8 (0.9)	507 (6.2)
Norge (5. kl.)	37 (2.9)	572 (4.8)	39 (3.1)	552 (5.0)	11 (1.6)	548 (8.6)	13 (1.9)	528 (13.1)
Norge (4. kl.)	35 (1.4)	526 (3.8)	34 (1.8)	515 (4.0)	15 (1.0)	512 (5.7)	16 (1.4)	495 (4.8)
Nordisk gns.	43 (0.8)	565 (1.6)	36 (0.9)	547 (1.6)	11 (0.5)	541 (2.7)	9 (0.5)	521 (3.7)

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 yndlingssportsstjerne, om dyr, du kan lide, eller om et sted, du har besøgt)

En nordisk sammenligning viser, at danske drenge og piger sammen med de svenske oftere læser skønlitteratur, end tilfældet er i Finland og Norge. I Danmark svarer 52 % af drengene og 65 % af pigerne, at de mindst ugentligt læser skønlitteratur. De tilsvarende tal for Finland er, at 27 % af drengene og 53 % af pigerne mindst ugentligt læser skønlitteratur.

Tegneserier læses langt hyppigere i de øvrige nordiske lande, end det sker i Danmark. Finske børn er de mest tegneserielæsende i Norden. I Finland svarer 87 % af drengene og 76 % af pigerne, at de mindst en gang om ugen læser tegneserier. I Danmark gælder det samme for blot 49 % af drengene og 37 % af pigerne.

Hvad angår bøger, der forklarer ting, er der ikke store forskelle mellem de nordiske lande og heller ikke mellem kønnene. Forskellene i hvilke teksttyper eleverne læser i de nordiske lande kan hænge sammen med både prioriteringen i undervisningen og udvalget af litteratur for børn i de nævnte genrer.

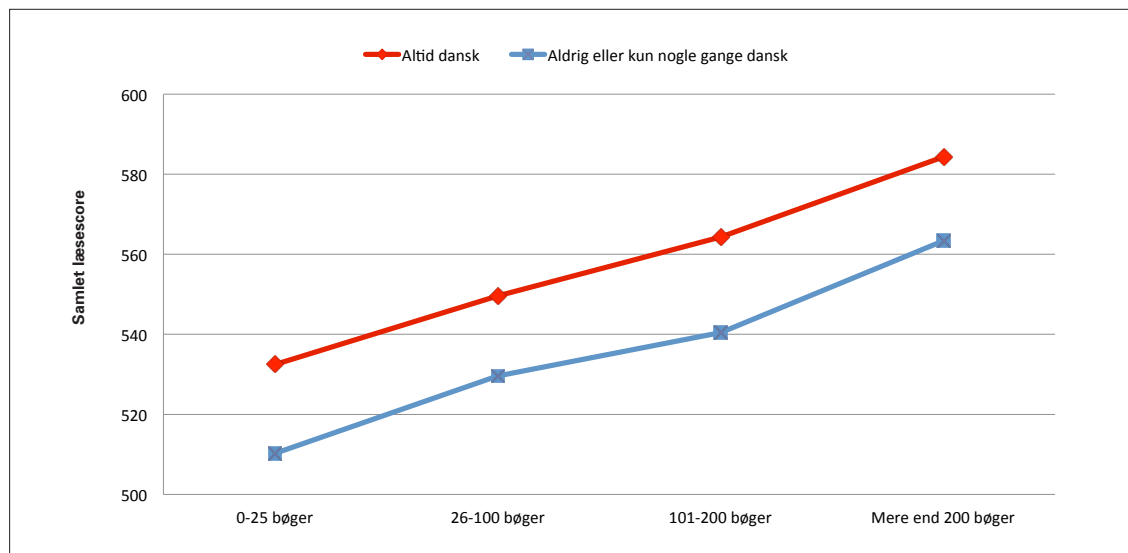
Elever, der svarer, at de ofte læser bøger, der forklarer ting, hører blandt de svageste læsere, hvorimod elever, der ofte læser historier eller romaner, hører til de bedste læsere. Det er sandsynligt, at tekster bestående af længere handlingsforløb både tiltrækker og opøver dygtigere læsere, mens informerende tekster af den type, der her er spurgt til, primært tiltrækker læsere uden så stærke læsekompetencer.

Hvad angår læsning af tegneserier og sammenhængen med læsescore, varierer resultaterne mere i de nordiske lande. De finske elever, der mindst en gang om ugen læser tegneserier, hører også til de bedste læsere. I Danmark gælder det kun for drenge, der læser tegneserier næsten dagligt.

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 12 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 nogle gange/aldrig). Elever der svarer, at de altid taler dansk hjemme, læser signifikant bedre end de elever, der svarer, at de ikke altid taler dansk hjemme. Forskellen er i gennemsnit 22 point. 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 bidragydere til elevernes læsescore.

Figur 12 Læsekompetence, sprog talt i hjemmet og hjemmets socioøkonomiske status registreret ved antal bøger i hjemmet



Eleverne i Norden kommer overvejende 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. De er blandt de syv 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.

Figur 13 Forældrenes vurdering af børnenes skriftsproglige færdigheder inden første klasse

Rapporteret af forældre

Lande	Meget godt		Rimeligt godt		Ikke godt		Gns. indeksscore
	Procent elever	Gns. score	Procent elever	Gns. score	Procent elever	Gns. score	
Singapore	44 (1.2)	598 (3.1)	45 (1.0)	557 (3.3)	11 (0.6)	499 (4.7)	11.1 (0.04)
Hong Kong Kina	41 (1.1)	594 (2.1)	50 (0.9)	564 (2.3)	10 (0.6)	525 (4.6)	11.0 (0.04)
Kroatien	34 (0.8)	576 (2.2)	46 (0.8)	548 (1.9)	19 (0.6)	528 (3.8)	10.6 (0.03)
Finland	31 (0.9)	602 (2.7)	33 (0.7)	566 (2.3)	35 (0.9)	542 (2.8)	10.2 (0.04)
Sverige	30 (1.1)	574 (2.9)	45 (1.0)	540 (2.4)	25 (1.0)	520 (3.0)	10.3 (0.05)
Taipei (Taiwan)	30 (0.6)	576 (2.8)	58 (0.7)	551 (2.0)	12 (0.6)	511 (4.2)	10.6 (0.02)
Danmark	26 (0.8)	585 (2.1)	52 (0.9)	552 (1.9)	23 (0.8)	526 (2.7)	10.3 (0.03)
Rusland	22 (0.8)	599 (2.7)	44 (1.1)	574 (3.2)	34 (1.4)	541 (3.4)	9.8 (0.06)
Norge	16 (0.8)	534 (3.3)	28 (0.9)	518 (2.8)	55 (1.2)	496 (2.5)	9.1 (0.05)
Nordirland	s 10 (0.8)	595 (5.3)	45 (1.3)	575 (3.7)	45 (1.2)	564 (4.0)	9.2 (0.04)
Internationalt gns.	26 (0.1)	537 (0.6)	42 (0.2)	511 (0.5)	32 (0.2)	489 (0.7)	- -

England og USA anvendte ikke forældrespørgeskemaet.

Midtpunktet på indeksskalaen er sat til 10.

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

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

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).

Betydningen af skriftsproglige aktiviteter i familien

Forældrenes holdning til læsning kommer til udtryk, når man beder dem 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, 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 13).

Hvad betyder antallet af undervisningstimer?

Et ofte diskuteret forhold er elevernes årlige timetal, men det har 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 entydig.

Sammenhængen mellem tildelte timer i dansk og elevernes læseniveau kan være påvirket af såvel lærerens fagkompetence som elevernes forudsætningsniveau i klassen. I Danmark angiver skolelederne, at der i gennemsnit undervises 219 timer à 60 minutter i dansk årligt. Det er flere timer end det vejledende timetal på 180 årlige dansktimer fra Ministeriet for Børn og Undervisning.

En del lande har langt flere timer i hovedsproget, fx har amerikanske og engelske skoleelever mindst 275 timer årligt, og i New Zealand, Australien og Belgien er der mere end 340 årlige undervisningstimer i hovedsproget og læsning på fjerde klassetrin (se figur 14).

Figur 14 Timer anvendt til undervisning i hovedsproget og læsning og procentdelen, de udgør af hovedsproget (udvalgte lande)

Rapporteret af skoleledere og lærere

Land	Gns. score		Undervisning i hovedsproget inkl. undervisning i læsning		Tid anvendt specifikt til undervisning i læsning i hovedsprogsundervisningen	Procentdel timer i hovedsproget afsat til læsning
Hong Kong Kina	571 (2.3)	r	207 (5.6)	r	73 (3.1)	35%
Finland	568 (1.9)		188 (5.3)		55 (2.4)	29%
Rusland	568 (2.7)		200 (2.4)		58 (1.3)	29%
Singapore	567 (3.3)		242 (5.5)		56 (1.8)	23%
Nordirland	558 (2.4)	s	274 (7.7)	s	80 (3.7)	29%
USA	556 (1.5)	r	275 (8.5)	s	131 (4.9)	48%
Danmark	554 (1.7)		219 (3.7)		63 (1.8)	29%
Kroatien	553 (1.9)		172 (4.1)		46 (1.5)	27%
Taipei (Taiwan)	553 (1.9)		192 (5.2)		41 (2.0)	21%
England	552 (2.6)	r	277 (7.6)	r	77 (4.0)	28%
Irland	552 (2.3)		175 (3.4)		56 (1.5)	32%
<i>Ontario, Canada</i>	552 (2.6)	r	281 (12.5)	r	103 (5.8)	37%
Canada	548 (1.6)	r	284 (6.1)	r	101 (3.0)	36%
Sverige	542 (2.1)	s	223 (11.0)	s	75 (3.5)	34%
New Zealand	531 (1.9)	r	349 (8.3)	r	131 (3.9)	38%
Australien	527 (2.2)	s	356 (10.4)	s	119 (5.1)	33%
Norge	507 (1.9)		244 (7.6)	r	77 (3.3)	32%
Belgien (fransk)	506 (2.9)	s	342 (9.7)	s	88 (4.0)	26%
Internationalt gns.	- -		232 (1.2)		70 (0.5)	30%

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.

Tid er grundstoffet i undervisningen, men forvaltningen af den er afgørende. Tre af de højest præsterende lande i PIRLS 2011: Hong Kong Kina, Rusland og Finland har henholdsvis 207, 200 og 188 årlige undervisningstimer afsat til hovedsproget og læsning. Det vidner om, at tid brugt fornuftigt kan føre langt.

Store skolebiblioteker i Danmark, men kun få bøger i klasseværelset

I forhold til de fleste andre lande er skolebibliotekerne i Danmark store og bliver hyppigt besøgt i forbindelse med undervisningen. For 73 % af de danske elever gælder det, at skolebiblioteket har mere end 5.000 bogtitler. I Finland, Sverige og Norge gælder det samme blot for henholdsvis 4 %, 18 % og 18 % af eleverne, og internationalt gælder det for 28 % af eleverne. Til gengæld er det langt 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. I Danmark gælder det blot for 38 % af eleverne, at der er et bibliotekshjørne, mens det internationalt gælder for 72 % af eleverne, og i Finland, Sverige og Norge for henholdsvis 51 %, 52 % og 60 % af eleverne.

Det er meget positivt, at skolebiblioteket er højt prioriteret i Danmark. Men det kan på den anden side undre, at en daglig tilskyndelse til læsning gennem let tilgængelige bøger og blade ikke er en naturlig del af et dansk klasseværelse.

Lærernes uddannelse som læseundervisere gør en forskel

I Danmark gælder det for 49 % af eleverne, at der i deres læreres uddannelse er blevet lagt vægt på læsepædagogik og undervisning i læsning. Eleverne til disse lærere klarer sig også signifikant bedre end elever, hvis lærere ikke havde denne baggrund. Internationalt gjaldt det for 62 % af eleverne, at der var lagt vægt på læsepædagogik i lærernes uddannelse, og i de fire lande, som klarede sig signifikant bedre end Danmark, bortset fra Finland, gjaldt det for en større andel af eleverne (71-95 %).

Danske lærere læser ofte børnelitteratur

Dansklærere er i nordisk sammenhæng flittige til at læse børnebøger i forbindelse med deres forberedelse. Lærerne til 69 % af eleverne gør det mindst en gang om måneden, og kun lærerne til 5 % af eleverne gør det aldrig. I de øvrige nordiske lande sker dette noget sjældnere, men der kan ikke her konstateres nogen forskel på elevernes score i forhold til, hvor ofte lærerne læser børnelitteratur (se figur 15).

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

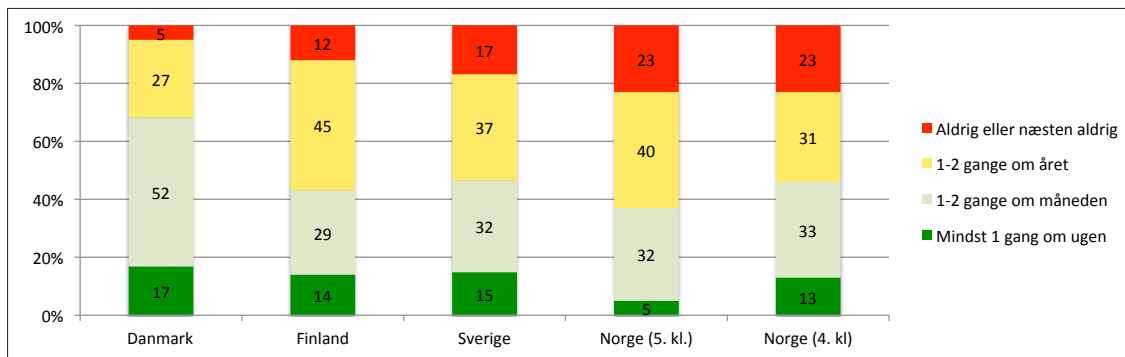
Set i et nordisk perspektiv er det et gennemgående træk, at færre danske elever har lærere, som lægger stor vægt på at evaluere elevens fremgang i læsning. Det gælder både med hensyn til at lægge vægt på den daglige monitorering af elevernes igangværende arbejde, med hensyn til uformelle prøver i det gennemgåede stof og med hensyn til standardiserede prøver i klassen (fx nationale eller kommunale test).

Der er en tendens – men ikke signifikant – til, at elevernes læsescore hænger positivt sammen med lærernes vægtlægning på evaluering, som der er spurgt til det her. Evaluering er således ikke en garanti for bedre resultater, men anvendt rigtigt er det et led i, at læreren kan tilrettelægge passende undervisning for den enkelte.

Danske lærere er tilfredse med at være lærere

Hovedparten af danske elever (69 %) har lærere, der er *tilfredse* med deres hverv som lærere, og kun få af eleverne (3 %) har lærere, der er *mindre tilfredse*. Dermed hører danske lærere til nogle af de lærere verden over, der er mest glade for deres arbejde, hvilket er et væsentligt udgangspunkt for at kunne levere et velkvalificeret og engageret stykke arbejde. For eksempel viser det sig, at lærere, der mener, at de ofte tager spændende materialer med til undervisningen, også har bedre elevresultater.

Figur 15 Hvor ofte læser du børnebøger til gavn for din professionelle udvikling?



Skoleledelsens fokus på faglige mål og atmosfæren på skolen

Effekten af en skoles ledelse kan være vanskelig at måle direkte. Større studier af skoleledelse konkluderer, at jo mere skoleledere lægger vægt på samarbejdsrelationer, arbejde og egen videnstilegnelse om undervisning som det primære, des større er også indflydelsen på elevernes faglige præstationer⁸. PIRLS 2011 viser, at skoleledere i Danmark, Norge og Finland bruger mindre tid i forhold til andre lande på at fremme og udvikle skolens faglige og uddannelsesmæssige mål (se figur 16). Ligeledes er det kun få danske elever (6-11 %), hvis skoleledere bruger meget tid på at overvåge, om skolens faglige mål også implementeres i praksis i klasseværelset, og om eleverne når de faglige mål, skolen har stillet op. I de øvrige nordiske lande gælder det for 12-28 % af eleverne, mens det internationalt gælder for mindst halvdelen af eleverne, at skoleledelsen er involveret i implementering og evaluering af undervisningen.

En stor del af de danske elever (69 %) har skoleledere, som vurderer, at de bruger en væsentlig del af ugens arbejde på at opretholde en god atmosfære på skolen. Det samme genfindes i de lande, som klarer sig signifikant bedre end os, på nær i Finland⁹. Fokus på faglighed udelukker ikke fokus på at arbejde for en god atmosfære på skolen. Skolesystemer, der klarer sig godt, er ofte kendetegnet ved begge dele.

Figur 16 Skolelederes tid brugt på ledelsesopgaver (udvalgte lande)

Rapporteret af skoleledere

Lande	Procent elever, hvis skoleledere i det forgangne år har brugt "meget tid" på at...				
	Fremme skolens uddannelsesvisioner eller målsætninger	Udvikle skolens faglige og uddannelsesmæssige målsætninger	Følge lærernes implementering af skolens uddannelsesmålsætninger i undervisningen	Følge udviklingen i elevernes faglige fremgang for at sikre, at skolens uddannelsesmålsætninger opnås	Opretholde en god atmosfære på skolen
Danmark	24 (3.2)	20 (2.8)	6 (1.8)	11 (2.2)	67 (3.2)
England	53 (4.6)	68 (4.5)	56 (4.4)	76 (4.1)	48 (4.7)
Finland	36 (3.8)	34 (4.4)	18 (3.0)	12 (2.1)	33 (4.6)
Hong Kong Kina	53 (4.6)	67 (4.5)	57 (4.6)	60 (4.2)	59 (4.3)
Irland	41 (4.4)	61 (4.3)	20 (3.4)	34 (4.3)	65 (3.8)
Kroatien	64 (3.9)	69 (3.9)	39 (4.2)	41 (3.8)	84 (2.9)
Nordirland	47 (4.5)	73 (3.9)	r 35 (4.6)	61 (4.2)	54 (5.2)
Norge	27 (4.5)	19 (3.8)	17 (3.3)	17 (3.2)	56 (4.6)
Rusland	80 (2.8)	81 (2.6)	81 (2.6)	74 (2.9)	87 (2.1)
Singapore	76 (0.0)	80 (0.0)	66 (0.0)	77 (0.0)	66 (0.0)
Sverige	52 (4.4)	40 (4.8)	17 (3.2)	28 (4.2)	24 (3.7)
Taipei (Taiwan)	72 (3.6)	69 (3.8)	59 (3.9)	54 (3.6)	49 (4.4)
USA	74 (2.6)	69 (2.7)	71 (2.4)	78 (2.3)	70 (2.8)
Internationalt gns.	59 (0.6)	59 (0.5)	48 (0.5)	55 (0.5)	68 (0.5)

() 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.

Perspektivering

To gange med fem års mellemrum, i 2006 og i 2011, har danske børn i 4. klasse nu vist, at de kan reagere med forståelse på udfordrende, men alderssvarende tekster. Danske elever i 4. klasse er blandt de bedste læsere i verden. Kun fire landes elever klarer sig signifikant bedre end de danske.

Der er dog 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 to år i læseniveau. Der vil altid være en spredning i læsekompetence, men sammenligningen med de bedst præsterende lande viser os, at vi stadigvæk har en udfordring i Danmark med hensyn til at hæve niveauet for såvel de svageste som de dygtigste elever.

Resultaterne i PIRLS 2011 viser, at danske børn er signifikant bedre til *at finde informationer og drage direkte følgeslutninger*, end de er til *at fortolke, samordne og vurdere informationer og elementer i teksten*. Samme tendens ses i 15-årsalderen i PISA-undersøgelserne.

For at blive dygtig til at forstå tekster på højere niveauer kræves guidning fra en lærer. Det kræver øvelse hos eleverne at få det overskud, der skal til både at kunne læse og få et meningsfuldt udbytte af teksten. Man kan overveje, om færdigheder og strategier til at gå i dybden med og kunne referere tilbage til teksten skal være mere fremtrædende i dansk læseundervisning på mellemtrinnet og fremefter.

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, men PIRLS er udelukkende koncentreret om læsekompetence (se figur 17). 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 17 *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 4. 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, der deltog med 6. klasse-elever, tre lande, der deltog i en lettere udgave af læseprøven (PrePIRLS) og ni landområder, som ønskede at indhente data som separat region.
2. The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
3. Mejding, J. & Rønberg, L. (2012). PIRLS 2011 En international undersøgelse om læsekompetence i 4 klasse. København: Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.
4. Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P., & Drucker, K.T. (2012). PIRLS 2011 *International results in reading*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
5. Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Kennedy, A., Trong, K., & Sainsbury, M. (2009). *PIRLS 2011 Assessment Framework*. Chestnut Hill: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College. Kan november 2012 lokaliseres på: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/framework.html>
6. Konfidensgrænser er det "sikkerhedsniveau" omkring et gennemsnit, som gennemsnittet med 95 procent sikkerhed ville falde inden for, hvis man havde testet hele populationen af 4. klasseelever.
7. National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based 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.
8. Se note 3 (Mejding & Rønberg, 2012), side 164.
9. I Finland gælder det blot for 33 % af eleverne. Generelt har spørgeskemaet ikke været godt til at indfange det, som skoleledere til mange finske elever bruger en væsentlig del af deres tid på.



The International Association
for the Evaluation of
Educational Achievement



Udgivet af Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet, Tuborgvej 164, 2400 København NV, <http://edu.au.dk>
© 2012 Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU) og forfatterne.
Sats og omslag: Schwander Kommunikation. Forsidefoto: Hans Bjurling, POLFOTO.
1. udgave.

ISBN 978-87-7684-946-7