



Jan Mejding
Louise Rønberg

PIRLS 2011

En international undersøgelse om læsekompetence i 4. klasse



AARHUS
UNIVERSITET

INSTITUT FOR UDDANNELSE
OG PÆDAGOGIK (DPU)

Jan Mejding
Louise Rønberg

PIRLS 2011

En international undersøgelse om
læsekompetence i 4. klasse



AARHUS
UNIVERSITET

INSTITUT FOR UDDANNELSE
OG PÆDAGOGIK (DPU)

PIRLS 2011

En international undersøgelse om læsekompetence i 4. klasse

Af Jan Mejding og Louise Rønberg

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

Kopiering fra denne bog kan kun finde sted på de institutioner, der har indgået aftale med COPY-DAN, og kun inden for de i aftalen nævnte rammer

Sats og omslag: Schwander Kommunikation

Forsidefoto: Hans Bjurling, POLFOTO

Tryk: Narayana Press

1. udgave, 1. oplag

ISBN 978-87-7684-952-8

Printed in Denmark 2012

Indhold

9 Forord

11 1. Baggrund for undersøgelsen

11 Indledning

- 11 Hvad er PIRLS?
- 13 Hvilken slags undersøgelse er PIRLS?
- 13 Kan PIRLS sige noget om, hvad der forventes på 4. klassetrin?
- 14 Teoretisk ramme for PIRLS
- 15 Hvordan så testen ud?
- 15 Formål, forståelsesprocesser og indstilling til læsning
 - 16 *Formål med læsning*
 - 16 *Processer i læseforståelse*
 - 19 *Læsevaner og indstilling til læsning*
- 20 Danske elevers læsekompetence 1991-2011
 - 21 *Politiske initiativer med indvirkning på grundskoleområdet mellem 2006 og 2011*
- 22 Referencer

25 2. Elevernes resultater

- 32 Hovedresultater i PIRLS 2011
- 42 PIRLS' kompetenceniveauer
- 47 Hvad kan elever på de forskellige kompetenceniveauer?
- 59 Læseresultater i forhold til læseformål/teksttype
- 63 Læseresultater i forhold til forståelsesprocesser
- 67 Læseresultater for piger og drenge
- 77 Referencer

79 3. Elevernes læselyst, læsevaner og evaluering af egen læsning

- 79 Nyder eleverne at læse?
- 80 Hvor meget tid bruger eleverne på at læse og hvor ofte?
- 84 Hvilke teksttyper læser eleverne?

84	<i>Hvor ofte læser eleverne historier eller romaner?</i>
86	<i>Hvor ofte læser eleverne tegneserier?</i>
88	<i>Hvor ofte læser eleverne bøger, der forklarer ting?</i>
88	<i>Sammenhængen mellem teksttype og læsescore</i>
90	Elevernes evaluering af egen læsning
93	Kunne eleverne lide teksterne i PIRLS 2011?
96	Referencer

97 4. Elevernes hjemmemiljø

97	Ressourcer i hjemmet
99	<i>Forældrenes uddannelsesniveau og beskæftigelse</i>
99	<i>Bøger generelt og børnebøger i hjemmet</i>
101	<i>Eget værelse og internetadgang i hjemmet</i>
102	Forældrene om deres børn før skolestart
102	<i>Sproglige færdigheder og deltagelse i førskoletilbud</i>
102	<i>Skriftsprogsstimulerende aktiviteter i hjemmet inden første klasse</i>
104	<i>Skriftsproglige færdigheder inden første klasse</i>
106	<i>Forældrenes egen lyst til at læse</i>
107	Forældrenes uddannelsesmæssige forventninger til deres børn
115	Referencer

117 5. Undervisningen

118	Hvor mange timer undervises der årligt?
118	<i>Tid til undervisning i alle fag på fjerde klassetrin</i>
119	<i>Tid til undervisning i hovedsproget</i>
119	<i>Variationen i den tid, der anvendes til hovedsproget i danske fjerdeklasser</i>
120	<i>Tid anvendt specifikt til læseundervisning</i>
121	Samarbejde, fokus og rammer for undervisningen i hovedsproget og læsning
121	<i>Lærersamarbejde</i>
123	Ekstra hjælp til rådighed, når elever har læsevanskeligheder
123	<i>Specialundervisningslærer</i>
123	<i>Hjælpelærer – Undervisningsassistent</i>
125	<i>Frivillig voksen</i>
125	Strategier og færdigheder, der udvikler elevernes læseforståelse
125	<i>Hvad er en strategi?</i>
126	<i>Hvad gør lærerne for at udvikle færdigheder og strategier?</i>
128	Hvilke materialer benytter læreren som basis for undervisningen i læsning?
129	Adgang til computere i læseundervisningen
129	Biblioteksbesøg og bøger i klasseværelset
130	Hvad gør lærere for at fremme engagement og læring?
131	Er eleverne engagerede i læseundervisningen?
132	Hvad påvirker undervisningen negativt ifølge lærerne?
137	Referencer

139 6. Lærernes uddannelse, jobtilfredshed og evalueringsformer

139	Lærernes uddannelse og undervisningserfaring
140	<i>Deltagelse i efteruddannelse inden for de seneste to år</i>
140	<i>Læser lærerne selv børnebøger?</i>
142	Lærernes tilfredshed med at være lærere
143	Evaluering af elevernes faglige fremskridt
143	Hvilken vægt lægger lærerne på evaluering i de nordiske lande?
143	<i>Monitorering af igangværende arbejde</i>
144	<i>Lærrefremstillede prøver</i>
144	<i>Nationale eller regionale/kommunale test</i>
147	<i>Skole-hjem-samarbejde mellem lærer og den enkelte familie i de nordiske lande</i>
153	Referencer

155 7. Skolen

155	Skolens beliggenhed, elevernes socioøkonomiske og sproglige baggrund
155	<i>Beliggenhed</i>
156	<i>Elevernes socioøkonomiske baggrund</i>
157	Sproglig baggrund
159	<i>Hvilke skriftsproglige færdigheder behersker eleverne, når de begynder i første klasse?</i>
161	Ressourcer på skolen – computere og skolebibliotek
161	<i>Computere til rådighed for undervisningen</i>
161	<i>Skolebibliotek</i>
162	Atmosfæren på skolen – Skolens fokus på elevernes faglige succes
162	<i>Skolens fokus på faglig succes – rapporteret af skoleledere</i>
163	<i>Skolens fokus på faglig succes – rapporteret af lærerne</i>
164	Skolelederens tid brugt på faglige ledelsesopgaver
164	<i>Tid anvendt på at fremme og udvikle skolens visioner og mål</i>
164	<i>Tid anvendt på at implementere og følge skolens faglige mål</i>
165	<i>Tid anvendt på at opretholde en god atmosfære på skolen</i>
166	Miljøet på skolen
166	<i>Er skolen et trygt og godt sted ifølge elever i Norden?</i>
167	<i>Er der mobning på skolen ifølge eleverne?</i>
168	<i>Er skolen et trygt og velordnet sted ifølge lærerne?</i>
169	<i>Disciplin og tryghed på skolen ifølge skolelederne</i>
177	Referencer

179 8. Sammenfatning og konklusion

179	Om PIRLS
180	Resultaterne
182	Elevernes læselyst
183	Elevernes hjemmemiljø
184	Undervisningen
186	Lærerne
187	Skolen
189	Konklusion

193 9. Undersøgelsens design og metode

193	Udtrækning af eleverne og dataindsamling
193	<i>Målgruppen for undersøgelsen: elever i 4. klasse</i>
194	Sampling: Udtrækning af målgruppe og bortfald
194	Skoler
195	Elever
196	Dansklærere
197	Forældre
197	Hvilke lande deltog i PIRLS 2011?
197	Læsetesten i PIRLS
197	<i>PIRLS giver et mål for læseniveauet generelt og ikke for enkeltelevers niveau</i>
200	<i>Teksttyper</i>
201	<i>Multiple choice og åbne spørgsmål</i>
201	<i>Fire forskellige forståelsesprocesser</i>
201	<i>PIRLS-teksternes sværhedsgrad</i>
203	<i>Sammenhænge i tekster fra undersøgelse til undersøgelse og offentliggørelse af tekster</i>
203	International kvalitet og sammenlignelighed
203	<i>Ledelse og samarbejde</i>
204	<i>Ansvar for sampling og dataanalyse</i>
204	<i>Oversættelse af læseprøver og spørgeskemaer</i>
204	Administration af PIRLS 2011
204	<i>Pilotafrøvning 2010</i>
206	<i>Hovedundersøgelsen 2011</i>
207	<i>National og international observation</i>
208	<i>Bedømmelse af elevernes åbne besvarelser</i>
209	Referencer

211 Referencer

217 Bilag A

299 Bilag C

Forord

PIRLS er et tilbagevendende projekt hvert femte år – hver gang med læsekompetence i 4. klasse som fokusområde. PIRLS har været gennemført i 2001, 2006 og nu i 2011.

Det er anden gang, Danmark deltager i PIRLS. Første gang var i 2006, og næste PIRLS-undersøgelse vil finde sted i 2016.

PIRLS er en forkortelse for “Progress in International Reading Literacy Study”, hvilket kan oversættes: En international undersøgelse af udviklingen i læsekompetence. IEA er den internationale organisation (IEA – The International Association for the Evaluation of Educational Achievement), som i samarbejde med de deltagende lande står bag PIRLS.

Gennem vurderingen af læsekompetence og en lang række baggrundsoplysninger fra skole, forældre, elever og lærere får det enkelte land en beskrivelse af den kontekst, som elevernes læseoplæring finder sted i. PIRLS gør det muligt at sammenligne forholdene i ens eget land med de øvrige deltagende landes. Dertil bliver det muligt at følge udviklingstendensen over tid. Forberedelserne til PIRLS 2011 blev sat i gang i begyndelsen af 2008 på det daværende DPU, nu Institut for Uddannelse og Pædagogik ved Aarhus Universitet. Projektet er finansieret af Aarhus Universitet og af Undervisningsministeriet, nu Ministeriet for Børn og Undervisning. Vi vil derfor gerne rette en tak til Institut for Uddannelse og Pædagogik og til ministeriet for at prioritere dansk deltagelse i PIRLS 2011.

I 2010 gennemførte alle deltagende lande en pilotafprøvning af materialet. I Danmark involverede pilotafprøvningen mere end 100 skoler. I 2011 gennemførtes så den egentlige undersøgelse, og omkring 4.600 danske elever, deres forældre, lærere og skoleledere på 232 forskellige skoler medvirkede. Det siger sig selv, at PIRLS 2011 aldrig havde kunnet lade sig gøre uden velvilje og ekstra indsats fra disse mange skoler, elever, lærere og forældre. Det vil vi gerne sige en stor tak for. Udfordringer og opgaver, der skal tilgodeses i en travl skolehverdag, er der i forvejen nok af. Men det er uvurderligt, at skoler bakker op om store undersøgelser som PIRLS.

Stor tak også til forskningsassistent Mette Nørgaard Fink, som med dygtighed har medvirket til dataindsamling og stået for styring af bedømmelsen af elevernes besvarelser indtil sommeren 2012, hvor hun gik på barsel. En tak skal også rettes til professor Niels Egelund for kritiske og vigtige kommentarer til nærværende rapport.

PIRLS er med til at give et kvalificeret billede af, hvordan danske elever klarer sig i sammenligning med andre lande på et så grundlæggende og vigtigt område som læsekompetence. Det er med til at give en pejling i forhold til, om det lykkes i den danske grundskole at give eleverne de nødvendige forudsætninger for på egen hånd at tilegne sig, reflektere over og anvende skriftlige tekster.

Et hurtigt overblik over rapportens indhold, kan fås ved at begynde med kapitel 8, som sammenfatter de væsentligste resultater fra undersøgelsen. Men for at vide, hvordan disse resultater er indsamlet, er det godt at kende til baggrunden for undersøgelsen, hvilket kan læses i kapitel 1. Er man interesseret i, hvordan sådan en undersøgelse gennemføres, så skal man gå til kapitel 9, hvor teknikken bag undersøgelsen beskrives. Med den viden vil man være godt rustet til at give sig i kast med resten af rapporten.

PIRLS 2011 giver et billede af dansk skole og elevers læsekompetence vel vidende, at skolen er mere end læsning, også selv om en elevs læsefærdighed i høj grad bidrager til elevens udbytte også på andre fagområder. Vi håber, at rapporten vil bidrage til ny refleksion, diskussion og dialog om dansk grundskole og undervisningspraksis.

November 2012

Jan Mejding og Louise Rønberg

Kapitel 1

Baggrund for undersøgelsen

Indledning

At være samfundsborger i det 21. århundrede stiller større krav til gode læsefærdigheder end nogensinde før. Når eleverne forlader grundskolen, skal de have tilstrækkelige læsefærdigheder til at kunne uddanne sig, arbejde, føre hus, pleje deres sociale netværk og være aktive samfundsborgere. Herudover åbner gode læsefærdigheder muligheder for oplevelser til rekreation, glæde og udvikling for den enkelte. Men hvad er gode læsefærdigheder? Og hvad er *gode nok* læsefærdigheder? Svarene på disse spørgsmål ændrer sig afhængigt af, hvem der læser, hvad der læses, og hvad læsningen skal bruges til.

På de første klassetrin er en af de vigtigste opgaver i danskundervisningen, at eleverne kommer hurtigt fra start og bliver selvstændige læsere. De skal lære at læse ord og små tekster, som de ikke har set før, med god forståelse. Men fra mellemtrinnet stiger kravene til elevernes læsning. Der kommer gradvist flere fag og flere tekster i fagene, der skal læses. Teksterne bliver længere og mere komplekse både i struktur og i ordvalg. Eleverne skal i højere grad på egen hånd kunne sætte sig ind i nyt stof og læse for at lære sig noget. Derfor er det et godt tidspunkt at undersøge elevernes læseniveau i fjerde klasse.

I den daglige undervisning er det lærerens opgave at overvåge og støtte udviklingen af gode læsefærdigheder hos den enkelte elev. Den interne evaluering i Danmark på elevniveau, skoleniveau og nationalt niveau er vigtig, men i en internationaliseret verden er det væsentligt, at vi ikke kun forholder os til os selv.

Hvad er PIRLS?

PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study – er en international undersøgelse af læsekompetence og giver mulighed for at få et mål for læseniveauet på et bestemt tidspunkt og at sammenligne udviklingen med andre lande hvert femte år.

PIRLS giver et kvalificeret internationalt bud på, hvad god læsekompetence er på fjerde klassetrin, og giver mulighed for, at udviklingen i læsekompetence kan følges over tid. Derudover har lærere, forældre, skoleledere og eleverne selv besvaret en lang række spørgsmål, der vedrører konteksten for elevernes læsning i 4. klasse.

PIRLS 2011 blev gennemført i foråret 2011. Samlet set deltog 4.594 danske elever fra et repræsentativt udtræk af danske fjerdeklasser. På verdensplan deltog 50 lande i PIRLS 2011, heraf fire lande med elever på 6. klassetrin og tre lande i PrePIRLS – en nyudviklet læseprøve beregnet til elever, der ikke er kommet helt så langt i læseudviklingen. Hertil kom ni provinser, områder eller regioner, som har valgt at deltage i PIRLS på internationale vilkår med et selvstændigt, repræsentativt udvalg af elever. I denne rapport behandles dog næsten udelukkende resultaterne fra lande, som har deltaget på 4. klassetrin. Er man interesseret i resultater fra de øvrige områder, henvises man til den internationale rapport (Mullis, Martin, Foy, & Drucker, 2012). En samlet oversigt over de deltagende lande og områder ses her:

Deltagerlande i PIRLS 2011

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

Hvilken slags undersøgelse er PIRLS?

PIRLS kan beskrives som en “her og nu-undersøgelse”. Den giver en karakteristik af læsekompetence og skoleforhold på et bestemt tidspunkt, nemlig i 4. klasse.

Eleverne er udvalgt, så udtrækket af dem er dækkende generelt for elever på 4. klassetrin i de deltagende lande.

Man kan sige, at PIRLS giver en mulighed for, at hvert enkelt land kan se sig selv i spejlet. Sådan ser eleverne ud, hvad angår læsekompetence og læsevaner, og sådan ser skolen og konteksten for læring ud.

Undersøgelsen gentages hvert femte år. Derfor er det muligt at få et billede af, hvordan forholdene forandrer sig. Vi kan i denne rapport derfor svare på, om 4. klasser i Danmark læser anderledes i 2011, end de gjorde i 2006. Vi kan også se, om der er forhold vedrørende undervisningen og skolen, der har forandret sig siden 2006.

PIRLS-undersøgelsen har ikke til formål at vise, hvad der virker, men at tegne et dækkende billede af, hvordan forholdene i de forskellige lande ser ud. Den kan fortælle, hvordan det ser ud her og nu i 4. klasse i forskellige lande, men den kan ikke i sig selv svare på hvorfor. Det skal der andre undersøgelser til for at gøre. Fortolkningen af sammenhænge kan dog understøttes af resultater fra andre undersøgelser, der har undersøgt udvikling (forløbsundersøgelser) eller gjort forsøg med bestemte metoder i undervisningen, og på den måde er det alligevel muligt at drage visse konklusioner. Dertil kan resultaterne fra en stor undersøgelse som PIRLS give idé og anledning til, at der sættes nye, relevante, kontrollerede effektundersøgelser i gang.

Kan PIRLS sige noget om, hvad der forventes på 4. klassetrin?

PIRLS er en international undersøgelse, og mange lande skal derfor dele samme metode og analyse til vurdering af elevernes læsekompetence. Dette kunne selvfølgelig medføre en risiko for, at de testmaterialer, som anvendes i de internationale studier, ikke nødvendigvis afspejler de kundskaber og færdigheder, det på nationalt plan forventes, at elever i 4. klasse har tilegnet sig.

De danske trinmål for læsning lægger bl.a. vægt på, at eleverne efter 4. klasse har tilegnet sig kundskaber og færdigheder, der gør dem i stand til at *“læse sprogligt udviklende tekster og bruge forskellige læseforståelsesstrategier”*; *“læse alderssvarende skøn- og faglitteratur og digitale tekster med god forståelse”* og *“læse med bevidsthed om eget udbytte af det læste”* (se Undervisningsministeriet, 2009a). Fælles for disse trinmålsbeskrivelser er dog, at det netop ikke konkretiseres, hvad det vil sige at læse alderssvarende og med god forståelse.

PIRLS kan betragtes som et meget kvalificeret og konkret bud på, hvad det vil sige at læse alderssvarende, og hvad det vil sige at læse med god forståelse i 4. klasse.

I det følgende præsenteres den teoretiske ramme for udviklingen af læseforståelsestesten og spørgeskemaet til eleverne. Denne forståelsesramme er nærmere beskrevet i Mullis, Martin, Kennedy, Trong og Sainsbury (2009). Eksempler på tekster med tilhørende spørgsmål samt vejledning i, hvordan man koder de åbne spørgsmål, kan findes i bilag A i nærværende rapport.

Teoretisk ramme for PIRLS

PIRLS anvender det sammensatte begreb “reading literacy” til at beskrive læsekompetence. Men “reading literacy” er ikke bundet til betydningen “at kunne læse og skrive”. Det skal forstås som en bred uddannelsesmæssig kompetence, der sætter eleven i stand til at kunne forstå, reflektere over det læste og anvende det til opnåelse af egne eller samfundsbestemte mål. PIRLS definerer begrebet sådan her:

“For PIRLS, reading literacy is defined as the ability to understand and use those written language forms required by society and/or valued by the individual. Young readers can construct meaning from a variety of texts. They read to learn, to participate in communities of readers in school and everyday life, and for enjoyment.” (Mullis et al., 2009)

Og oversat til dansk:

“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 skyld.”

Da vi på dansk ikke har et begreb, der passende kan oversætte “reading literacy”, benyttes begreberne *læsekompetence* eller *læseforståelse* i denne rapport i overensstemmelse med PIRLS’ ramme for vurdering af læsning, der reflekterer teorier om læsekompetence som en konstruktiv, interaktiv proces, hvor mening med teksten opnås gennem en interaktion mellem læser, tekst og læseopgave/formål i en bestemt læsesituation (se fx Snow, 2002; Kintsch & Kintsch, 2005).

Hvordan så testen ud?

Hver elev fik et hæfte med to forskellige tekster, de skulle læse stille for sig selv. De fik 40 minutter til hver tekst og de tilhørende 12-17 spørgsmål. Cirka halvdelen af spørgsmålene var udformet som flervalgs-opgaver (multiple choice), hvor eleven skulle vælge et svar blandt fire muligheder (se figur 1.1). Den anden halvdel af spørgsmålene var åbne, så eleven selv skulle formulere sit svar (se figur 1.2).

Figur 1.1 *Eksempel på multiple choice-spørgsmål til den informerende tekst "Gåture i det fri"*

4. Hvilken del af folderen fortæller, at du skal klæde dig rigtigt på til vejret?
- ☐ A Opdag det sjove ved gåture i det fri
 - ☒ B Planlægning af turen
 - ☐ C Tjekliste til pakning
 - ☐ D Sikkerhed på turen

Figur 1.2 *Eksempel på åbent spørgsmål til den informerende tekst "Gåture i det fri"*

8. Hvorfor er det vigtigt at fortælle nogen, hvornår du regner med at være tilbage fra turen?

 1 Så hvis man ikke kommer tilbage der
kan man blive mødt savnet.

Formål, forståelsesprocesser og indstilling til læsning

PIRLS fokuserer på tre aspekter i elevers læsekompetence, som vil blive gennemgået i det følgende:

- Formål med læsning
- Processer i læseforståelse
- Læsevaner og indstilling til læsning.

Formål med læsning

Når man læser, er der et formål med det. Man kan fx læse for at blive underholdt, og man kan læse for at få noget at vide. Man kan læse, fordi man søger information til en bestemt opgave i forbindelse med uddannelse eller job, eller man kan læse i sin fritid for at slappe af eller lære noget nyt. Oftest kan formålet med læsningen aflæses af den teksttype, man læser. Er det historier, digte og fortællinger (fiktion/skønlitteratur), så er læseformålet oftest at få en oplevelse eller at blive underholdt. Informerende tekster læser man oftere for at lære noget og få noget at vide, hvilket selvfølgelig også kan være fornøjelseslæsning.

PIRLS har valgt at klassificere teksttyperne i læsetesten på baggrund af to læseformål: 1. *At læse for at opleve* (reading for literary experience) og 2. *at læse for at lære* (reading to acquire and use information). Det første læseformål er i testen repræsenteret ved fem forskellige *skønlitterære tekster*, mens det andet formål er repræsenteret ved fem forskellige *informerende tekster* – se også kapitel 9.

PIRLS fokuserer på disse to formål med læsning, da de anses for at dække det meste af den læsning, som elever på 4. klassetrin typisk engagerer sig i derhjemme og i skolen. Hensigten er, at de tekster, eleverne bliver præsenteret for i testen, er typiske, forstået således at de ligner de tekster, de kunne møde i skolen eller derhjemme.

Processer i læseforståelse

Under læsning danner læseren sig en forståelse eller et indre forestillingsbillede af teksten på forskellige måder. Der fokuseres på specifikke oplysninger i teksten, og oplysningerne genkaldes løbende, fx hvad det nu var, hovedpersonen sagde eller gjorde. Den gode læser forholder sig til og samordner oplysninger fra flere steder i teksten og undersøger og reflekterer over tekstens elementer. Læseren inddrager aktivt sine generelle erfaringer og viden om verden i forståelsen af teksten, hvilket giver en platform at bygge forståelsen af den nye tekst på.

Læseforståelse afhænger af både basale og mere avancerede færdigheder. En præcis og flydende læsning og forståelse af ord og begreber giver overskud til at fokusere på tekstens indhold. Læseforståelse afhænger i høj grad også af læserens fornemmelse for at tjekke og justere forståelse og udbytte undervejs (se fx Perfetti, Landi & Oakhill, 2005). Det der sker i læserens hoved, når han eller hun læser stille for sig selv, er som oftest skjult. Men gennem spørgsmål til teksten kan der åbnes et vindue ind til elevens måde at forstå på. I PIRLS er der udviklet spørgsmål, som er udformet til at vurdere fire forskellige processer i læseforståelse.

De fire forståelsesprocesser:

- Finde og uddrage informationer udtrykt direkte i teksten
- Drage direkte følgeslutninger
- Fortolke og samordne centrale ideer og informationer
- Undersøge og vurdere indhold, sprog og tekstuelle elementer.

I det følgende gives eksempler på, hvordan spørgsmålene til de enkelte processer kan være formuleret. Teksterne til de spørgsmål, der er brugt til eksempler, kan findes i bilag A.

Finde og uddrage informationer udtrykt direkte i teksten

(Focus on and retrieve explicitly stated information)

I spørgsmål af denne type bliver læseren bedt om at lede efter oplysninger, som kan findes direkte i teksten. Eleven skal både kunne finde oplysningerne i teksten og kunne vurdere, om de er relevante i forhold til det, der kræves i spørgsmålet. Muligvis har læseren ikke lagt mærke til den detalje, der spørges til, undervejs i læsningen. Læseren må derfor tilbage i teksten og finde det relevante afsnit, hvor svaret står. Nogle af spørgsmålene kræver, at eleven skal finde mere end en oplysning. Det kunne fx være at finde tre ting, man kan se, når man er på skovtur. Svaret vil dog være at finde inden for en enkelt sætning eller et enkelt afsnit.

Figur 1.3 Eksempel på besvarelse, hvor eleven skal finde information udtrykt direkte i teksten

2. Skriv **to** spændende ting, som folderen fortæller, at du kan få at se på gåture.



1. at man kan se ruiner

2. at man selv må bestemme at gå her

Drage direkte følgeslutninger

(Make straightforward inferences)

En tekst beskriver ikke alt i detaljer. Der er så at sige huller, som læseren selv må udfylde: Læseren må drage følgeslutninger. Nogle af disse følgeslutninger er *direkte* i den forstand, at de er baseret primært på det, der står i teksten. Læseren skal blot forbinde et par centrale ideer eller oplysninger for at slutte sig til, hvad meningen er. Men selvom oplysningerne kan stå udtrykt direkte i teksten, så er forbindelsen mellem dem det ikke, men må altså udledes. Alligevel vil meningen dog fremgå relativt klart.

At drage følgeslutninger af denne art er noget, der foregår forholdsvis automatisk for erfarne læsere. Ofte har forfatteren netop konstrueret sin tekst på en måde, så læseren ledes til at slutte sig til åbenlyse og direkte sammenhænge. En persons handlinger i løbet af en historie kan fx pege ret klart hen imod, hvilke karaktertræk der kendetegner denne person. Det vil ofte vise sig, at selvom det ikke står udtrykt direkte, så vil de fleste læsere komme frem til samme konklusion vedrørende personens type eller holdninger.

Nogle gange kan svaret udledes af en enkelt sætning eller et enkelt afsnit. Andre gange må svaret findes ved at fokusere på teksten som helhed, fx hvis eleven bliver bedt om at sætte begivenheder i teksten i rækkefølge. Processen at drage følgeslutninger kan sættes i gang af opgaver, der fx kræver, at læseren slutter sig til, hvordan én begivenhed resulterede i en anden, eller hvordan forholdet mellem to af personerne er, hvad budskabet bag en række argumenter er osv.

Figur 1.4 *Eksempel på besvarelse, hvor eleven skal drage en direkte følgeslutning*

2. Hvorfor syntes Tom, at Jesper var hans fjende i begyndelsen af historien?



*fordi at han ikke blev spurgt
om han vil med til fest*

Fortolke og samordne centrale ideer og informationer

(Interpret and integrate ideas and information)

Ved denne type af forståelsesarbejde må læseren – ligesom ved processen at drage direkte følgeslutninger – opbygge mening ud over det, som er udtrykt på sætnings- og afsnitsniveau. Det kan være nødvendigt at fokusere på særlige steder i teksten og samtidig på teksten som helhed. Det, der adskiller denne proces fra den forrige, er, at fortolkningsarbejdet i langt større grad også er betinget af læserens viden om og erfaringer med verden. Derfor varierer elevernes svar på disse spørgsmål også afhængigt af, hvor meget spørgsmålet appellerer til, at eleven skal benytte sin baggrundsviden i besvarelsen. Eksempler på spørgsmål, der aktiverer denne type forståelsesproces, er spørgsmål, hvor eleven bliver bedt om at udlede tekstens overordnede tema eller tage stilling til, hvad der ville ske, hvis beretningens personer havde handlet anderledes.

Figur 1.5 *Eksempel på besvarelse, hvor eleven skal fortolke og samordne information*

12. Du får noget at vide om, hvordan bondens ven er gennem de ting, han gør i historien.

Beskriv, hvordan vennen er, og find et eksempel på, hvad han gjorde, som viser det.



*han vil ikke give op
han ved ørnen kan flyve*

Undersøge og vurdere indhold, sprog og tekstuelle elementer

(Examine and evaluate content, language and textual elements)

På dette niveau skifter fokus fra det at skabe sammenhæng i teksten til kritisk at reflektere over tekstens indhold og over, hvordan indholdet er præsenteret i teksten. Læseren må hæve sig op over tekstens direkte oplysninger og kigge på den udefra, eventuelt med forfatterens øjne.

Dette kræver, at læseren både kan forholde sig til teksten i detaljer og på et overordnet plan. Dette medfører, at læseren i større grad må inddrage sin generelle baggrundsviden og erfaring med forskellige tekstgenrer. Spørgsmål, der aktiverer denne forståelsesproces, kan fx gå på, hvad formålet med teksten er, hvorfor forfatteren har valgt at slutte historien sådan eller bede om en vurdering af, hvilke træk ved teksten der gør den troværdig – kunne det ske i virkeligheden?

Figur 1.6 *Eksempel på besvarelse, hvor eleven skal undersøge og vurdere indhold, sprog og tekstuelle elementer*

10. Find og skriv ord fra teksten, som viser dig, hvor smuk himmelen var ved daggry.



Solen steg majestædisk op
Skyerne var lyserøde

Læsevaner og indstilling til læsning

Ved gennemførelsen af læsetesten blev der udleveret spørgeskemaer til eleverne for at belyse deres læsevaner og indstilling til læsning. Ud over baggrundsspørgsmålene til eleverne blev elevernes forældre, lærere og skoleledere spurgt om læseaktiviteter i hjemmet, læseundervisningen i klassen og de overordnede undervisningsforhold på skolerne. De nationale ledere af PIRLS-projektet i deltagerlandene blev ligeledes spurgt om de generelle skoleforhold og læseplaner i landet gennem et spørgeskema og gennem udarbejdelse af et uddybende encyklopædikapitel¹.

Alle oplysningerne kan bruges til at sammenligne skolesystemer og læseundervisning i de deltagende lande og give ideer til, hvorfor resultaterne ser ud, som de gør.

1. Se PIRLS 2011 Encyclopedia (Mullis et al., 2012) for uddybende oplysninger om de enkelte deltagerlandes generelle skoleforhold og læseplaner. Forholdene i Danmark er beskrevet i Mejding & Fink, 2012.

Danske elevers læsekompetence 1991-2011

I de følgende kapitler fremlægges resultaterne for PIRLS 2011. De viser, hvordan danske elever i 4. klasse klarer sig i sammenligning med andre. Samtidig viser resultaterne udviklingstendensen i læsning både i Danmark og i de øvrige deltagende lande fra 2006 til 2011.

De forandringer, vi ser i danske elevers læsefærdigheder og forhold omkring skolen fra 2006 til 2011, kan være påvirket af den række ændringer i dansk skolepolitik siden 2006, som anføres sidst i dette kapitel, men vi kan ikke vide det. PIRLS 2011 giver ikke svar på *hvilke* initiativer og indsatsområder, der kan have gavnet. Her skal der som sagt andre undersøgelser til.

Det er anden gang, at danske elever i fjerde klasse deltager i PIRLS. Første gang skete i 2006, hvor undersøgelsen viste, at danske elever læste på et niveau, der lå pænt over det internationale gennemsnit og på samme niveau som det øvrige Norden (Finland deltog dog ikke i 2006). Kun syv lande læste med en signifikant bedre læseforståelse end de danske elever (Mejding & Rønberg, 2008).

Første gang danske elevers læsning blev vurderet internationalt var i 1991. Dengang placerede eleverne sig som en grim ælling langt under det øvrige Nordens flotte svaner (Mejding, 1994). En supplerende undersøgelse i 2006 byggede bro mellem den tidligere læseundersøgelse i 1991 og PIRLS-undersøgelsen i 2006. Denne ekstra undersøgelse kunne dokumentere, at danske elever var gået markant frem i læseniveau siden resultatet i 1991 (Mejding & Rønberg, 2008, s. 239).

Det dårlige resultat i 1991 gav anledning til, at Undervisningsministeriet nedsatte et udvalg, som skulle komme med en analyse af, hvad der kunne gøres for at rette op på de utilfredsstillende resultater, og udvalgets rapport kom sammen med de første danske resultater fra undersøgelsen (Undervisningsministeriet, 1993). Da denne rapport langt hen ad vejen var med til at præge den efterfølgende udvikling, skal der her citeres fra udvalgets anbefalinger vedrørende læseundervisningen:

- Eleverne bør hurtigere nå frem til en sikker og flydende læsning
- I den samordnede skolestart bør der sættes stærkere på at kombinere læse- og skriveaktiviteter med de traditionelt legeprægede aktiviteter
- I begynderundervisningen har eleverne brug for omhyggelig og systematisk vejledning for at blive sikre læsere
- Flydende og smidig læsning kræver øvelse
- Også i emnearbejder og tværfaglig undervisning må man arbejde bevidst med læsning
- Der må i højere grad undervises i læsning ud over begyndertrinnet
- Den danske tradition for at vægte læselysten højt må ikke gå tabt i bestræbelserne på hurtigere at lære alle elever at læse.

Og vedrørende lærerkvalifikationerne anbefalede udvalget:

- Faget læsning bør styrkes og synliggøres i læreruddannelsen
- Hvor dansklæreren er generalist i henseende til læsning må specialundervisningslæreren være specialist
- Ved skemalægning skal der tages mere hensyn til faglige kvalifikationer
- Efteruddannelse er en nødvendighed
- Der bør etableres og udbygges lokale ressourcegrupper
- Skolekonsulentfunktionen bør styrkes
- Seminariernes dansklærere må tilbydes en grundig efteruddannelse
- Der bør sættes på udviklingsarbejder, som planlægges, gennemføres, evalueres og beskrives i et samarbejde mellem lærere og personer med relevant forskeruddannelse.

Med udgangspunkt i denne rapport og den senere nationale rapport fra undersøgelsen (Mejding, 1994) blev der iværksat en lang række forskellige nationale og lokale, kommunale initiativer, der skulle styrke læsefærdigheden. Særligt mange initiativer rettede sig mod undervisningen i læsning på begyndertrinet, og dette, sammen med det generelt øgede fokus på læseundervisningen, er formentlig årsagen til, at det lykkedes at forbedre elevernes niveau væsentligt mellem 1991 og 2006 (Rønberg & Mejding, 2007).

PIRLS 2006 viste dog også, at der stadig var grund til at arbejde for bedre læsefærdigheder på mellemtrinet. Samlet set klarede 15 % af eleverne kun undersøgelsens laveste kompetenceniveau eller derunder. Det betød, at de kunne finde enkelte detaljer og drage simple følgeslutninger på baggrund af teksten, men deres respons på teksterne lå på et niveau langt under det, de fleste danske børn i 4. klasse kunne. Derudover viste PIRLS 2006, at det ikke alene var mellem eleverne, at der var stor spredning i færdigheder. Fra gennemsnittet i den lavest til den højest placerede klasse var der forskelle svarende til to års skolegang (Mejding & Rønberg, 2008).

Politiske initiativer med indvirkning på grundskoleområdet mellem 2006 og 2011

Siden 2006 er en række lovændringer og initiativer med betydning for dansk skole trådt i kraft (Mejding & Fink, 2012). Herunder nævnes nogle af de væsentligste for læseområdet (for alle årstalsreferencer se i referencelisten under Undervisningsministeriet):

- I 2006 blev der etableret et Nationalt Videncenter for Læsning, der har til opgave at indsamle og formidle viden om læsning.
- I 2006 blev det muligt at give børn, der endnu ikke har påbegyndt skolegangen, specialpædagogisk bistand, med henblik på at de på lige fod med andre børn kan påbegynde skolegangen. (2006a)
- I 2006 blev det obligatorisk for lærerne i folkeskolen at udarbejde planer for hver enkelt elev i flere fag med henblik på at kunne følge hver enkelt elevs fremgang og tilpasse undervisningen herefter. (2009d)
- I 2006 blev der lagt flere timer i dansk til minimumstimetallet for elever i 1.-3. klasse. (2006b)

- I 2007 blev der etableret en læsevejlederuddannelse med det sigte, at enhver skole har en læsevejleder tilknyttet til at vejlede lærere om læsepædagogik, koordinere og evaluere skolens læseundervisning samt udrede elevers individuelle læsebehov. (2007)
- I 2007 blev det obligatorisk at tilbyde sprogscreening af førskolebørn i 3-årsalderen til tidlig afdækning af eventuelle afvigelser i den sproglige udvikling, der kan have betydning for den videre sprog- og læseudvikling. (Dagtilbudslovens § 11)
- I 2007 blev det obligatorisk for eleverne i folkeskolen at gennemføre nationale test i læsning på 2., 4., 6., og 8. klassetrin. (2009e)
- I 2009 blev det obligatorisk at tilbyde sprogscreening af børnehaveklasseelevers sproglige færdigheder og forudsætninger for læsning med henblik på tidligere indsats over for en vanskelig læsestart. (2009b)
- I faghæftet for dansk Fælles Mål 2009 er især faglig læsning sat i fokus. (2009a; 2009c)

Som det ses, skal vi langt op i 2000-tallet, før en række af anbefalingerne fra 1993 sættes i værk, og så er der endda stadigvæk punkter fra dengang, som man kunne ønske sig styrket eller gennemført i den fortsatte skoleudvikling.

Referencer

- Kintsch, W., & Kintsch, E. (2005). Comprehension. I: G.P. Stott & S. Stahl (Red.), *Children's Reading Comprehension and Assessments*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mejding, J. (1994). *Den grimme ælling og svanerne – om danske elevers læsefærdigheder*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Mejding, J., & Rønberg, L. (2008). *PIRLS 2006 – en international undersøgelse om læsekompetence i 4. klasse*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Mejding, J. & Fink, M.N. (2012). Denmark. I: Mullis, I.V.S; Martin, M.O., Minnich, C.A., Drucker, K.T. & Ragan, M.A: (Red.) (2012), *PIRLS 2011 Encyclopedia – Education Policy and Curriculum in Reading*, bind 1 og 2. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. Kan hentes på: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/encyclopedia-pirls.html>
- 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>
- 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.
- Mullis, I.V.S, Martin, M.O., Minnich, C.A., Drucker, K.T. & Ragan, M.A (red.) (2012). *PIRLS 2011 Encyclopedia – Education Policy and Curriculum in Reading*, bind 1 og 2. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. Kan hentes på: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/encyclopedia-pirls.html>

- Nationalt Videncenter for Læsning. se: www.videnomlaesning.dk
- Perfetti, C.A., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The Acquisition of Reading Comprehension Skill. I: M.J. Snowling & C. Hulme (Red.), *The Science of Reading*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Rønberg, L. & Mejdning, J (2007). Denmark. I: A. Kennedy et al. (Red.), *PIRLS 2006 Encyclopedia – A Guide to Reading Education in the Forty PIRLS 2006 Countries*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: toward a research and development program in reading comprehension*. Pittsburgh, PA: RAND Reading Study Group. Løsliseret d. 16. august 2012 på: http://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1465.html
- Socialministeriet (2011). LBK nr. 668 af 17/06/2011: *Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven)*.
- Undervisningsministeriet (Ministeriet for Børn og Undervisning):
- (1993). *Råd til bedre læsning*. Det rådgivende udvalgs rapport om læsefærdighed.
 - (2006a). BEK nr. 356 af 24/04/2006: *Bekendtgørelse om folkeskolens specialpædagogiske bistand til børn, der endnu ikke har påbegyndt skolegangen*.
 - (2006b). BEK nr. 1131 af 15/11/2006: *Bekendtgørelse om undervisningstimetallet i folkeskolen for skoleårene 2006/07-2010/11 samt efterfølgende skoleår*.
 - (2007). BEK nr. 473 af 10/05/2007: *Bekendtgørelse om uddannelsen til læsevejleder i folkeskolen*.
 - (2009a). *Fælles Mål 2009 Dansk*, Faghæfte 1. Undervisningsministeriets Håndbogsserie nr. 3.
 - (2009b). BEK nr. 260 af 31/03/2009: *Bekendtgørelse om undervisning i børnehaveklassen*.
 - (2009c). BEK nr. 748 af 13/07/2009: *Bekendtgørelse om formål, trin- og slutmål for folkeskolens fag og emner (Fælles Mål)*.
 - (2009d). BEK nr. 750 af 13/07/2009: *Bekendtgørelse om elevplaner, elev- og uddannelsesplaner samt uddannelsesplaner i folkeskolen*.
 - (2009e). BEK nr. 1000 af 26/10/2009: *Bekendtgørelse om anvendelse af test i folkeskolen mv.*

Kapitel 2

Elevernes resultater

Danske elevers læseforståelse i international sammenligning

Med PIRLS 2011 er det tredje gang, Danmark deltager i en international sammenligning af 3.-4. klasseelevers læsning. Den første undersøgelse fandt sted i 1991 (Undervisningsministeriet, 1993; Mejding, 1994), og den omfattede både læsefærdigheder i 3. og 8. klasse.

Siden 2000 har PISA-undersøgelsen (Programme for International Student Assessment), gennemført af OECD, taget sig af de internationale sammenligninger for de 15-åriges vedkommende. The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) har med projektet PIRLS stået for vurderingen af læsefærdighederne på 4. klassetrin i 2001, hvor Danmark ikke var med, og i 2006 (Mejding & Rønberg, 2008). Med TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study) har IEA også set på de internationale resultater i fagene matematik og naturfag på 4. klassetrin – se Allerup, 2012.

Når man skal sammenligne skoleresultater på tværs af landegrænser, er det vigtigt, dels at vide hvordan undersøgelsen er gennemført, dels at kende til skoleforholdene i de lande man sammenligner med. I kapitel 9 er gennemgået, hvordan undersøgelsen er bygget op og har været gennemført. En grundig redegørelse for dette kan også ses i den internationale tekniske rapport (Martin & Mullis, 2012), der også er tilgængelig via internettet. I nærværende rapports bilag A kan ses eksempler på de tekster, der har været anvendt, og den type spørgsmål, der har været stillet, ligesom noget af dette også bliver gennemgået i nærværende kapitel.

En grundig gennemgang af skolesystemerne i de lande, der har deltaget i PIRLS 2011, kan findes i den internationale encyklopædi (Mullis et al., 2012), men en kort gennemgang af nogle af de basale forhold omkring de 4. klasser, der har deltaget i undersøgelsen, kan ses på de følgende sider i tabel 2.1.

Tabel 2.1 Information om de udvalgte elever i PIRLS 2011

Rapporteret af de nationale forskningskoordinatorer (NRC), bortset fra gns. alder på testtidspunktet

Lande	Landets betegnelse for det fjerde års formelle undervisning*	Gns. alder på testtidspunktet	Information om alder ved skolestart, oprykning og oversidning
Australien	År 4	10.0	Varierer fra stat til stat, men eleverne skal begynde, senest når de er 6 år gamle. De fleste begynder faktisk, når de er ca. 4,5-5 år gamle, og skolestarttidspunktet er blevet revideret inden for de seneste ti år. Regler for oprykning og oversidning varierer også mellem staterne, men generelt er der tale om automatisk oprykning i 1.-8. klasse.
Azerbajjan	4. klasse	10.2	Børnene skal være 6 år gamle i slutningen af september for at begynde i skolen d. 15. september i samme kalenderår. Børn, der er født før slutningen af november, kan dog også begynde i skole det år, de fylder 6, hvis de efter Undervisningsministeriets bedømmelse er i stand dertil. Oprykning sker automatisk i 1.-4. klasse, men er i 5.-8. klasse afhængig af det faglige standpunkt.
Belgien (fransk)	4. klasse	10.1	Børnene skal begynde i skolen i september i det kalenderår, hvor de fylder 6 år. Eleverne kan sidde over et år i hhv. 1.-2. klasse, 3.-6. klasse og 7.-8. klasse.
Bulgarien	4. klasse	10.7	Børnene skal begynde i skolen i det kalenderår, hvor de fylder 7 år, men de kan begynde som 6-årige på forældrenes foranledning. Der er automatisk oprykning i 1.-4. klasse med obligatoriske specialundervisningssommerkurser i stedet for oversidning. Der er to muligheder for at bestå en supplerende eksamen før oversidning i forbindelse med oprykning i 5.-8. klasse.
Canada	4. klasse	9.9	Varierer fra provins til provins.
Colombia	4. klasse	10.4	Børnene skal være 6 år gamle for at begynde i skolen, selv om nogle børn begynder skolen senere. Skolerne beslutter selv deres politik vedrørende oprykning og oversidning.
Danmark	4. klasse	10.9	Børnene begynder i børnehaveklasse det år, de fylder 6, og de begynder i 1. klasse året efter. Det kræver kommunalbestyrelsens godkendelse, hvis en elev skal have udsat sin skolegang, men forældrene kan ønske deres barn optaget et år tidligere. Reglerne er blevet ændret inden for de seneste ti år. Der er automatisk oprykning i 1.-8. klasse, men i særlige tilfælde kan elever oprykkes eller sidde over på baggrund af en individuel undersøgelse og med forældrenes accept.
England	År 5	10.3	Børnene begynder i skole i det semester (typisk til september, januar eller april), de fylder 5 år. Mange lokale skolemyndigheder har dog sørget for, at alle børn kan begynde til september i det skoleår, de fylder 5 år, og nogle steder kan man tillade, at børnene begynder tidligere på forældrenes foranledning. Der er ingen faste regler om oprykning eller oversidning.

KILDE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS 2011

Tabel 2.1 *Fortsat*

Lande	Landets betegnelse for det fjerde års formelle undervisning*	Gns. alder på test-tids-punktet	Information om alder ved skolestart, oprykning og oversidning
Finland	4. klasse	10.8	Børnene begynder i skole om efteråret i det kalenderår, hvor de fylder 7 år, men det er muligt for barnet at begynder et år tidligere eller senere efter en konsultation med en ekspert (fx en skolespsykolog). Der er automatisk oprykning i 1.-8. klasse, og kun i særlige situationer kan oversidning komme på tale.
Forenede Arabiske Emirater	Basic Stage, Cycle 1, Level 1	9.8	Børnene kan begynde i skole fra de er 5,5 år gamle, men forældre eller værge bestemmer, hvornår barnet skal begynde i skole – dog senest når barnet er 8 år. Skolestarttidspunktet har ændret sig inden for de seneste ti år. Elever i 1.-5. klasse kan få specialundervisning forud for oprykning, og i 6.-8. klasse er oprykning afhængig af det faglige standpunkt.
Frankrig	CM1 = Cours Moyen 1ère année - Basis-kursus 1. år eller 'Andet år af 3. cyklus' (Fordybnings-cyklus)	10.0	Børnene skal begynde i skole til september i det kalenderår, hvor de fylder 6 år, men forældre og/eller lærere kan anmode om, at barnet begynder tidligere. Oprykning og oversidning afhænger af det faglige standpunkt. Bortset fra i helt særlige tilfælde kan elever kun sidde over en gang i løbet af underskolen.
Georgien	4. klasse	10.0	Skolepligten begynder ifølge Loven om almenundervisningen, der har været revideret inden for de seneste ti år, i 6-årsalderen. Oprykning sker automatisk i 1.-4. klasse, men er afhængig af det faglige standpunkt i 5.-8. klasse.
Hong Kong Kina	Primary 4	10.1	Børnene begynder i skole til september i det kalenderår, de fylder 5 år og 8 måneder. Repræsentanter fra Undervisningsministeriet kan fastsætte en maksimumsgrænse for antallet af oversidninger.
Indonesien	4. klasse	10.4	Børnene skal være 7 år gamle i slutningen af juni for at begynde i skolen d. 12. juli, men forældrene kan anmode om, at barnet begynder som 6-årig. Oprykning afhænger af det faglige standpunkt i 1.-8. klasse.
Iran	4. klasse	10.2	Børnene skal være 6 år den 22. september for at kunne begynde i skolen den 23. september, men der er nogle få privatskoler, som tillader skolestart for 6,5-årige. Elever, som dumper til eksamen i juni, skal op til en supplerende eksamen i september, for at oprykning eller oversidning kan afgøres.

* PIRLS' målgruppe er det klassetrin, som repræsenterer fire års skolegang målt fra det første år, der svarer til OECD's ISCED Level 1. Men da IEA tilstræber, at elever ikke er under en minimumsalder på 9,5 år på testtidspunktet, så har England, Malta, New Zealand samt Trinidad og Tobago undersøgt elever på femte årgang i deres skolesystemer.

Tabel 2.1 *Fortsat*

Lande	Landets betegnelse for det fjerde års formelle undervisning*	Gns. alder på test-tids-punktet	Information om alder ved skolestart, oprykning og oversidning
Irland	4. klasse	10.3	Loven om undervisning (og velfærd) fra 2000 fastsætter, at børn skal begynde i underskolen (primary), når de er 6 år, og ikke før de er 4 år gamle. I praksis betyder det, at næsten halvdelen af de 4-årige og næsten alle 5-årige er tilmeldt børnehaveklasser (infant classes). Kun under særlige omstændigheder kan det tillades, at børn sidder over i et år af undervisningsmæssige årsager.
Israel	4. klasse	10.1	Det er regelen, at børn begynder i skolen i det kalenderår, hvor de fylder 6, men forældrene har den endelige afgørelse, hvis de mener, at deres barn endnu ikke er parat til at gå i skole. Oversidning finder kun sted i særlige tilfælde.
Italien	4. klasse	9.7	Børnene skal begynde i skolen i det kalenderår, hvor de fylder 6, men hvis barnets fødselsdag falder i perioden januar-april, kan forældrene få dem indskrevet allerede som 5-årige. Skolestarttidspunktet er blevet revideret inden for de seneste ti år. Oprykning afhænger af det faglige standpunkt i 1.-8. klasse.
Kroatien	4. klasse	10.7	Bestemmelserne vedrørende skolestarttidspunktet, som er blevet ændret inden for de seneste ti år, siger, at børnene skal begynde når de er 7 år. Selv om børnene kan begynde i skole, hvis de er fyldt 6 år i marts måned i samme år, hvor skolen starter til september, så begynder børnene normalt først som 7-årige. Oprykning afhænger af, om eleverne kan leve op til mindstekravene i 1.-8. klasse.
Litauen	4. klasse	10.7	Børnene skal begynde i skole i det kalenderår, de fylder 7, men forældrene kan indskrive børnene i skolen et år tidligere, hvis børnene kan leve op til de krav, som er fastsat af Ministeriet for Undervisning og Videnskab. Disse bestemmelser har været revideret inden for de seneste ti år. Der er ingen nationale bestemmelser om oprykning eller oversidning – det bestemmes på skoleniveau.
Malta	År 5	9.8	Børnene begynder i skole sidst i september i det kalenderår, hvor de fylder 5. Oversidning finder kun sted i helt specielle tilfælde i underskolen (primary), og kun i særlige tilfælde på grund af faglige forhold eller andre problemer på de højere klassetrin (secondary). Eleverne kan kun sidde over en gang i hver af disse to perioder.
Marokko	4. klasse	10.5	Børnene skal være mindst 5 år og 6 måneder gamle i begyndelsen af september for at begynde i skolen, og det er sjældent, at forældrene udskyder skolestarten. Oprykning afgøres gennem hele skoleforløbet af det faglige standpunkt.
Nederlandene	6. klasse	10.2	Børnene skal begynde i børnehave(klasse) på den første skoledag i måneden, efter de er fyldt 5 år. De fleste børn begynder i børnehave(klasse), når de bliver 4 år og begynder så i skolen, når de fylder 6, men nogle børn begynder dog i skole et år senere – når de bliver 7. Oprykning eller oversidning bestemmes af skolen afhængigt af det faglige standpunkt.

KILDE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS 2011

Tabel 2.1 *Fortsat*

Lande	Landets betegnelse for det fjerde års formelle undervisning*	Gns. alder på testtidspunktet	Information om alder ved skolestart, oprykning og oversidning
New Zealand	År 5	10.1	Børn skal begynde i skole senest den dag, de har 6-års fødselsdag, men de har lov til at begynde som 5-årige, og næsten alle børn begynder på eller straks efter deres 5-års fødselsdag. Der er automatisk oprykning, og oversidning finder kun sted under særlige omstændigheder og efter samråd med forældrene.
Nordirland	År 6	10.4	Børnene skal være 4 år den 1. juli for at kunne begynde i skolen til september. De fleste børn begynder og fortsætter sammen med deres aldersgruppe, men nogle kan gå videre til mellemskolen (post-primary, sædvanligvis i 12-års alderen) enten et år tidligere eller senere.
Norge	4. klasse (4. trinn)	9.7	Børnene skal begynde i skole i det kalenderår, de fylder 6 år. Der er automatisk oprykning gennem hele skoleforløbet.
Oman	4. klasse	9.9	Børnene skal begynde i skole det år de fylder 6. De skal være mindst 5 år og 9 måneder gamle i begyndelsen af skoleåret (i begyndelsen af september), men forældre kan indskrive børnene på privatskoler, hvor det officielle skolestarttidspunkt er 5 år og 5 måneder. Bestemmelserne er blevet revideret inden for de seneste ti år. Oprykning foregår automatisk i 1.-4. klasse og for 5.-8. klasse afhængigt af fagligt standpunkt.
Polen	3. klasse i grundskolen	9.9	Børnene skal begynde i skole i det kalenderår, de fylder 7, men forældrene kan få udsat skolestarten, hvis der er medicinsk eller psykologisk indikation derfor. Skolestarttidspunktet er blevet ændret inden for de seneste ti år. Der kræves forældretilfaldelse, for at elever i 1.-6. klasse kan sidde over, men på de senere klassetrin afhænger oprykning af det faglige standpunkt.
Portugal	4. klasse	10.0	Børnene skal begynde i skole, hvis de er fyldt 6 år, når skolen starter medio september. Hvis der er plads på skolen, kan forældre indskrive deres børn lidt tidligere, hvis børnene fylder 6 inden udgangen af december. Skolestarttidspunktet er blevet revideret inden for de seneste ti år. Oprykning foregår automatisk fra 1. klasse, men er afhængig af fagligt standpunkt i 2.-8. klasse.
Qatar	4. klasse	10.0	Børnene skal begynde i skole til september i det kalenderår, de fylder 6, men forældre kan indskrive deres barn på en privatskole, hvor det officielle skolestarttidspunkt er 5 år og 5 måneder. Oprykning er afhængig af det faglige standpunkt i hele skoleforløbet.
Rumænien	4. klasse	10.9	Ifølge undervisningsloven, som er blevet revideret inden for de seneste ti år, skal børn begynde i skole som 6-årige, men forældrene kan udskyde skolestarten i et år. Oprykning sker automatisk i 1. klasse, men er afhængig af fagligt standpunkt i resten af skoleforløbet.

* PIRLS' målgruppe er det klassetrin, som repræsenterer fire års skolegang fra det første år, der svarer til OECD's ISCED Level 1. Men da IEA tilstræber, at elever ikke er under en minimumsalder på 9,5 år på testtidspunktet, så har England, Malta, New Zealand samt Trinidad og Tobago undersøgt elever på femte årgang i deres skolesystemer.

Tabel 2.1 *Fortsat*

Lande	Landets betegnelse for det fjerde års formelle undervisning*	Gns. alder på test-tids-punktet	Information om alder ved skolestart, oprykning og oversidning
Rusland	4. klasse	10.8	Børnene skal være mindst 6 år og 6 måneder gamle i slutningen af august for at begynde i skolen i september, men de begynder typisk først som 7-årige. Oprykning sker automatisk fra 1. klasse, men er i 2.-8. klasse afhængig af fagligt standpunkt.
Saudi-Arabien	4. klasse	10.0	Børnene skal begynde i skole i det kalenderår, de fylder 6 år. Der er ingen officielle regler om oprykning eller oversidning.
Singapore	Primary 4	10.4	Ifølge skoleloven (Compulsory Education Act) skal børn begynde i skole i det kalenderår, de fylder 7, men forældre kan søge om udskudt skolegang på medicinsk indikation. Oprykning foregår automatisk i 1.-4. klasse; i 5. klasse afgøres det af skolelederen, og i resten af skoleforløbet er det afhængigt af det faglige standpunkt.
Slovakiet	4. klasse	10.4	Hvis børnene er fyldt 6 år ved udgangen af august måned, skal de begynde i skolen til september. Børn kan begynde tidligere eller senere bedømt på baggrund af psykologisk testning og professionel rådgivning. Oprykning afgøres af fagligt standpunkt. Hvis eleverne dumper i 1-2 obligatoriske fag, skal de til reeksamination, og hvis de dumper i mere end to fag, skal de sidde over.
Slovenien	4. klasse	9.9	Børnene skal begynde i skole i det kalenderår, hvor de fylder 6 år, men nogle børn, som fylder 6 år i januar, kan komme i skole til september som 5-årige. Skolestarttidspunktet er blevet revideret inden for de seneste ti år. Almindeligvis er der automatisk oprykning for eleverne i 1.-8. klasse, bortset fra for børn med indlæringsvanskeligheder.
Spanien	Primario år fire	9.8	Børnene skal begynde i skole i det kalenderår, de fylder 6 år. Næsten alle børn begynder i børnehave som 3-årige, også selv om det ikke er obligatorisk. Eleverne kan sidde over en gang i løbet af 1.-6. klasse, men elever med særlige behov kan oversidde to gange. Elever, som ikke har nået det faglige standpunkt i 7. og 8. klasse, kan sidde over på begge klassetrin.
Sverige	Årskurs 4	10.7	Børnene begynder i skolen om efteråret i det kalenderår, hvor de fylder 7 år, men de kan begynde som 6-årige eller som 8-årige, hvis der er specielle grunde dertil. Der er automatisk oprykning på alle klassetrin.
Taipei (Taiwan)	4. klasse	10.2	Børnene skal være fyldt 6 år for at kunne begynde i skolen til september. Der er automatisk oprykning på alle klassetrin.
Tjekkiet	4. klasse	10.4	Obligatorisk skolegang begynder i september for de elever, der er fyldt 6 år, med mindre der er blevet bevilget udsættelse, hvilket et stigende antal forældre søger om. Oprykning afgøres af det faglige standpunkt i alle de obligatoriske fag, men sker automatisk for elever, der har været oversiddere på klassetrinnet.

KILDE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS 2011

Tabel 2.1 *Fortsat*

Lande	Landets betegnelse for det fjerde års formelle undervisning*	Gns. alder på test-tids-punktet	Information om alder ved skolestart, oprykning og oversidning
Trinidad og Tobago	Standard 3	10.3	Børnene skal begynde i skole til september i det kalenderår, de fylder 5 år. Børn kan begynde som 4-årige, hvis det skønnes af deres forældre og børnehavelærere, eller de kan begynde senere af socioøkonomiske årsager. Oprykning afgøres af det faglige standpunkt i 1.-6. klasse, men sker automatisk i 7.-8. klasse.
Tyskland	4. klasse	10.4	Obligatorisk skolegang begynder i det kalenderår, barnet fylder 6 år. Børnene skal mindst være fyldt 6 år på en bestemt dato (som varierer fra delstat til delstat, men som typisk falder imellem 30. juni til 30. september) for at kunne begynde i skolen den 1. august. Forældrene kan ansøge om tidligere eller senere skolegang for deres barn, men beslutningen herom tages af skolemyndighederne. Reglerne om skolestarttidspunktet har været revideret inden for de seneste ti år. Der er automatisk oprykning efter 1. klasse, mens bestemmelserne om oprykning på senere klassetrin varierer fra delstat til delstat.
Ungarn	4. klasse	10.7	Børnene begynder almindeligvis skolen i det kalenderår, hvor de fylder 6, hvis deres fødselsdag falder før den 31. maj. Men de kan også begynde i det kalenderår, de fylder 6, 7 eller 8 alt efter forældrenes ønske. Oprykning sker automatisk i 1.-3. klasse og afhænger af fagligt standpunkt i 4.-8. klasse.
USA	4. klasse	10.2	Skolestarttidspunktet varierer mellem staterne, men oftest begynder børnene i børnehaveklasse som 5-årige (efter forældrenes valg) og i skole som 6-årige (ifølge loven).
Østrig	4. klasse	10.3	Børnene skal begynde i skole til september, hvis de er fyldt 6 år, men forældrene kan anmode om, at barnet begynder i skolen, hvis det er fyldt 5 år senest den 1. marts samme år. Der er automatisk oprykning i 1. klasse, men i 2.-4. klasse skal eleven sidde over, hvis han eller hun dumper i et eller flere af de obligatoriske fag.

* PIRLS' målgruppe er det klassetrin, som repræsenterer fire års skolegang målt fra det første år som klassificeret i OECD's ISCED Level 1. Men da IEA tilstræber, at elever ikke er under en minimumsalder på 9,5 år på testtidspunktet, så har England, Malta, New Zealand samt Trinidad og Tobago undersøgt elever på femte årgang i deres skolesystemer.

KILDE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS 2011

Der har været en del udskiftning blandt de lande, som har deltaget i PIRLS mellem 2006 og 2011. Derfor siger en simpel rangliste ikke noget afgørende om landets placering.

Her er man nødt til at se på dels hvilke lande, der har deltaget i de pågældende år, dels på hvordan resultatet relaterer sig til de tidligere resultater fra henholdsvis PIRLS 2001 og PIRLS 2006. I det følgende ses der derfor for det første på hovedresultaterne fra PIRLS 2011 og derefter på udviklingstendenserne gennem tiden.

Hovedresultater i PIRLS 2011

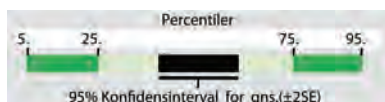
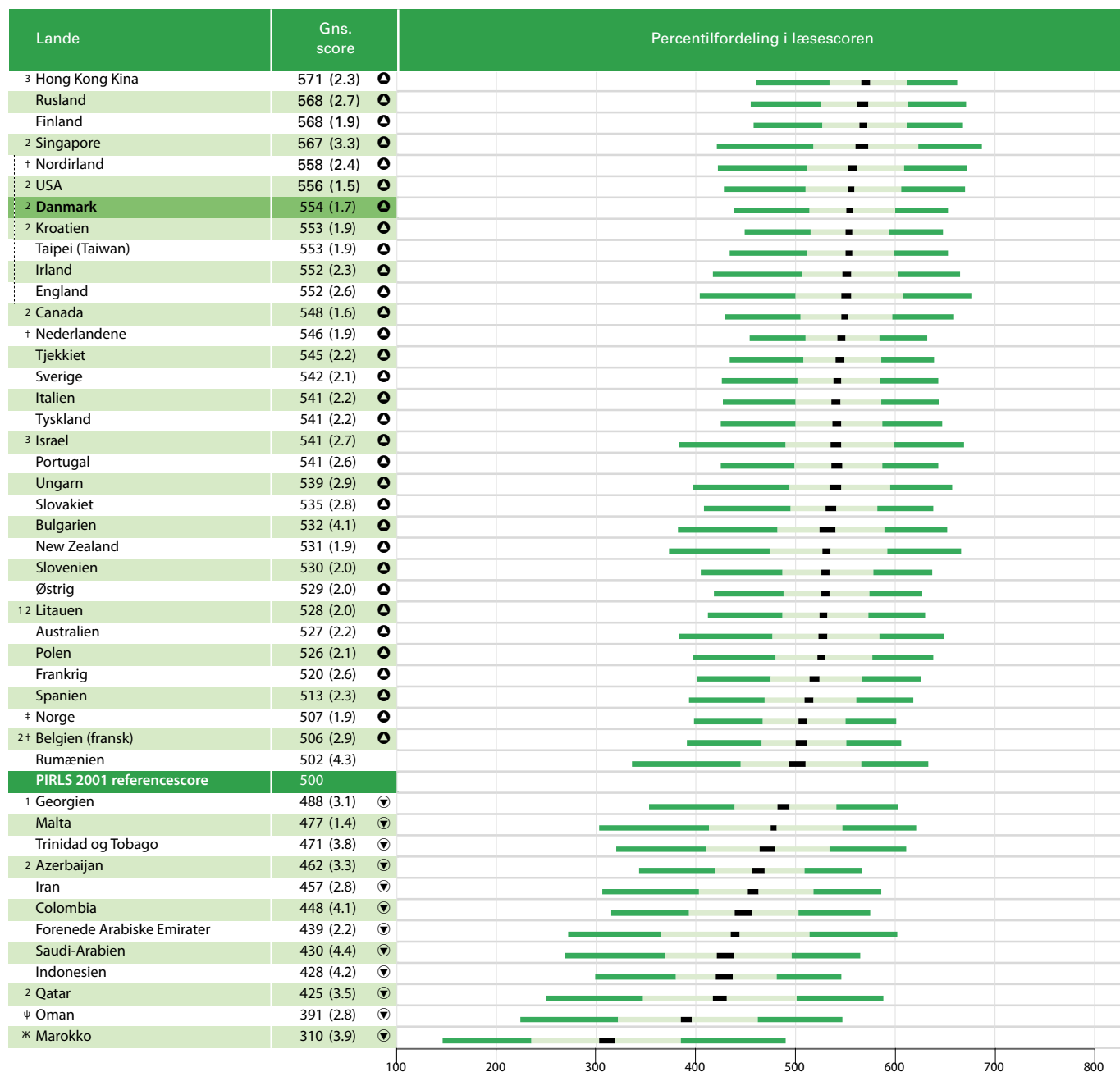
Danske elever i 4. klasse klarer sig meget fint i den internationale sammenligning. I tabel 2.2 ses spredningen i læsekompetence i de deltagende lande. Spredningen vises gennem percentilfordelingen, hvor 5-25 percentilen er markeret med mørk grøn, 25-75 percentilen med lys grøn og 75-95 percentilen igen med mørk grøn. Midt på grafen er det nationale gennemsnit markeret med 95 % konfidensintervallet gengivet i sort, og det nationale gennemsnit og standardfejlen er angivet i kolonnerne ved siden af grafen. Der er ingen forskel i de danske resultater på, om eleverne har gået på privatskoler eller i folkeskolen – gennemsnittet for de to skoleformer er helt identisk.

De danske elever har i gennemsnit opnået 554 point på PIRLS 2001 referenceskalaen¹ med et konfidensinterval på mellem 551-558 scorepoint. På den samlede læseskala er det danske resultat således signifikant bedre end i 2006-undersøgelsen med otte point. Kun fire lande klarede sig i 2011 signifikant bedre end de danske elever: Hong Kong Kina (571), Rusland (568), Finland (568) og Singapore (567). Så følger seks lande, hvis resultater ikke er signifikant forskellige fra de danske resultater: Nordirland (558), USA (556), Kroatien (553), Taipei/Taiwan (553), Irland (552) og England (552).

Placeringen af de bedst præsterende lande ligner meget resultatet fra PIRLS 2006 (se figur 2.1), idet Rusland, Hong Kong Kina og Singapore også dengang lå over de danske resultater. Finland var ikke med i PIRLS 2006, men har såvel i den gamle 1991-undersøgelse som i de efterfølgende PISA-undersøgelser til stadighed været blandt de bedst præsterende lande. Fra toppen i 2006 mangler Luxembourg – som ikke deltog i 2011 – samt to canadiske provinser (Ontario og British Columbia), der i 2006 var inkluderet i tabellerne, idet der dengang ikke blev indsamlet et nationalt, repræsentativt udtræk af canadiske elever. Det er sket i 2011, og derfor optræder Canada nu som samlet land i tabellen og placerer sig altså som land under Danmark. Resultaterne for de tre provinser (Ontario, Alberta og Quebec), der har valgt at deltage på internationale vilkår (se kapitel 9), er opgjort i separate tabeller i den internationale rapport. Figur 2.1 giver en oversigt over resultaterne i de bedst placerede lande i PIRLS 2006-undersøgelsen.

1. For at kunne sammenligne mellem forskellige undersøgelsesår med et varierende antal af forskellige lande er læseskalaen fastlagt ud fra det internationale gennemsnit i PIRLS 2001-undersøgelsen med et gennemsnit på 500 og en spredning (SD) på 100.

Tabel 2.2 Spredning i læsekompetence (samlet score)



▲ Landsresultatet er signifikant højere end værdien på PIRLS referencescoren.

▼ Landsresultatet er signifikant lavere end værdien på PIRLS referencescoren.

✱ Det er ikke muligt at beregne et pålideligt gennemsnitsresultat, da andelen af elever med for få rigtige svar overstiger 25 %.

ψ Der tages forbehold for det beregnede gennemsnitsresultat, da andelen af elever med for få svar overstiger 15 %.

Se bilag C, tabel C.9.2 og C.9.4 for noter om populationsudtrækning: †, ‡, 1, 2, 3.

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

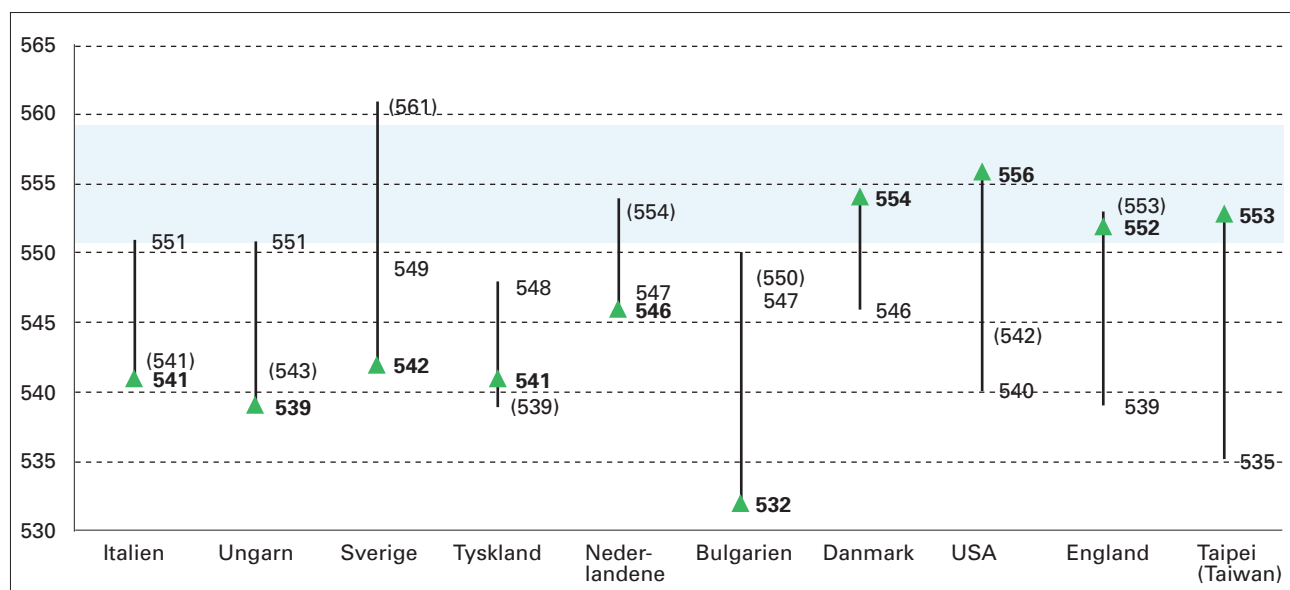
Figur 2.1 Resultatet i PIRLS 2006

Lande PIRLS 2006	Spredning i læsescoren	Gns. Score
Rusland		565 (3,4)
Hongkong SAR		564 (2,4)
Canada, Alberta		560 (2,4)
Singapore		558 (2,9)
Canada, British Columbia		558 (2,6)
Luxembourg		557 (1,1)
Canada, Ontario		555 (2,7)
Italien		551 (2,9)
Ungarn		551 (3,0)
Sverige		549 (2,3)
Tyskland		548 (2,2)
Nederlandene		547 (1,5)
Belgien (Flamsk)		547 (2,0)
Bulgarien		547 (4,4)
Danmark		546 (2,3)
Canada, Nova Scotia		542 (2,2)
Letland		541 (2,3)
USA		540 (3,5)

Resultater i landene Rusland til Canada, Ontario var signifikant bedre end de danske resultater, mens resultaterne i landene Italien til USA ikke var signifikant forskellige fra det danske landsresultat.

Til gengæld er der sket en kraftig udskiftning blandt de lande, som det danske resultat ikke er signifikant forskelligt fra, se figur 2.2. Forskydningerne skyldes dels, at det danske resultat er gået op, dels at en del landes resultater er gået ned. I 2006-undersøgelsen var det danske resultat ikke forskelligt fra otte andre lande og en canadisk provins (Nova Scotia) samt resultatet fra det flamsktalende Belgien. Af disse deltog Letland og det flamsktalende Belgien samt Nova Scotia ikke i 2011, og kun USA er (med 556 point) tilbage i gruppen af sammenlignelige lande. For de øvrige, som er Nederlandene (546), Sverige (542), Tyskland (541), Italien (541), Ungarn (539) og Bulgarien (532), gælder det, at de alle i 2011 har klaret sig signifikant dårligere end Danmark. To nye lande er kommet til i gruppen af sammenlignelige lande: Nordirland (558) og Kroatien (553), mens to tidligere deltagende lande har forbedret deres resultat fra sidst: England (552) og Taipei/Taiwan (553) – se figur 2.2.

Figur 2.2 Landegennemsnit i 2001, 2006 og 2011 sammenlignet med Danmark



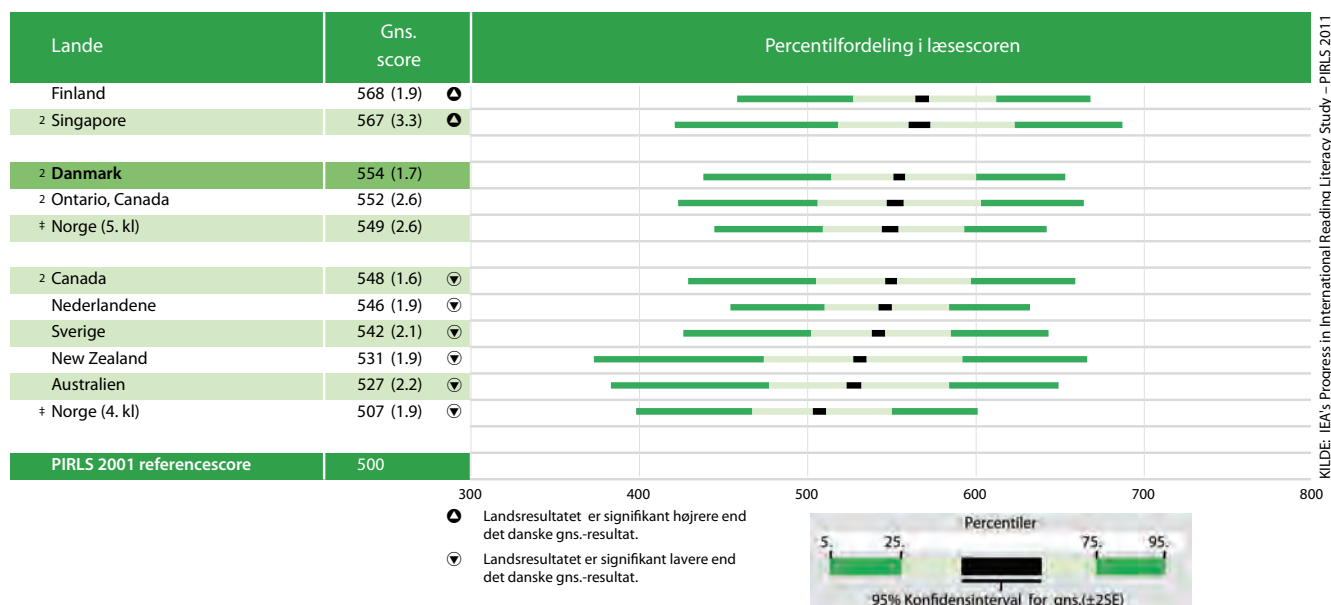
Tal i parentes er fra 2001, tal med fed skrift og grøn trekant er fra 2011. De øvrige tal er fra 2006.

De svenske resultater i PIRLS er faldet konstant fra 2001, hvor Sverige var det bedst præsterende land, og til 2011, hvor det svenske resultat nu er 19 point lavere. Et helt tilsvarende fald er sket i de svenske PISA-resultater, hvor de 15-årige er gået fra en score på 516 i 2000 og til 497 i 2009 (se fx Arnbak & Mejding, 2010). Reichenberg (2012) har søgt en forklaring på de svenske resultater gennem en analyse af de seneste års svenske og norske læseforskning og er kommet til det resultat, at Sverige i forhold til Norge mangler en institution som Nasjonalt senter for leseforskning og leseopplæring, der forestår egentlige forskningsprojekter om læsning og læseundervisning og står for udarbejdelsen af videreuddannelsesmateriale i forbindelse med en gennemført national satsning på at forbedre undervisningen i skolen (Kunnskabsløftet). Noget tilsvarende findes ikke i Sverige.

Nederlandene, der i PIRLS 2001 var det næstbedst præsterende land med en score på 554 point, er også faldet i PISA fra en score i 2003 på 513 point og til 508 point i PISA 2009. Så der er meget, som tyder på, at det kræver et konstant fagligt fokus, hvis man vil opretholde eller forbedre elevernes læsefaglige kompetencer.

Norge deltog med deres 4. klasser, men da den norske 1. klasse, hvor eleverne begynder som 6-årige, indholdsmæssigt minder mere om en dansk børnehaveklasse end en 1. klasse, så svarer de norske 4. klasser mere til danske 3. klasser (se også kapitel 9). Imidlertid er der også i Norge samlet resultater ind for elever i 5. klasse – svarende i alder til de danske 4. klasseelever – og når man ser på disse elevers resultater, så ligger de (med 549 point) lige under de danske resultater (se også kapitel 9).

Tabel 2.3 Spredning i læsekompetence (samlet score). Udvalgte lande



² Den undersøgte elevgruppe dækker 90%-95% af den nationale målgruppe.

PIRLS retningslinjerne for deltagelse af udtræk: Der skal deltage mindst 85% af både de udtrukne skoler og elever eller opnås en kombineret deltagelsesprocent (skole x elevdeltagelsen) på 75%. Deltagerlande, som ikke opnåede dette, er annoteret på følgende måde:

† Opfyldte næsten retningslinjerne efter at erstatningsskoler er inkluderet.

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

I tabel 2.3 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. I tabellen er også inkluderet resultaterne fra de norske 5. klasser samt fra Ontario i Canada, da denne provins har været nævnt som et foregangsområde i den danske skolediskussion (Alsinger, 2011; Folketinget, 2012). Danske elever klarer sig nu bedre med hensyn til læsekompetence end eleverne fra traditionelt højtpræsterende lande som Nederlandene, Sverige, Australien og New Zealand. Og de danske resultater er helt på højde med resultaterne fra Ontario, som er den bedst placerede af de tre deltagende canadiske provinser.

Det er værd at bemærke, at både Nederlandene (6. klasse), New Zealand (5. år), Nordirland (år 6) og England (år 5) har testet klassetrin over 4. klasse, da eleverne her kommer i skole, før de er seks år gamle. Der er således ikke noget, der tyder på, at en tidligere skolestart automatisk fører til bedre læseresultater, end det er muligt at opnå i skolesystemer som det finske, danske og singaporeanske, hvor eleverne begynder i første klasse det år, de fylder syv.

I tabel 2.4 ses en samlet oversigt over de deltagende landes resultater med en angivelse af, om det enkelte lands gennemsnit kan anses for at være signifikant forskelligt fra de andre landes.

Tabel 2.4 *Multiple sammenligninger af landsgennemsnit, samlet læsekompetence*[illegible]

Instruktion: Læs på langs af rækken for et land for at sammenligne landets resultat med landene, som er listet i toppen af tabellen. Symbolerne viser, om landets gennemsnitsresultat er signifikant lavere eller højere end sammenligningslandets resultat, eller om der ikke er nogen statistisk signifikant forskel mellem de to landes resultater.

- ▲ Det gennemsnitlige landsresultat er signifikant højere end sammenligningslandets

Signifikantstest er ikke justeret for multiple sammenligninger. Fem procent af sammenligningerne kan være signifikant forskellige alene ved en tilfældighed.

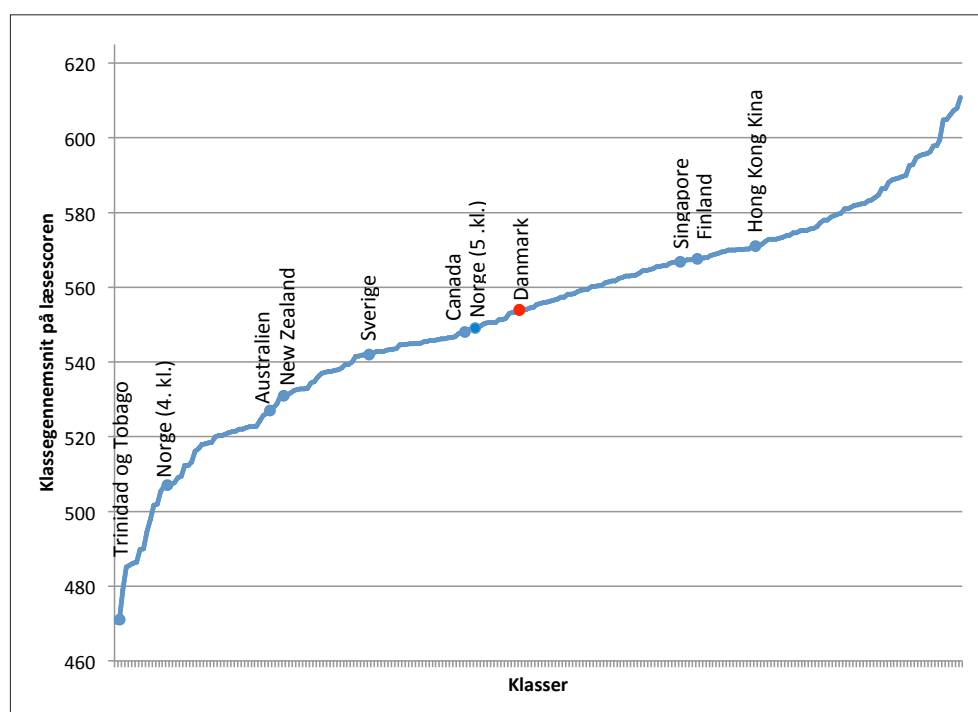
() Standardfeil angivet i parentes. Afrunding kan medføre tilsyneladende inkonsistens.

Selv om gennemsnitsresultatet for de danske elever er meget fint, så er spredningen stadigvæk stor – og det gælder for så vidt alle de deltagende lande, idet der kun er fem lande med en mindre spredning i resultaterne end Danmark (se bilag C tabel C.2.2). På baggrund af resultatet fra de lande, der har testet flere klassetrin med PIRLS – og på baggrund af de danske undersøgelser i forbindelse med PIRLS 2006 (Mejding & Rønberg, 2008) – så kan det beregnes, at et klassetrin svarer til 50-60 scorepoint på PIRLS-skalaen. Elever, der i Danmark ligger på og under en score på 500 point, læser således svarende til 3. klasses niveau i Danmark, mens elever, der scorer over 600 point, læser på 5. klasses niveau. I Danmark er der ca. 18 % af eleverne, som scorer under 500 point, og der er godt 23 %, som scorer 600 point eller derover. Vi har således elever siddende i 4. klasser i Danmark med en spredning i læsekompetence på over to skoleår.

I bilag C tabel C.2.1 og C.2.2 kan man se henholdsvis gennemsnitsscoren for forskellige percentiler og standardafvigelsen på gennemsnitsscoren. Heraf fremgår det, at de lande, der har et signifikant bedre gennemsnitsresultat end Danmark, også – bortset fra Singapore – er i stand til at hæve niveauet for de 5-10 % svageste elever signifikant over det danske niveau. Tilsvarende er der ti lande, der er i stand til at hæve niveauet for de 5-10 % bedste elever, så resultatet er signifikant over det danske resultat for den tilsvarende gruppe elever. Danske lærere har derfor fortsat en udfordring i forhold til at forbedre undervisningen for såvel de svageste som de dygtigste elever.

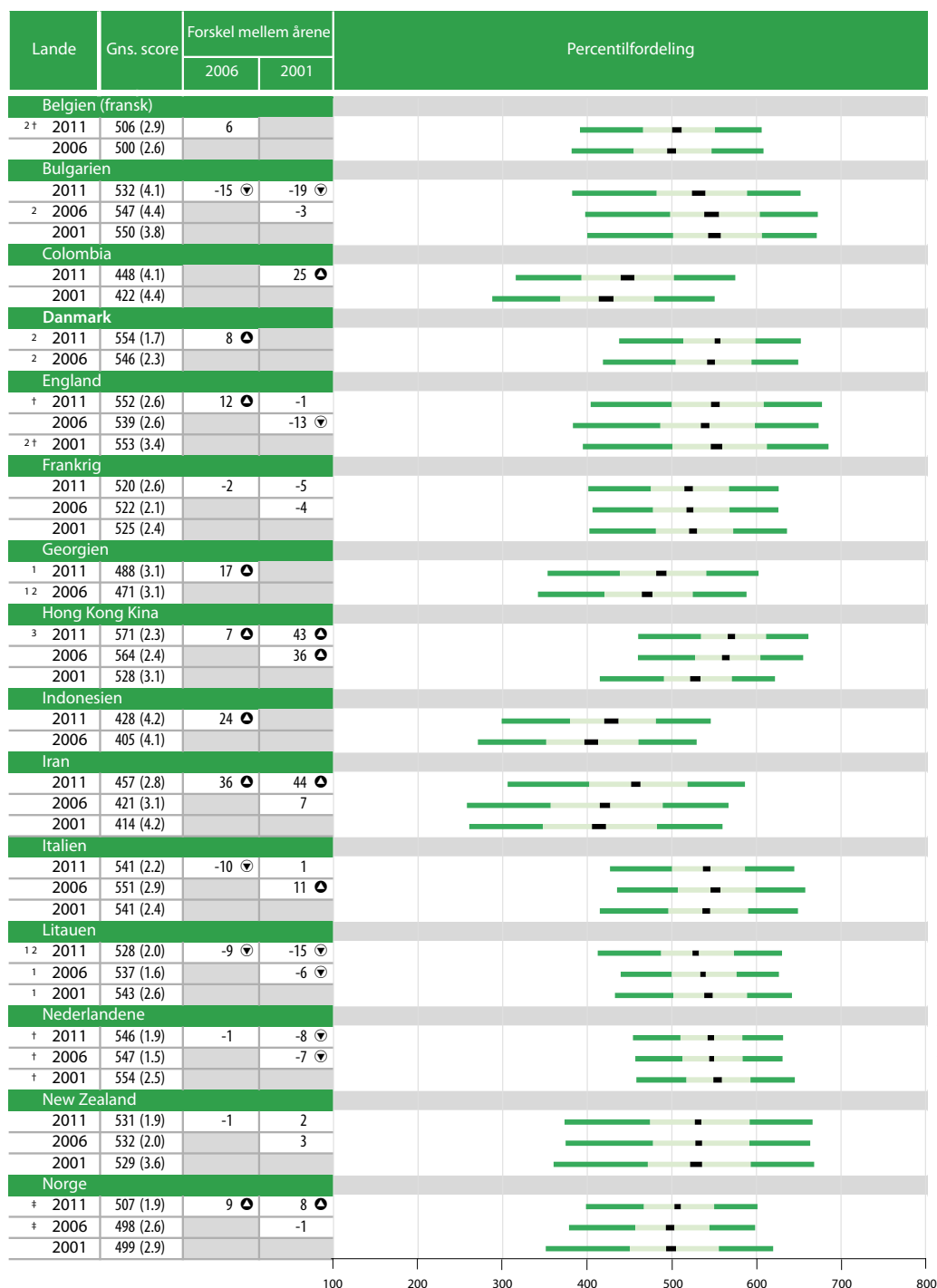
Når man ser på gennemsnitsresultatet for de deltagende klasser, er der stadigvæk store forskelle. I figur 2.3 ses de deltagende klassers gennemsnitsresultater sammen med det danske landsgennemsnit og gennemsnitsresultatet for en række referencelande. Der er i Danmark 16 klasser med et resultat svarende til de norske 4. klasser eller derunder, mens der er 60 klasser med et gennemsnit på højde med det bedste internationale landsresultat (Hong Kong Kina) eller derover. Resultatet understreger det vigtige i, at man på skolen har de fornødne ressourcer til for det første at erkende, om problemet opstår, og dernæst til at give dansklæreren den fornødne bistand.

Figur 2.3 Gennemsnitsresultater for danske klasser sammenholdt med udvalgte landsgennemsnit

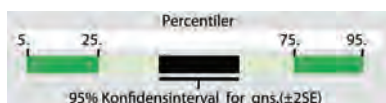


I tabel 2.5 på næste side er vist udviklingstendenserne for de lande, der har deltaget mere end en gang i PIRLS-undersøgelserne. Det er tillige angivet, om resultatet fra den enkelte undersøgelse er signifikant bedre eller dårligere end resultatet fra de øvrige år.

Tabel 2.5 Udviklingstendens i læsekompetence



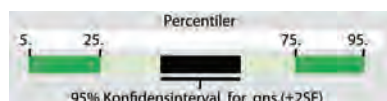
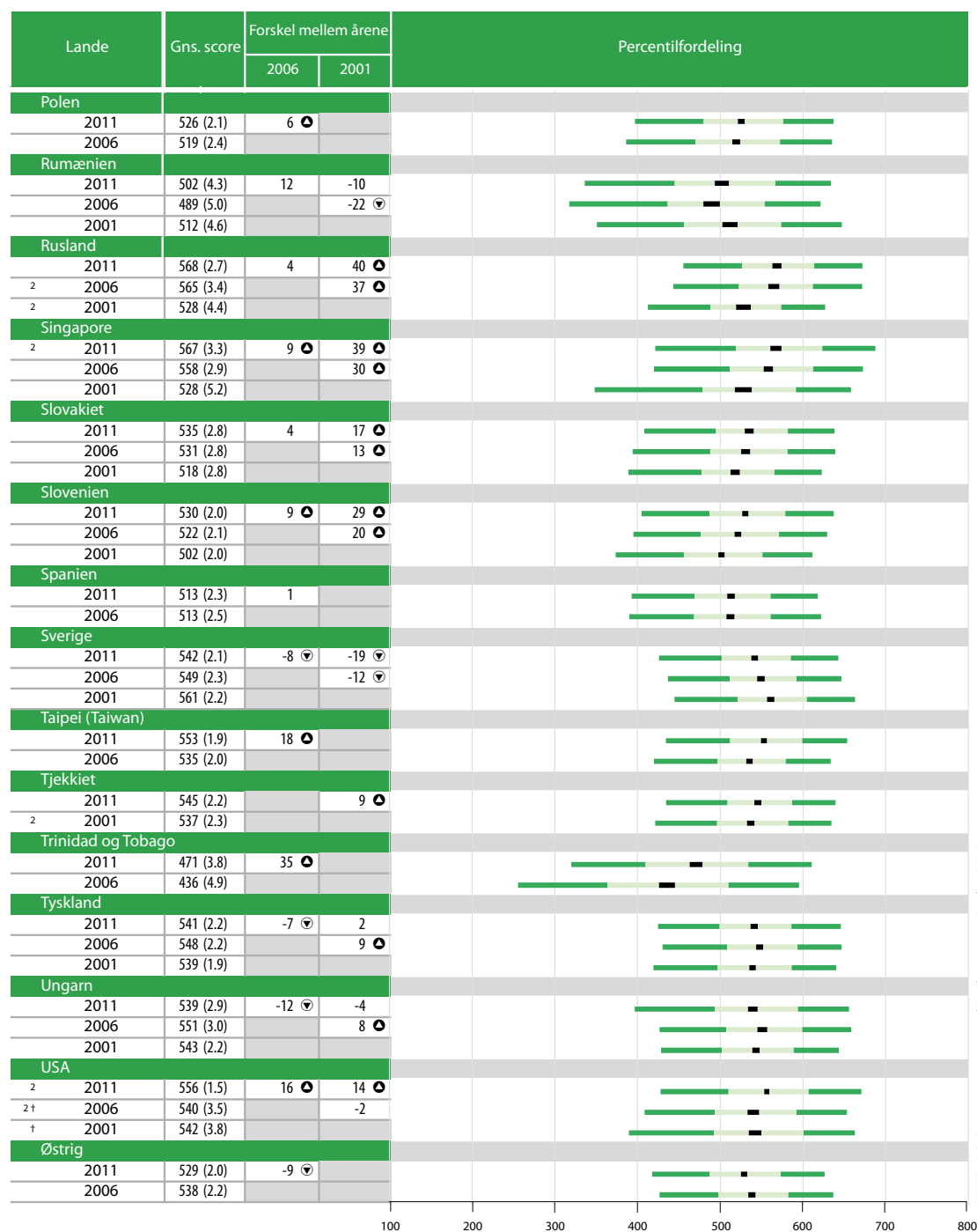
KILDE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS 2011



Instruktion: Læs hen ad linjen for at bestemme, om resultatet i rækkens år er signifikant højere ● eller signifikant lavere ▼ end resultatet noteret i den pågældende årstalskolonne.

Se bilag C, tabel C.9.2 og C.9.4 for noter om populationsudtrækning: †, ‡, 1, 2, 3.

Tabel 2.5 Fortsat



Instruktion: Læs hen ad linjen for at bestemme, om resultatet i rækkens år er signifikant højere ▲ eller signifikant lavere ▼ end resultatet noteret i den pågældende årstalskolonne.

Se bilag C, tabel C.9.2 og C.9.4 for noter om populationsudtrækning: †, ‡, 1, 2, 3.

PIRLS' 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. Som beskrevet i kapitel 1 og kapitel 9 er der lagt et stort forarbejde i at udvikle testen således, at den skulle afspejle vigtige områder af læsefærdigheden, og at gennemføre testen således, at resultaterne fra de forskellige lande i så høj grad som muligt er sammenlignelige. Baggrunden for dette arbejde er beskrevet i den internationale rammebeskrivelse (Mullis et al., 2009).

I den følgende gennemgang af resultaterne ses der ud over den samlede læsescore dels på læseformålet, således som det afspejler sig i de to forskellige teksttyper: de skønlitterære og de informerende tekster, dels på to skalaer for forståelsesprocesser, der omfatter 'at finde informationer og drage følgeslutninger' og 'at fortolke, samordne og vurdere indhold, sprog og tekstuelle elementer'. Testen blev konstrueret således, at der blev lagt tilnærmelsesvis lige meget vægt på disse aspekter – se også tabel 9.6 i kapitel 9.

På baggrund af en teoretisk analyse i den internationale ekspertgruppe, Reading Development Group¹, af, hvilke processer og kompetencer de forskellige tekster og spørgsmål kræver af eleverne, og på baggrund af elevernes faktiske svar er der konstrueret fire internationale kompetenceniveauer, der er beskrevet i tabel 2.6. Kompetenceniveauerne skal forstås som et hierarkisk, men overlappende system, hvor man gradvis behersker flere og flere af kompetencerne. Jo højere niveauer man magter, i jo højere grad vil også de underliggende niveauer mestres.

De fire kompetenceniveauer for læsning er afgrænset således: For at nå op på *niveau 4: meget højt niveau* skal eleven have scoret 625 point eller mere. *Niveau 3: højt niveau*, opnår elever med over 550 point. *Niveau 2: middel* opnår elever med mere end 475 point – og elever, som opnår 400 point, ligger på *niveau 1: lavt niveau*. Hertil kommer et antal elever, som ikke opnår 400 point, og som således ligger under niveau 1.

I tabel 2.7 ses procentfordelingen af elever i de forskellige lande på de fire niveauer sorteret efter andelen af elever, som opnår det højeste læseniveau: niveau 4.

Tallene i tabel 2.7 er summeret op gennem niveauerne. Man kan således af tabellen aflæse, at det i 30 ud af de deltagende lande er lykkedes at bringe tre fjerdedele af eleverne i 4. klasse op på mindst mellemniveauet, niveau 2 ($\geq 75\%$) – mens der stadigvæk er 15 lande, herunder de norske 4. klasser, for hvem dette ikke er tilfældet.

Tilsvarende er det lykkedes for 13 af de deltagende lande – herunder Danmark – at bringe mindst 50 % af eleverne op på niveau 3, et højt kompetenceniveau, og kun et land – Singapore – er tæt på at have 25 % af eleverne på niveau 4, et meget højt kompetenceniveau. Som referencepunkt i tabellen er opgivet den internationale median

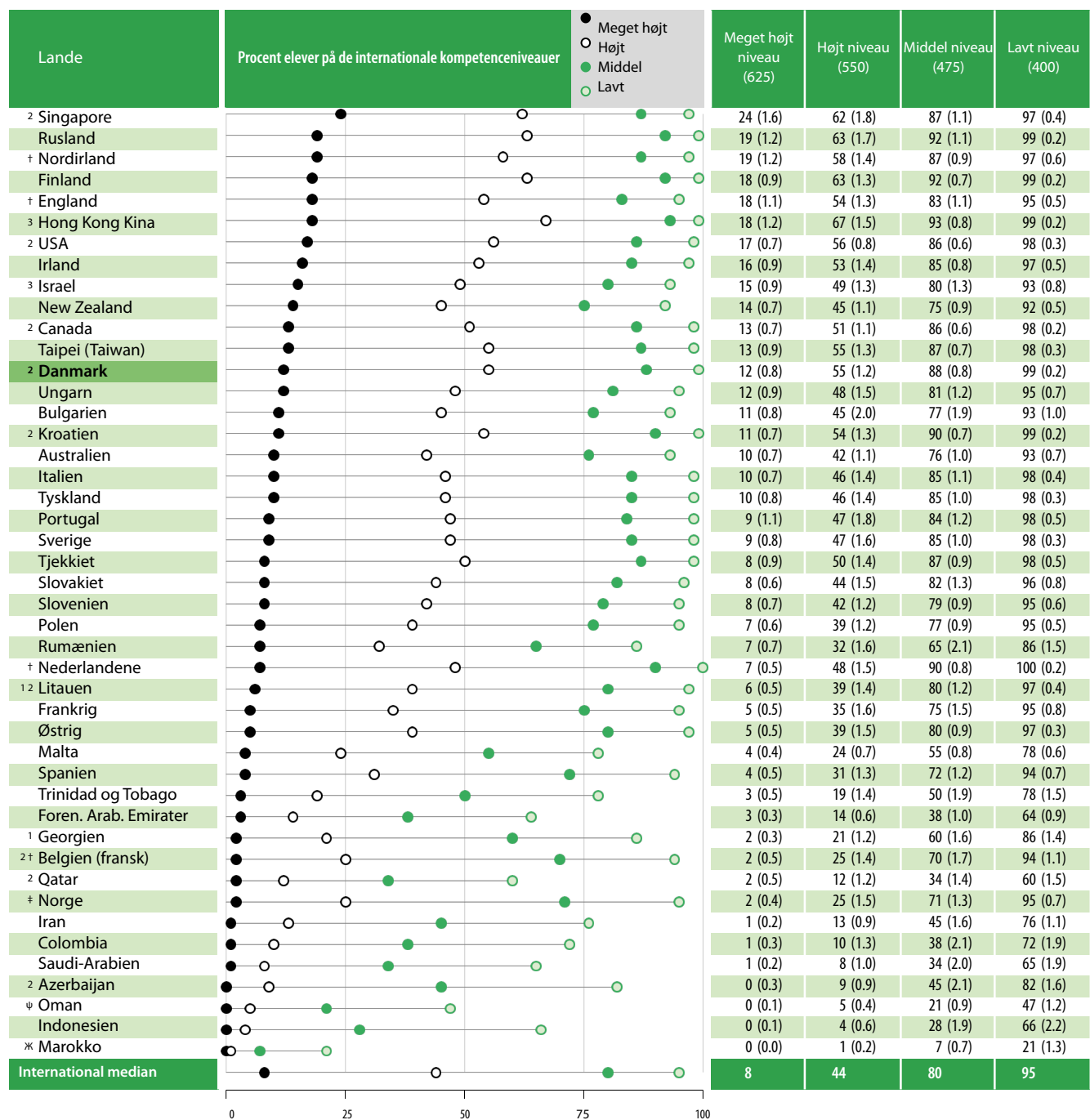
1. Se Note s. 77

Tabel 2.6 Internationale kompetenceniveauer i læsning

Beskrivelse af PIRLS 2011 internationale kompetenceniveauer 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: • Uddrage 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.		

KILDE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS 2011

Tabel 2.7 Resultater på de internationale kompetenceniveauer i læsning



KILDE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS 2011

● Procent elever på eller over **Meget højt** niveau ○ Procent elever på eller over **Højt** niveau ● Procent elever på eller over **Middel** niveau ● Procent elever på eller over **Lavt** niveau

✱ Det er ikke muligt at beregne et pålideligt gennemsnitsresultat, da andelen af elever med for få rigtige svar overstiger 25 %.

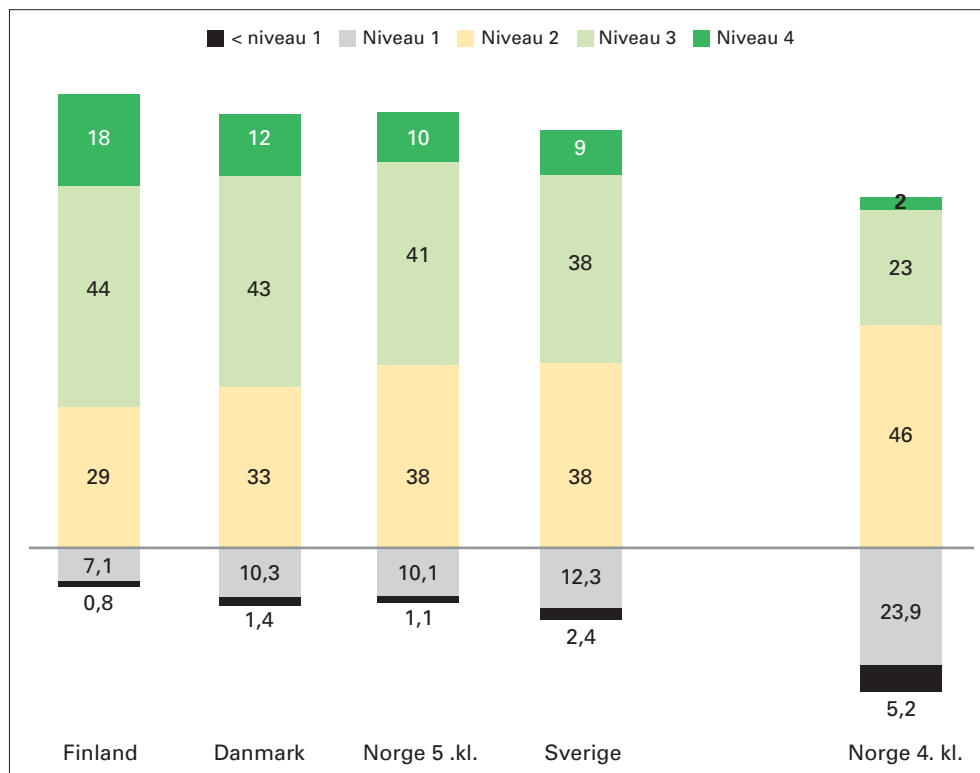
ψ Der tages forbehold for det beregnede gennemsnitsresultat, da andelen af elever med for få svar overstiger 15 %.

Se bilag C, tabel C.9.2 og C.9.4 for noter om populationsudtrækning: †, ‡, 1, 2, 3.

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

for hvert af kompetenceniveauerne. Når medianen for *Meget højt niveau* således er opgivet til 8 %, betyder det, at for halvdelen af de deltagende lande er andelen af elever på dette niveau 8 % eller højere.

Figur 2.4 Procentandel af elever på hvert kompetenceniveau i den samlede læsescore



I figur 2.4 ses det, at i Danmark er:

12 % af eleverne placeret på niveau 4 – meget højt niveau

43 % af eleverne er på niveau 3 – højt niveau

33 % af eleverne er på niveau 2 – middel niveau

10,3 % er på niveau 1 – lavt niveau

1,4 % er under niveau 1 – under lavt niveau.

12 % af eleverne i Danmark er i stand til at læse og forstå samt reagere på tekster på et meget højt niveau. De kan samordne information på tværs af teksten for at forklare og fortolke vigtigheden af forskellige sammenhænge, og de kan identificere handlingsforløb. De kan fortolke hændelser og personers handlinger i en historie for at kunne forstå årsager, motiver, følelser og personers karaktertræk og underbygge det med reference til teksten, og de kan analysere visuelle og tekstuelle træk og forstå og forklare deres funktion.

Omtrent samme andel elever – de 11,7 % af de danske elever, der er på niveau 1 og derunder – har svært ved at løse opgaver til en tekst, hvis de skal bevæge sig lidt ud over det enkle og klart formulerede, som kan findes i afgrænsede stykker af teksten.

I de sammenlignelige nordiske klasser – Finland, Sverige og Danmark 4. klasse og Norge 5. klasse – er fordelingen på niveauerne relativt ens, dog har Finland klart flere elever på *Meget højt niveau* og klart færre på *Lavt niveau*, mens det forholder sig omvendt i Sverige.

I tabel 2.8 er sammenfattet udviklingstendenserne mellem de tre PIRLS-undersøgelser. For hvert kompetenceniveau er det registreret hvor stor en andel af eleverne, der fra gang til gang har været placeret på niveauet, og om dette er signifikant højere eller lavere end resultatet fra 2011. I Danmarks tilfælde er det lykkedes at hæve andelen af elever, som når de to laveste niveauer signifikant. For Sverige gælder det, at på alle niveauer er 2011-resultatet signifikant ringere end resultatet fra 2001, og ydermere er andelen af elever på *Højt niveau* signifikant lavere end i 2006-undersøgelsen. For Singapore gælder modsat, at resultatet på alle niveauer er signifikant bedre end resultatet fra 2001, og at der tillige nu er en signifikant højere andel af elever på *Meget højt niveau* end i 2006-undersøgelsen.

Tabel 2.8 Udviklingstendens i procentdelen af elever som når de internationale læsekompetencemål

Lande	Meget højt niveau (625)			Højt niveau (550)			Middel niveau (475)			Lavt niveau (400)		
	Procent elever			Procent elever			Procent elever			Procent elever		
	2011	2006	2001	2011	2006	2001	2011	2006	2001	2011	2006	2001
Singapore	24	19 ▲	12 ▲	62	58	45 ▲	87	86	76 ▲	97	97	90 ▲
Rusland	19	19	5 ▲	63	61	39 ▲	92	90	80 ▲	99	98	96 ▲
England	18	15 ▲	20	54	48 ▲	54	83	78 ▲	82	95	93 ▲	94
Hong Kong Kina	18	15 ▲	5 ▲	67	62 ▲	39 ▲	93	92	81 ▲	99	99	97 ▲
USA	17	12 ▲	15 ▲	56	47 ▲	50 ▲	86	82 ▲	80 ▲	98	96 ▲	94 ▲
New Zealand	14	13	14	45	45	45	75	76	74	92	92	90
Taipei (Taiwan)	13	7 ▲		55	43 ▲		87	84 ▲		98	97	
Danmark	12	11		55	52		88	85 ▲		99	97 ▲	
Ungarn	12	14	10 ▲	48	53 ▼	49	81	86 ▼	85 ▼	95	97 ▼	98 ▼
Bulgarien	11	16 ▼	17 ▼	45	52 ▼	54 ▼	77	82	83 ▼	93	95	95
Italien	10	14 ▼	11	46	52 ▼	48	85	87	83	98	98	97
Tyskland	10	11	9	46	52 ▼	47	85	87	83	98	97	97
Sverige	9	11	15 ▼	47	53 ▼	59 ▼	85	88	90 ▼	98	98	98 ▼
Tjekkiet	8		7	50		45 ▲	87		83 ▲	98		97
Slovakiet	8	8	5 ▲	44	43	34 ▲	82	80	76 ▲	96	94	94
Slovenien	8	6 ▲	3 ▲	42	37 ▲	25 ▲	79	76 ▲	67 ▲	95	94	91 ▲
Polen	7	7		39	36		77	73 ▲		95	93	
Rumænien	7	4 ▲	9	32	27 ▲	35	65	61	69	86	84	88
Nederlandene	7	6	10 ▼	48	49	54 ▼	90	91	92	100	99	99
Litauen	6	5	9 ▼	39	43 ▼	48 ▼	80	86 ▼	85 ▼	97	99 ▼	98 ▼
Frankrig	5	5	7 ▼	35	35	37	75	76	77	95	96	95
Østrig	5	8 ▼		39	45 ▼		80	84 ▼		97	98	
Spanien	4	5		31	31		72	72		94	94	
Trinidad og Tobago	3	2		19	13 ▲		50	38 ▲		78	64 ▲	
Georgien	2	1 ▲		21	15 ▲		60	50 ▲		86	82 ▲	
Belgien (fransk)	2	3		25	23		70	66 ▲		94	92	
Norge	2	2	4 ▼	25	22	28	71	67 ▲	65 ▲	95	92 ▲	88 ▲
Iran	1	1	0 ▲	13	8 ▲	7 ▲	45	30 ▲	28 ▲	76	60 ▲	56 ▲
Colombia	1		0	10		5 ▲	38		27 ▲	72		61 ▲
Indonesien	0	0		4	2 ▲		28	19 ▲		66	54 ▲	

KILDE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS 2011

▲ 2011 procenten signifikant højere

▼ 2011 procenten signifikant lavere

Ψ Der tages forbehold for det beregnede gennemsnitsresultat, da andelen af elever med for få svar overstiger 15 %.

En tom celle viser, at landet ikke deltog i det pågældende års undersøgelse.

Hvad kan elever på de forskellige kompetenceniveauer?

I det følgende gives en række eksempler på, hvad elever på de forskellige kompetenceniveauer kan svare på. Spørgsmålene er alle taget fra de frigivne tekster, som kan findes i bilag A sammen med en vejledning i, hvordan de åbne spørgsmål vurderes. For hvert af spørgsmålene er det angivet, hvilket læseformål teksten repræsenterer, og hvilke forståelsesprocesser eleven skal demonstrere for at kunne svare på spørgsmålet. For hvert deltagende land er det tillige angivet hvor mange procent elever, der har svaret rigtigt (eller delvis rigtigt) på spørgsmålet, og om dette resultat er signifikant over eller under det internationale gennemsnit.

Elever, som opnår mindre end 400 scorepoint, har så store læseproblemer, at de ikke i PIRLS-testen har været i stand til at vise, hvad de kan læse, da det meste af materialet har været for svært for dem. I Danmark er der 1,4 % af eleverne under niveau 1 – se figur 2.4.

Lavt kompetenceniveau, niveau 1 $\geq$ 400 point – se eksempel 2.1, s. 50

Elever med et *Lavt kompetenceniveau* har demonstreret færdigheder i at finde frem til og gengive klart formulerede informationer udtrykt direkte i teksten. De formår dog ikke at overskue et handlingsforløb og genkende sammenhænge på tværs af teksten. Det kan forventes, at eleverne kan have vanskeligheder med at forstå specifikke ord og begreber i teksten og ligeledes vanskeligheder med at læse de enkelte ord præcist og hurtigt nok.

I eksempel 2.1 – et ret let multiple choice-spørgsmål til den skønlitterære tekst ‘Flyv ørn, flyv’ – har 89 % af alle elever i gennemsnit svaret rigtigt på spørgsmålet. I Danmark er det besvaret rigtigt af 95 %, og det er signifikant flere rigtige besvarelser end internationalt.

Middel kompetenceniveau, niveau 2 $\geq$ 475 point – se eksempel 2.2 og 2.3

Eksempel 2.2 kommer fra den skønlitterære tekst ‘Fjendetærte’ og er et eksempel på et spørgsmål med åbent svar. Her skal eleven kunne drage en følgeslutning om årsagen til en persons reaktion på baggrund af nogle oplysninger i starten af historien. I gennemsnit kunne 70 % af alle elever svare rigtigt på dette, og i Danmark drejede det sig om 84 %. Det næste eksempel, eksempel 2.3, er hentet fra den folder, som var indlagt i nogle af elevernes testhæfter om ‘Gåture i det fri’. Det er en informerende tekst, og eleven bliver i et multiple choice-spørgsmål bedt om at identificere hovedbudskabet i folderen. Det kunne 76 % af eleverne i gennemsnit, mens det var 90 % af eleverne i Danmark, der var i stand til det.

For at blive indplaceret på kompetenceniveau 2 skal eleven være i stand til at genkende centrale begivenheder i en fortælling, overskue et handlingsforløb og kunne se sammenhænge på tværs i teksten. I en informerende tekst skal eleven kunne anvende de tekstorganiserende træk (fx faktabokse og illustrationer) til at orientere sig i teksten og kunne finde frem til flere informationer indlejret i teksten.

Højt kompetenceniveau, niveau 3 ≥ 550 point – se eksemplerne 2.4, 2.5, 2.6 og 2.7

Eleverne på dette niveau er dygtige læsere, der har et godt overblik over teksten og er i stand til at analysere detaljer samtidig med, at de kan se detaljernes plads i helheden. De kan drage egne slutninger og genkende tekstens sproglige virkemidler og de organiserende tekstuelle elementer.

I eksempel 2.4 ses et spørgsmål med åbent svar til teksten 'Fjendetærte'. Her skal eleverne kunne overskue hele historien og på baggrund af forløbet forstå den dybere mening med hovedpersonens fars plan, selv om hovedpersonen i historien ikke selv helt bliver klar over, hvad planen går ud på. I alt var der internationalt 50 % af eleverne, som var i stand til dette, men spørgsmålet var relativt svært for danske elever, idet blot 60 % af dem kunne uddrage et rigtigt svar, og det var mindre end i en række lande, som ellers i det samlede resultat ligger signifikant under det danske landsresultat. I Finland, Hong Kong og Rusland var mere end 70 % af eleverne i stand til at svare rigtigt på dette.

Noget tilsvarende ses i eksempel 2.5, der ligeledes et spørgsmål fra en skønlitterær tekst, 'Flyv ørn, flyv'. Her skal eleven kunne undersøge de sproglige elementer i beskrivelsen af solopgangen og vurdere, hvorledes dette indvirker på den unge ørn. Dette multiple choice-spørgsmål var lidt lettere end det foregående eksempel, idet 57 % internationalt kunne svare rigtigt, mens det drejede sig om 65 % i Danmark.

I eksempel 2.6 ses det første af to eksempler fra de informerende tekster på dette kompetenceniveau. Her skulle eleverne lokalisere en bestemt tabel i folderen om 'Gåture i det fri' og gennemskue, hvilke informationer den pågældende tabel giver, og uddrage i det mindste en af disse. Dette spørgsmål kunne give to point, hvis eleven kunne finde frem til to informationer, som kunne uddrages af kortnøglen. Kunne eleven kun finde en ting, fik eleven et point. Af eksemplet kan det ses, at 86 % af eleverne i Danmark og kun 59 % internationalt fik i det mindste et point i dette spørgsmål. Dette illustrerer også, at det samme spørgsmål kan høre hjemme på forskellige niveauer. Er man blot i stand til at finde frem til en enkelt information, så hører svaret hjemme på niveau 3, mens den mere udtømmende besvarelse af spørgsmålet hører hjemme på niveau 4. I Danmark fik 70 % af eleverne to point, hvilket også var den højeste landescore for dette spørgsmål, mens det kun var 41 %, som internationalt kunne svare på begge dele.

Var de danske elever gode til at anvende en informerende folder, så havde de til gengæld overraskende svært ved at uddrage videnskabsmanden Gideon Mantells hensigt i den narrative, informerende tekst om 'Mysteriet om kæmpetanden'. Her var det danske resultat ikke bedre end det internationale gennemsnit med 58 % rigtige besvarelser, mens 69 % af de svenske elever klarede opgaven. Noget kunne tyde på, at denne type opgave er mere ukendt for eleverne i den danske skole.

Meget højt kompetenceniveau, niveau 4 $\geq$ 625 point – eksempel 2.8 og 2.9

Elever på det højeste kompetenceniveau er i stand til fuldt ud at læse, forstå og anvende de relativt komplicerede tekster, de er blevet præsenteret for i PIRLS. Internationalt kunne omkring 8 % af eleverne indplaceres på det højeste kompetenceniveau – og i Danmark var det 12 %. Eksempel 2.8 viser et eksempel på et topointsspørgsmål, som danske elever også havde relativt vanskeligt ved at svare på. Eleverne skulle kunne give en personkarakteristik af en af hovedpersonerne i fortællingen ‘Flyv ørn, flyv’ udledt af hans handlinger og holdninger i historien, og de skulle kunne finde et konkret eksempel i teksten til at underbygge deres svar med. I gennemsnit var der internationalt 29 % af eleverne, der var i stand til dette, mens det var 37 % i Danmark. I de bedst præsterende lande var det over halvdelen af eleverne, som kunne klare dette.

I forhold til informerende tekster er det vigtigt på dette kompetenceniveau, at man forstår og kan anvende de strukturerende elementer, som ofte optræder i netop fagliterære tekster. Samtidig skal man kunne danne sig et overblik over de delinformationer, teksten byder på, og man skal kunne samordne disse i en fuldstændig forståelse af de præsenterede problemstillinger og kunne drage følgeslutninger på denne baggrund.

I eksempel 2.9 skal eleverne demonstrere, at de kan holde styr på to forskellige teorier om en dinosaurs udseende præsenteret i teksten ‘Mysteriet om kæmpetanden’. Det var kun 32 % i gennemsnit, som internationalt kunne få alle tre aspekter rigtige til dette spørgsmål, mens det i Danmark drejede sig om 44 % af eleverne. Til denne opgave var der i Danmark 63 %, som fik to point, mens 75 % fik det ene af aspekterne rigtigt. De tilsvarende tal for det internationale gennemsnit er 46 %, der fik to point, og 59 %, der fik et point.

Eksempel 2.1: *Internationalt kompetenceniveau 1: Lavt*

Lande	Procent rigtige	Formål: Læse for at opleve
		Proces: Finde informationer og centrale ideer udtrykt direkte i teksten
		Beskrivelse: Finde og anvende en detalje udtrykt direkte i begyndelsen af teksten
Rusland	99 (0.4)	1. Hvad var det bonden tog ud for at lede efter i begyndelsen af historien? A En kalv B Hyrder C Stenede skrænter D En ørneunge
² Kroatien	98 (0.7)	
³ Hong Kong Kina	97 (0.8)	
Italien	96 (0.7)	
Finland	96 (0.7)	
Østrig	96 (0.7)	
[†] Nordirland	96 (1.0)	
Taipei (Taiwan)	95 (0.8)	
Tjekkiet	95 (1.2)	
³ Israel	95 (0.8)	
Tyskland	95 (0.9)	
² Danmark	94 (0.7)	
[†] Nederlandene	94 (0.8)	
Slovenien	94 (1.0)	
Bulgarien	94 (0.9)	
Sverige	94 (1.3)	
² Canada	94 (0.6)	
^{1,2} Litauen	93 (1.1)	
Portugal	93 (1.1)	
Irland	93 (0.9)	
Frankrig	93 (0.8)	
¹ Georgien	93 (1.1)	
² Singapore	92 (0.9)	
² Azerbaijan	92 (1.1)	
Ungarn	91 (1.0)	
Australien	91 (1.0)	
[†] England	91 (1.1)	
New Zealand	91 (1.0)	
Slovakiet	90 (1.2)	
[†] Norge	90 (1.5)	
Polen	90 (1.1)	
² USA	90 (0.8)	
Internationalt gns.	89 (0.2)	
Rumænien	88 (1.5)	
^{2†} Belgien (fransk)	87 (1.5)	
Spanien	86 (1.1)	
Iran	85 (1.4)	
Malta	84 (1.3)	
Indonesien	82 (1.6)	
Colombia	81 (2.0)	
Trinidad og Tobago	81 (1.7)	
Forenede Arabiske Emirater	74 (0.9)	
Saudi-Arabien	73 (1.7)	
Oman	72 (1.3)	
² Qatar	71 (1.7)	
Marokko	52 (1.8)	

KILDE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS 2011

Eksempel 2.2: Internationalt kompetenceniveau 2: Middel

Lande		Procent rigtige	Formål: Læse for at opleve
			Proces: Drage direkte følgeslutninger
			Beskrivelse: Drage en direkte følgeslutning om en persons reaktion på en hændelse
² Singapore	87	(1.1) ○	2. Hvorfor syntes Tom, at Jesper var hans fjende i begyndelsen af historien? for, Jesper havde holdt en fest og inviterede Toms bedste ven men ikke Tom 1 point: Eksempel på rigtigt svar
Irland	86	(1.4) ○	
² Danmark	84	(1.2) ○	
Sverige	84	(1.4) ○	
² Canada	83	(1.0) ○	
² USA	83	(0.9) ○	
Taipei (Taiwan)	82	(1.5) ○	
[†] Nordirland	81	(1.8) ○	
³ Hong Kong Kina	81	(1.4) ○	
Portugal	80	(1.9) ○	
New Zealand	79	(1.4) ○	
¹ Georgien	79	(1.6) ○	
Tjekkiet	79	(2.2) ○	
² Kroatien	78	(1.5) ○	
[†] Nederlandene	78	(1.5) ○	
Australien	77	(1.9) ○	
Rusland	77	(1.7) ○	
Polen	76	(1.6) ○	
³ Israel	76	(1.5) ○	
Tyskland	75	(1.6) ○	
Finland	75	(1.9) ○	
Italien	74	(1.7) ○	
Slovakiet	74	(1.6) ○	
Slovenien	74	(1.9) ○	
[†] England	73	(1.8) ○	
Frankrig	72	(1.6) ○	
² Azerbajjan	71	(2.0) ○	
Ungarn	71	(1.9) ○	
Internationalt gns.	70	(0.3) ○	
Østrig	69	(1.7) ○	
^{2†} Belgien (fransk)	68	(1.9) ○	
Spanien	68	(1.6) ○	
^{1,2} Litauen	65	(2.0) ▼	
Bulgarien	64	(2.3) ▼	
Rumænien	63	(2.2) ▼	
[†] Norge	63	(2.4) ▼	
Trinidad og Tobago	62	(2.4) ▼	
Malta	59	(1.8) ▼	
Colombia	59	(2.4) ▼	
Saudi-Arabien	56	(2.2) ▼	
² Qatar	52	(1.9) ▼	
Iran	52	(1.9) ▼	
Forenede Arabiske Emirater	51	(1.3) ▼	
Indonesien	45	(2.0) ▼	
Oman	43	(1.5) ▼	
Marokko	42	(1.5) ▼	

KILDE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS 2011

Eksempel 2.3: Internationalt kompetenceniveau 2: Middel

Lande	Procent rigtige	Formål: Læse for at lære
		Proces: Drage direkte følgeslutninger
		Beskrivelse: Genkende hovedbudskabet i en brochure
Taipei (Taiwan)	92 (1.1) ○	1. Hvad er det vigtigste, folderen vil fortælle om gåture? ☐ A Det er dyrt og meget farligt. ☐ B Det er den bedste måde at se dyr. ☒ C Det er sundt og sjovt. ☐ D Det er kun for eksperter.
Rusland	91 (0.9) ○	
[†] Nederlandene	91 (1.0) ○	
³ Hong Kong Kina	91 (1.0) ○	
² Kroatien	90 (1.2) ○	
² Danmark	90 (1.2) ○	
Finland	89 (1.2) ○	
² USA	87 (0.7) ○	
Tyskland	87 (1.4) ○	
² Singapore	86 (1.1) ○	
Portugal	85 (1.6) ○	
[†] England	84 (1.7) ○	
[†] Nordirland	84 (1.7) ○	
Australien	84 (1.6) ○	
^{1,2} Litauen	83 (1.4) ○	
Irland	83 (1.5) ○	
Sverige	83 (1.9) ○	
Iran	83 (1.4) ○	
² Canada	82 (0.8) ○	
Bulgarien	81 (1.6) ○	
Østrig	80 (1.4) ○	
New Zealand	80 (1.6) ○	
³ Israel	80 (1.5) ○	
Internationalt gns.	76 (0.3)	
Slovakiet	76 (1.9)	
Polen	76 (1.5)	
Spanien	75 (1.8)	
Italien	75 (1.8)	
^{2,†} Belgien (fransk)	75 (2.1)	
Frankrig	73 (1.9)	
[†] Georgien	73 (2.3)	
² Azerbajjan	72 (2.5)	
Malta	71 (1.8) ▼	
Tjekkiet	71 (2.2) ▼	
[†] Norge	71 (2.3) ▼	
Rumænien	69 (2.0) ▼	
Slovenien	69 (2.2) ▼	
Ungarn	68 (1.9) ▼	
Trinidad og Tobago	64 (2.1) ▼	
Indonesien	60 (2.1) ▼	
Forenede Arabiske Emirater	58 (1.3) ▼	
² Qatar	58 (3.2) ▼	
Colombia	57 (2.0) ▼	
Oman	49 (1.5) ▼	
Saudi-Arabien	48 (2.4) ▼	
Marokko	47 (1.9) ▼	

KILDE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS 2011

Eksempel 2.4: Internationalt kompetenceniveau 3: Højt

Lande	Procent rigtige
Rusland	75 (1.8) ○
³ Hong Kong Kina	73 (1.6) ○
Finland	71 (1.9) ○
Taipei (Taiwan)	69 (1.7) ○
Tyskland	64 (1.8) ○
² USA	63 (1.2) ○
Sverige	63 (1.9) ○
Italien	62 (2.0) ○
[†] Nordirland	62 (2.4) ○
Ungarn	62 (1.8) ○
Polen	62 (1.9) ○
² Kroatien	61 (1.7) ○
² Canada	61 (1.4) ○
Irland	61 (2.1) ○
² Danmark	60 (1.8) ○
[†] Nederlandene	59 (1.6) ○
[†] England	59 (1.8) ○
Portugal	58 (2.1) ○
³ Israel	58 (1.9) ○
Bulgarien	57 (2.3) ○
Slovakiet	57 (2.0) ○
² Singapore	57 (1.6) ○
Slovenien	56 (2.0) ○
New Zealand	56 (1.8) ○
Tjekkiet	56 (2.5) ○
Spanien	55 (2.0) ○
Australien	53 (2.1)
Rumænien	52 (2.5)
¹ Georgien	50 (2.0)
Internationalt gns.	50 (0.3)
Østrig	49 (2.0)
^{1,2} Litauen	47 (2.2)
Frankrig	46 (2.4)
^{2,†} Belgien (fransk)	46 (2.1)
Iran	45 (1.6) ▼
[†] Norge	43 (2.0) ▼
² Azerbajjan	36 (2.4) ▼
Trinidad og Tobago	31 (2.1) ▼
Malta	29 (1.6) ▼
² Qatar	25 (1.7) ▼
Colombia	25 (2.2) ▼
Forenede Arabiske Emirater	22 (1.0) ▼
Saudi-Arabien	15 (2.2) ▼
Indonesien	12 (1.3) ▼
Oman	10 (0.8) ▼
Marokko	4 (0.6) ▼

Formål: Læse for at opleve

Proces: Fortolke og integrere centrale ideer og informationer

Beskrivelse: Sammenfatte tegn og handlinger for at vise forståelse af en persons hensigt

14. Brug det, du har læst til at forklare, hvorfor Toms far i virkeligheden lavede fjendetårten.

① For at få dem til at være gode venner.
For han sagde jo at de skulle tilbringe en dag sammen.

1 point: Eksempel på rigtigt svar

Kilde: IEA's Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS 2011

Eksempel 2.5: Internationalt kompetenceniveau 3: Højt

Lande	Procent rigtige	Formål: Læse for at opleve
		Proces: Undersøge og vurdere indhold, sproget og de tekstlige elementer
		Beskrivelse: Vurdere betydningen af en hændelse
Rusland	79 (2.3) ○	11. Hvorfor er solen, der er ved at stå op, vigtig i historien? Den vækker ørnens instinkt for at flyve. Den regerer over himmelen. Den varmer ørnens fjer. Den lyser bjergstierne op.
Portugal	77 (2.0) ○	
Finland	74 (1.8) ○	
² USA	73 (1.1) ○	
Irland	72 (2.1) ○	
[†] Nordirland	72 (1.8) ○	
Sverige	71 (2.1) ○	
³ Hong Kong Kina	68 (2.0) ○	
Italien	68 (1.8) ○	
^{1,2} Litauen	67 (2.1) ○	
Ungarn	66 (2.0) ○	
[†] England	66 (2.2) ○	
Slovakiet	66 (1.8) ○	
³ Israel	65 (2.0) ○	
Bulgarien	65 (2.4) ○	
Rumænien	65 (2.2) ○	
Tjekkiet	65 (2.1) ○	
² Danmark	65 (1.7) ○	
² Singapore	64 (1.7) ○	
Polen	63 (1.8) ○	
[†] Nederlandene	63 (1.8) ○	
² Canada	63 (1.2) ○	
² Azerbajjan	62 (2.2) ○	
Australien	62 (1.7) ○	
Slovenien	62 (2.1) ○	
New Zealand	60 (1.8)	
² Kroatien	58 (1.8)	
¹ Georgien	58 (2.3)	
Spanien	57 (1.7)	
Internationalt gns.	57 (0.3)	
Tyskland	55 (1.8)	
Frankrig	54 (1.7)	
Østrig	53 (1.9) ▼	
Malta	53 (2.2)	
^{2,†} Belgien (fransk)	51 (2.7) ▼	
Trinidad og Tobago	51 (2.1) ▼	
Forenede Arabiske Emirater	44 (1.4) ▼	
Taipei (Taiwan)	44 (1.9) ▼	
Colombia	37 (2.4) ▼	
Indonesien	34 (2.6) ▼	
² Qatar	34 (2.0) ▼	
[†] Norge	33 (3.0) ▼	
Iran	29 (1.5) ▼	
Saudi-Arabien	25 (1.7) ▼	
Marokko	23 (1.5) ▼	
Oman	23 (1.1) ▼	

KILDE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS 2011

Eksempel 2.6: Internationalt kompetenceniveau 3: Højt

Lande	Procent m. mindst 1 point
² Danmark	86 (1.1) ○
² USA	83 (0.9) ○
[†] England	83 (1.6) ○
[†] Nordirland	82 (1.6) ○
[†] Nederlandene	81 (1.7) ○
Portugal	79 (1.8) ○
³ Hong Kong Kina	78 (2.0) ○
² Canada	75 (1.4) ○
Taipei (Taiwan)	74 (1.5) ○
Irland	73 (2.0) ○
New Zealand	73 (1.4) ○
[†] Norge	72 (2.2) ○
Rusland	71 (1.9) ○
Tjekkiet	71 (2.0) ○
² Singapore	70 (1.7) ○
³ Israel	70 (1.9) ○
Tyskland	69 (1.7) ○
Sverige	68 (2.1) ○
Finland	66 (1.9) ○
Slovakiet	66 (1.7) ○
^{1,2} Litauen	64 (2.2) ○
Polen	64 (2.1) ○
Italien	63 (2.0) ○
Australien	62 (2.0)
Slovenien	62 (2.2)
Ungarn	62 (1.6)
Frankrig	61 (1.9)
Internationalt gns.	59 (0.3)
Spanien	59 (1.6)
Malta	58 (2.1)
Østrig	54 (1.8) ▼
Bulgarien	52 (2.5) ▼
^{2,†} Belgien (fransk)	51 (2.4) ▼
Trinidad og Tobago	49 (2.4) ▼
² Kroatien	49 (1.6) ▼
Rumænien	47 (2.6) ▼
¹ Georgien	43 (2.2) ▼
Forenede Arabiske Emirater	43 (1.3) ▼
Saudi-Arabien	43 (2.6) ▼
² Qatar	41 (1.8) ▼
Indonesien	33 (2.1) ▼
Oman	32 (1.6) ▼
² Azerbajjan	30 (2.3) ▼
Colombia	27 (2.2) ▼
Iran	17 (1.3) ▼
Marokko	14 (1.2) ▼

Formål: Læse for at lære

Proces: Undersøge og vurdere indhold, sprog og de tekstlige elementer

Beskrivelse: Finde og undersøge en bestemt tabel og anvende mindst en af flere givne informationer

11. Hvilke to ting kan man få at vide ved at læse kortnøglen?

1. Man kan se hvor lang tid det tager.

2.

1 point: Eksempel på et delvis rigtigt svar.

KILDE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS 2011

Eksempel 2.7: Internationalt kompetenceniveau 3: Højt

Lande	Procent rigtige	Formål: Læse for at lære
		Proces: Drage direkte følgeslutninger
		Beskrivelse: Slutte sig til en videnskabsmands formål ud fra en serie af handlinger
³ Hong Kong Kina	80 (1.7) ○	9. Hvorfor tog Gideon Mantell tanden med hen på et museum? Ⓐ for at spørge om fossilet tilhørte museet Ⓑ for at bevise at han var fossilekspert ● for at høre hvad forskere mente om hans idé Ⓓ for at sammenligne tanden med andre tænder på museet
Taipei (Taiwan)	79 (1.6) ○	
² Singapore	75 (1.5) ○	
Italien	74 (1.4) ○	
Finland	73 (1.8) ○	
Rusland	72 (1.4) ○	
Sverige	69 (1.9) ○	
Portugal	67 (2.0) ○	
Tjekkiet	66 (2.2) ○	
Irland	66 (2.3) ○	
Slovenien	65 (2.1) ○	
[†] England	64 (2.1) ○	
[†] Nordirland	64 (2.3) ○	
^{1,2} Litauen	64 (1.9) ○	
³ Israel	63 (1.9) ○	
Slovakiet	63 (1.8) ○	
Frankrig	63 (1.6) ○	
² Kroatien	63 (1.7) ○	
Ungarn	62 (1.5) ○	
Spanien	61 (2.0)	
Tyskland	61 (1.9)	
² USA	61 (1.2) ○	
Østrig	61 (2.0)	
^{2,†} Belgien (fransk)	60 (2.1)	
² Canada	60 (1.4)	
Bulgarien	58 (1.9)	
² Danmark	58 (2.0)	
Internationalt gns.	58 (0.3)	
Rumænien	56 (2.3)	
Australien	55 (1.9)	
[†] Nederlandene	55 (2.0)	
² Azerbajjan	54 (2.7)	
[†] Norge	52 (2.5) ▼	
New Zealand	52 (1.6) ▼	
Malta	52 (1.8) ▼	
Polen	51 (1.8) ▼	
¹ Georgien	51 (2.1) ▼	
Trinidad og Tobago	47 (1.8) ▼	
Iran	46 (1.8) ▼	
Forenede Arabiske Emirater	46 (1.2) ▼	
² Qatar	43 (2.4) ▼	
Saudi-Arabien	42 (2.4) ▼	
Colombia	36 (2.4) ▼	
Indonesien	35 (2.1) ▼	
Oman	31 (1.6) ▼	
Marokko	26 (1.5) ▼	

KILDE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS 2011

Eksempel 2.8: Internationalt kompetenceniveau 4: Meget højt

Lande	Procent helt rigtige
³ Hong Kong Kina	59 (2.2) ○
Taipei (Taiwan)	55 (2.2) ○
³ Israel	50 (2.2) ○
Rusland	50 (2.7) ○
² Singapore	48 (1.9) ○
Irland	46 (2.1) ○
² Kroatien	45 (1.8) ○
Italien	45 (2.4) ○
[†] England	44 (1.9) ○
Østrig	44 (2.1) ○
[†] Nordirland	43 (2.3) ○
Tjekkiet	42 (2.2) ○
² USA	42 (1.2) ○
Slovakiet	41 (1.9) ○
Sverige	40 (2.1) ○
Bulgarien	39 (2.2) ○
Portugal	38 (2.1) ○
² Canada	38 (1.4) ○
^{1,2} Litauen	38 (1.9) ○
Finland	38 (2.0) ○
² Danmark	37 (1.6) ○
Ungarn	35 (1.9) ○
Internationalt gns.	29 (0.3)
Polen	28 (1.8) ▼
Australien	25 (1.8) ▼
Rumænien	25 (2.0) ▼
¹ Georgien	24 (1.7) ▼
New Zealand	23 (1.6) ▼
Spanien	21 (1.5) ▼
[†] Nederlandene	20 (1.5) ▼
Colombia	19 (1.7) ▼
^{2,†} Belgien (fransk)	19 (1.6) ▼
Malta	18 (1.1) ▼
Iran	18 (1.2) ▼
Trinidad og Tobago	18 (1.4) ▼
Frankrig	17 (1.0) ▼
[†] Norge	15 (1.5) ▼
Tyskland	14 (1.2) ▼
Forenede Arabiske Emirater	14 (0.8) ▼
Slovenien	13 (1.5) ▼
² Qatar	12 (1.5) ▼
Oman	7 (0.9) ▼
² Azerbajjan	7 (1.5) ▼
Saudi-Arabien	4 (0.8) ▼
Indonesien	3 (0.6) ▼
Marokko	1 (0.3) ▼

Formål: Læse for at opleve

Proces: Fortolke og integrere ideer og informationer

Beskrivelse: Fortolke en persons handlinger for derigennem at kunne give en beskrivelse af personens karakter understøttet af eksempler fra teksten

12. Du får noget at vide om, hvordan bondens ven er gennem de ting, han gør i historien.

Beskriv, hvordan venen er, og find et eksempel på, hvad han gjorde, som viser det.

② Han ~~er~~ er klog og stædig fordi han ville vise bonden at ørnen kan flyve. Han giver ikke op

2 point: Eksempel på helt rigtigt svar

KILDE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS 2011

Eksempel 2.9: *Internationalt kompetenceniveau 4: Meget højt*

Lande	Procent helt rigtige
³ Hong Kong Kina	62 (2.3) ○
² Singapore	57 (1.7) ○
Taipei (Taiwan)	53 (1.8) ○
Finland	48 (1.9) ○
Rusland	47 (2.1) ○
[†] England	46 (2.2) ○
Sverige	44 (2.4) ○
[†] Nordirland	44 (2.6) ○
² Danmark	44 (1.8) ○
² USA	44 (1.3) ○
Irland	44 (2.2) ○
² Kroatien	42 (1.7) ○
Portugal	42 (2.2) ○
² Canada	42 (1.4) ○
[†] Nederlandene	42 (2.1) ○
Ungarn	41 (1.8) ○
New Zealand	40 (1.6) ○
Italien	40 (1.9) ○
Australien	40 (2.0) ○
Tjekkiet	39 (2.1) ○
Tyskland	38 (1.7) ○
Bulgarien	37 (2.2) ○
³ Israel	36 (2.1) ○
Slovenien	33 (1.8) ○
^{1,2} Litauen	32 (1.8) ○
Internationalt gns.	32 (0.3)
Østrig	31 (2.0) ○
Frankrig	31 (1.8) ○
Slovakiet	30 (1.7) ○
^{2,†} Belgien (fransk)	29 (2.8) ○
Rumænien	27 (2.1) ▼
Polen	26 (1.8) ▼
Spanien	26 (1.6) ▼
[†] Norge	23 (2.0) ▼
Malta	22 (1.4) ▼
¹ Georgien	17 (1.6) ▼
² Qatar	15 (1.4) ▼
Forenede Arabiske Emirater	14 (0.7) ▼
Trinidad og Tobago	13 (1.5) ▼
Saudi-Arabien	10 (1.6) ▼
Oman	8 (0.9) ▼
Indonesien	7 (1.1) ▼
Iran	7 (0.8) ▼
² Azerbajjan	6 (1.4) ▼
Colombia	6 (1.0) ▼
Marokko	2 (0.5) ▼

Formål: Læse for at lære

Proces: Fortolke og integrere ideer og informationer

Beskrivelse: Fortolke og integrere tekstuelle og visuelle informationer for at kunne sætte informationerne i kontrast til hinanden

13. Senere opdagelser viste, at Gideon Mantell havde taget fejl af, hvordan *Iguanodon*en så ud. Udfyld de tomme felter for at gøre skemaet færdig.

	Sådan troede Gideon Mantell, at <i>Iguanodon</i> en så ud	Sådan mener forskere i dag, at <i>Iguanodon</i> en så ud
1	<i>Iguanodon</i> en gik på fire ben.	den gik på to ben.
1	den havde et ~~h~~ horn på hovedet.	<i>Iguanodon</i> en havde en pig på sin tommelfinger.
1	<i>Iguanodon</i> en var 30 meter lang.	den var cirka ~~30~~ 9 meter lang.

3 point: Et eksempel på et helt rigtigt svar

KILDE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS 2011

Læseresultater i forhold til læseformål/teksttype

I læsetesten indgik fem skønlitterære tekster og fem informerende tekster valgt til at repræsentere de to læseformål: læse for at opleve og læse for at lære. Det er derfor også muligt at se på, om der er forskelle på, hvor godt eleverne læser de to teksttyper. Traditionelt har det i mange lande været de skønlitterære tekster, der har været i fokus i læseundervisningen, men flere og flere steder er man begyndt også at undervise i de særlige krav, informerende tekster stiller til læseren.

Men der er nogle lande, hvor eleverne tilsyneladende klarer sig relativt bedre, hvis læsningen er rettet mere mod det informerende indhold. Det ser ud til i særlig grad at være gældende for arabisksprogede lande og for Hong Kong Kina og Taipei (Taiwan). I bilag C tabel C.2.3 ses en opgørelse af procenten af rigtige besvarelser for opgaverne til teksterne for de to læseformål for hvert land. Da spørgsmålene ikke er lige svære, giver det ikke mening at sammenligne råscorene, men spørgsmålene skal først gennem en Rasch-analyse placeres på en fælles kompetenceskala, før en delscore for hvert område kan beregnes (se også kapitel 9).

I tabel 2.9 er resultaterne fra de to teksttyper opgjort i to delscorer – en for hver teksttype – og sat i relation til den samlede læsescore, og det kan således vises, hvilken teksttype det falder eleverne relativt lettest at arbejde med. Det er i tabellen markeret, om delscoren for teksttypen er signifikant forskellig fra den samlede læsescore, og på grafen kan det umiddelbart aflæses, hvilken af teksttyperne eleverne i de pågældende lande klarer bedst. Der er 14 lande, hvor de skønlitterære tekster læses signifikant bedre end den samlede læsescore, og 13 lande, hvor det er de informerende tekster, der læses signifikant bedst.

I Danmark, Norge og Finland er der ingen signifikante forskelle på delscorerne, mens de svenske elever er lidt bedre til at læse de skønlitterære tekster end de informerende.

I tabel 2.10 kan det ses, om der er sket ændringer i delscorerne for teksttyperne mellem de forskellige undersøgelsesår.

I Danmark og Norge læser eleverne i 2011 informerende tekster signifikant bedre end i 2006 – med henholdsvis 10 og 12 point – mens fremgangen i de skønlitterære tekster ikke er signifikant. I Sverige ser det derimod ud til, at næsten hele den svenske nedgang fra 2006 til 2011 skyldes elevernes resultat i de informerende tekster, idet de svenske elever her mister 13 point.

Tabel 2.9 Forskelle i resultaterne mellem de to teksttyper (læseformål)

Lande	Samlet gns. score	Skønlitterære tekster		Informerende tekster		Forskel	
		Gns. score	Forskel til samlet score	Gns. score	Forskel til samlet score	Delscore lavere end samlet score	Delscore højere end samlet score
³ Hong Kong Kina	571 (2.3)	565 (2.5)	-6 (1.1) ▼	578 (2.2)	7 (1.2) ▲		
Rusland	568 (2.7)	567 (2.7)	-1 (0.8)	570 (2.7)	1 (1.1)		
Finland	568 (1.9)	568 (2.0)	1 (0.7)	568 (2.0)	0 (0.8)		
² Singapore	567 (3.3)	567 (3.5)	0 (1.4)	569 (3.3)	2 (1.0) ▲		
[†] Nordirland	558 (2.4)	564 (2.7)	5 (1.4) ▲	555 (2.6)	-4 (1.7) ▼		
² USA	556 (1.5)	563 (1.8)	6 (1.0) ▲	553 (1.6)	-4 (1.0) ▼		
² Danmark	554 (1.7)	555 (1.7)	1 (0.8)	553 (1.8)	-1 (1.3)		
² Kroatien	553 (1.9)	555 (1.9)	2 (1.0) ▲	552 (1.6)	-1 (0.9)		
Taipei (Taiwan)	553 (1.9)	542 (1.9)	-11 (1.0) ▼	565 (1.8)	12 (0.7) ▲		
Irland	552 (2.3)	557 (2.7)	6 (1.3) ▲	549 (2.3)	-3 (1.1) ▼		
[†] England	552 (2.6)	553 (2.8)	1 (1.7)	549 (2.6)	-2 (1.5)		
² Canada	548 (1.6)	553 (1.7)	5 (0.7) ▲	545 (1.7)	-3 (0.9) ▼		
[†] Nederlandene	546 (1.9)	545 (2.4)	-1 (1.5)	547 (1.9)	1 (0.9)		
Tjekkiet	545 (2.2)	545 (2.1)	-1 (1.4)	545 (2.0)	-1 (1.0)		
Sverige	542 (2.1)	547 (2.4)	5 (1.2) ▲	537 (2.4)	-5 (1.4) ▼		
Italien	541 (2.2)	539 (2.0)	-3 (1.0) ▼	545 (2.0)	4 (1.0) ▲		
Tyskland	541 (2.2)	545 (2.2)	4 (1.2) ▲	538 (2.5)	-3 (0.9) ▼		
³ Israel	541 (2.7)	542 (2.7)	1 (1.1)	541 (2.6)	0 (1.2)		
Portugal	541 (2.6)	538 (2.8)	-3 (1.5) ▼	544 (2.6)	3 (1.1) ▲		
Ungarn	539 (2.9)	542 (2.8)	2 (1.0) ▲	536 (3.0)	-3 (1.3) ▼		
Slovakiet	535 (2.8)	540 (2.9)	5 (1.1) ▲	530 (3.0)	-5 (0.8) ▼		
Bulgarien	532 (4.1)	532 (4.4)	0 (1.3)	533 (4.0)	1 (0.9)		
New Zealand	531 (1.9)	533 (2.3)	2 (1.1) ▲	530 (2.0)	-1 (1.2)		
Slovenien	530 (2.0)	532 (2.4)	2 (1.5)	528 (2.0)	-3 (1.0) ▼		
Østrig	529 (2.0)	533 (2.2)	4 (1.1) ▲	526 (2.0)	-3 (1.1) ▼		
^{1,2} Litauen	528 (2.0)	529 (1.8)	0 (0.8)	527 (2.0)	-1 (0.8)		
Australien	527 (2.2)	527 (2.2)	0 (1.0)	528 (2.2)	1 (0.7)		
Polen	526 (2.1)	531 (2.1)	5 (1.4) ▲	519 (2.4)	-7 (1.1) ▼		
Frankrig	520 (2.6)	521 (2.6)	1 (0.9)	519 (2.6)	-1 (0.9)		
Spanien	513 (2.3)	516 (2.1)	3 (1.4)	512 (2.0)	-1 (1.3)		
[†] Norge	507 (1.9)	508 (2.0)	1 (1.7)	505 (2.3)	-2 (1.6)		
^{2,†} Belgien (fransk)	506 (2.9)	508 (2.9)	2 (1.1)	504 (3.2)	-3 (1.1) ▼		
Rumænien	502 (4.3)	504 (4.2)	2 (1.2)	500 (4.6)	-2 (1.5)		
¹ Georgien	488 (3.1)	491 (2.9)	4 (1.1) ▲	482 (3.1)	-5 (1.2) ▼		
Malta	477 (1.4)	470 (1.7)	-7 (1.3) ▼	485 (1.5)	8 (1.0) ▲		
Trinidad og Tobago	471 (3.8)	467 (4.1)	-3 (1.5) ▼	474 (3.8)	3 (1.3) ▲		
² Azerbajjan	462 (3.3)	461 (3.0)	-1 (1.2)	460 (3.9)	-2 (1.3)		
Iran	457 (2.8)	459 (2.9)	2 (1.2)	455 (2.9)	-3 (1.0) ▼		
Colombia	448 (4.1)	453 (4.1)	5 (1.0) ▲	440 (4.4)	-7 (1.5) ▼		
Forenede Arabiske Emirater	439 (2.2)	427 (2.4)	-11 (0.8) ▼	452 (2.2)	14 (0.9) ▲		
Saudi-Arabien	430 (4.4)	422 (4.6)	-8 (1.8) ▼	440 (4.5)	10 (1.2) ▲		
Indonesien	428 (4.2)	418 (4.0)	-10 (1.6) ▼	439 (4.5)	10 (1.7) ▲		
² Qatar	425 (3.5)	415 (3.9)	-10 (1.9) ▼	436 (3.4)	11 (1.9) ▲		
^ψ Oman	391 (2.8)	379 (2.8)	-11 (1.5) ▼	404 (3.0)	13 (1.1) ▲		
[✱] Marokko	310 (3.9)	299 (3.6)	-12 (2.6) ▼	321 (3.6)	10 (2.5) ▲		

■ Læse for at opleve (skønlitteratur)

■ Læse for at lære (informerende tekster)

▲ Delscoren er signifikant højere end den samlede læsescore

▼ Delscoren er signifikant lavere end den samlede læsescore

✱ Det er ikke muligt at beregne et pålideligt gennemsnitsresultat, da andelen af elever med for få rigtige svar overstiger 25 %.

ψ Der tages forbehold for det beregnede gennemsnitsresultat, da andelen af elever med for få svar overstiger 15 %.

Se bilag C, tabel C.9.2 og C.9.4 for noter om populationsudtrækning: †, ‡, 1, 2, 3.

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

Tabel 2.10 *Udviklingstendens i resultaterne opdelt efter læseformål (teksttype)*

Skønlitterære tekster				Informerende tekster			
Lande	Gns. score	Forskel mellem år		Projekt- år	Gns. score	Forskel mellem år	
Projekt- år		2006	2001			2006	2001
Belgien (fransk)							
2011	508 (2.9)	8 ▲		2011	504 (3.2)	7	
2006	500 (2.5)			2006	497 (2.9)		
Bulgarien							
2011	532 (4.4)	-12	-19 ▼	2011	533 (4.0)	-18 ▼	-18 ▼
2006	544 (4.7)		-7	2006	551 (4.5)		0
2001	551 (4.0)			2001	551 (3.8)		
Colombia							
2011	453 (4.1)		29 ▲	2011	440 (4.4)		22 ▲
2001	424 (4.7)			2001	419 (4.5)		
Danmark							
2011	555 (1.7)	6		2011	553 (1.8)	10 ▲	
2006	549 (2.6)			2006	543 (2.6)		
England							
2011	553 (2.8)	12 ▲	-9	2011	549 (2.6)	11 ▲	1
2006	540 (2.6)		-21 ▼	2006	538 (2.6)		-10 ▼
2001	561 (3.8)			2001	548 (3.7)		
Frankrig							
2011	521 (2.6)	4	2	2011	519 (2.6)	-7 ▼	-13 ▼
2006	517 (2.5)		-2	2006	526 (2.2)		-6
2001	519 (2.6)			2001	532 (2.6)		
Georgien							
2011	491 (2.9)	15 ▲		2011	482 (3.1)	20 ▲	
2006	477 (3.3)			2006	462 (3.8)		
Hong Kong Kina							
2011	565 (2.5)	5	45 ▲	2011	578 (2.2)	7 ▲	41 ▲
2006	559 (2.7)		39 ▲	2006	570 (2.3)		33 ▲
2001	520 (3.4)			2001	537 (3.1)		
Indonesien							
2011	418 (4.0)	24 ▲		2011	439 (4.5)	26 ▲	
2006	395 (4.1)			2006	413 (4.4)		
Iran							
2011	459 (2.9)	34 ▲	39 ▲	2011	455 (2.9)	40 ▲	52 ▲
2006	425 (3.3)		4	2006	415 (3.2)		12 ▲
2001	420 (4.4)			2001	403 (4.5)		
Italien							
2011	539 (2.0)	-15 ▼	-7 ▼	2011	545 (2.0)	-5	8 ▲
2006	554 (3.4)		8	2006	550 (3.0)		13 ▲
2001	546 (2.7)			2001	537 (2.6)		
Litauen							
2011	529 (1.8)	-15 ▼	-19 ▼	2011	527 (2.0)	-3	-12 ▼
2006	543 (2.0)		-5	2006	530 (1.7)		-9 ▼
2001	548 (2.8)			2001	539 (2.8)		
Nederlandene							
2011	545 (2.4)	-2	-10 ▼	2011	547 (1.9)	-2	-7 ▼
2006	546 (1.9)		-9 ▼	2006	549 (1.5)		-5
2001	555 (2.6)			2001	554 (2.8)		
New Zealand							
2011	533 (2.3)	4	-1	2011	530 (2.0)	-5	4
2006	529 (2.1)		-6	2006	534 (2.4)		8
2001	535 (4.1)			2001	526 (4.0)		
Norge							
2011	508 (2.0)	6	0	2011	505 (2.3)	12 ▲	14 ▲
2006	502 (2.6)		-5	2006	493 (2.8)		2
2001	507 (3.1)			2001	491 (3.1)		

▲ Det seneste år er signifikant højere

▼ Det seneste år er signifikant lavere

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

Instruktion: Læs hen ad linjen for at bestemme, om resultatet i rækkens år er signifikant højere ▲ eller signifikant lavere ▼ end resultatet noteret i den pågældende årstalskolonne.

KILDE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS 2011

Tabel 2.10 Fortsat

Skønlitterære tekster				Informerende tekster			
Lande	Gns. score	Forskel		Projekt- år	Gns. score	Forskel	
Projekt- år		2006	2001			2006	2001
Polen							
2011	531 (2.1)	6		2011	519 (2.4)	5	
2006	525 (2.5)			2006	514 (2.2)		
Rumænien							
2011	504 (4.2)	11	-9	2011	500 (4.6)	15 🟩	-11
2006	493 (5.0)		-20 🟥	2006	485 (5.2)		-26 🟥
2001	513 (4.8)			2001	511 (5.1)		
Rusland							
2011	567 (2.7)	4	42 🟩	2011	570 (2.7)	4	40 🟩
2006	563 (3.4)		38 🟩	2006	566 (3.5)		35 🟩
2001	526 (4.2)			2001	530 (4.6)		
Singapore							
2011	567 (3.5)	13 🟩	36 🟩	2011	569 (3.3)	4	42 🟩
2006	554 (3.0)		23 🟩	2006	565 (2.9)		37 🟩
2001	531 (5.8)			2001	528 (5.2)		
Slovakiet							
2011	540 (2.9)	5	25 🟩	2011	530 (3.0)	3	9 🟩
2006	535 (2.9)		21 🟩	2006	527 (2.7)		5
2001	514 (2.9)			2001	522 (2.9)		
Slovenien							
2011	532 (2.4)	12 🟩	32 🟩	2011	528 (2.0)	5	26 🟩
2006	521 (2.0)		20 🟩	2006	523 (2.4)		21 🟩
2001	501 (2.1)			2001	502 (2.1)		
Spanien							
2011	516 (2.1)	-2		2011	512 (2.0)	5	
2006	517 (2.7)			2006	507 (2.8)		
Sverige							
2011	547 (2.4)	-1	-15 🟥	2011	537 (2.4)	-13 🟥	-23 🟥
2006	548 (2.2)		-14 🟥	2006	550 (2.5)		-10 🟥
2001	562 (2.4)			2001	560 (2.4)		
Taipei (Taiwan)							
2011	542 (1.9)	9 🟩		2011	565 (1.8)	27 🟩	
2006	532 (2.1)			2006	539 (1.8)		
Tjekkiet							
2011	545 (2.1)		7 🟩	2011	545 (2.0)		9 🟩
2001	538 (2.3)			2001	536 (2.6)		
Trinidad og Tobago							
2011	467 (4.1)	35 🟩		2011	474 (3.8)	37 🟩	
2006	433 (4.8)			2006	436 (4.8)		
Tyskland							
2011	545 (2.2)	-6	5	2011	538 (2.5)	-8 🟥	-2
2006	551 (2.1)		11 🟩	2006	546 (2.4)		6 🟩
2001	539 (1.8)			2001	539 (1.8)		
Ungarn							
2011	542 (2.8)	-17 🟥	-10 🟥	2011	536 (3.0)	-6	-1
2006	559 (3.0)		8 🟩	2006	542 (3.2)		6
2001	551 (2.2)			2001	537 (2.2)		
USA							
2011	563 (1.8)	20 🟩	10 🟩	2011	553 (1.6)	15 🟩	19 🟩
2006	542 (3.7)		-10	2006	538 (3.7)		4
2001	552 (4.1)			2001	534 (3.9)		
Østrig							
2011	533 (2.2)	-7 🟥		2011	526 (2.0)	-10 🟥	
2006	540 (2.2)			2006	536 (2.3)		

▲ Det seneste år er signifikant højere

▼ Det seneste år er signifikant lavere

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

Instruktion: Læs hen ad linjen for at bestemme, om resultatet i rækkens år er signifikant højere ▲ eller signifikant lavere ▼ end resultatet noteret i den pågældende årstalskolonne.

KILDE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS 2011

Læseresultater i forhold til forståelsesprocesser

I forbindelse med konstruktionen af læsetesten har man arbejdet med spørgsmål, som skulle belyse fire typer af læseprocesser, som kan anvendes i besvarelsen af spørgsmålene:

- Finde og uddrage informationer udtrykt direkte i teksten
- Drage direkte følgeslutninger
- Fortolke og samordne centrale ideer og informationer
- Undersøge og vurdere indhold, sprog og tekstuelle elementer.

Da der i materialet ikke er tilstrækkeligt med spørgsmål inden for hver proces til at udgøre en selvstændig skala, så er de fire processer samlet i to delskalaer, nemlig *Finde informationer og drage følgeslutninger* (tekstnær forståelse) og *Fortolke, samordne og vurdere informationer, sprog og tekstuelle elementer* (udvidet tekstforståelse).

Som det fremgår af bilag C tabel C.2.3, så er de to forståelsesprocesser ikke lige svære, og derfor er det nødvendigt ved hjælp af Rasch-analyser at beregne delscorer, der kan indplaceres på den samlede læsescore, før man kan se på deres relative bidrag. I tabel 2.11 er vist de to læseprocessers delscorer og deres relative bidrag til den samlede læsescore.

I Danmark er der ikke stor forskel på det bidrag, de to læseprocesser hver for sig giver til den samlede score, men der er dog en lille, signifikant forskel i forhold til de tekstnære processer med +2 point. I alt er der 15 lande, hvor scoren for processen *Finde information og drage følgeslutninger* er signifikant højere end den samlede score, og 12 lande hvor scoren for processen *Fortolke, samordne og vurdere* er signifikant højere. I 16 lande er der ikke nogen forskel i de to processers bidrag til den samlede score.

I tabel 2.12 kan man se på de to læseprocessers udvikling fra de tidligere undersøgelser og til 2011. Her kan man se, at bidraget fra den udvidede tekstforståelse i 2011 er steget signifikant med 12 point i forhold til 2006 i Danmark. Den fremgang, der har været i Danmark fra 2006 til 2011, stammer tilsyneladende hovedsageligt fra, at danske elever er blevet bedre til den udvidede tekstforståelse. Det samme gør sig gældende for de norske 4. klasser, mens resultaterne fra Sverige tyder på, at den relative nedgang denne gang mest stammer fra svarene til de tekstnære spørgsmål.

Tabel 2.11 Forskelle i resultaterne mellem de to læseprocesser

Lande	Samlet gns. score	Finde information og drage følgeslutninger		Fortolke, samordne og vurdere		Forskel	
		Gns. score	Forskel til samlet score	Gns. score	Forskel til samlet score	Delscore lavere end samlet score	Delscore højere end samlet score
³ Hong Kong Kina	571 (2.3)	562 (2.0)	-8 (1.0) ▼	578 (2.4)	7 (1.0) ▲		
Rusland	568 (2.7)	565 (2.7)	-3 (1.2) ▼	571 (2.6)	2 (0.9) ▲		
Finland	568 (1.9)	569 (2.0)	1 (0.9)	567 (1.8)	-1 (0.7)		
² Singapore	567 (3.3)	565 (3.4)	-2 (1.3)	570 (3.4)	3 (1.2) ▲		
[†] Nordirland	558 (2.4)	555 (2.5)	-3 (1.0) ▼	562 (2.5)	4 (1.0) ▲		
² USA	556 (1.5)	549 (1.5)	-7 (0.7) ▼	563 (1.6)	6 (0.6) ▲		
² Danmark	554 (1.7)	556 (1.9)	2 (1.1) ▲	553 (1.5)	-1 (0.8)		
² Kroatien	553 (1.9)	554 (2.0)	1 (1.0)	552 (1.7)	-1 (1.1)		
Taipei (Taiwan)	553 (1.9)	551 (1.8)	-1 (0.8)	555 (1.9)	2 (0.7) ▲		
Irland	552 (2.3)	552 (2.8)	0 (1.8)	553 (2.2)	2 (0.9)		
[†] England	552 (2.6)	546 (2.6)	-6 (1.3) ▼	555 (2.7)	4 (1.1) ▲		
² Canada	548 (1.6)	543 (1.5)	-5 (0.6) ▼	554 (1.5)	5 (0.4) ▲		
[†] Nederlandene	546 (1.9)	549 (2.2)	3 (1.0) ▲	543 (2.0)	-3 (1.0) ▼		
Tjekket	545 (2.2)	548 (2.4)	3 (0.9) ▲	544 (2.0)	-2 (0.9)		
Sverige	542 (2.1)	543 (2.1)	1 (1.0)	540 (2.1)	-1 (0.9)		
Italien	541 (2.2)	539 (1.9)	-2 (1.2)	544 (2.0)	3 (0.9) ▲		
Tyskland	541 (2.2)	548 (2.3)	7 (0.9) ▲	536 (2.2)	-5 (1.0) ▼		
³ Israel	541 (2.7)	538 (2.9)	-3 (1.4)	543 (3.0)	2 (1.4)		
Portugal	541 (2.6)	539 (2.8)	-2 (1.6)	542 (2.6)	1 (1.0)		
Ungarn	539 (2.9)	537 (2.8)	-2 (0.9) ▼	542 (2.7)	3 (1.2) ▲		
Slovakiet	535 (2.8)	534 (2.9)	-1 (1.0)	536 (2.7)	1 (0.6)		
Bulgarien	532 (4.1)	532 (4.0)	0 (1.0)	532 (3.9)	0 (1.0)		
New Zealand	531 (1.9)	527 (2.0)	-4 (0.9) ▼	535 (1.9)	4 (1.4) ▲		
Slovenien	530 (2.0)	533 (1.9)	2 (1.4)	530 (2.2)	-1 (1.8)		
Østrig	529 (2.0)	539 (2.3)	10 (1.4) ▲	521 (2.0)	-8 (0.8) ▼		
^{1,2} Litauen	528 (2.0)	530 (1.9)	2 (1.1)	527 (2.0)	-1 (1.1)		
Australien	527 (2.2)	527 (2.6)	-1 (1.3)	529 (2.2)	2 (1.0)		
Polen	526 (2.1)	526 (2.1)	1 (1.1)	525 (2.1)	-1 (1.3)		
Frankrig	520 (2.6)	528 (2.4)	8 (1.0) ▲	512 (2.8)	-8 (1.5) ▼		
Spanien	513 (2.3)	516 (2.1)	3 (1.0) ▲	510 (2.1)	-3 (1.0) ▼		
[†] Norge	507 (1.9)	511 (1.8)	4 (0.9) ▲	502 (2.6)	-5 (1.7) ▼		
^{2,†} Belgien (fransk)	506 (2.9)	512 (2.9)	6 (0.7) ▲	499 (3.2)	-7 (1.4) ▼		
Rumænien	502 (4.3)	500 (4.2)	-2 (1.1) ▼	503 (4.5)	1 (1.3)		
¹ Georgien	488 (3.1)	484 (3.0)	-4 (1.2) ▼	491 (3.1)	3 (1.1) ▲		
Malta	477 (1.4)	479 (1.9)	2 (1.7)	475 (1.8)	-2 (1.2)		
Trinidad og Tobago	471 (3.8)	474 (3.8)	3 (0.9) ▲	464 (4.0)	-7 (1.1) ▼		
² Azerbaijan	462 (3.3)	469 (3.2)	6 (1.0) ▲	449 (3.7)	-13 (1.3) ▼		
Iran	457 (2.8)	458 (2.9)	0 (0.9)	456 (3.0)	-1 (1.5)		
Colombia	448 (4.1)	450 (4.1)	3 (1.2) ▲	442 (4.6)	-5 (1.7) ▼		
Forenede Arabiske Emirater	439 (2.2)	439 (2.3)	0 (0.9)	438 (2.3)	-1 (0.7)		
Saudi-Arabien	430 (4.4)	433 (4.6)	4 (1.3) ▲	424 (4.6)	-6 (1.5) ▼		
Indonesien	428 (4.2)	431 (4.3)	2 (1.6)	423 (4.7)	-6 (2.0) ▼		
² Qatar	425 (3.5)	424 (3.6)	-1 (1.2)	425 (3.8)	1 (1.0)		
^ψ Oman	391 (2.8)	395 (2.4)	4 (1.1) ▲	382 (3.0)	-9 (1.1) ▼		
* Marokko	310 (3.9)	325 (3.2)	14 (2.3) ▲	288 (4.3)	-22 (3.0) ▼		

Finde og drage følgeslutninger
Fortolke, samordne og vurdere

▲ Delscoren er signifikant højere end den samlede læsescore
▼ Delscoren er signifikant lavere end den samlede læsescore

* Det er ikke muligt at beregne et pålideligt gennemsnitsresultat, da andelen af elever med for få rigtige svar overstiger 25 %.
ψ Der tages forbehold for det beregnede gennemsnitsresultat, da andelen af elever med for få svar overstiger 15 %.
Se bilag C, tabel C.9.2 og C.9.4 for noter om populationsudtrækning: †, ‡, 1, 2, 3.
() Standardfejl angivet i parentes. Afrunding kan medføre tilsyneladende inkonsistens.

Instruktion: Læs hen ad linjen for at bestemme, om resultatet i rækkens år er signifikant højere ▲ eller signifikant lavere ▼ end resultatet noteret i den pågældende årstalskolonne.

Tabel 2.12 *Udviklingstendens i resultater opdelt på læseprocesser*

Finde information og drage følgeslutninger				Fortolke, samordne og vurdere			
Lande	Gns. score	Forskel mellem år		Projekt- år	Gns. score	Forskel mellem år	
Projekt- år		2006	2001			2006	2001
Belgien (fransk)							
2011	512 (2.9)	8		2011	499 (3.2)	6	
2006	504 (2.6)			2006	493 (2.7)		
Bulgarien							
2011	532 (4.0)	-9	-20 ▼	2011	532 (3.9)	-20 ▼	-18 ▼
2006	541 (4.2)		-11	2006	552 (4.7)		1
2001	552 (4.1)			2001	550 (3.6)		
Colombia							
2011	450 (4.1)		20 ▲	2011	442 (4.6)		32 ▲
2001	431 (4.3)			2001	410 (4.9)		
Danmark							
2011	556 (1.9)	3		2011	553 (1.5)	12 ▲	
2006	554 (2.8)			2006	541 (2.4)		
England							
2011	546 (2.6)	9 ▲	-3	2011	555 (2.7)	13 ▲	-1
2006	537 (2.7)		-12 ▼	2006	542 (2.5)		-14 ▼
2001	549 (3.2)			2001	556 (3.5)		
Frankrig							
2011	528 (2.4)	1	-1	2011	512 (2.8)	-4	-11 ▼
2006	527 (2.1)		-2	2006	515 (2.4)		-7 ▼
2001	529 (2.7)			2001	523 (2.5)		
Georgien							
2011	484 (3.0)	4		2011	491 (3.1)	35 ▲	
2006	480 (3.4)			2006	456 (3.7)		
Hong Kong Kina							
2011	562 (2.0)	1	37 ▲	2011	578 (2.4)	12 ▲	48 ▲
2006	561 (2.5)		37 ▲	2006	566 (2.6)		36 ▲
2001	525 (3.2)			2001	530 (3.4)		
Indonesien							
2011	431 (4.3)	21 ▲		2011	423 (4.7)	29 ▲	
2006	410 (4.1)			2006	394 (4.7)		
Iran							
2011	458 (2.9)	29 ▲	35 ▲	2011	456 (3.0)	48 ▲	58 ▲
2006	429 (3.5)		6	2006	409 (3.5)		10
2001	423 (4.6)			2001	399 (5.0)		
Italien							
2011	539 (1.9)	-8 ▼	-2	2011	544 (2.0)	-12 ▼	3
2006	547 (2.9)		6	2006	556 (3.0)		16 ▲
2001	541 (2.4)			2001	540 (2.6)		
Litauen							
2011	530 (1.9)	-5 ▼	-13 ▼	2011	527 (2.0)	-11 ▼	-16 ▼
2006	536 (1.9)		-8 ▼	2006	539 (1.8)		-5
2001	543 (3.1)			2001	544 (2.8)		
Nederlandene							
2011	549 (2.2)	-5	-10 ▼	2011	543 (2.0)	1	-8 ▼
2006	554 (1.8)		-5	2006	542 (1.7)		-10 ▼
2001	559 (2.6)			2001	552 (2.4)		
New Zealand							
2011	527 (2.0)	0	3	2011	535 (1.9)	-1	1
2006	527 (2.4)		2	2006	537 (2.3)		2
2001	525 (3.9)			2001	534 (4.0)		
Norge							
2011	511 (1.8)	5	4	2011	502 (2.6)	11 ▲	10 ▲
2006	506 (2.3)		-1	2006	490 (2.6)		-2
2001	508 (2.9)			2001	492 (3.0)		

▲ Det seneste år er signifikant højere

▼ Det seneste år er signifikant lavere

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

Instruktion: Læs hen ad linjen for at bestemme, om resultatet i rækkens år er signifikant højere ▲ eller signifikant lavere ▼ end resultatet noteret i den pågældende årstalskolonne.

KILDE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS 2011

Tabel 2.12 Fortsat

Finde information og drage følgeslutninger				Fortolke, samordne og vurdere			
Lande	Gns. score	Forskel mellem år		Projekt-år	Gns. score	Forskel mellem år	
Projekt-år		2006	2001			2006	2001
Polen							
2011	526 (2.1)	7 ▲		2011	525 (2.1)	5	
2006	519 (2.3)			2006	519 (2.5)		
Rumænien							
2011	500 (4.2)	9	-12	2011	503 (4.5)	17 ▲	-9
2006	491 (5.4)		-21 ▼	2006	486 (5.6)		-26 ▼
2001	512 (5.2)			2001	512 (4.8)		
Rusland							
2011	565 (2.7)	0	32 ▲	2011	571 (2.6)	7	47 ▲
2006	565 (3.4)		32 ▲	2006	564 (3.4)		40 ▲
2001	533 (4.3)			2001	524 (5.0)		
Singapore							
2011	565 (3.4)	2	31 ▲	2011	570 (3.4)	14 ▲	44 ▲
2006	563 (3.2)		29 ▲	2006	557 (2.9)		31 ▲
2001	534 (5.6)			2001	526 (5.1)		
Slovakiet							
2011	534 (2.9)	2	10 ▲	2011	536 (2.7)	6	24 ▲
2006	533 (2.8)		8 ▲	2006	530 (3.0)		18 ▲
2001	524 (2.8)			2001	512 (3.2)		
Slovenien							
2011	533 (1.9)	11 ▲	26 ▲	2011	530 (2.2)	8 ▲	32 ▲
2006	522 (2.2)		15 ▲	2006	522 (2.1)		25 ▲
2001	506 (2.2)			2001	497 (2.2)		
Spanien							
2011	516 (2.1)	5		2011	510 (2.1)	-3	
2006	511 (2.6)			2006	513 (2.8)		
Sverige							
2011	543 (2.1)	-11 ▼	-23 ▼	2011	540 (2.1)	-6	-18 ▼
2006	554 (2.3)		-12 ▼	2006	546 (2.3)		-13 ▼
2001	565 (2.5)			2001	559 (2.2)		
Taipei (Taiwan)							
2011	551 (1.8)	7 ▲		2011	555 (1.9)	27 ▲	
2006	545 (2.0)			2006	527 (2.0)		
Tjekkiet							
2011	548 (2.4)		5	2011	544 (2.0)		12 ▲
2001	543 (2.7)			2001	532 (2.3)		
Trinidad og Tobago							
2011	474 (3.8)	34 ▲		2011	464 (4.0)	35 ▲	
2006	440 (4.9)			2006	429 (5.2)		
Tyskland							
2011	548 (2.3)	-10 ▼	3	2011	536 (2.2)	-4	1
2006	558 (2.6)		13 ▲	2006	540 (2.2)		5
2001	545 (1.8)			2001	535 (2.0)		
Ungarn							
2011	537 (2.8)	-10 ▼	-6	2011	542 (2.7)	-12 ▼	-2
2006	547 (2.8)		4	2006	554 (3.2)		10 ▲
2001	543 (2.1)			2001	544 (2.2)		
USA							
2011	549 (1.5)	14 ▲	11 ▲	2011	563 (1.6)	17 ▲	16 ▲
2006	535 (3.4)		-3	2006	545 (3.7)		-2
2001	538 (4.3)			2001	547 (3.8)		
Østrig							
2011	539 (2.3)	-9 ▼		2011	521 (2.0)	-8 ▼	
2006	548 (2.2)			2006	528 (2.4)		

▲ Det seneste år er signifikant højere

▼ Det seneste år er signifikant lavere

Instruktion: Læs hen ad linjen for at bestemme, om resultatet i rækkens år er signifikant højere ▲ eller signifikant lavere ▼ end resultatet noteret i den pågældende årstalskolonne.

KILDE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS 2011

Læseresultater for piger og drenge

Samlet læsekompetence og køn

I alle de tidligere PIRLS- og PISA-undersøgelser man har foretaget vedrørende læsning, finder man, at piger i almindelighed læser bedre end drenge – og således også her. Kun i Colombia, Italien, Frankrig, Spanien og Israel er pigers samlede læsekompetence ikke signifikant højere end drenges. I Danmark er forskellene mellem kønnenes samlede læsekompetence 12 point, i de norske 5. klasser 13 point, i Sverige og i de norske 4. klasser er forskellen 14 point, mens den i Finland er hele 21 point, se tabel 2.13.

Den internationale gennemsnitlige forskel på drenges og pigers læsekompetence er 16 point, og i nogle få lande er der meget store kønsforskelle – særligt i Saudi-Arabien, hvor der er en forskel på 54 point, hvilket svarer til en forskel på et klassetrin.

Ser vi på de lande, som ligger signifikant over det danske landsgennemsnit, samt på de lande, som ikke er signifikant forskellige fra det danske landsgennemsnit (i det hvide felt i figur 2.5 på s. 69), så ser de danske resultater, hvad angår køn, for første gang lidt anderledes ud end tidligere.

Tidligere – bl.a. i PISA-2000 undersøgelsen (Andersen, Egelund, Jensen, Krone, Lindenskov og Mejding, 2001, s. 77) – er det fundet, at de danske drenge stort set læste på niveau med drengene i de lande, som havde resultater tæt på de danske, mens pigerne i de andre lande læste noget bedre end de danske piger. Men denne gang læser de danske piger stort set på niveau med pigerne i de lande, der ikke er placeret signifikant forskelligt fra Danmark – kun i England og Nordirland er forskellen mellem pigerne og drengene relativt større, end vi ser det i Danmark.

Ser vi på forskellen mellem piger og drenge i de lande, som klarer sig signifikant bedre end Danmark, så er pigernes resultat i læsning der relativt bedre (ca. 16 -19 point højere i forhold til de danske pigers resultat), end det er for drengene (10-15 point i forhold til de danske drenges resultat).

I tabel 2.14 ses udviklingstendenserne i forskelle mellem pigers og drenges resultater gennem de tre PIRLS-undersøgelser. I Sverige er forskellen mellem piger og drenge mindsket signifikant fra 2001 og til 2011, men det skyldes især, at pigernes resultat er faldet mere (23 point) end drengenes (15 point).

Tabel 2.13 Forskelle i gennemsnitsresultater efter køn

Lande	Piger		Drenge		Forskel	Kønsforskel	
	Procent af eleverne	Gns. score	Procent af eleverne	Gns. Score		Piger scorer højere	Drenge scorer højere
Colombia	49 (1.3)	447 (4.6)	51 (1.3)	448 (4.6)	1 (3.9)		
Italien	50 (0.7)	543 (2.4)	50 (0.7)	540 (2.7)	3 (2.4)		
Frankrig	49 (0.8)	522 (3.4)	51 (0.8)	518 (2.4)	5 (2.7)		
Spanien	49 (0.8)	516 (2.5)	51 (0.8)	511 (2.8)	5 (2.5)		
² † Belgien (fransk)	49 (0.9)	509 (3.1)	51 (0.9)	504 (3.1)	5 (2.3)		
³ Israel	51 (1.6)	544 (3.1)	49 (1.6)	538 (3.4)	6 (3.4)		
Tjekkiet	49 (1.2)	549 (2.5)	51 (1.2)	542 (2.5)	6 (2.6)		
[†] Nederlandene	51 (0.7)	549 (2.1)	49 (0.7)	543 (2.2)	7 (2.0)		
Østrig	49 (1.2)	533 (2.2)	51 (1.2)	525 (2.3)	8 (2.3)		
Tyskland	49 (0.8)	545 (2.3)	51 (0.8)	537 (2.7)	8 (2.5)		
Slovakiet	49 (0.8)	540 (3.1)	51 (0.8)	530 (2.8)	10 (2.1)		
² USA	51 (0.5)	562 (1.9)	49 (0.5)	551 (1.7)	10 (1.8)		
² Danmark	50 (0.7)	560 (1.9)	50 (0.7)	548 (2.1)	12 (2.2)		
² Canada	49 (0.6)	555 (1.7)	51 (0.6)	542 (2.1)	12 (2.0)		
Polen	48 (0.9)	533 (2.5)	52 (0.9)	519 (2.7)	14 (3.1)		
² Azerbajjan	47 (0.9)	470 (3.6)	53 (0.9)	456 (3.5)	14 (2.3)		
² Kroatien	50 (0.8)	560 (2.1)	50 (0.8)	546 (2.2)	14 (2.2)		
Sverige	49 (1.0)	549 (2.4)	51 (1.0)	535 (2.5)	14 (2.7)		
Portugal	49 (1.2)	548 (3.0)	51 (1.2)	534 (2.8)	14 (2.4)		
[†] Norge	52 (1.0)	514 (2.2)	48 (1.0)	500 (2.7)	14 (3.1)		
Taipei (Taiwan)	47 (0.6)	561 (2.1)	53 (0.6)	546 (2.1)	15 (2.1)		
Bulgarien	49 (0.9)	539 (4.5)	51 (0.9)	524 (4.3)	15 (3.5)		
Rumænien	48 (0.9)	510 (4.8)	52 (0.9)	495 (4.3)	15 (3.3)		
Irland	49 (2.2)	559 (2.9)	51 (2.2)	544 (3.0)	15 (3.9)		
Ungarn	49 (0.9)	547 (3.2)	51 (0.9)	532 (3.2)	16 (2.6)		
Slovenien	48 (0.8)	539 (2.2)	52 (0.8)	523 (2.7)	16 (3.1)		
[†] Nordirland	50 (1.2)	567 (2.5)	50 (1.2)	550 (3.2)	16 (3.4)		
³ Hong Kong Kina	46 (1.2)	579 (2.3)	54 (1.2)	563 (2.5)	16 (2.2)		
Australien	49 (1.1)	536 (2.7)	51 (1.1)	519 (2.7)	17 (3.1)		
² Singapore	49 (0.6)	576 (3.5)	51 (0.6)	559 (3.6)	17 (2.6)		
Malta	49 (0.5)	486 (1.9)	51 (0.5)	468 (2.0)	18 (2.8)		
Indonesien	51 (0.9)	437 (4.5)	49 (0.9)	419 (4.3)	18 (2.3)		
¹ Litauen	48 (0.8)	537 (2.4)	52 (0.8)	520 (2.4)	18 (2.8)		
Rusland	49 (1.0)	578 (2.8)	51 (1.0)	559 (3.1)	18 (2.3)		
Iran	49 (2.9)	467 (4.3)	51 (2.9)	448 (4.3)	20 (6.4)		
New Zealand	49 (1.0)	541 (2.2)	51 (1.0)	521 (2.7)	20 (3.1)		
Finland	49 (0.8)	578 (2.3)	51 (0.8)	558 (2.2)	21 (2.3)		
¹ Georgien	48 (0.9)	499 (2.7)	52 (0.9)	477 (4.0)	22 (3.0)		
[†] England	49 (1.0)	563 (3.0)	51 (1.0)	540 (3.1)	23 (3.0)		
Forenede Arabiske Emirater	50 (1.6)	452 (3.0)	50 (1.6)	425 (3.5)	27 (4.8)		
[✱] Marokko	48 (0.8)	326 (4.0)	52 (0.8)	296 (4.6)	29 (3.9)		
² Qatar	47 (3.4)	441 (4.7)	53 (3.4)	411 (4.2)	30 (6.0)		
Trinidad og Tobago	49 (2.0)	487 (4.5)	51 (2.0)	456 (4.3)	31 (4.6)		
^ψ Oman	49 (0.7)	411 (3.0)	51 (0.7)	371 (3.4)	40 (2.9)		
Saudi-Arabien	52 (1.5)	456 (3.1)	48 (1.5)	402 (8.2)	54 (8.8)		
Internationalt gns.	49 (0.2)	520 (0.5)	51 (0.2)	504 (0.5)	16 (0.5)		

■ Forskellen er statistisk signifikant
 ■ Forskellen er ikke statistisk signifikant

✱ Det er ikke muligt at beregne et pålideligt gennemsnitsresultat, da andelen af elever med for få rigtige svar overstiger 25 %.

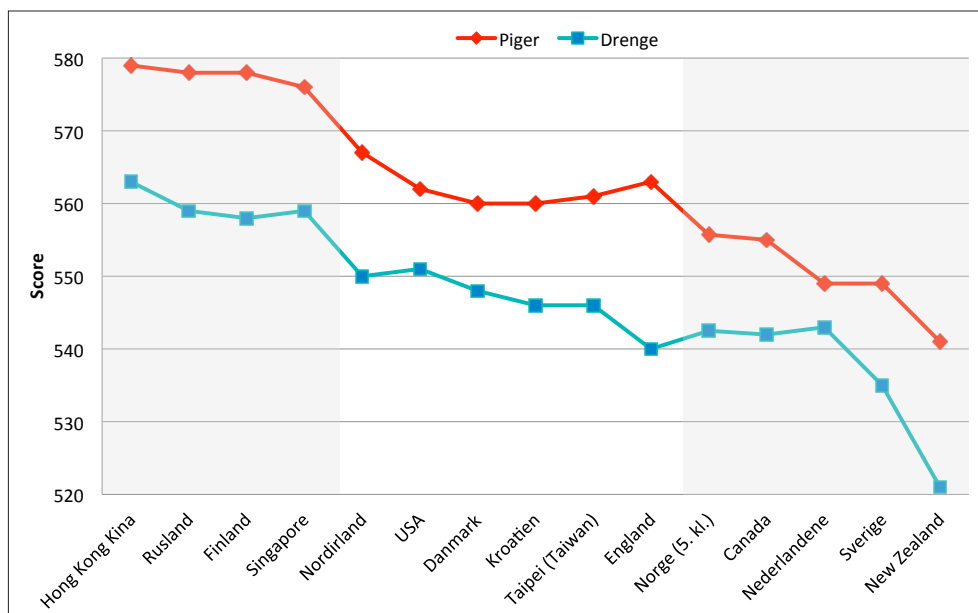
ψ Der tages forbehold for det beregnede gennemsnitsresultat, da andelen af elever med for få svar overstiger 15 %.

Se bilag C, tabel C.9.2 og C.9.4 for noter om populationsudtrækning: †, ‡, 1, 2, 3.

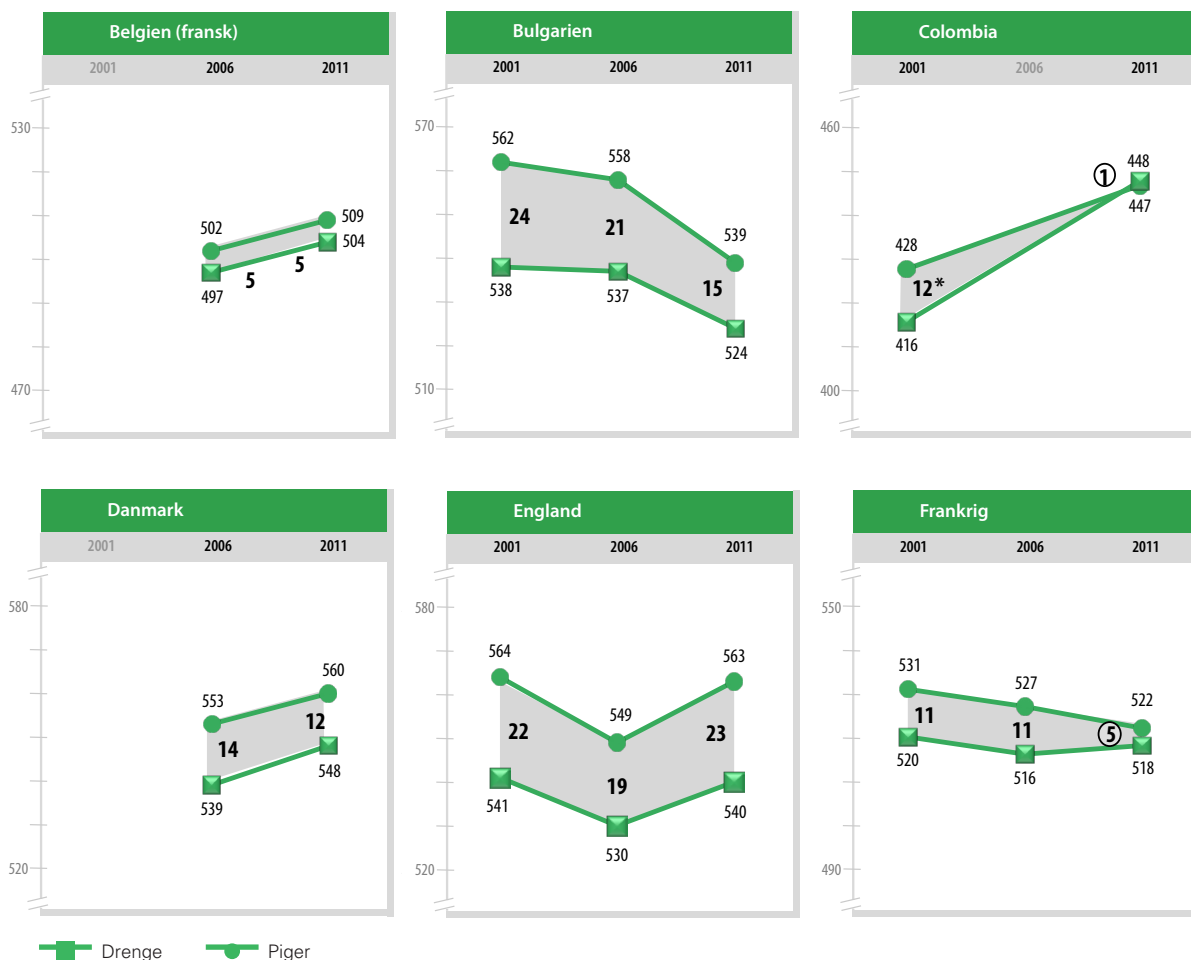
() Standardfejl angivet i parentes. Afrunding kan medføre tilsyneladende inkonsistens.

KILDE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS 2011

Figur 2.5 Kønsforskelle i læsning – udvalgte lande



Tabel 2.14 Udviklingstendens i læsekompetencen efter køn

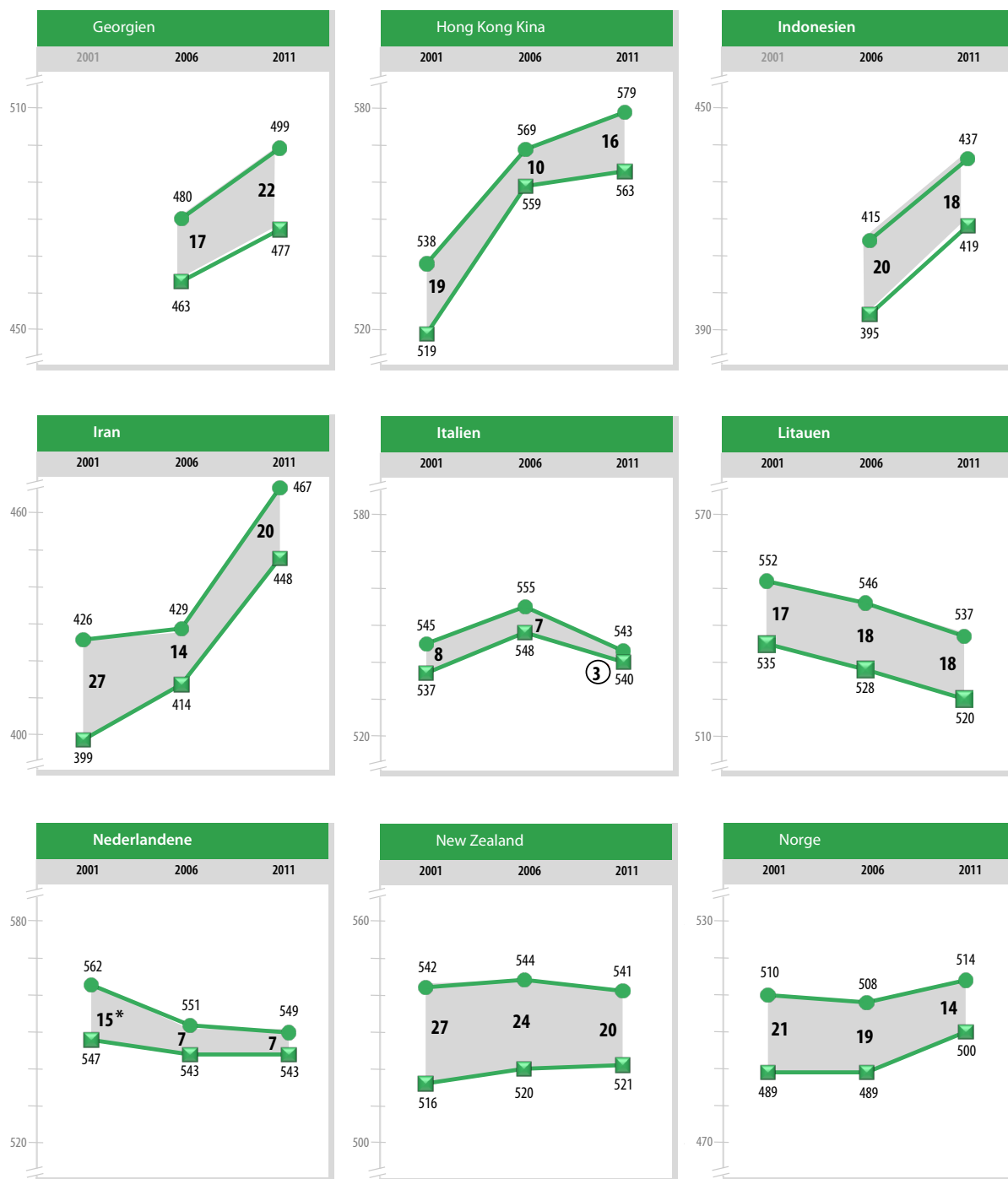


Forskelle er statistisk signifikante, med mindre de er noteret i en cirkel.

* Markerer, at forskellen er signifikant forskellig fra 2011-resultatet.

Skalaintervallet er 10 point i hver graf, men den del af skalaen, som vises, er forskellig alt efter landets resultat.

Tabel 2.14 Fortsat



■ Drenge ● Piger

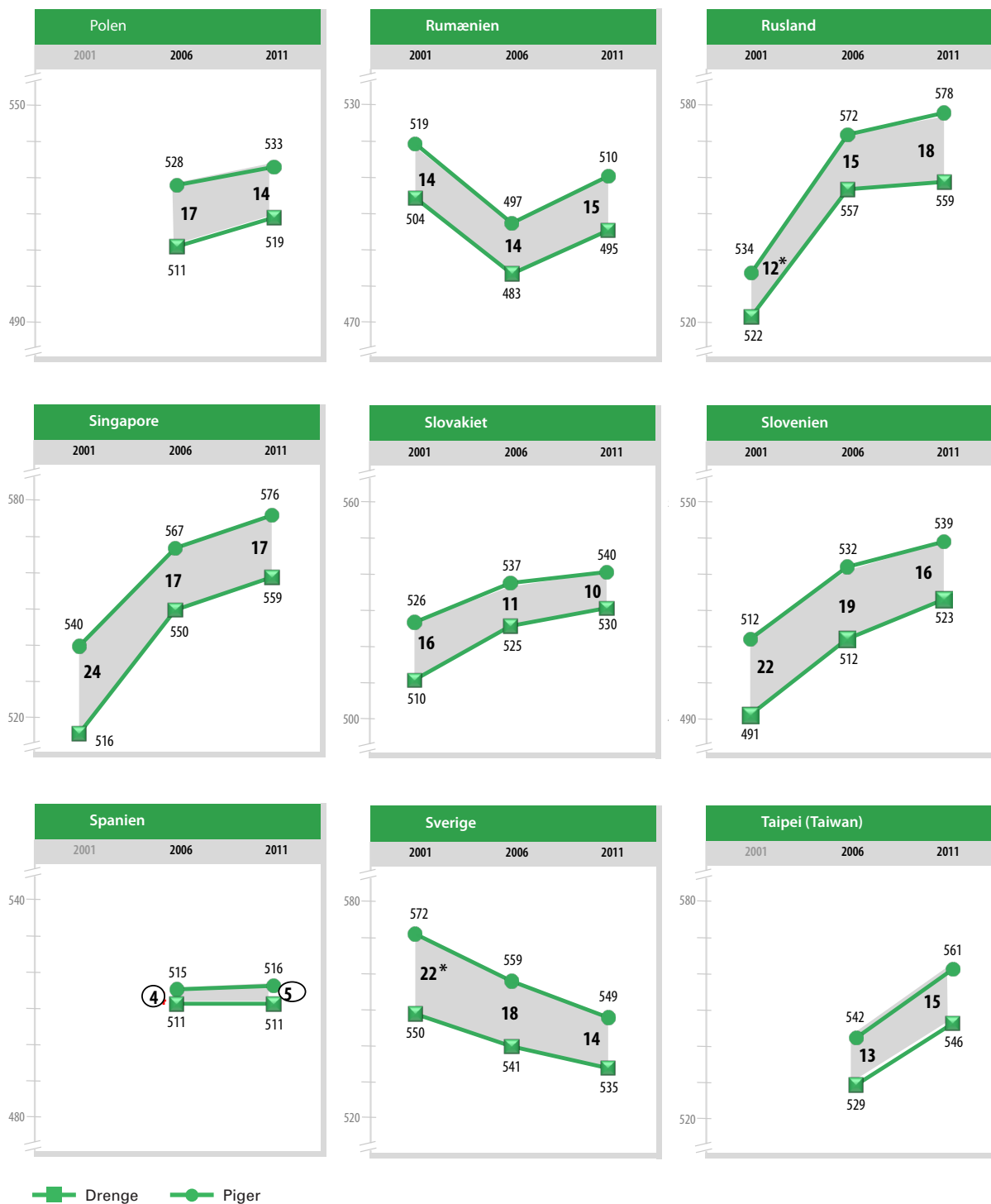
Forskelle er statistisk signifikante, med mindre de er noteret i en cirkel.

* Markerer, at forskellen er signifikant forskellig fra 2011-resultatet.

Skalaintervallet er 10 point i hver graf, men den del af skalaen, som vises, er forskellig alt efter landets resultat.

KILDE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS 2011

Tabel 2.14 Fortsat



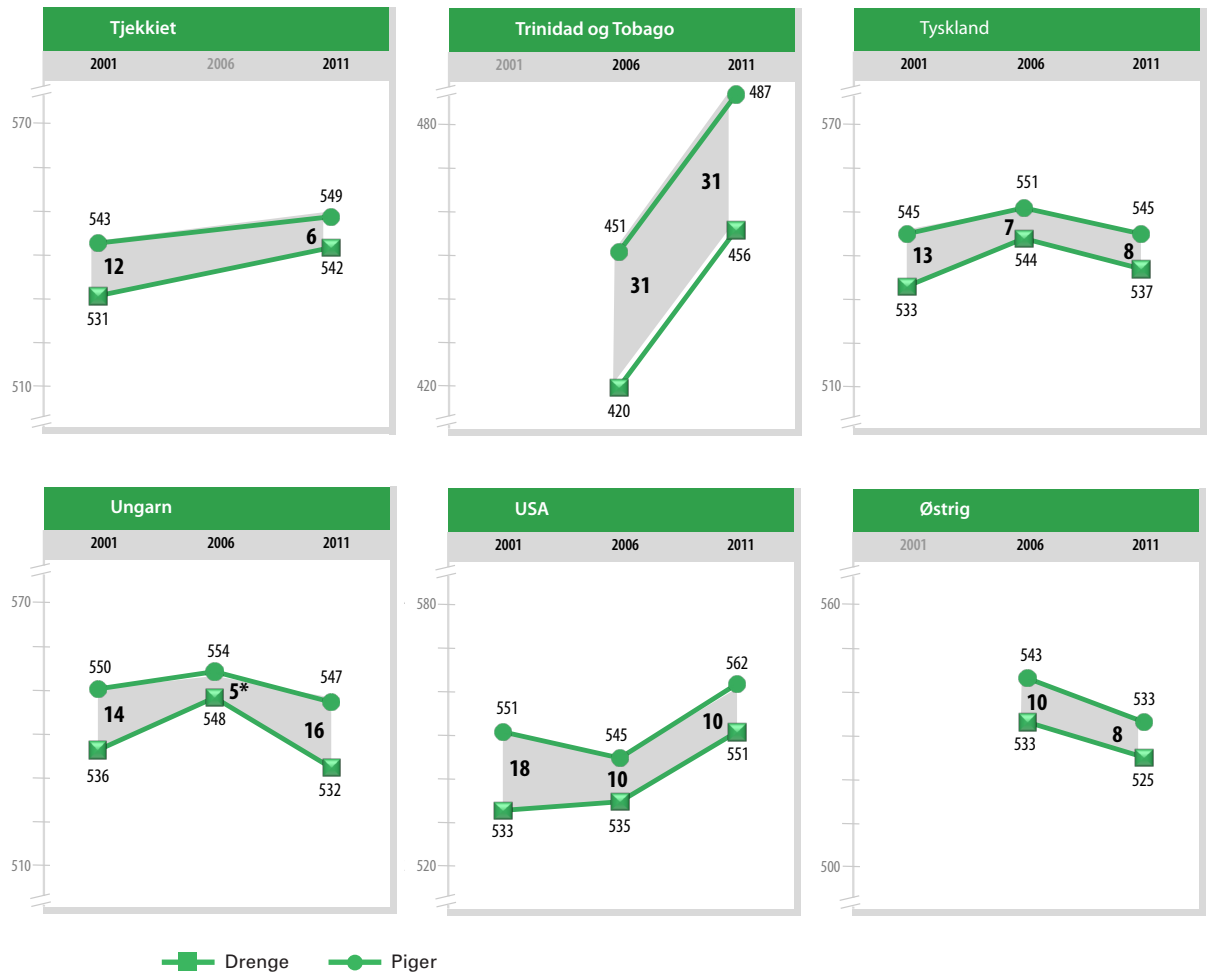
Forskelle er statistisk signifikante, med mindre de er noteret i en cirkel.

* Markerer, at forskellen er signifikant forskellig fra 2011-resultatet.

Skalaintervallet er 10 point i hver graf, men den del af skalaen, som vises, er forskellig alt efter landets resultat.

KILDE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS 2011

Tabel 2.14 Fortsat



KILDE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS 2011

Forskelle er statistisk signifikante, med mindre de er noteret i en cirkel.

* Markerer, at forskellen er signifikant forskellig fra 2011-resultatet.

Skalaintervallet er 10 point i hver graf, men den del af skalaen, som vises, er forskellig alt efter landets resultat.

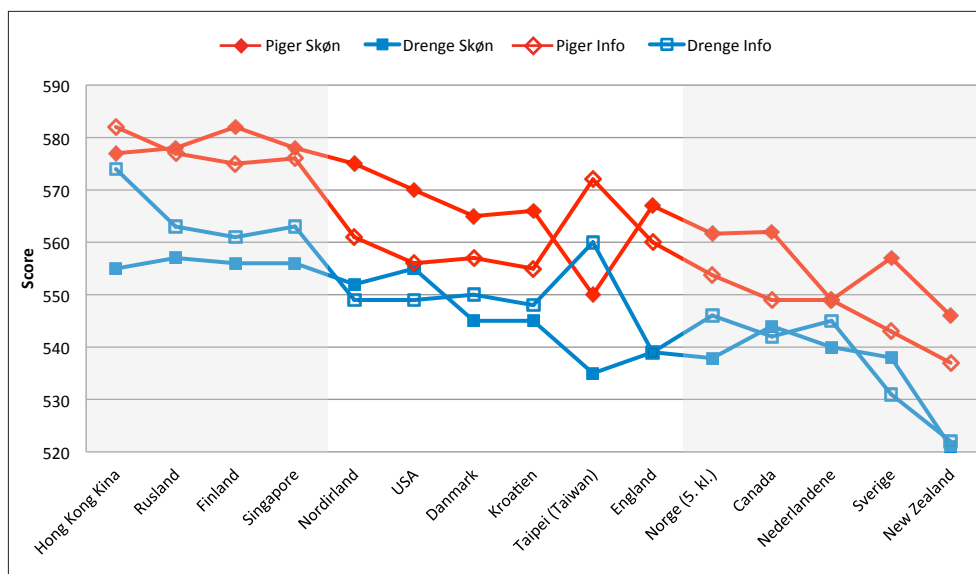
Læseformål/teksttype og køn

Der viser sig også kønsforskelle, når elevresultaterne gøres op separat for de to typer af læseformål: *At læse for at opleve* og *At læse for at lære* – se tabel 2.15

Ser man på oplevelseslæsning (skønlitteratur), læser pigerne i samtlige lande bortset fra to signifikant bedre end drengene. Kun i Colombia og Israel ses ingen signifikant forskel – i Israel bl.a. pga. relativt stor spredning i resultaterne, hvilket betyder, at pigernes 8 point højere gennemsnitsscore ikke bliver signifikant. Hvad angår de *informerende tekster*, hvor formålet er læsning for at lære, ses der i flere lande mindre kønsforskelle end ved de skønlitterære tekster – hvilket også genfindes i det internationale gennemsnit. Forskellen er her 12 point mellem pigers og drenges læsning af informerende tekster og 20 point mellem pigers og drenges læsning af skønlitterære tekster. I Danmark er den tilsvarende forskel på henholdsvis 21 og 28 point i pigernes favør.

I de lande, som på den samlede læsescore har klaret sig bedre eller sammenligneligt med de danske elever, læste pigerne begge typer af tekster bedre end drengene. Oftest læste pigerne de skønlitterære tekster bedst (bortset fra i Hong Kong Kina og Taipei/Taiwan), mens drengene oftere læste de informerende tekster bedst (se figur 2.6). Karakteristisk for de bedst placerede lande er det, at pigerne læser de informerende tekster lige så godt eller næsten lige så godt som de skønlitterære, og at drengene læser de informerende tekster bedre end de skønlitterære. Generelt forstår/læser drengene de informerende tekster signifikant bedre end de skønlitterære tekster. Men mellem landene er der stor variation. Der er således 11 lande i PIRLS 2011, hvor drenge læser de skønlitterære tekster bedre end de informerende tekster (se tabel 2.15).

Figur 2.6 Kønsforskelle og teksttyper – udvalgte lande



Tabel 2.15 Læsekompetence efter læseformål og læseproces opdelt på køn

Lande	Læseformål				Læseproces			
	For at opleve		For at lære		Finde information og drage følgeslutninger		Fortolke, samordne og vurdere	
	Piger	Drenge	Piger	Drenge	Piger	Drenge	Piger	Drenge
Australien	539 (3.0) ●	516 (3.2)	534 (2.9) ●	522 (2.7)	536 (3.1) ●	517 (3.1)	538 (2.8) ●	521 (2.7)
² Azerbajdjan	470 (3.7) ●	454 (3.3)	466 (4.5) ●	455 (4.0)	475 (3.2) ●	463 (3.6)	458 (4.0) ●	441 (3.9)
² † Belgien (fransk)	513 (3.2) ●	503 (3.4)	504 (3.6)	503 (3.4)	514 (3.3) ●	509 (3.0)	502 (3.3)	497 (3.6)
Bulgarien	541 (4.8) ●	523 (4.7)	538 (4.5) ●	527 (4.3)	540 (4.5) ●	525 (4.3)	540 (4.4) ●	525 (4.3)
² Canada	562 (2.0) ●	544 (2.2)	549 (1.9) ●	542 (2.0)	549 (1.8) ●	538 (1.9)	560 (1.8) ●	548 (2.0)
Colombia	453 (4.6)	452 (4.6)	438 (5.1)	442 (4.9)	449 (4.6)	452 (4.7)	443 (5.0)	442 (5.2)
² Danmark	565 (2.0) ●	545 (2.2)	557 (2.3) ●	550 (2.1)	563 (2.3) ●	549 (2.5)	558 (1.9) ●	548 (1.9)
† England	567 (2.9) ●	539 (3.4)	560 (3.0) ●	539 (3.2)	557 (3.0) ●	535 (3.2)	568 (3.1) ●	544 (3.2)
Finland	582 (2.4) ●	556 (2.4)	575 (2.6) ●	561 (2.6)	579 (2.7) ●	560 (2.3)	578 (2.4) ●	557 (2.0)
Forenede Arabiske Emirater	442 (3.0) ●	413 (3.6)	465 (2.7) ●	439 (3.6)	452 (3.1) ●	426 (3.3)	453 (2.9) ●	423 (3.5)
Frankrig	526 (3.3) ●	517 (2.6)	519 (3.2)	519 (2.9)	531 (3.0) ●	525 (2.5)	513 (3.5)	510 (2.7)
¹ Georgien	504 (2.5) ●	480 (4.2)	494 (3.1) ●	472 (4.1)	497 (2.6) ●	473 (4.0)	502 (3.0) ●	481 (4.4)
³ Hong Kong Kina	577 (2.8) ●	555 (2.7)	582 (2.5) ●	574 (2.3)	569 (2.4) ●	556 (2.5)	588 (2.6) ●	570 (2.7)
Indonesien	428 (4.4)	408 (4.1)	447 (4.7)	430 (4.7)	441 (4.7) ●	421 (4.1)	430 (4.9) ●	415 (4.9)
Iran	469 (4.6) ●	449 (4.5)	465 (4.2) ●	445 (4.5)	469 (4.3) ●	447 (4.5)	466 (4.5) ●	448 (4.5)
Irland	569 (3.1) ●	546 (3.4)	553 (3.1) ●	545 (3.0)	558 (3.7) ●	546 (3.1)	562 (2.9) ●	545 (2.9)
³ Israel	546 (3.2)	538 (3.7)	542 (3.1)	540 (3.3)	540 (3.3)	536 (3.3)	546 (3.5)	541 (3.8)
Italien	542 (2.4) ●	535 (2.4)	545 (2.4)	545 (2.4)	541 (2.4)	538 (2.2)	546 (2.4)	542 (2.7)
² Kroatien	566 (2.3) ●	545 (2.5)	555 (1.8) ●	548 (2.1)	561 (2.2) ●	547 (2.4)	560 (1.9) ●	545 (2.2)
^{1,2} Litauen	541 (2.2) ●	517 (2.2)	534 (2.4) ●	521 (2.3)	540 (2.4) ●	521 (2.3)	537 (2.7) ●	518 (2.3)
Malta	482 (2.1) ●	459 (2.7)	491 (1.9) ●	478 (2.1)	489 (2.3) ●	470 (2.4)	483 (2.6) ●	466 (2.2)
✱ Marokko	314 (4.3) ●	285 (4.1)	335 (4.3) ●	308 (4.0)	336 (3.7) ●	314 (3.4)	307 (4.6) ●	271 (4.8)
† Nederlandene	549 (2.4) ●	540 (2.6)	549 (2.4)	545 (2.2)	551 (2.4)	547 (2.5)	549 (2.2) ●	538 (2.2)
New Zealand	546 (2.7) ●	521 (3.3)	537 (2.4) ●	522 (2.8)	536 (2.4) ●	519 (2.8)	545 (2.5) ●	526 (2.5)
† Nordirland	575 (3.2) ●	552 (3.5)	561 (3.1) ●	549 (3.4)	563 (2.8) ●	548 (3.4)	571 (2.8) ●	553 (3.3)
‡ Norge	516 (2.5) ●	498 (2.6)	511 (2.5) ●	499 (3.2)	518 (2.3) ●	503 (2.5)	508 (2.5) ●	495 (3.7)
ψ Oman	400 (3.1) ●	360 (3.3)	425 (3.1) ●	383 (3.7)	414 (2.8) ●	376 (2.8)	404 (3.5) ●	361 (3.4)
Polen	542 (2.8) ●	520 (2.4)	523 (3.3)	516 (3.2)	534 (2.7) ●	519 (2.7)	531 (2.7) ●	519 (2.5)
Portugal	548 (3.1) ●	528 (2.9)	549 (3.2) ●	539 (2.7)	547 (3.1) ●	532 (2.9)	549 (3.2) ●	535 (2.9)
² Qatar	431 (4.7) ●	400 (4.0)	449 (4.9) ●	424 (4.2)	439 (4.7) ●	410 (3.8)	440 (4.7) ●	412 (4.1)
Rumænien	512 (4.8) ●	497 (4.3)	508 (5.1) ●	493 (4.8)	506 (4.9) ●	494 (4.7)	512 (4.9) ●	494 (4.9)
Rusland	578 (2.8) ●	557 (3.1)	577 (2.9) ●	563 (2.9)	574 (3.2) ●	557 (3.0)	581 (2.7) ●	561 (3.0)
Saudi-Arabien	449 (3.1) ●	393 (8.5)	464 (3.9) ●	414 (8.2)	457 (3.3) ●	408 (8.8)	453 (3.7) ●	393 (8.3)
² Singapore	578 (3.9) ●	556 (3.8)	576 (3.5) ●	563 (3.6)	573 (3.5) ●	557 (3.7)	579 (3.6) ●	562 (3.7)
Slovakiet	547 (3.6) ●	533 (2.9)	533 (3.3) ●	528 (3.1)	538 (3.4) ●	531 (3.1)	542 (3.2) ●	530 (2.8)
Slovenien	543 (2.7) ●	523 (3.2)	534 (2.0) ●	522 (2.8)	541 (2.1) ●	524 (3.0)	538 (2.1) ●	522 (3.1)
Spanien	520 (2.5) ●	511 (2.5)	512 (2.2)	512 (2.7)	518 (2.3)	514 (2.6)	513 (2.5) ●	507 (2.6)
Sverige	557 (3.1) ●	538 (2.6)	543 (2.7) ●	531 (3.1)	549 (2.6) ●	537 (2.6)	549 (2.5) ●	532 (2.6)
Taipei (Taiwan)	550 (2.2) ●	535 (2.3)	572 (2.1) ●	560 (2.0)	560 (2.2) ●	544 (2.3)	561 (2.2) ●	549 (2.3)
Tjekkiet	550 (2.8) ●	539 (2.4)	547 (2.7)	543 (2.3)	552 (3.0) ●	544 (2.6)	547 (2.5) ●	541 (2.3)
Trinidad og Tobago	486 (4.8) ●	450 (4.5)	488 (4.3) ●	460 (4.2)	490 (4.3) ●	459 (4.4)	480 (4.5) ●	448 (4.8)
Tyskland	550 (2.9) ●	539 (2.5)	540 (2.8)	536 (2.8)	554 (2.9) ●	543 (2.8)	540 (2.4) ●	532 (2.8)
Ungarn	553 (3.2) ●	531 (3.3)	540 (3.4) ●	531 (3.4)	545 (3.1) ●	530 (3.0)	550 (3.2) ●	534 (3.1)
² USA	570 (2.3) ●	555 (1.9)	556 (1.9) ●	549 (1.9)	554 (1.8) ●	544 (1.7)	568 (2.0) ●	557 (1.9)
Østrig	539 (2.3) ●	526 (2.7)	527 (2.2)	525 (2.5)	542 (2.5) ●	537 (2.8)	526 (2.1) ●	516 (2.4)
Internationalt gns.	522 (0.5) ●	502 (0.5)	519 (0.5) ●	507 (0.5)	521 (0.5) ●	505 (0.5)	519 (0.5) ●	502 (0.5)

KILDE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS 2011

● Gennemsnittet signifikant højere end for det andet køn

✱ Det er ikke muligt at beregne et pålideligt gennemsnitsresultat, da andelen af elever med for få rigtige svar overstiger 25 %.

ψ Der tages forbehold for det beregnede gennemsnitsresultat, da andelen af elever med for få svar overstiger 15%.

Se bilag C, tabel C.9.2 og C.9.4 for noter om populationsudtrækning: †, ‡, 1, 2, 3.

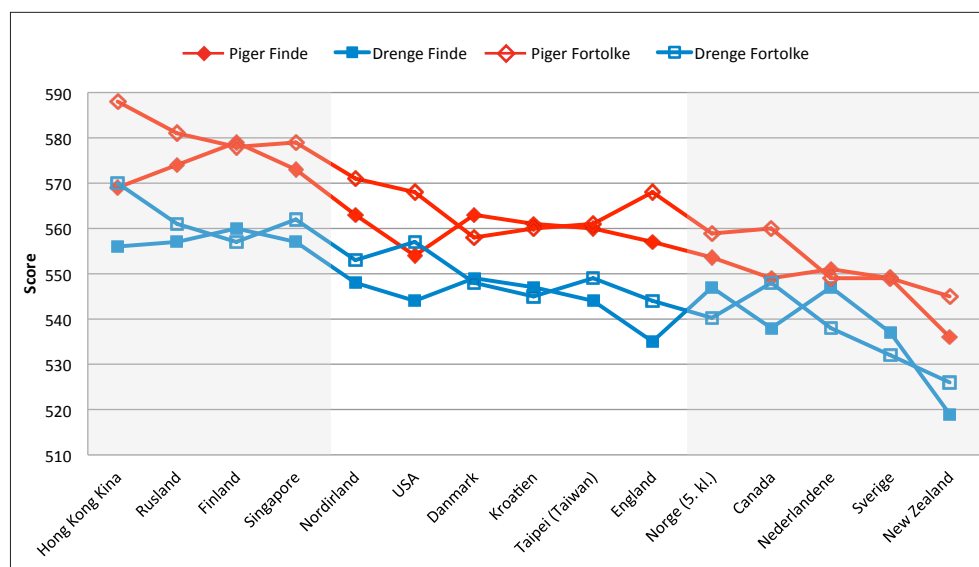
() Standardfejl angivet i parentes. Afrunding kan medføre tilsyneladende inkonsistens.

Forståelsesprocesser og køn

Når man ser på piger og drenge resultater på skalaerne for forståelsesprocesserne, så er det karakteristisk, at piger i langt de fleste tilfælde er bedre til begge forståelsesprocesser end drenge – se tabel 2.15.

I Danmark er der ikke signifikant forskel hos drenge og piger i de to processer, med at 'finde information og drage direkte følgeslutninger' som den stærkeste, men det er interessant at se, at eleverne i en række engelsksprogede lande som USA, Canada, England, Nordirland, New Zealand samt Hong Kong Kina og Singapore klarer sig godt i processerne med at fortolke, samordne og vurdere informationer, sprog og tekstuelle elementer – se figur 2.7. Der er næppe tvivl om, at det i disse lande i langt højere grad end i Danmark er sædvanligt også at inddrage disse aspekter i gennemgangen af teksterne (se også kapitel 5, der behandler forskelle i læseundervisningens fokus).

Figur 2.7 Kønsforskelle og læseforståelsesprocesser – udvalgte lande



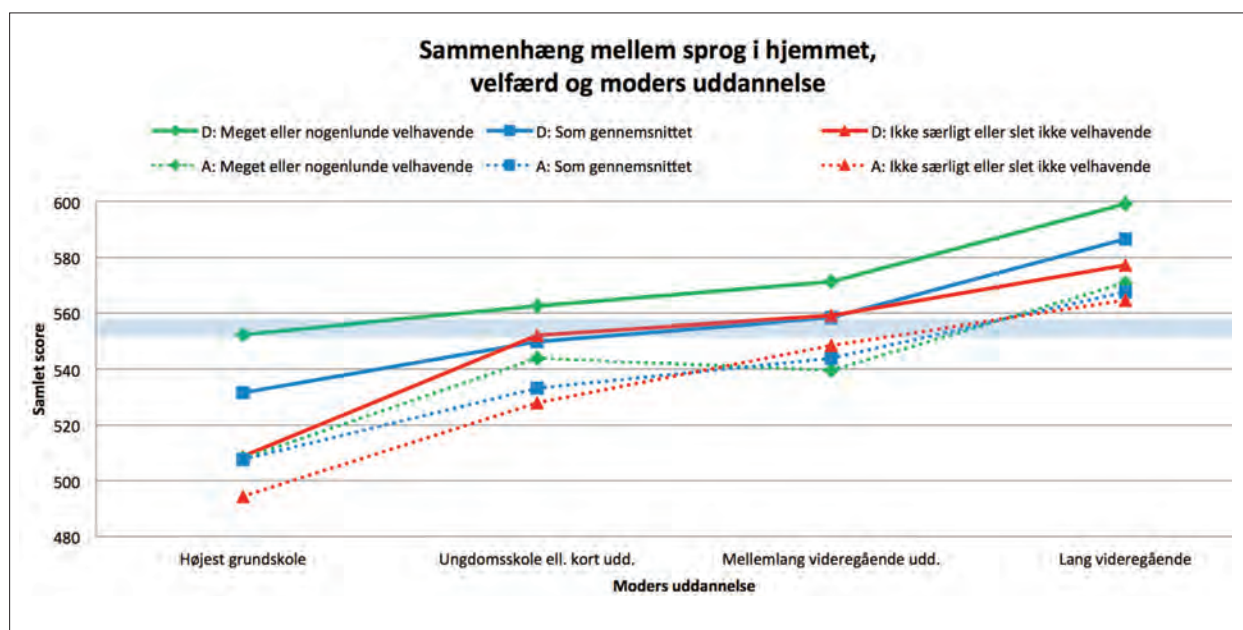
Læsning og minoriteter

I PIRLS 2011 har vi en større andel elever end i 2006, som taler et andet sprog i hjemmet end det sprog de undervises på i skolen. Der indgik godt nok denne gang kun 54 elever, som angav, at de aldrig talte dansk derhjemme, men lægger vi disse elever sammen med dem, som har angivet, at de kun nogle gange taler dansk hjemme, så drejer det sig om i alt 18 % af eleverne. Disse elever scorer i gennemsnit 30 scorepoint under de elever, der altid taler dansk i hjemmet – samme tendens, som vi så i PIRLS 2006.

Det er velkendt, at der er flere baggrundsfaktorer, som bidrager til, hvor godt elever i almindelighed klarer sig i skolen, bl.a. forældrenes socioøkonomiske status. Den socio-

økonomiske status kan opgøres på flere måder, men oftest sker klassifikationen efter forældrenes jobstatus eller uddannelse – og i sidste tilfælde ofte med henvisning til ISCED-niveauer (Danmarks Statistik, 1997; UNESCO, 2011). Hvis vi kombinerer forældrenes egen bedømmelse af, hvor velhavende familien er, bedømt ud fra en trepunkts-skala med kategorierne: 'Ikke særligt eller slet ikke velhavende'; 'Som gennemsnittet'; og 'Meget eller nogenlunde velhavende', med oplysningerne om moderens uddannelsesniveau, så kan vi se, at det både for de elever, der altid taler dansk hjemme, og for de elever, som aldrig eller kun nogen gange taler dansk hjemme, har en sammenhæng med deres læsefærdighed – se figur 2.8

Figur 2.8 *Sammenhæng mellem sprog i hjemmet, velfærd og moders uddannelse*



D = Taler altid dansk hjemme; A (stiplet) = Taler aldrig eller kun nogen gange dansk hjemme; Blåt bånd repræsenterer det danske landsgennemsnit med konfidensinterval.

For alle kategorier slår moderens uddannelse igennem som en tendens i elevernes læsekompetence. Jo højere uddannelse moderen har, jo bedre læser deres børn – selv om tendensen for elever, der aldrig eller kun nogen gange taler dansk i hjemmet (på grund af det relativt lille elevantal i disse grupper), ikke er signifikant for de to midterste uddannelseskategorier. Men det er stadigvæk sådan, at det i de fleste tilfælde er en hæmsko for ens læsning af tekster på dansk, hvis man vokser op i et ikke dansktalende hjem. Der vil derfor fortsat være brug for et mere generelt fokus på sprogindlæring for disse elever samtidigt med et specifikt fokus på læseindlæring.

Note 1:

To internationale ekspertgrupper har sammen med Ina V.S. Mullis og Michael O. Martin fra TIMSS & PIRLS International Study Center i Boston været særligt involveret i arbejdet med udvikling af testen og forankring af items på kompetenceniveauer:

PIRLS 2011 Reading Development Group:

Jan Mejding, Department of Education (DPU), University of Aarhus, Danmark; **Sue Horner**, Curriculum Division, Qualifications and Curriculum Authority, England; **Elinor Saiegh-Haddad**, English Literature and Linguistics Department, Bar-Ilan University, Israel; **Fatma Abdulabus Noorani**, Ministry of Education, Oman; **Galina Zuckerman**, Psychological Institute, Russian Academy of Education, Rusland; **Elizabeth Pang**, Curriculum Planning & Development Division, Ministry of Education, Singapore; **Caroline Liberg**, Department of Curriculum Studies, Uppsala University, Sverige og **Elois Scott**, Education Evaluation and Assessment Consultant, USA.

PIRLS 2011 Item Development Task Force:

Kathleen Drucker, Assistant Research Director, PIRLS Reading; **Ann Kennedy**, PIRLS Coordinator (through 2010); **Marian Sainsbury**, PIRLS Reading Coordinator (NFER); **Patricia Donahue**, PIRLS Reading Consultant (ETS); **Elois Scott**, Education Evaluation and Assessment Consultant, USA og **Julian Fraillon**, Web-based Assessment Coordinator (ACER).

Referencer

- Allerup, P. (2012). *Danske 4. klasseelever i TIMSS 2011*. BIOS/Vinge – www.forlag1.dk
- Alsinger, P. (2011). *Skolerådet: Tænk hvis vi i Danmark kunne få den form for tillid*, Folkeskolen.dk, tirsdag 13.09.11. Hentet oktober 2012 fra <http://www.folkeskolen.dk/69289/skoleraadet-taenk-hvis-vi-i-danmark-kunne-faa-den-form-for-tillid>
- Andersen, A.M., Egelund, N., Jensen, T.P., Krone, M., Lindenskov, L., og J. Mejding (2001). *Forventninger og færdigheder – danske unge i en international sammenligning*, AKF, DPU og SFI-Survey.
- Arnbak, E. & Mejding, J. (2010). Kapitel 2 – Læsning, tekstforståelse og læseundersøgelser. I: Egelund, N. (Red.), *PISA 2009 – Danske unge i en international sammenligning, Bind 1 – resultatrapport*. DPU, Aarhus Universitet, Dafolo.
- Danmarks Statistik (1997). *SOCIO – Danmarks Statistiks Socioøkonomiske Klassifikation 1997*. DST. Hentet oktober 2012 fra: <http://www.dst.dk/da/Statistik/Publikationer/VisPub.aspx?cid=4799>
- Folketinget (2012). *Børne- og Undervisningsudvalgets studietur til Ontario, Canada*. Hentet oktober 2012 fra: http://www.ft.dk/Folketinget/udvalg_delegationer_kommissioner/Udvalg/Uddannelsesudvalget/Nyheder/2012/09/BUU_studietur_Ontario.aspx

- Martin, M.O., & Mullis, I.V.S. (Eds.) (2012). *Methods and Procedures in TIMSS and PIRLS 2011*, hentet november 2012 fra <http://timssandpirls.bc.edu/methods/index.html>
- Mejdning, J. (1994). *Den grimme ælling og svanerne – om danske elevers læsefærdigheder*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Mejdning, J., & Rønberg, L. (2008). *PIRLS 2006 – en international undersøgelse om læsekompetence i 4. klasse*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- 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.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Minnich, C.A., Drucker, K. T., & Ragan, M.A. (Red.) (2012). *PIRLS 2011 Encyclopedia – Education Policy and Curriculum in Reading*, bind 1 og 2. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. Kan hentes på: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/encyclopedia-pirls.html>
- Reichenberg, M. (2012). *Texter, läsförståelse och läsundervisning i Norge och Sverige – en översigt*. Acta Didactica Norge, Vol. 6 nr. 1 Art. 3.
- UNESCO (2011). *International Standard Classification of Education*. Hentet oktober 2012 fra: http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/UNESCO_GC_36C-19_ISCED_EN.pdf
- Undervisningsministeriet (1993). *Råd til bedre læsning*. Det rådgivende udvalgs rapport om læsefærdighed.

Kapitel 3

Elevernes læselyst, læsevaner og evaluering af egen læsning

Gode evner for et område kan føre til en indbygget, forstærket motivation for at beskæftige sig mere med det. Men uanset evner så er færdigheder inden for læsning et område, som alle elever har brug for at opøve og udvikle.

Til de afgørende faktorer for den videre udvikling af læsekompetence hører den direkte undervisning i læsning, som tilbydes i skolen, og elevens sproglige forudsætninger (NICHHD, 2000). Men dertil hører også, om eleverne selv læser, hvilket både skole og hjem kan have afgørende indflydelse på.

I det følgende kapitel præsenterer vi analyser, der sammenligner eleverne i de nordiske landes svar på en række spørgsmål, der drejer sig om læselyst, læsevaner samt evaluering af egen læsning.

Vi har flere steder valgt at sammenligne med de norske femteklasser i stedet for med de norske fjerdeklasser. På den måde sammenligner vi nordiske elever med samme alder og samme læseniveau (se kap. 9). Udtrækket af femteklasser i Norge er dog ikke helt så stort som udtrækket af fjerdeklasser, men resultaterne, hvad angår emnerne i dette kapitel, er tilsvarende både for norske fjerde- og femteklasser. For overskuelighedens skyld har vi derfor valgt at afgrænse resultaterne i flere af graferne til norske femteklasser og de øvrige nordiske landes fjerdeklasser.

Nyder eleverne at læse?

I de nordiske lande gælder det for mindst 76 % af eleverne, at de er meget eller lidt enige i, at de nyder at læse (se tabel 3.1). I Danmark angiver 77 % af eleverne i fjerde klasse, at de er meget eller lidt enige i, at de nyder at læse, og blot 8 % svarer, at de er meget uenige i, at de nyder at læse. I PIRLS 2006 svarede danske elever på helt samme måde (Mejding & Rønberg, 2008). Elever, der svarer, at de nyder at læse, har også en signifikant højere læsescore end elever, der ikke gør det (se figur 3.1). Det er ikke så overraskende, at dygtighed og glæde ved at gøre noget hænger sammen.

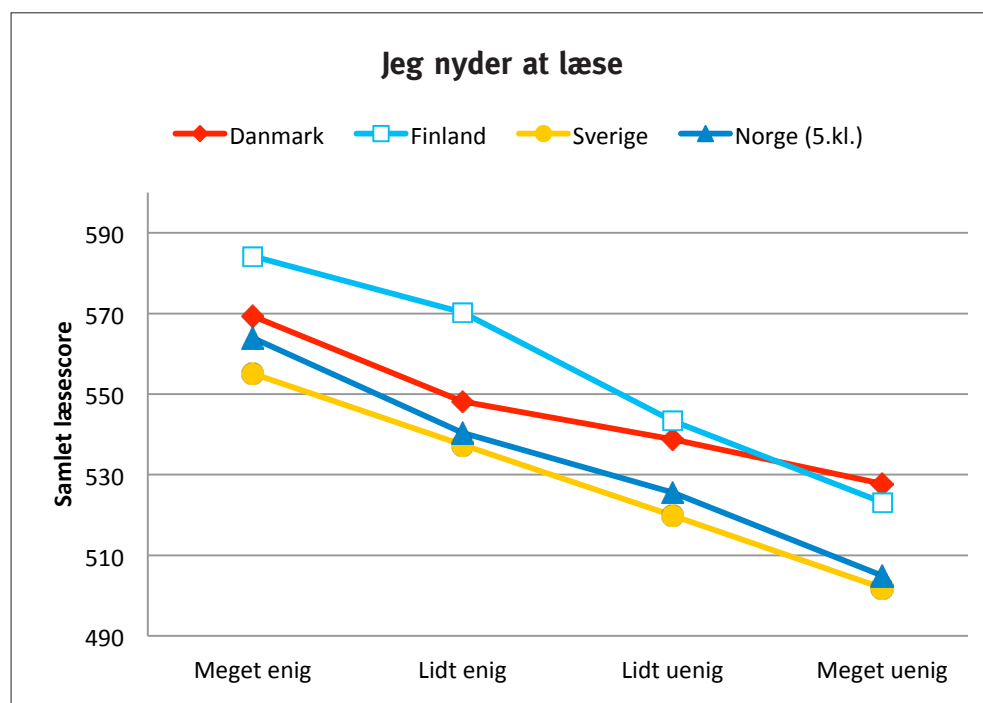
Signifikant flere elever i Norge (både 4. og 5. klasse) erklærer sig meget enige i, at de nyder at læse. Men selvom man nyder at læse, er det ikke sikkert, man bruger tid på det, når man ikke er i skole.

Tabel 3.1 *Elevernes enighed i udsagnet: Jeg nyder at læse*

Lande	Meget enig		Lidt enig		Lidt uenig		Meget uenig	
	Procent	Score	Procent	Score	Procent	Score	Procent	Score
Danmark	44 (1.0)	569 (2.2)	33 (0.8)	548 (2.2)	14 (0.6)	539 (2.8)	8 (0.5)	528 (4.0)
Finland	44 (1.0)	584 (2.5)	32 (0.9)	570 (2.2)	14 (0.7)	543 (3.4)	10 (0.7)	523 (3.9)
Sverige	51 (1.3)	555 (2.9)	30 (1.0)	537 (2.7)	11 (0.7)	520 (2.8)	7 (0.5)	502 (4.9)
Norge (5. kl.)	56 (2.8)	564 (3.9)	26 (1.8)	540 (3.5)	9 (1.2)	526 (7.9)	9 (1.0)	505 (11.1)
Norge (4. kl.)	60 (1.7)	517 (2.5)	24 (1.0)	503 (3.2)	9 (0.8)	497 (3.5)	8 (1.0)	471 (5.6)
Nordisk gns.	51 (0.8)	558 (1.3)	29 (0.5)	540 (1.3)	11 (0.4)	525 (2.0)	8 (0.3)	506 (2.9)

() Standardfejl angivet i parentes.

Figur 3.1 *Elevernes læsescore sammenholdt med, hvor meget de nyder at læse*



Hvor meget tid bruger eleverne på at læse og hvor ofte?

Eleverne blev spurgt hvor meget tid, de brugte uden for skolen på at læse, og hvor ofte de læste for deres fornøjelses skyld.

For 49 % af eleverne i Norden gælder det, at de angiver, at de læser under 30 minutter om dagen (se tabel 3.2). Denne kategori er bred og rummer således også elever, der aldrig læser. I Finland er der signifikant færre elever i denne kategori, end der er i de øvrige

nordiske lande. Tilsvarende er der også signifikant flere elever i Finland, der angiver at læse mere end 1 time dagligt. I Sverige og Norge 4. kl. er der signifikant flere elever end i Danmark, Finland og Norge 5. kl., der angiver at de læser mindre end 30 minutter om dagen.

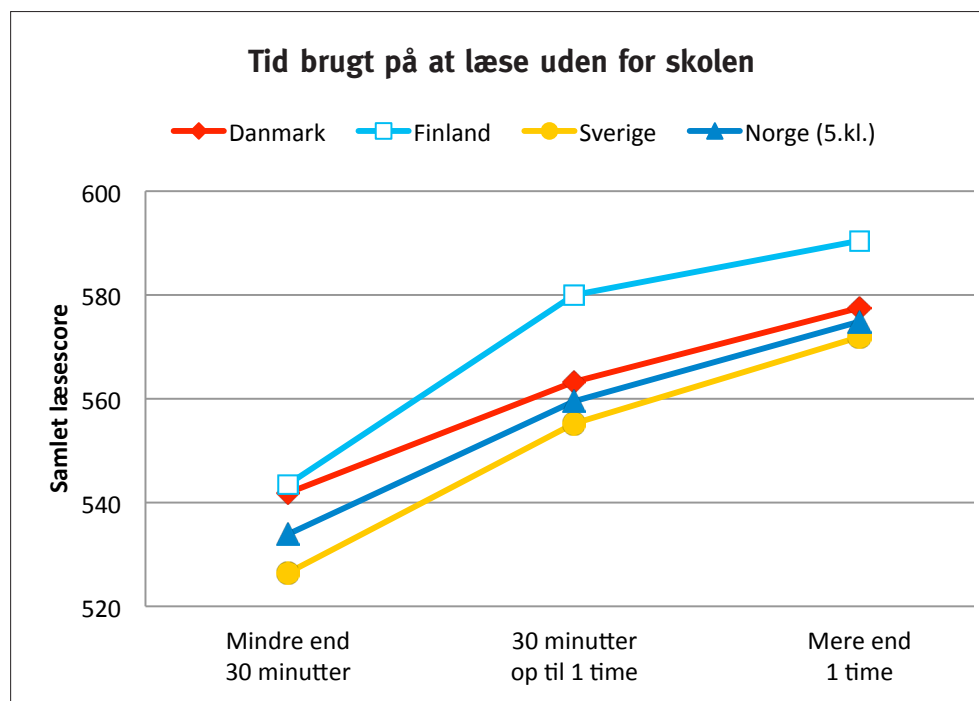
Tabel 3.2 Elevernes angivelse af, hvor meget tid de bruger på at læse uden for skole på en normal skoledag

Lande	Mindre end 30 minutter		30 minutter op til 1 time		Mere end 1 time	
	Procent	Score	Procent	Score	Procent	Score
Danmark	49 (1.0)	542 (2.1)	40 (0.9)	563 (2.3)	11 (0.6)	578 (3.9)
Finland	39 (1.1)	544 (2.2)	39 (0.8)	580 (2.0)	22 (0.9)	590 (3.0)
Sverige	53 (1.0)	526 (2.2)	35 (1.0)	555 (2.6)	12 (0.6)	572 (4.6)
Norge (5. kl.)	49 (2.1)	534 (3.4)	36 (2.0)	560 (4.0)	15 (0.8)	575 (5.8)
Norge (4. kl.)	56 (1.8)	499 (2.0)	34 (1.3)	518 (2.9)	12 (0.8)	528 (4.7)
Nordisk gns.	49 (0.6)	529 (1.1)	37 (0.6)	555 (1.3)	14 (0.4)	569 (2.0)

() Standardfejl angivet i parentes.

I figur 3.2 ses en grafisk fremstilling af elevernes svar på, hvor meget tid de bruger på at læse, når de ikke er i skole, sammenholdt med læsescoren. Som det kan ses, stiger læsescoren med øget tid brugt på læsning i de fire lande.

Figur 3.2 Hvor meget tid bruger eleverne på at læse, når de ikke er i skole, sammenholdt med læsescore



I 2006 var danske elever i fjerde klasse blandt eleverne i de ti lande i PIRLS-undersøgelsen, som oftest læste for deres egen fornøjelses skyld uden for skolen (Mejding & Rønberg, 2008). I en nordisk sammenligning i PIRLS 2011 ser det stadig ud til, at danske børn sammen med finske ofte læser for deres fornøjelses skyld uden for skolen (se tabel 3.3a og b). Danske elever angiver i 2011 at læse for deres fornøjelses skyld lige så ofte, som de gjorde i 2006. I Danmark og Finland svarer henholdsvis 43 % og 44 % af eleverne i fjerde klasse, at de læser for deres fornøjelses skyld hver dag eller næsten hver dag. Signifikant færre elever i Sverige (39 %) og Norge (33-34 %) svarer, at de læser hver dag eller næsten hver dag.

I tabel 3.3a og 3.3b er elevernes svar delt op i drenge og piger. Der er signifikant flere piger i Danmark, Finland og Sverige, der angiver at læse for deres fornøjelses skyld hver dag eller næsten hver dag sammenlignet med drenge. I Norge ses der ingen signifikant forskel mellem drenge og piger, hvad angår hyppigheden af læsning. Dertil er der flere drenge og piger i Norge (både fjerde og femte klasse), der svarer, at de aldrig eller næsten aldrig læser for egen fornøjelses skyld, sammenlignet med de øvrige nordiske elever.

Tabel 3.3a *Jeg læser for min fornøjelses 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
Drenge								
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)

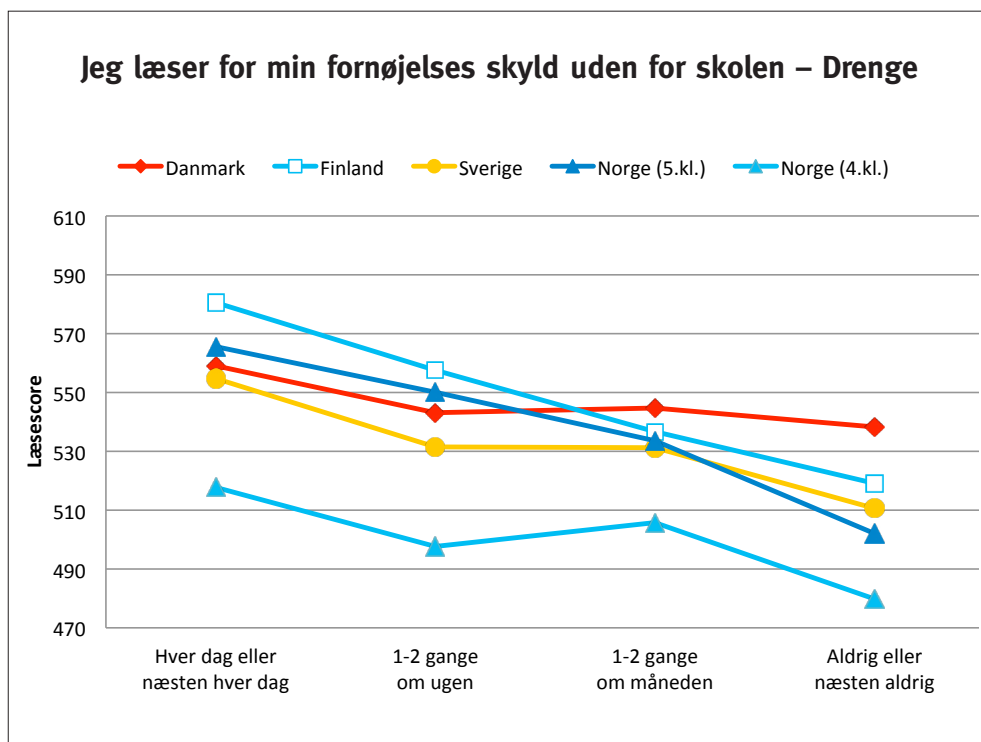
() Standardfejl angivet i parentes.

Tabel 3.3b *Jeg læser for min fornøjelses skyld – Piger*

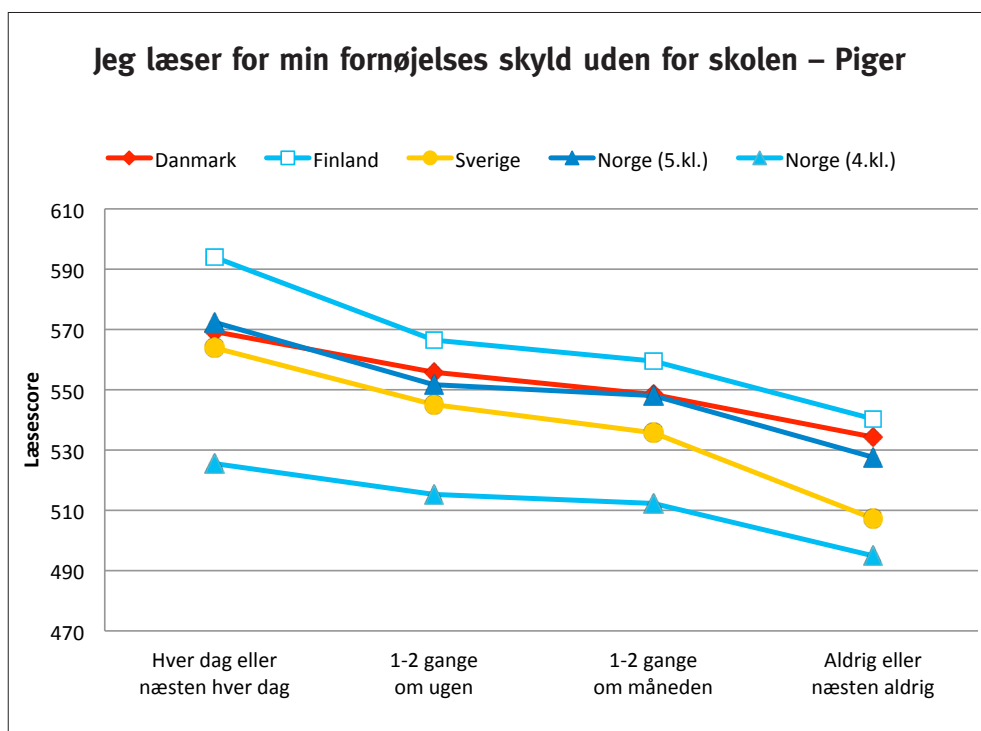
Lande	Hver dag eller næsten hver dag		1-2 gange om ugen		1-2 gange om måneden		Aldrig eller næsten aldrig	
	Procent	Score	Procent	Score	Procent	Score	Procent	Score
Piger								
Danmark	48 (1.3)	569 (2.5)	37 (1.1)	556 (2.3)	9 (0.6)	548 (5.2)	6 (0.6)	534 (6.7)
Finland	52 (1.4)	594 (2.8)	33 (1.3)	566 (2.9)	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)

Som nævnt er det ikke underligt, at det, man er god til, bruger man også gerne tid på (se figur 3.2). Sammenhængen mellem, hvor ofte elever læser og deres læsescore, kan være en refleksion af, at det netop er de dygtige læsere, der bruger tid på det, og ikke at de bliver dygtige, fordi de bruger tid på det (se figur 3.3a og 3.3b). Men forskning har vist, at sammenhængen går begge veje. Elever, der bruger tid på læsning, bliver også dygtigere.

Figur 3.3a Sammenhæng mellem hvor ofte drengene læser uden for skolen og læsescore



Figur 3.3b Sammenhæng mellem hvor ofte pigerne læser uden for skolen og læsescore



Selv elever, der ikke er så dygtige til at læse, øger deres læsehastighed og ordforråd ved at læse i deres fritid og bliver dermed bedre til at forstå det, de læser (Anderson, Wilson & Fielding, 1988; Moll & Bus, 2011). Der er altså gode grunde til fortsat at motivere og stille forventninger til børns frilæsning, også når de når skolens mellemtrin.

Hvilke teksttyper læser eleverne?

I læseforståelsesprøverne i PIRLS er der arbejdet med at bearbejde relevante tekster i både informerende og fiktive genrer. Eleverne bliver derfor også spurgt om, hvor ofte de læser henholdsvis fiktive og informerende tekster. De bliver konkret spurgt om, hvor ofte de læser:

- historier eller romaner
- tegneserier
- bøger, der forklarer ting.

Desværre er kategorien 'bøger, der forklarer ting' uddybet med en parentes til eleven, som indikerer, at eleven ofte kan have en personlig relation til disse tekster. Der stod i spørgeskemaet til eleven: Du kan fx læse om din yndlingssportsstjerne, om dyr, du kan lide, eller om et sted, du har besøgt. Det havde været mere stringent, om den personlige relation til teksten var udeladt, så spørgsmålene om skønlitterære og informerende tekster var ensartede.

I tabel 3.4a og b, 3.5a og b og 3.6a og b ses de nordiske elevers svar på, hvor ofte de læser henholdsvis historier/romaner, tegneserier og bøger, der forklarer ting. Overordnet bemærkes det, at der i sammenligning med PIRLS 2006 er signifikant færre elever i 2011, der svarer, at de aldrig eller næsten aldrig læser skønlitteratur og bøger, der forklarer ting. I 2006 var der 32 % af drengene og 19 % af pigerne, som aldrig eller næsten aldrig læste historier eller romaner. I 2011 er andelen faldet til 25 % og 17 % for henholdsvis drenge og piger. Hvad angår bøger, der forklarer ting, så var der i 2006 26 % af drengene og 24 % af pigerne, som aldrig eller næsten aldrig læste den slags tekster, mens det i 2011 drejer sig om 18 % af drengene og 17 % af pigerne. Kun når vi ser på frekvensen af læsning af tegneserier, så er der ingen ændring i Danmark fra 2006 til 2011. Disse tendenser er i overensstemmelse med den nyligt offentliggjorte rapport over danskernes kulturvaner, som finder, at børn i 2012 oftere angiver at læse skønlitterære og informerende tekster end tidligere (Epinion, 2012).

Hvor ofte læser eleverne historier eller romaner?

Ser man på forskelle mellem de nordiske lande i elevernes læsevaner, så er der signifikant flere elever i Sverige og Danmark, der læser historier og romaner hver dag eller næsten hver dag sammenlignet med Norge og Finland (se tabel 3.4a og b). Specifikt er der signifikant flere drenge i Finland (44 %) og i Norge (≥ 45 %), der svarer, at de aldrig læser historier eller romaner, hvorimod der i Danmark og Sverige højst er 25 % af drengene, der angiver aldrig at læse disse tekster. Ligeledes er der signifikant flere piger i Finland og Norge, der svarer, at de aldrig læser historier eller romaner, end der er i Sverige og

Tabel 3.4a Drengene om, hvor ofte de læser historier eller romaner

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	24 (1.3)	565 (3.3)	28 (1.1)	544 (3.6)	22 (1.0)	547 (3.5)	25 (1.3)	541 (2.8)
Finland	9 (0.8)	588 (6.0)	18 (1.0)	569 (3.5)	30 (1.2)	563 (3.8)	44 (1.7)	544 (2.8)
Sverige	23 (1.0)	551 (4.9)	33 (1.4)	535 (3.6)	22 (1.0)	536 (3.5)	22 (1.3)	519 (4.3)
Norge (5. kl.)	12 (1.7)	553 (11.9)	19 (2.0)	540 (6.3)	24 (2.0)	547 (6.8)	45 (2.2)	538 (4.2)
Norge (4. kl.)	11 (0.9)	511 (6.2)	19 (1.4)	502 (4.7)	22 (1.3)	504 (4.7)	47 (2.3)	496 (3.4)
Nordisk gns.	16 (0.5)	553 (3.2)	24 (0.6)	538 (2.0)	24 (0.6)	539 (2.1)	37 (0.8)	528 (1.6)

Tabel 3.4b Pigerne om, hvor ofte de læser historier eller romaner

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	33 (1.5)	577 (2.9)	32 (1.0)	556 (2.7)	18 (1.1)	556 (3.7)	17 (1.0)	539 (4.4)
Finland	25 (1.3)	607 (3.9)	28 (1.3)	579 (3.5)	22 (1.1)	572 (3.3)	25 (1.4)	555 (4.0)
Sverige	32 (1.6)	567 (3.3)	40 (1.5)	546 (2.9)	17 (1.0)	541 (5.4)	10 (1.0)	523 (5.9)
Norge (5. kl.)	18 (2.0)	570 (9.9)	29 (2.5)	559 (5.2)	28 (3.2)	552 (7.2)	25 (2.6)	548 (8.4)
Norge (4. kl.)	20 (1.2)	528 (5.8)	29 (1.7)	511 (3.4)	22 (1.5)	519 (3.9)	29 (1.9)	507 (3.9)
Nordisk gns.	26 (0.7)	570 (2.6)	32 (0.7)	550 (1.6)	21 (0.8)	548 (2.2)	21 (0.8)	534 (2.5)

Tabel 3.5a Drengene om, hvor ofte de læser tegneserier

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	24 (1.0)	559 (3.0)	25 (1.0)	547 (3.7)	22 (0.8)	546 (3.4)	29 (1.1)	543 (3.5)
Finland	61 (1.3)	564 (2.5)	26 (1.1)	556 (3.2)	8 (0.7)	538 (6.5)	4 (0.5)	518 (8.2)
Sverige	33 (1.2)	540 (4.0)	25 (1.1)	539 (3.7)	20 (1.2)	537 (3.7)	21 (1.1)	519 (3.9)
Norge (5. kl.)	39 (3.2)	539 (6.1)	32 (2.2)	546 (5.9)	18 (2.5)	551 (7.1)	11 (1.5)	530 (7.1)
Norge (4. kl.)	47 (1.7)	501 (3.7)	25 (1.5)	507 (4.4)	14 (1.2)	505 (5.4)	13 (1.1)	485 (5.8)
Nordisk gns.	41 (0.8)	541 (1.8)	27 (0.6)	539 (1.9)	17 (0.6)	536 (2.4)	16 (0.5)	519 (2.7)

Tabel 3.5b Pigerne om, hvor ofte de læser tegneserier

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	15 (0.9)	555 (4.6)	22 (0.9)	560 (3.8)	25 (1.0)	567 (2.6)	38 (1.2)	557 (2.8)
Finland	42 (1.3)	582 (3.7)	34 (1.1)	583 (3.1)	17 (1.0)	574 (3.6)	8 (0.7)	557 (6.7)
Sverige	22 (1.3)	549 (4.9)	28 (1.4)	558 (4.2)	25 (1.1)	557 (3.5)	26 (1.4)	536 (4.8)
Norge (5. kl.)	23 (2.0)	564 (5.4)	26 (2.7)	557 (7.4)	27 (1.8)	551 (9.7)	24 (2.7)	554 (6.3)
Norge (4. kl.)	24 (1.7)	516 (4.4)	28 (1.5)	516 (4.1)	24 (1.3)	523 (3.7)	25 (1.6)	508 (4.2)
Nordisk gns.	25 (0.7)	553 (2.1)	27 (0.7)	555 (2.1)	24 (0.6)	554 (2.4)	24 (0.7)	543 (2.3)

() Standardfejl angivet i parentes.

Tabel 3.6a *Drengene om, hvor ofte de læser bøger, der forklarer ting*

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	19 (0.9)	533 (3.2)	37 (1.1)	547 (3.2)	26 (1.0)	555 (3.4)	18 (1.0)	560 (3.4)
Finland	14 (1.0)	546 (4.5)	32 (1.3)	563 (2.8)	31 (1.2)	564 (3.9)	23 (1.1)	551 (3.3)
Sverige	17 (0.9)	525 (4.9)	28 (1.5)	541 (4.1)	30 (1.2)	542 (3.0)	25 (1.2)	527 (4.2)
Norge (5. kl.)	16 (1.9)	532 (6.7)	31 (2.5)	539 (5.7)	31 (1.9)	561 (4.2)	23 (2.4)	531 (8.3)
Norge (4. kl.)	21 (1.4)	490 (4.3)	29 (1.4)	500 (4.5)	24 (1.4)	519 (4.3)	25 (1.6)	493 (4.9)
Nordisk gns.	16 (0.5)	553 (3.2)	24 (0.6)	538 (2.0)	24 (0.6)	539 (2.1)	37 (0.8)	528 (1.6)

Tabel 3.6b *Pigerne om, hvor ofte de læser bøger, der forklarer ting*

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	18 (0.8)	541 (4.1)	37 (1.2)	557 (2.4)	29 (1.0)	573 (2.9)	17 (0.9)	564 (3.3)
Finland	22 (1.2)	565 (3.7)	34 (1.3)	577 (3.4)	32 (1.2)	589 (3.6)	12 (0.9)	578 (7.0)
Sverige	12 (1.0)	533 (4.7)	34 (1.5)	547 (3.7)	32 (1.4)	563 (3.1)	21 (1.2)	543 (4.9)
Norge (5. kl.)	20 (2.2)	521 (5.2)	31 (1.6)	559 (4.6)	31 (2.8)	576 (6.1)	18 (1.9)	557 (11.3)
Norge (4. kl.)	22 (1.8)	500 (5.7)	34 (1.1)	515 (2.8)	27 (1.3)	528 (4.0)	17 (0.9)	515 (5.4)
Nordisk gns.	19 (0.7)	532 (2.1)	34 (0.6)	551 (1.6)	30 (0.7)	566 (1.8)	17 (0.5)	552 (3.1)

() Standardfejl angivet i parentes.

Danmark. Ud fra dette tegner der sig et billede af, at både drenge og piger i Danmark og Sverige er mere motiverede for at læse skønlitteratur, hvilket kan hænge sammen med skolens prioritering og udvalget af god litteratur for børn i de pågældende lande.

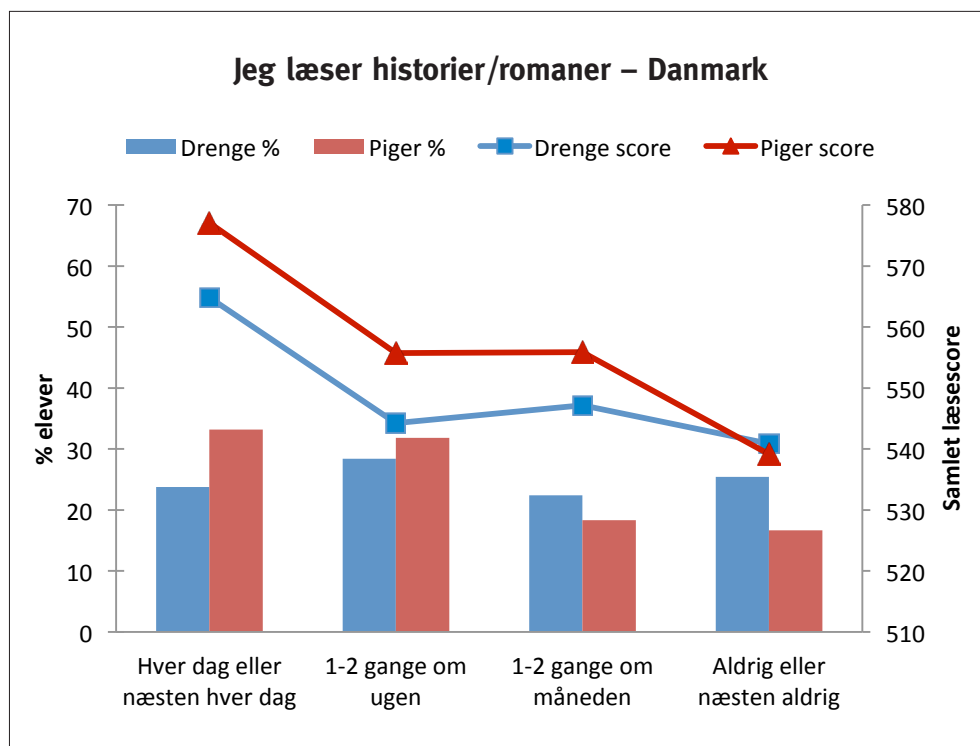
Hvor ofte læser eleverne tegneserier?

Hvad angår læsning af tegneserier, så er det en genre, som er langt mere udbredt som daglig læsning for eleverne i Finland, end tilfældet er i de øvrige nordiske lande. Samlet for drenge og piger angiver 52 % af eleverne i Finland, at de læser tegneserier dagligt, mens det i Danmark, Norge 4. kl., Norge 5. kl. og Sverige gælder for henholdsvis 19 %, 35 %, 31 % og 31 %, at de dagligt eller næsten dagligt læser tegneserier.

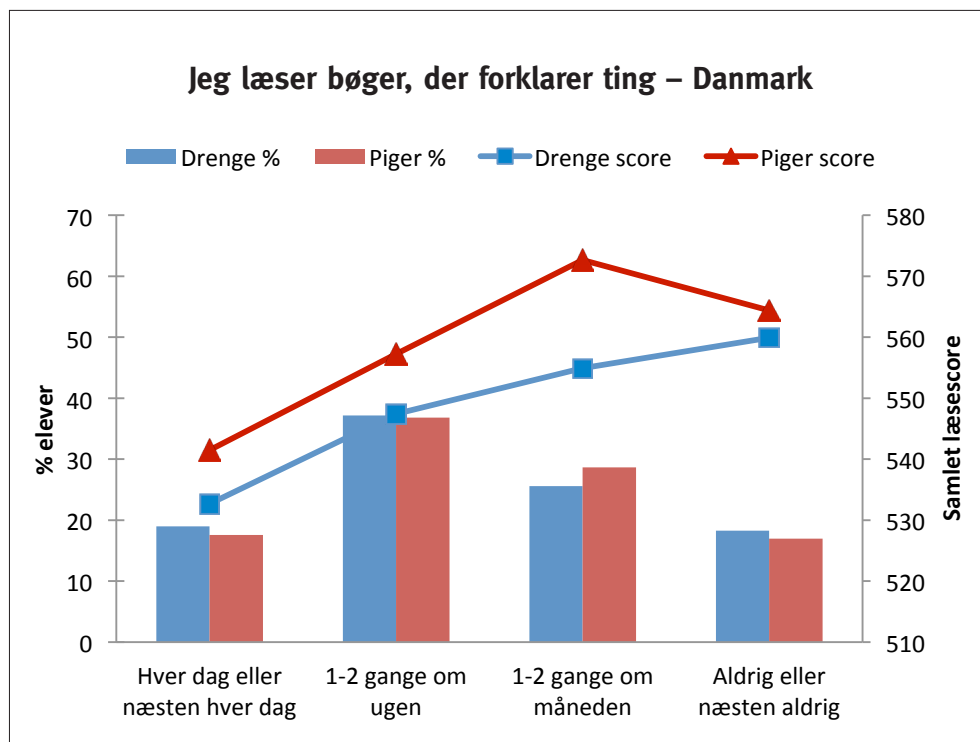
Danmark er det nordiske land, hvor færrest elever læser tegneserier dagligt, og samtidig det land, hvor flest elever (34 %) svarer, at de aldrig eller næsten aldrig læser tegneserier. I Finland gælder det kun for 6 % og i Norge 4. kl., Norge 5. kl. og Sverige for henholdsvis 19 %, 18 % og 23 % af eleverne, at de aldrig læser tegneserier.

I tabel 3.5a og 3.5b er svarene fra eleverne delt op på køn, og det er tydeligt, at der i alle lande er signifikant flere drenge end piger, der læser tegneserier dagligt. I Danmark angiver 24 % af drengene og 15 % af pigerne, at de læser tegneserier hver dag eller næsten hver dag. Drenge læser dermed tegneserier og historier og romaner lige hyppigt, mens piger oftere foretrækker historier eller romaner. For 38 % af de danske piger og 29 % af de danske drenge vedkommende gælder det, at de angiver, at de aldrig læser tegneserier.

Figur 3.4 Danske elever om, hvor ofte de læser historier/romaner sammenholdt med læsescore



Figur 3.5 Danske elever om, hvor ofte de læser bøger, der forklarer ting



Det er i overensstemmelse med tallene fra rapporten Danskernes Kulturvaner 2012 (Epinion, 2012). I Finland læser 61 % af drengene tegneserier næsten dagligt, mens det kun gælder for 42 % af de finske piger i fjerde klasse.

Hvor ofte læser eleverne bøger, der forklarer ting?

Der er ikke nævneværdige forskelle på, hvor ofte de nordiske elever angiver at læse bøger, der forklarer ting (se tabel 3.6a og b). Der er heller ikke forskel på drenge og pigers præferencer her. Igen kan dette have at gøre med den type informerende tekster, der er spurgt til, som altså har rettet elevernes opmærksomhed mod tekster, som man har en personlig relation til (se ovenfor). Man kunne ellers have forventet, at drenge kunne være mere tiltrukket af informerende tekster end piger. Data fra Danskernes Kulturvaner 2012 viser, at drenge oftere læser bøger om specifikke emner end pigerne, men viser samtidig, at genren er mindre foretrukket end tegneserier og historier/romaner også for drengenes vedkommende (Epinion, 2012).

Sammenhængen mellem teksttype og læsescore

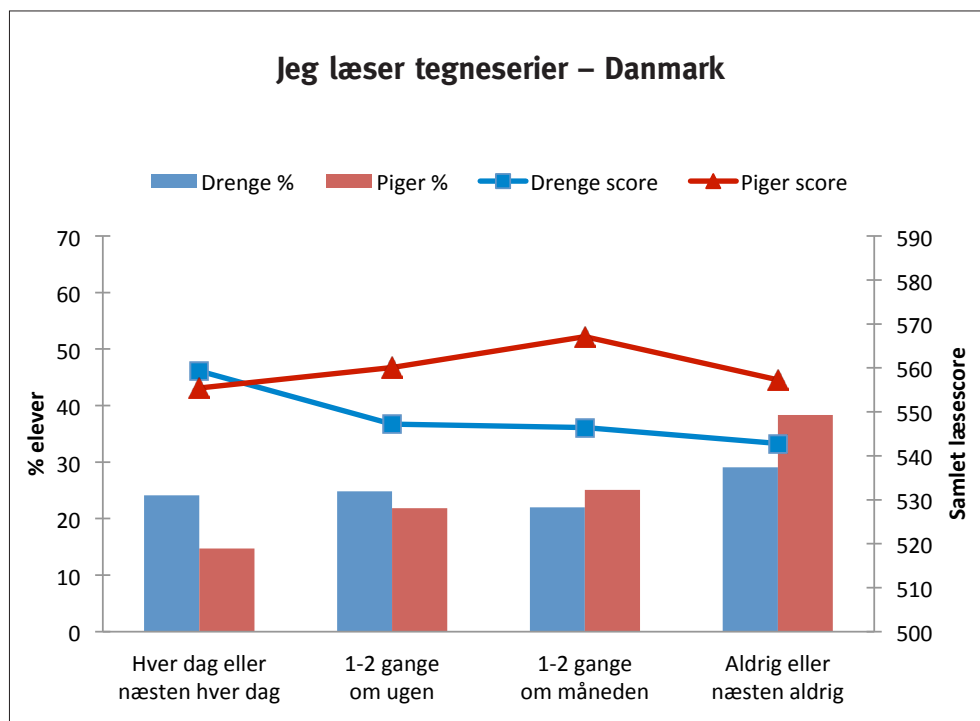
Det er et tydeligt resultat, at elever, der svarer, at de ofte læser bøger, der forklarer ting, også hører blandt de svageste læsere, hvorimod elever, der ofte læser historier eller romaner, hører til de bedste læsere. I figur 3.4 og 3.5 er vist resultaterne for de danske elever, men det er, som det kan aflæses af tabellerne, det samme for Sverige, Norge og Finland.

Det er sandsynligt, at tekster bestående af længere handlingsforløb dels tiltrækker og dels opøver dygtigere læsere, mens informerende tekster af den type, der her er spurgt til, primært tiltrækker læsere uden så stærke læsekompetencer og måske heller ikke forbedrer deres samlede læsekompetence.

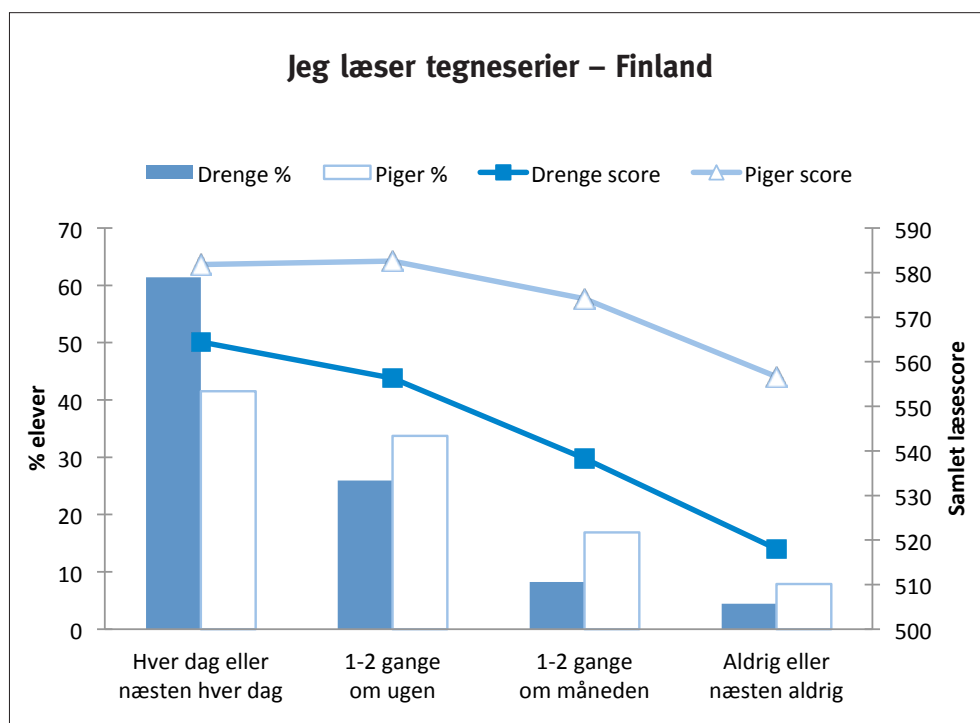
Hvad angår læsning af tegneserier og sammenhængen med læsescore, varierer resultaterne mere i de nordiske lande. De finske drenge og piger, som mindst en gang om ugen læser tegneserier, hører også til de bedste læsere (se tabel 3.5a og b). I Danmark gælder dette kun for drenge, der læser dem næsten dagligt. Danske piger, der ofte læser tegneserier, er ikke bedre læsere end de piger, der læser tegneserier sjældnere. I Sverige og Norge 4. kl. er det kun de elever (drenge og piger), der angiver, at de aldrig læser tegneserier, som hører til de svageste læsere. For norske elever i 5. klasse er der ikke signifikant forskel i læsekompetence, om man læser tegneserier ofte eller sjældent.

I de to figurer, figur 3.6a og b er forskellene mellem drenge og pigers præferencer i Finland og Danmark vist grafisk. Herved bliver det dels tydeligt, at der er langt flere børn i Finland, der vælger tegneserier, end i Danmark, og dels bliver det tydeligt, at både finske og danske drenge, der læser tegneserier jævnligt, har bedre læsekompetence end drenge, der kun sjældent læser tegneserier. Man kan overveje, om tegneserien som genre er underprioriteret i skolen som motiverende læsning for drenge, og det til trods for at tegneserier er en genre, hvor muligheden for at møde nye ord og begreber er høj (Cunningham & Stanovich, 2011).

Figur 3.6a Danske elever om, hvor ofte de læser tegneserier sammenholdt med læsescore



Figur 3.6b Finske elever om, hvor ofte de læser tegneserier sammenholdt med læsescore



Elevernes evaluering af egen læsning

Eleverne blev bedt om at evaluere deres egen læsefærdighed ved at vurdere, hvor enige de var i udsagnet: Det er nemt for mig at læse. De kunne svare meget enig, lidt enig, lidt uenig eller meget uenig. Kun få afgav svar i den sidste kategori, så i tabel 3.7a og b og figur 3.7a og b er de to sidste kategorier lagt sammen til kategorien Uenig.

I Danmark er der 63 % af eleverne, der er meget enige i, at læsning er let. For 30 % gælder det, at de er lidt enige i det, og de sidste 7 % er uenige i, at læsning er let for dem. Der er ikke forskel på, hvor mange drenge og piger der er i de tre kategorier. I både fjerde og femte klasse i Norge er der signifikant flere elever, der er meget enige i, at læsning er let, sammenlignet med Danmark og Sverige. I Sverige er proportionerne stort set som i Danmark, mens andelen af finske læsere, der er meget enige i, at det er let at læse, er signifikant højere (79-82 %) sammenlignet med de øvrige lande. Tilsvarende er andelen af finske elever, der er uenige i, at læsning er let for dem, også blot mellem 2 og 3 %.

Danske elever (både drenge og piger), som erklærer sig meget enige i, at det er nemt for dem at læse, har en læsescore, der gennemsnitligt er 82 point bedre end elever, der er uenige i, at det er let for dem at læse. For de øvrige nordiske lande er der 70, 63, 75 og 63 points forskel i læsescore for henholdsvis finske, norske 4. kl., svenske og norske 5. kl. læsere, der er meget enige over for uenige i, at læsning er let.

Hvorledes eleverne klarer sig på testen, er altså i overensstemmelse med et andet mål: Nemlig elevernes egen vurdering af deres læsning. Det er med til at underbygge, at PIRLS-testen er gyldig som et mål for læseforståelse, hvilket også var tilfældet i PIRLS 2006.

Tabel 3.7a *Det er nemt for mig at læse – Drenge*

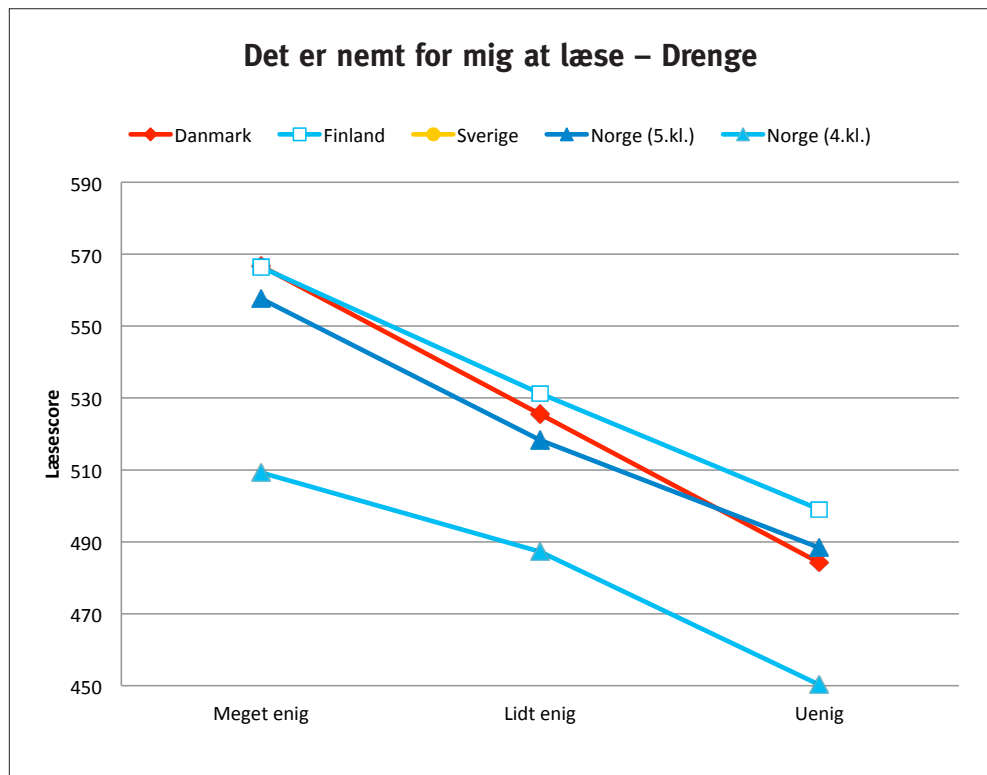
Lande	Meget enig		Lidt enig		Uenig	
Drenge	Procent	Score	Procent	Score	Procent	Score
Danmark	62 (1.2)	567 (2.3)	30 (1.2)	526 (3.2)	7 (0.5)	484 (5.7)
Finland	79 (1.4)	566 (2.4)	17 (1.0)	531 (4.0)	3 (0.6)	499 (10.3)
Sverige	61 (1.3)	549 (2.4)	31 (1.0)	521 (3.7)	7 (0.8)	479 (9.0)
Norge (5. kl.)	67 (2.0)	558 (3.3)	27 (1.8)	518 (7.3)	7 (1.0)	488 (12.4)
Norge (4. kl.)	70 (1.7)	509 (3.2)	24 (1.5)	487 (5.1)	6 (0.9)	450 (10.3)
Nordisk gns.	68 (0.7)	550 (1.2)	26 (0.6)	517 (2.2)	6 (0.4)	480 (4.4)

Tabel 3.7b *Det er nemt for mig at læse – Piger*

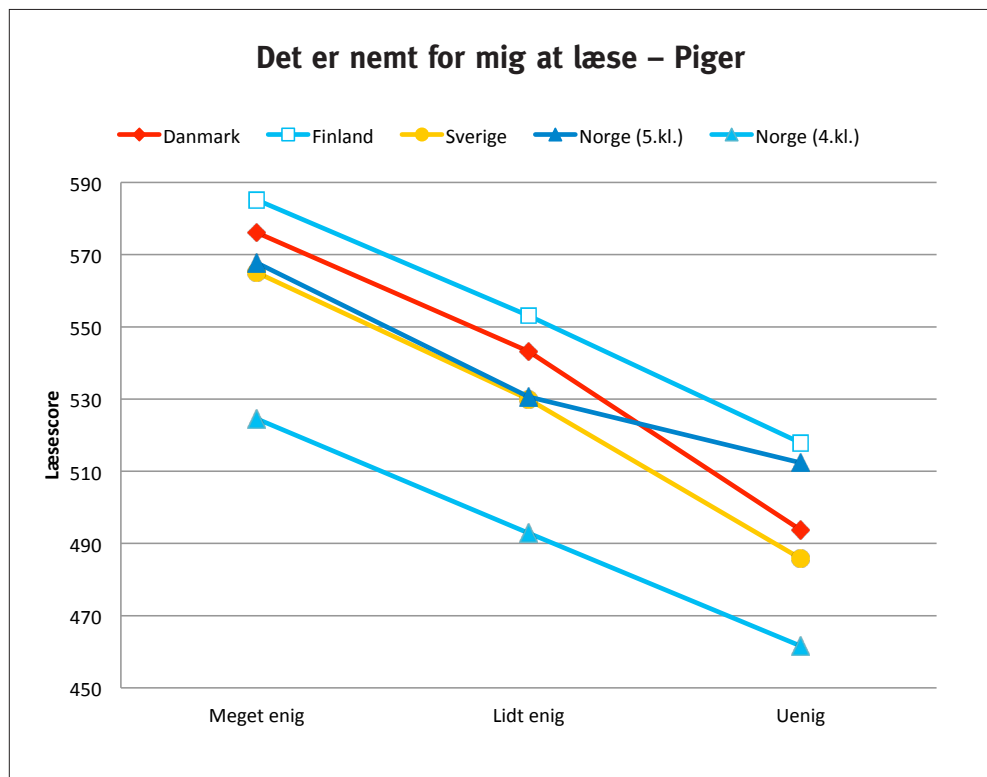
Lande	Meget enig		Lidt enig		Uenig	
Piger	Procent	Score	Procent	Score	Procent	Score
Danmark	62 (1.3)	576 (1.9)	30 (1.1)	543 (3.1)	7 (0.6)	494 (5.9)
Finland	82 (1.0)	585 (2.4)	16 (1.0)	553 (5.3)	2 (0.2)	518 (8.9)
Sverige	63 (1.2)	565 (3.1)	31 (1.0)	530 (2.8)	6 (0.6)	486 (7.3)
Norge (5. kl.)	72 (2.3)	568 (4.5)	23 (2.5)	531 (4.8)	6 (1.2)	512 (21.4)
Norge (4. kl.)	74 (1.5)	525 (2.5)	23 (1.4)	493 (4.3)	4 (0.6)	462 (6.1)
Nordisk gns.	70 (0.7)	564 (1.3)	25 (0.7)	530 (1.9)	5 (0.3)	494 (5.2)

() Standardfejl angivet i parentes.

Figur 3.7a De nordiske drenges evaluering af egen læsning sammenholdt med læsescore



Figur 3.7b De nordiske pigers evaluering af egen læsning sammenholdt med læsescore



Kunne eleverne lide teksterne i PIRLS 2011?

I PIRLS 2011 er der gjort meget ud af at vælge tekster, som kan interessere både drenge og piger. For at undersøge om eleverne også var enige i det, valgte vi i den danske undersøgelse at bede eleverne vurdere, hvad de syntes om teksterne, efter at de havde læst og besvaret spørgsmål til dem. De blev mødt af ikonerne i figur 3.8 og skulle så for hver af de to tekster, de havde læst, markere, hvad de syntes om teksten.

Figur 3.8 Eleverne skulle vurdere om de kunne lide de to tekster i PIRLS-prøven

Markér kun en cirkel

	Den var rigtig god	☐
	Den var god	☐
	Den var ikke så god	☐
	Den var dårlig	☐

I figur 3.9a-3.10b ses en opsummering af, hvad de danske drenge og piger syntes om de skønlitterære og informerende tekster.

Pigerne foretrak de skønlitterære tekster frem for de informerende tekster. Kun 29 % af pigerne svarede, at de syntes, en informerende tekst var rigtig god, mens 49 % af pigerne svarede, at de skønlitterære tekster var rigtig gode. Til sammenligning svarede 40 % af drengene, at de informerende tekster var rigtig gode, og en tilsvarende del, 43 %, svarede det samme om de skønlitterære tekster.

Samlet kan det siges, at det er lykkedes at vælge tekster, som kun få syntes decideret dårligt om. Overordnet syntes 84 % af drengene og 91 % af pigerne i 2011, at de skønlitterære tekster var gode eller rigtig gode. Kun henholdsvis 4 % og 1 % syntes, de var dårlige. Hvad angår de informerende tekster, så syntes 80 % af drengene og 74 % af pigerne, at de var gode eller rigtig gode, og blot 5 % af drengene og pigerne syntes, de informerende tekster var dårlige.

Analysen viser også, at tekstvalget især har været vellykket i forhold til drengene. De syntes lige så godt om de informerende som om de skønlitterære tekster, hvorimod pigerne syntes mindre godt om de informerende.

Det tyder altså på, at det ikke er, fordi teksterne har været mindre motiverende for drengene, at de gennemsnitligt opnår en lidt lavere score i læseprøverne end piger (se kap. 2). Der skal findes andre grunde til det. En kunne være pigernes større tilbøjelighed til også at bruge tid på at læse uden for skoletid i forhold til drengene, hvilket skole og hjem kan være med til at ændre på (Bråten, Lie, Andreassen & Olaussen, 1999).

Flere skoler har adopteret ideen om et tidspunkt i løbet af dagen, hvor hele skolen læser i fx 20 minutter for netop at motivere eleverne til mere læsning. Forskning viser dog, at denne form for indsats ofte ikke har den ønskede effekt på elevernes læsekompetence (NICHHD, 2000). Der kan være flere grunde til det, fx at eleverne faktisk ikke læser i den afsatte tid, de henter bøger eller dagdrømmer eller sidder med for svære tekster, der ikke giver mening for dem. En anden grund, der hænger sammen med det forrige, kan være mangel på støttende rammer og opfølgning fra lærerens side.

For at tid sat af til frilæsning skal have effekt, må den kombineres med klare forventninger til, hvad tiden med stillelæsning skal føre til. Forsøg har vist, at såkaldt *stilladseret* stillelæsning kan udvikle både læseforståelse, flydende læsning og virke motiverende på elevernes lyst til selvstændig læsning (Reutzel, Fawson & Smith, 2008; Rasinski, 2010). I forsøget var tiden sat af til stillelæsning kombineret med undervisning i at læse op flydende, vejledning i at vælge bøger på passende niveau, lærerstillede krav om bred læsning genremæssigt og dertil jævnlig opfølgning og feedback fra læreren på elevernes forståelse og udbytte.

Der er god grund til at motivere eleverne til at læse mere både hjemme og i skolen, men læseforståelse og motivation til at læse øges ikke ved blot at sætte tid af. Læreren må fortsat på banen som underviser og vejleder.

Figur 3.9a *Hvad syntes de danske drenge om de skønlitterære tekster*



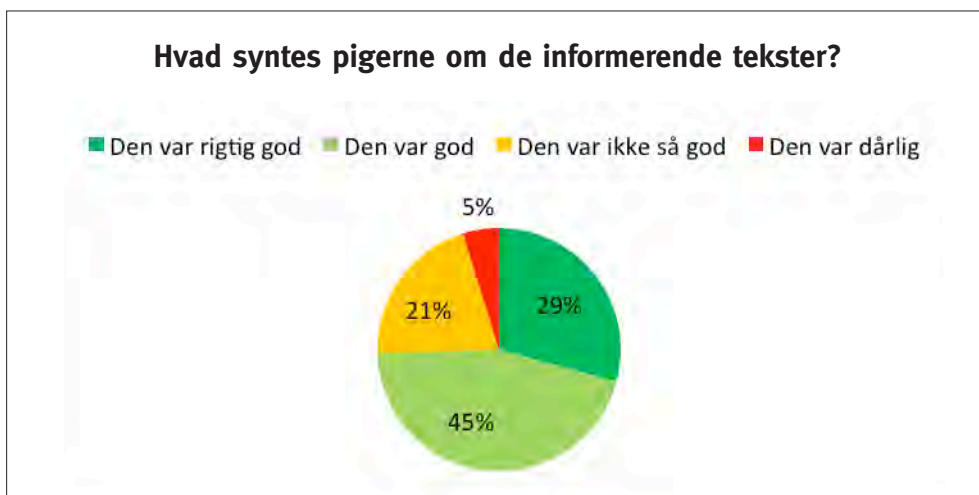
Figur 3.9b *Hvad syntes de danske piger om de skønlitterære tekster?*



Figur 3.10a *Hvad syntes de danske drenge om de informerende tekster?*



Figur 3.10b *Hvad syntes de danske piger om de informerende tekster?*



Referencer

- Anderson, R.C., Wilson, P. T., & Fielding, L.G. (1988). Growth in Reading and How Children Spend Their Time Outside of School. *Reading Research Quarterly*, 23 (3), 285-303.
- Bråten, I., Lie, A., Andreassen, R., & Olaussen, B.S. (1999). Leisure time reading and orthographic processes in word recognition among Norwegian third and fourth grade students. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11, 65-88.
- Cunningham, A. E. & Stanovich, K.E. (2011). What reading does for the mind. *Journal of Direct Instruction*, 1, (2), 137-149.
- Epinion (2012), *Danskernes Kulturvaner 2012*, Udarbejdet for Kulturministeriet, Viborg: Viborg Specialtrykkeri
- Mejdning, J. & Rønberg, L. (2008). *PIRLS 2006 – en international undersøgelse om læsekompetence I 4. Klasse*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- 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.
- Moll, S. E., & Bus, A.G. (2011). To Read or Not to Read: A Meta-Analysis of Print Exposure from Infancy to Early Adulthood. *Psychological Bulletin* 137 (2), 267-296.
- Rasinski, T. (2010). *The Fluent Reader : Oral & Silent Reading Strategies for Building Fluency, Word Recognition & Comprehension*. New York: Scholastic
- Reutzel, D.R., Fawson, P.C. & Smith, J. A. (2008). Reconsidering Silent Sustained Reading: An Exploratory Study of Scaffolded Silent Reading. *The Journal of Educational Research* 102 (1), 37-50.

Kapitel 4

Elevernes hjemmemiljø

I det følgende kapitel rapporteres data vedrørende en række forhold, som tilsammen fortæller noget om konteksten for elevernes læring. Igen minder vi om, at det repræsentative udtræk udgøres af elever, der har modtaget fire års formel undervisning. Når vi udtaler os om elever i de enkelte lande, er det således elever i denne målgruppe og ikke nødvendigvis elever på andre uddannelsesniveauer, det gælder for.

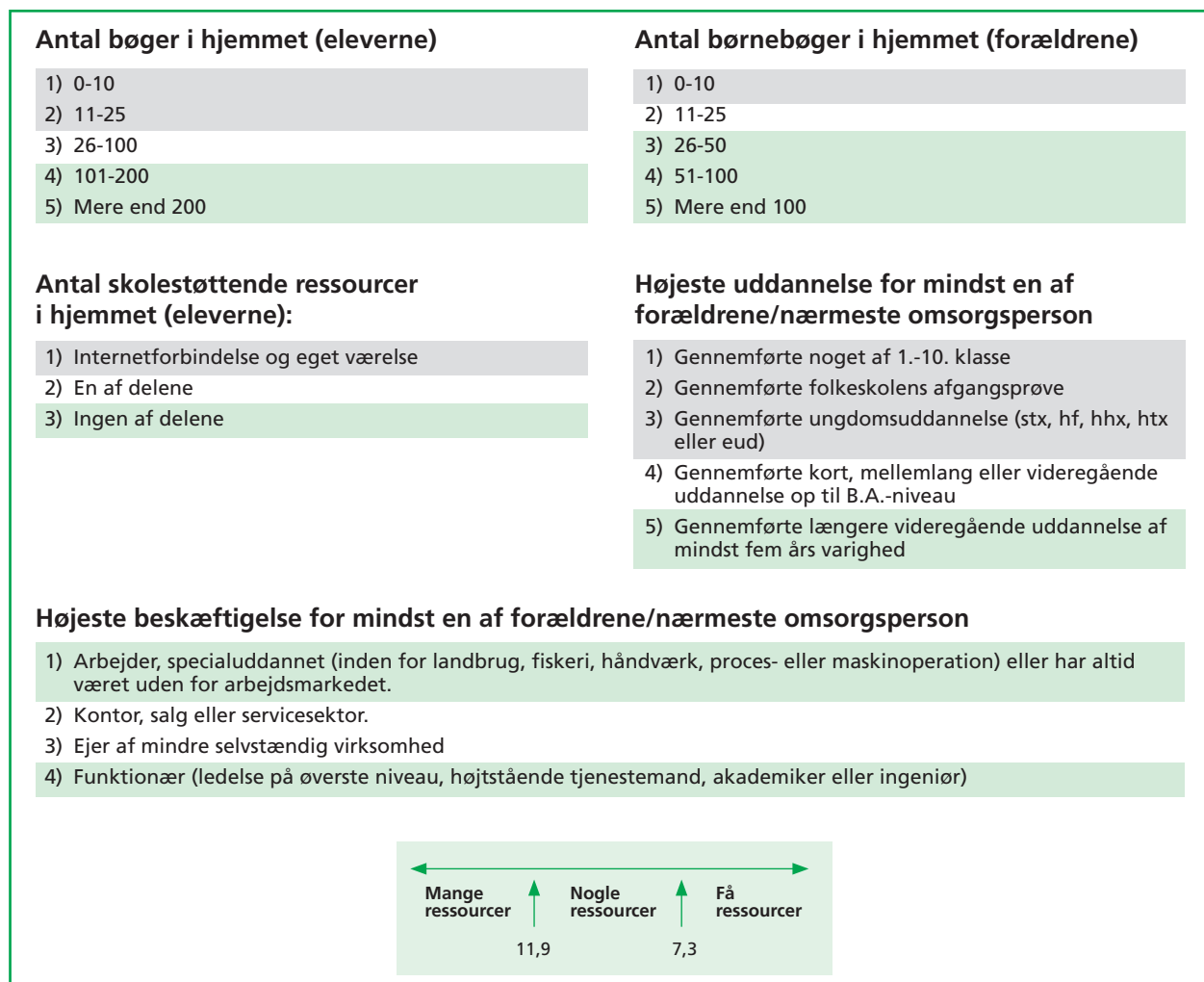
Kapitlet giver en oversigt over ressourcer, som antages at være en støtte for eleven i skolearbejdet, herunder forældrenes uddannelsesniveau og bøger i hjemmet. Kapitlet giver også en oversigt over forskelle fra land til land, hvad angår elevernes deltagelse i førskoletilbud.

Forældrene er desuden blevet bedt om at tænke tilbage på tiden, før deres nu ca. 10 år gamle børn gik i skole: Hvor meget tid mener forældrene selv, at de benyttede på en række skriftsprogsstimulerende aktiviteter, og hvordan så det ifølge forældrene ud med børnenes skriftsproglige færdigheder, lige før børnene begyndte i skole. Dertil er forældrene blevet bedt om at vurdere en række udsagn, som tilsammen giver en beskrivelse af forældrenes egen lyst og indstilling til at læse. Til sidst har forældrene taget stilling til, hvad deres forventninger er til børnenes fremtidige uddannelsesniveau.

Ressourcer i hjemmet

Tabel 4.1 og 4.2 (se s. 109-110) viser, hvor godt eleverne er stillede med hensyn til ressourcer i hjemmet, der støtter børnenes skolegang. Tabel 4.1 er en indekstabel sammensat af forældrenes svar vedrørende uddannelsesbaggrund, arbejdssituation, børnebøger i hjemmet samt elevernes svar på hvor mange bøger, der er i deres hjem, om de har eget værelse, og om der er internetadgang i hjemmet (se figur 4.1). Tabel 4.2 gør det muligt at gå ned i indekstabellens detaljer og se, hvad der gælder for eleverne på de enkelte komponenter.

Figur 4.1 *Ressourcer i hjemmet*



Samlet set viser indekstabelen, at eleverne i de nordiske lande er blandt de syv bedst stillede lande i PIRLS 2011, hvad angår ressourcer i hjemmet for elever i 4. klasse (se tabel 4.1). De fire bedst stillede elevgrupper er norske, australske, svenske og danske, hvor lige omkring 40 % af eleverne kommer fra hjem med *Mange ressourcer*. I den anden ende af skalaen ses lande som Iran, Saudi-Arabien, Oman, Colombia, Marokko, Azerbaijan og Indonesien, hvor under 5 % af eleverne kommer fra hjem med *Mange ressourcer*.

Internationalt er det 18 % af eleverne, som kommer fra hjem med *Mange ressourcer*, og 9 %, som kommer fra hjem med *Få ressourcer*. Gennemsnitligt er der 121 points forskel i læsescore for eleverne i disse to grupper, og 61 points forskel i læsescore for elever med *Mange ressourcer* og *Nogle ressourcer*.

I de nordiske lande er der mellem 37 og 46 points forskel i læsescore for elever med *Mange ressourcer* i hjemmet og *Nogle ressourcer* i hjemmet. Højest 1 % af eleverne kommer fra hjem med *få* ressourcer, hvilket er så få elever, at der ikke kan beregnes en pålidelig læsescore.

Det er bemærkelsesværdigt, at både elever fra Rusland og Hong Kong Kina, som er blandt de fem bedst præsterende lande i undersøgelsen, har relativt få elever med *Mange ressourcer* i hjemmet. Dertil bemærkes det, at forskellene i Hong Kong Kina mellem elever med *Mange ressourcer* og elever med *Nogle ressourcer* er lavere end i andre lande, blot 16 point.

Forældrenes uddannelsesniveau og beskæftigelse

Tabel 4.2 gør det muligt at se, hvilke specifikke komponenter relateret til ressourcer i hjemmet, der er forskellige eller tilsvarende for de deltagende lande. Over halvdelen (56 %) af de danske elever kommer fra hjem, hvor mindst en af forældrene har taget en videregående uddannelse af mindst tre års varighed (bachelor). I Norge er det 58 % af eleverne, mens det i Sverige og Finland gælder for henholdsvis 43 % og 42 % af eleverne. Internationalt gælder det gennemsnitligt for 31 % af eleverne, at mindst en af deres forældre er uddannet på bachelorniveau.

Længere uddannelse giver tilsvarende mulighed for højere stillinger. Over halvdelen (57 %) af de danske elever har således mindst en forælder, der er ansat i en funktionærstilling. I Norge, Sverige og Finland gælder det for henholdsvis 66 %, 59 % og 50 % af eleverne, mens det internationalt er gældende for 36 % af eleverne.

Bøger generelt og børnebøger i hjemmet

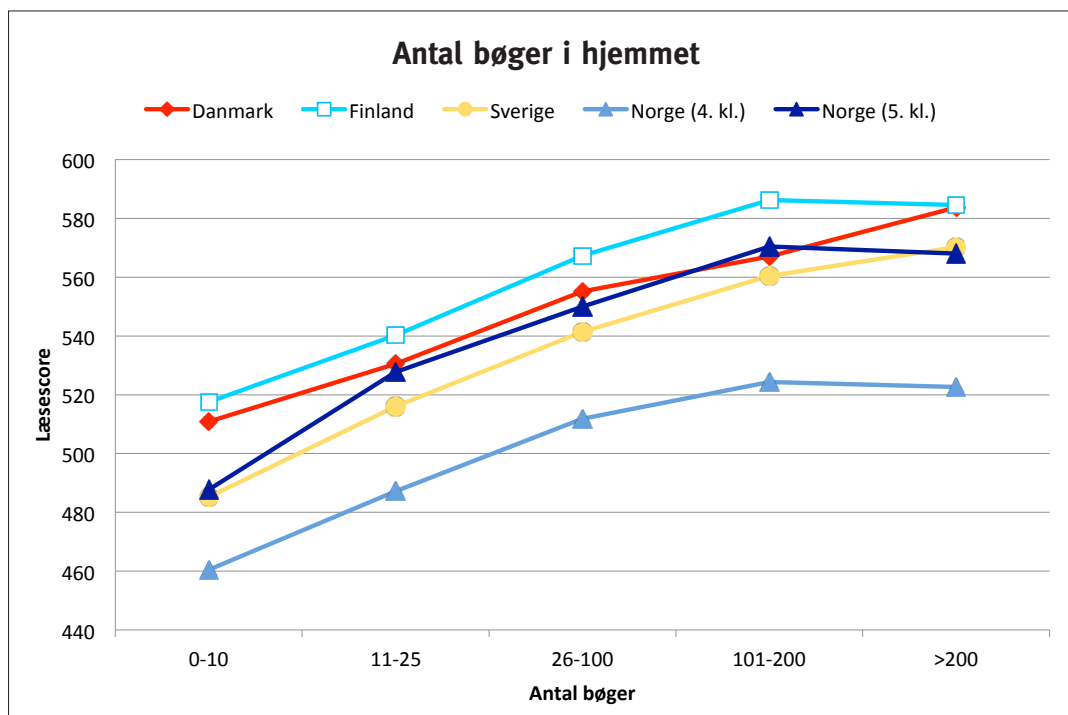
Mange internationale undersøgelser har vist, at antallet af bøger i hjemmet, som det er angivet af forældre og børn, hænger stærkt sammen med elevernes faglige præstationer (Mullis et al., 2007; Elley, 1992). I tabel 4.2 kan det aflæses, hvor stor en procentdel af eleverne, der mener, at der er mere end 100 bøger i deres hjem. Dertil ses forældrenes svar på, om der er mere end 25 børnebøger i hjemmet.

Som det kan aflæses af tabellen, så er alle nordiske hjem kendetegnet ved, at mængden af *børnebøger* ifølge forældrene let overstiger 25 stk. Over 80 % af eleverne i Norden kommer fra hjem med mere end 25 børnebøger ifølge forældrene, mens det internationale gennemsnit viser, at dette blot er gældende for 59 % af eleverne i PIRLS 2011.

Med hensyn til antallet af bøger i hjemmet *generelt* er elevernes svar i Norden også meget lig hinanden. I Danmark, Sverige, Norge og Finland vurderer henholdsvis 37 %, 39 %, 36 % og 38 % af eleverne, at der er mere end 100 bøger i deres hjem. Internationalt gælder det for 27 % af eleverne, at de mener, de har mere end 100 bøger i hjemmet.

I figur 4.2 ses sammenhængen mellem læsescore i PIRLS 2011 og børnenes angivelse af, hvor mange bøger de har i hjemmet. I alle nordiske lande er læsescoren signifikant dårligere for elever, der angiver, at de højst har 10 bøger i hjemmet, sammenlignet med elever, der angiver, at de har over 100 bøger i hjemmet. Der er mellem 63 og 85 points forskel i læsescore mellem børn, der angiver højst 10 bøger, og børn, der angiver over 200 bøger i hjemmet. Som det kan ses af figuren, er der i Finland og Norge ikke forskel på læsescoren, om børnene angiver, at de har mere end 100 eller mere end 200 bøger i hjemmet.

Figur 4.2 Sammenhængen mellem de nordiske elevers angivelse af bøger i hjemmet og læsescore

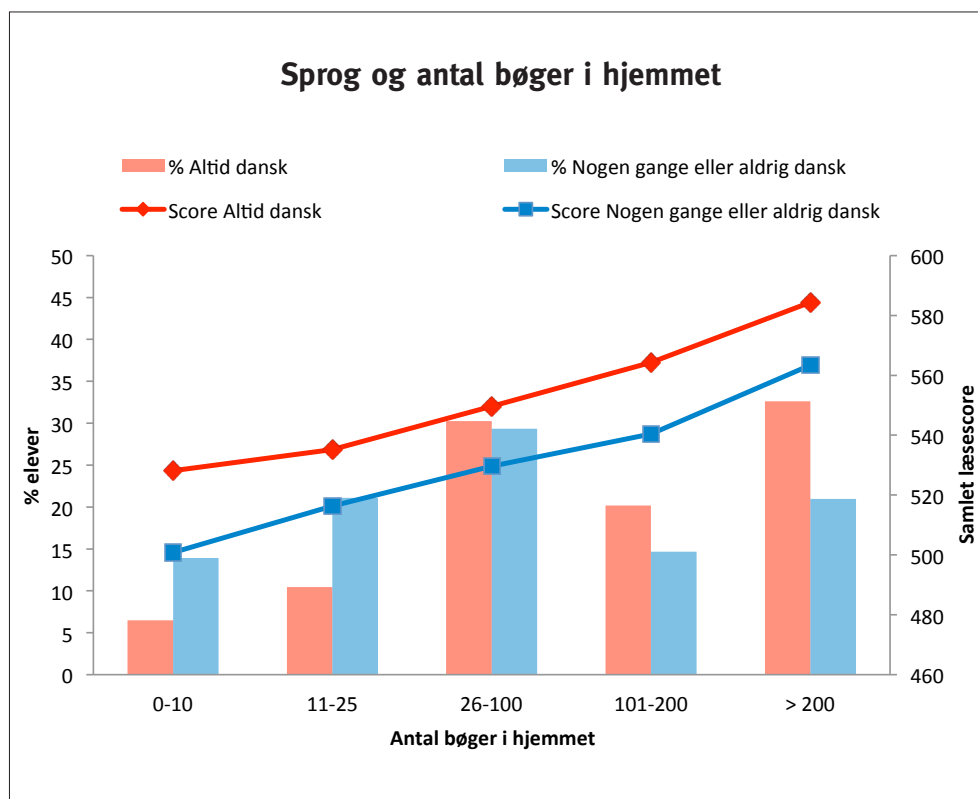


Det er naturligvis ikke den blotte tilstedeværelse af bøger i hjemmet, der hænger sammen med elevernes læsekompetence, men i høj grad også det, som mange bøger i hjemmet er udtryk for. Antallet af bøger i hjemmet hænger godt sammen med forældrenes uddannelses- og indkomstniveau. Men anden forskning har vist, at selv når der er taget højde for forældrenes uddannelse og beskæftigelse, så bidrager det at vokse op i et hjem med bøger yderligere til at forklare det senere uddannelsesniveau og læsefærdigheder (Evans, Kelley, Sikora & Treiman, 2010; Jæger, 2011). Ifølge den første undersøgelse betyder det, at børn, der vokser op med forældre, der fx ikke har gennemført grundskolen, har samme uddannelsesmæssige fordel, når der er mange bøger i hjemmet, som børn, der er vokset op med universitetsuddannede forældre, har. Begge undersøgelser viser, at antallet af bøger i hjemmet ikke blot er en afspejling af forældrenes uddannelse og indkomst, men også i sig selv bidrager til det, man kan kalde det boglige eller akademiske miljø, som børn vokser op i.

Man kan overveje, om variablen 'antal bøger i hjemmet' med tiden vil aftage som en god indikator for socioøkonomisk baggrund, uddannelse og bogligt miljø i takt med udbredelsen af elektroniske bøger, internetadgang og andet elektronisk materiale.

I figur 4.3 er elever kategoriseret efter, om de taler dansk hjemme eller ej. Elever, der svarer, at de altid taler dansk hjemme, ses i de røde søjler. I de blå søjler er svarene fra de elever, der angiver, at de nogle gange eller aldrig taler dansk hjemme. Eleverne, der altid taler dansk hjemme, har signifikant flere bøger i hjemmet, og læsescoren er også signifikant højere. Som nævnt før, er bøger i hjemmet blandt andet en afspejling af de

Figur 4.3 Sammenhængen mellem læsescore og bøger i hjemmet for børn der adskiller sig på om de taler dansk hjemme



uddannelsesmæssige ressourcer, der er tilgængelige i hjemmet. Det gælder, uanset om man taler dansk i hjemmet eller ej. Dertil viser grafen, at det er en risikofaktor i forhold til læsekompetence, når elever både vokser op i hjem med få bøger og aldrig eller kun en gang imellem taler dansk derhjemme. Når der ikke tales dansk derhjemme, kan det være udtryk for, (men det behøver ikke at være det), at det er vanskeligt for forældrene at hjælpe deres børn med lektier på dansk, og i det hele taget at det er vanskeligt for dem at deltage aktivt i barnets skolehverdag. For at sikre at disse børn får bedre muligheder for at udvikle sig fagligt på lige fod med deres jævnaldrende, kræver det opmærksomhed fra skolen på at opbygge et godt skole-hjem-samarbejde lige fra starten. Det kan overordnet være at tilbyde adgang til tolkning for forældrene ved forældremøder og skole-hjem-samtaler og at henvise og opmuntre eleverne til at deltage i lektiecafeer (se også kapitel 7 om forældreklasser). Dertil viser mange undersøgelser, at der i forlængelse af læse-skriveundervisningen må tilbydes akademisk udviklende undervisning i mundtlig sprogfærdighed i det sprog, de skal lære at læse på (se August & Shanahan, 2006).

Eget værelse og internetadgang i hjemmet (ressourcer til støtte for skolearbejde)

PIRLS betegner det at have eget værelse og adgang til internetforbindelse i hjemmet som to væsentlige ressourcer til støtte for børnenes skolearbejde. I tabel 4.2 kan det aflæses, at

eleverne i de nordiske lande sammen med Nederlandene ligger højest på disse forhold. Således gælder det, at 90 % af eleverne i Danmark, 84 % i Sverige, 87 % i Norge og Nederlandene og 79 % i Finland har begge dele. Internationalt gælder det kun for 55 % af eleverne.

Om børn har deres eget værelse, kan afspejle familiens økonomiske muligheder, men dertil er faktorer relateret til tradition, kultur og landets størrelse også væsentlige parametre. Hvad angår det sidste, siger det måske sig selv, at det kan være praktisk umuligt for mange familier i lande som Singapore og Hong Kong Kina at tilbyde eget værelse til børn, når landenes arealer er på størrelse med henholdsvis Bornholm og Lolland og samtidig er befolket af 5-7 millioner mennesker.

Forældrene om deres børn før skolestart

Sproglige færdigheder og deltagelse i førskoletilbud

I de enkelte lande er PIRLS-testen gennemført på det sprog, der er hovedsproget. Det betyder i flere lande, at testen er gennemført på flere sprog, da flere sprog har status af hovedsprog og også er undervisningssprog. I Danmark tales der mange sprog, men der er kun et hovedsprog og dermed kun et undervisningssprog, nemlig dansk.

I bilag C, tabel C.4.1 ses en oversigt over forældrenes angivelse af, om deres børn talte det sprog, testen er på, inden de begyndte i skole. Ifølge forældrene talte 98 % af de danske elever dansk, da de begyndte i skole. I Sverige, Norge og Finland gælder det for henholdsvis 95 %, 97 % og 99 %, at de talte svensk, norsk og finsk. Disse tal siger dog ikke noget om, hvor godt elevernes kendskab til hovedsproget er ved skolestart. For 81 % af de danske elever i undersøgelsen gælder det, at de har gået i et førskoletilbud i mindst tre år (børnehaveklasse, børnehave, vuggestue/dagpleje), før de begyndte i første klasse (se bilag C, tabel C.4.2). For 98 % af dem gælder det, at de har gået i et førskoletilbud (børnehaveklasse og daginstitution) af mere end et års varighed, 2 % har højest gået et år og blot 0,4 % har slet ikke deltaget i hverken førskoletilbud eller børnehaveklasse. Det bekræfter, at langt de fleste elever i Danmark har et kendskab til dansk, inden de begynder i første klasse, men igen siger det intet om, hvor godt de beherskede dansk, da de begyndte i første klasse. Dertil er der også et fåtal af børnene, der kan have gået i dagtilbud, som udelukkende var rettet mod en bestemt sproggruppe, og derfor kunne forventes at have et mere begrænset kendskab til dansk.

Skriftsprogsstimulerende aktiviteter i hjemmet inden første klasse

Det er veldokumenteret, at børns bogstavkendskab, fonologiske opmærksomhed og mundtlige sprog er vigtige forudsætninger for den første læseudvikling (se National Early Literacy Panel, 2008). Det betyder, at forskelle i disse færdigheder inden begyndelsen i første klasse er med til at skabe ulige startbetingelser for børnene. Det, der foregår af skriftsprogsstimulerende aktiviteter i familien, har vist sig, at have betydning for, hvor let det går i den første læsning, også når der er taget højde for en række kontrolvariable, fx moderens uddannelse (Christian, Morrison, & Bryant, 1998). En

Figur 4.4 Skriftsprogstimulerende aktiviteter i hjemmet inden første klasse

Inden dit barn begyndte i første klasse, hvor ofte lavede du eller andre i dit hjem følgende ting sammen med ham eller hende?

Sæt kryds i en cirkel i hver linje.

	Ofte	Nogle gange	Aldrig eller næsten aldrig
1) Læste bøger	☐	☐	☐
2) Fortalte historier	☐	☐	☐
3) Sang sange	☐	☐	☐
4) Legede med alfabetlegetøj (fx klodser med bogstaver fra alfabetet)	☐	☐	☐
5) Talte om ting, I havde lavet sammen	☐	☐	☐
6) Talte om, hvad I havde læst sammen	☐	☐	☐
7) Legede ordlege	☐	☐	☐
8) Skrev bogstaver eller ord	☐	☐	☐
9) Læste højt fra skilte og mærkater	☐	☐	☐

Ofte Nogle gange Aldrig eller næsten aldrig

10,7 6,2

stor interventionsundersøgelse har tilmed vist, at det kan lykkes at forbedre forældres evne til at stimulere deres børn sprogligt (Jordan, Snow, & Porche, 2000), og at denne forbedring endda især havde effekt for børn, der kom fra dårligere stillede baggrunde. I PIRLS 2011 er forældrene blevet bedt om at tage stilling til, hvor ofte ('ofte', 'nogle gange' eller 'aldrig eller næsten aldrig') de lavede ni forskellige skriftsprogstimulerende aktiviteter med deres børn, inden børnene begyndte i første klasse (se figur 4.4)¹.

De fleste forældre vil kunne regne ud, at alle disse aktiviteter er udtryk for "gode aktiviteter", som det er passende at svare "ja, det gjorde jeg ofte" til. Spørgeskemadata har derfor altid den indbyggede fejlkilde, at respondenterne kan ønske at fremstå bedre, end han/hun egentlig er, og dermed svare mindre ærligt. I dette tilfælde er der ydermere den indbyggede fejlkilde, at forældrene skal huske tilbage på, hvad de foretog sig med deres barn for mindst fire år siden. Tallene i tabel 4.3 viser derfor forekomsten af skriftsproglige aktiviteter i hjemmet, således som forældrene retrospektivt tænker tilbage på det. Hvis elevernes forældre svarede 'ofte' til fem ud af de ni aktiviteter og 'nogle gange' til de øvrige fire, så blev eleverne placeret i kategorien *Ofte* (se tabel 4.3, s. 111).

1. I PIRLS 2006 blev der rapporteret et lignende indeks, men fra international side har man valgt at tilføje flere variable til indekset i 2011. Derfor er disse indeks ikke helt sammenlignelige.

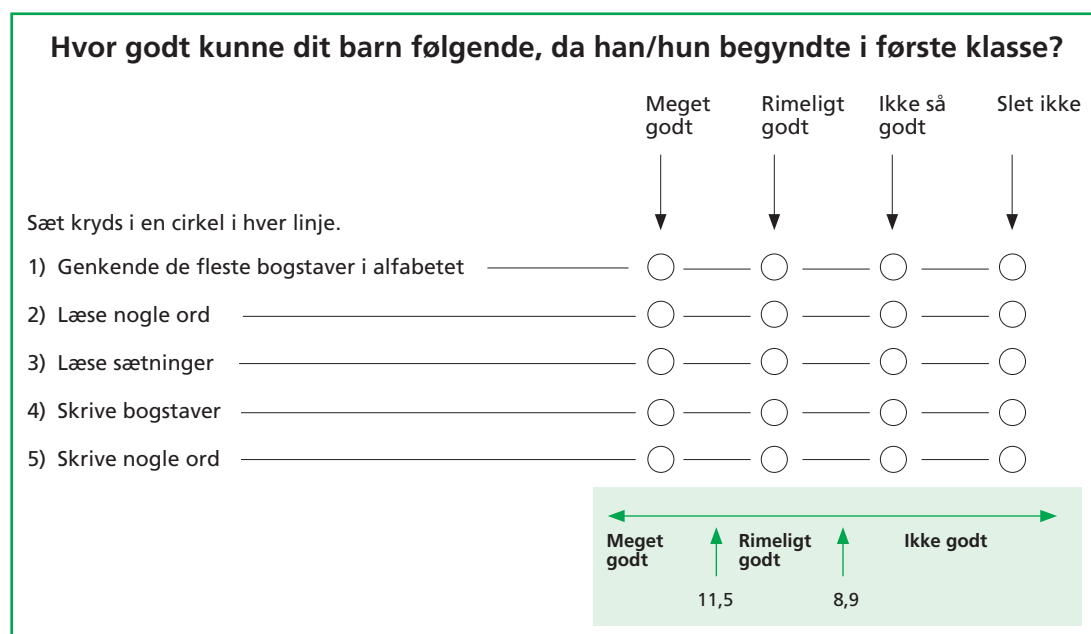
I Danmark, Sverige, Norge og Finland er der henholdsvis 32 %, 34 %, 37 % og 27 % af eleverne, hvis forældre *Ofte* lavede skriftsprogsstimulerende aktiviteter med børnene, inden de begyndte i første klasse. Kun 2 % af de nordiske elever kategoriseres som elever, hvor der *Aldrig eller næsten aldrig* blev lavet skriftsprogsstimulerende aktiviteter med dem. Elever i Rusland, Nordirland, Australien, New Zealand, Georgien og Canada er de seks lande, hvor flest elever (over 50 %) har forældre, som husker, at de *Ofte* lavede skriftsprogsstimulerende aktiviteter med børnene inden første klasse. Internationalt gælder dette for 37 % af eleverne. I alle lande er der en positiv sammenhæng mellem frekvensen af skriftsproglige aktiviteter i hjemmet, som forældrene husker det, og elevernes læsescore i fjerde klasse. Det vil sige, at jo oftere forældrene angav, at de lavede skriftsprogsstimulerende aktiviteter med deres børn inden første klasse, jo højere læsescore i fjerde klasse. I Norden er læsescoren mellem 17 og 25 point bedre for de elever, hvor forældrene *Ofte* lavede skriftsprogsstimulerende aktiviteter inden første klasse, end for de elever, hvor forældrene kun lavede skriftsprogsstimulerende aktiviteter *Nogle gange*.

Det kan ud fra disse tal ikke afgøres, om forældrenes svar er i overensstemmelse med, hvad der rent faktisk foregik. Men som tidligere nævnt er der også andre undersøgelser, der underbygger, at sådanne skriftsproglige aktiviteter i familien faktisk har sammenhæng med børns læseudvikling.

Skriftsproglige færdigheder inden første klasse

I Danmark er undervisning i bogstaver og lyd nu en del af den læseforberedende undervisning i børnehaveklassen (Undervisningsministeriet, 2009f). Når undervisningen er systematisk tilrettelagt, kan den være med til at udligne de forskelle, der er mellem børn på grund af forskelle i sproglige forudsætninger, hjemmets og daginstitutionens stimulering. Forældrene blev bedt om at vurdere retrospektivt, hvor godt deres børn

Figur 4.5 Forældrenes vurdering af deres barns skriftsproglige færdigheder inden start i første klasse?



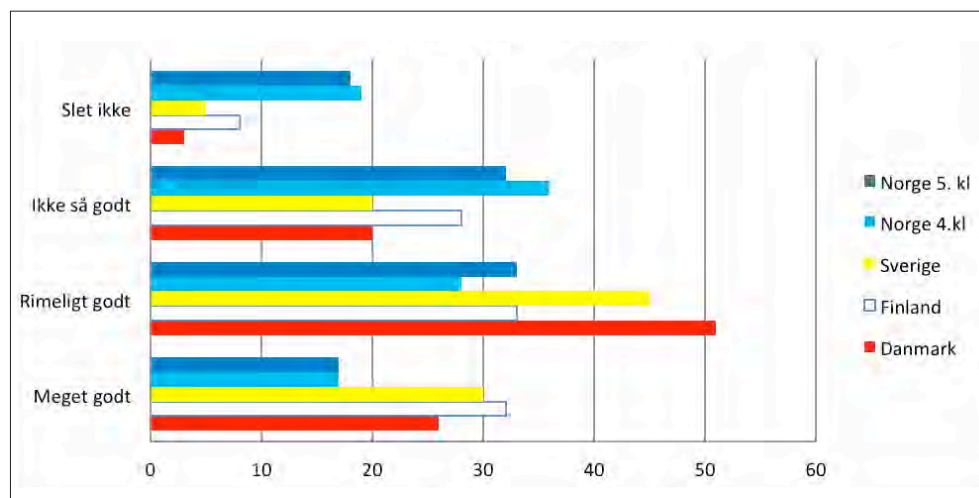
beherskede en række skriftsproglige færdigheder, inden de begyndte i første klasse (se figur 4.5). Der gælder de samme forbehold med hensyn til forældrenes svar, som blev nævnt før.

Figur 4.5a viser svarene fra forældrene i de nordiske lande på spørgsmålene i figur 4.5. I Danmark, Sverige og Finland er det henholdsvis 26 %, 30 % og 31 % af eleverne, hvis forældre mener, at deres barn beherskede disse færdigheder *Meget godt*, da de begyndte i første klasse. I Norge er det lidt færre (16 %), hvilket formentlig kan hænge sammen med, at eleverne i Norge begynder et år tidligere i første klasse og ikke har det samme forberedelsesår i børnehaveklassen, som tilfældet er i det øvrige Norden.

I tabel 4.4 senere i dette kapitel ses data for alle lande i PIRLS 2011 sammenholdt med læsescore. De to nederste kategorier: *Ikke så godt* og *Slet ikke* er der slået sammen til kategorien *Ikke godt*. I gennemsnit er der i Danmark, Sverige og Finland 54-60 points forskel i læsescore for elever, som beherskede færdighederne *Meget godt*, og elever placeret i kategorien *Ikke så godt*. I Norge er forskellen lidt mindre, 38 point. Internationalt er forskellen 48 point. Resultaterne i tabellen afspejler forskelle på skolestartstidspunktet imellem landene og forskelle i forældres opmærksomhed på deres børns færdigheder inden start i første klasse.

I 2006 blev forældrene bedt om at svare på samme spørgsmål vedrørende de daværende fjerdeklasser (se Mejding & Rønberg, 2008, s. 104). Svarene fra 2006 og 2011 ligner hinanden. Der er dog en tendens til, at lidt færre forældre² i 2011 er tilbøjelige til at svare *Meget godt*, og at flere svarer *Rimeligt godt* set i forhold til 2006. Vi har ikke adgang til data, der viser, hvordan eleverne reelt klarede sig de to år ved start i første klasse. Derfor kan dette resultat alene stå som et udtryk for, at der er sket en lille ændring i forældrenes vurdering.

Figur 4.5a En sammenstilling af forældres vurdering af deres barns skriftsproglige færdigheder ved skolestart i Norden



2. I 2006 deltog Norge, Sverige, Danmark og Island. I 2011 deltog Norge, Sverige, Danmark og Finland.

Forældrenes egen lyst til at læse

I tabel 4.5 er der sammensat et indeks ud fra forældrenes svar på syv spørgsmål vedrørende deres egen lyst til at læse og indstilling til læsning generelt (se figur 4.6). Eleverne i Sverige, Norge og Danmark lå allerhøjest placeret i dette indeks i 2006 (Mejding & Rønberg, 2008), hvilket betød, at de havde meget positive og aktive forældre med hensyn til læsning. I 2011 er der tilføjet et par spørgsmål, hvilket ændrer på indekset. Dermed er de to indeks ikke længere helt sammenlignelige. Sverige og Danmark ligger fortsat i top i 2011 med henholdsvis 52 % og 50 % elever, hvis forældre *Synes godt om læsning*. Norge ligger lidt lavere, og sammen med Finland har de henholdsvis 44 % og 43 % elever, hvis forældre *Synes godt om læsning*.

I alle lande er der en positiv sammenhæng mellem forældrenes angivelse af læselyst og elevernes læsescore. I de nordiske lande er der 37-49 points forskel i læsescore for elever, hvis forældre *Synes godt om læsning*, og elever, hvis forældre er placeret i kategorien *Synes ikke om læsning*. Internationalt er der 48 points forskel.

Figur 4.6 Indeks over forældrenes 'læselyst'

Sæt kryds i en cirkel i hver linje.

	Meget enig	Lidt enig	Lidt uenig	Meget uenig
1) Jeg læser kun, hvis jeg er nødt til det _____	☐	☐	☐	☐
2) Jeg kan godt lide at tale om det, jeg læser, med andre mennesker _____	☐	☐	☐	☐
3) Jeg kan godt lide at læse i min fritid _____	☐	☐	☐	☐
4) Jeg læser kun, hvis jeg har brug for oplysninger* _____	☐	☐	☐	☐
5) Læsning er en vigtig aktivitet i mit hjem _____	☐	☐	☐	☐
6) Jeg kunne godt tænke mig at have mere tid til at læse _____	☐	☐	☐	☐
7) Jeg nyder at læse _____	☐	☐	☐	☐

← Synes godt om Synes om Synes ikke om →

10,9 7,9

	Hver dag eller næsten hver dag	En eller to gange om ugen	En eller to gange om måneden	Aldrig eller næsten aldrig
Hvor ofte læser du for din egen fornøjelses skyld, når du er hjemme? _____	☐	☐	☐	☐

← Synes godt om Synes om Synes ikke om →

10,9 7,9

* Kodet omvendt

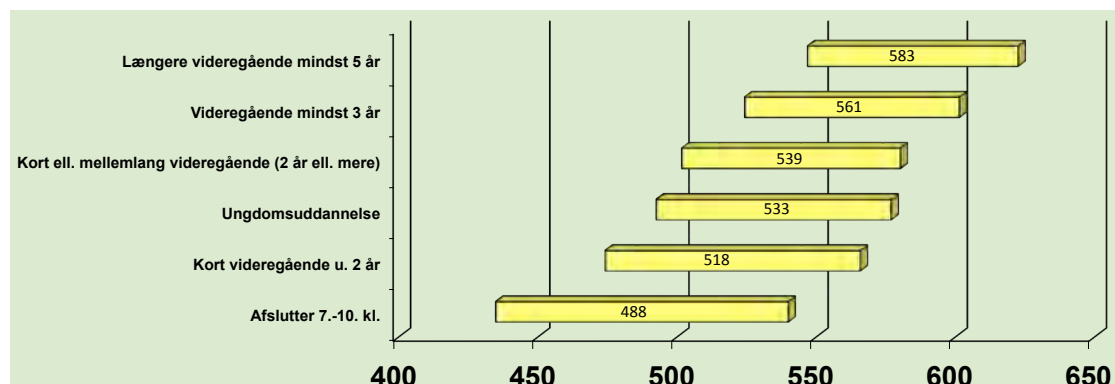
Forældrenes uddannelsesmæssige forventninger til deres børn

Tabel 4.6 viser en oversigt over hvor højt et uddannelsesniveau, forældrene forventer, at deres børn når. For eleverne i Danmark og Finland gælder det, at forældrene til henholdsvis 30 % og 26 % af eleverne forventer, at de gennemfører mindst en 5-årig videregående uddannelse. I Norge er den tilsvarende procentdel blot 6, og i Sverige er der desværre ikke sammenlignelige data i denne tabel. Internationalt gælder det for 31 % af eleverne, at deres forældre forventer, at de gennemfører mindst en 5-årig videregående uddannelse. Det bemærkes, at fire af de lavest præsterende elevgrupper i PIRLS 2011: Elever fra Iran, Forenede Arabiske Emirater, Qatar og Trinidad og Tobago har forældre med meget høje forventninger til deres børns fremtidige uddannelsesniveau. Således forventer 54 % og derover i disse lande, at deres børn mindst gennemfører en 5-årig videregående uddannelse.

I de fleste lande er der positiv sammenhæng mellem forældrenes forventninger til deres børns fremtidige uddannelsesniveau og børnenes læsescore. Det vil sige, jo højere læsescore des højere er forældrenes forventninger til uddannelsesniveauet også. Internationalt er der 80 points forskel i læsescore for elever, hvis forældre forventer, at børnene gennemfører en 5-årig videregående uddannelse eller derover, og elever, hvis forældre forventer, at deres børn højst gennemfører en ungdomsuddannelse. I Danmark er den tilsvarende forskel 57 point, i Finland 51 point og i Norge 34 point.

I figur 4.7 ses en graf, der viser sammenhængen mellem danske elevers læsescore og forældrenes uddannelsesforventninger³. De vandrette bjælker svarer til læsescoren for de midterste 50 % af eleverne. Det vil sige de elever, som ikke ligger blandt de 25 % svageste og heller ikke blandt de 25 % bedste i læsning. Midt på bjælken ses gennemsnittet for hele kategorien.

Figur 4.7 Sammenhængen mellem læsescore og forældrenes forventninger til deres børns fremtidige uddannelsesniveau

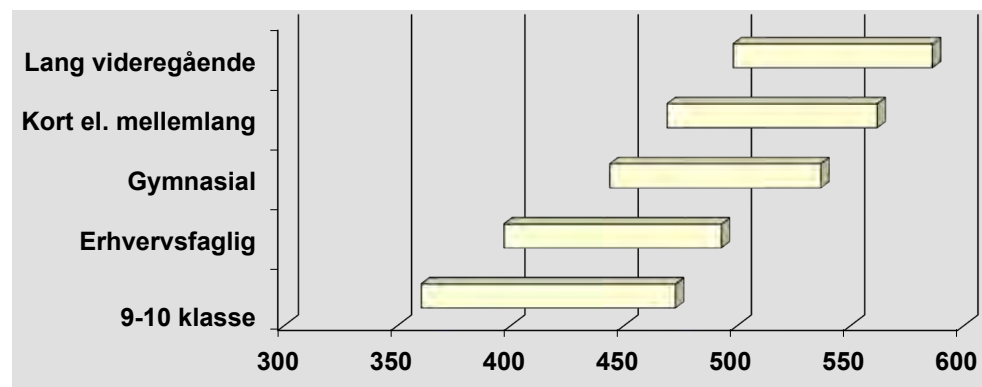


3. I forhold til tabel 4.6 er grafen i figur 4.7 tilføjet uddannelsesniveauet Kort videregående uddannelse under 2 år, hvilket fx dækker over gymnasiale suppleringskurser eller værkstedskurser. I tabel 4.6 er dette uddannelsesniveau slået sammen i kategorien kort eller mellemlang uddannelse.

I rapporteringen af PISA 2003 (Mejding, 2004) blev der konstrueret en lignende graf over de 15-årige elevers egne forventninger til senere uddannelse (se figur 4.8). Lige som i grafen i figur 4.7 er der med stigende læsescore også øgede forventninger til det fremtidige uddannelsesniveau. Samtidig bemærkes det, at der både i grafen for de 15-årige og i grafen for forældrenes forventninger er et stort overlap imellem kategorierne på nær mellem de to yderste kategorier i hver ende. Det betyder i figur 4.7, at en del af eleverne, hvis forældre forventer et lavt uddannelsesniveau, har en lige så god læsescore som elever, hvis forældre forventer et højt uddannelsesniveau, og i figur 4.8, at en del 15-årige, som har lave forventninger til egen senere uddannelse, faktisk klarer sig lige så godt som elever med højere forventninger, hvad angår læsning.

Ud fra figur 4.7 kan det antydes, at nogle af de mønstre, som senere viser sig blandt de 15-åriges forventninger, således allerede kan spores i forældrenes forventninger til deres børn, når de går i fjerde klasse. Forældrene har stor indflydelse på deres børns valg af uddannelse (Undervisningsministeriet, 2004; Juul & Baadsgaard, 2011). Man kan håbe, at mere jævnlig evaluering og monitorering af elevernes faglige udvikling vil give både lærere, elever og forældre bedre grundlag for at vejlede børn og unges uddannelsesvalg. Ud fra grafen i 4.7 og i 4.8 lader det til, at en større gruppe elever og deres forældre stiler mod lavere uddannelsesniveau end nødvendigt.

Figur 4.8 15-åriges læsescore og forventet uddannelsesniveau (PISA 2003).



Tabel 4.1 Ressourcer i hjemmet med betydning for læring

Rapporteret af forældre, dog er antal bøger i hjemmet og skolestøttende midler rapporteret af eleverne.

Lande	Mange ressourcer		Nogle ressourcer		Få ressourcer		Gns. Indeks-score
	Procent elever	Gns. score	Procent elever	Gns. score	Procent elever	Gns. score	
Norge	42 (1.6)	531 (2.6)	57 (1.6)	494 (2.0)	0 (0.1)	~ ~	11.5 (0.05)
Australien	s 41 (1.5)	575 (3.2)	59 (1.5)	520 (2.5)	0 (0.2)	~ ~	11.5 (0.06)
Sverige	39 (1.7)	575 (2.2)	61 (1.7)	529 (1.9)	1 (0.2)	~ ~	11.4 (0.05)
Danmark	38 (1.2)	581 (1.8)	61 (1.2)	541 (1.9)	1 (0.2)	~ ~	11.3 (0.05)
New Zealand	s 37 (1.4)	592 (2.4)	61 (1.3)	528 (2.4)	2 (0.3)	~ ~	11.3 (0.05)
Canada	r 35 (1.2)	580 (2.4)	65 (1.1)	540 (1.5)	0 (0.1)	~ ~	11.3 (0.04)
Finland	33 (1.3)	595 (2.0)	67 (1.3)	557 (1.9)	0 (0.1)	~ ~	11.2 (0.04)
Nordirland	s 30 (1.6)	607 (4.2)	68 (1.6)	560 (3.2)	2 (0.3)	~ ~	10.9 (0.07)
Nederlandene	s 27 (1.9)	578 (2.8)	72 (1.9)	546 (2.0)	1 (0.2)	~ ~	10.9 (0.07)
Belgien (fransk)	27 (1.8)	549 (3.0)	70 (1.5)	495 (3.0)	3 (0.5)	457 (7.3)	10.7 (0.08)
Irland	27 (1.2)	601 (2.4)	71 (1.2)	542 (2.0)	2 (0.3)	~ ~	10.8 (0.06)
Tyskland	r 24 (1.5)	591 (2.7)	75 (1.5)	538 (2.0)	2 (0.3)	~ ~	10.7 (0.07)
Singapore	24 (0.9)	617 (3.3)	74 (0.9)	559 (3.3)	2 (0.3)	~ ~	10.7 (0.03)
Frankrig	23 (1.4)	567 (2.2)	74 (1.3)	511 (2.4)	2 (0.4)	~ ~	10.6 (0.07)
Israel	r 22 (1.2)	602 (3.9)	75 (1.2)	542 (2.7)	3 (0.4)	456 (13.4)	10.8 (0.06)
Ungarn	21 (1.5)	601 (2.9)	69 (1.4)	538 (2.1)	11 (1.1)	464 (8.5)	10.1 (0.10)
Spanien	19 (1.2)	552 (3.3)	76 (1.1)	511 (2.3)	5 (0.4)	475 (6.5)	10.3 (0.05)
Taipei (Taiwan)	18 (1.0)	591 (2.6)	76 (1.0)	548 (1.8)	6 (0.5)	515 (5.1)	10.2 (0.06)
Tjekkiet	18 (1.1)	584 (3.1)	81 (1.0)	540 (2.2)	1 (0.2)	~ ~	10.5 (0.05)
Slovenien	17 (0.8)	577 (3.0)	82 (0.8)	524 (1.8)	1 (0.2)	~ ~	10.4 (0.04)
Østrig	17 (1.0)	572 (2.7)	82 (0.9)	524 (1.9)	2 (0.3)	~ ~	10.4 (0.06)
Rusland	16 (1.0)	611 (3.7)	82 (1.1)	562 (2.7)	3 (0.4)	520 (7.6)	10.4 (0.05)
Portugal	16 (1.0)	578 (3.3)	75 (1.0)	541 (2.3)	9 (0.8)	508 (6.6)	9.9 (0.06)
Malta	15 (0.6)	553 (3.3)	84 (0.6)	476 (1.8)	1 (0.2)	~ ~	10.3 (0.02)
Polen	15 (1.0)	584 (3.4)	79 (1.0)	521 (1.7)	6 (0.6)	467 (6.3)	10.0 (0.06)
Slovakiet	13 (0.8)	586 (3.5)	81 (1.1)	536 (1.9)	6 (1.0)	466 (9.0)	10.0 (0.06)
Qatar	r 12 (0.9)	502 (8.7)	84 (0.9)	427 (3.6)	4 (0.4)	348 (10.3)	10.2 (0.05)
Georgien	12 (1.0)	535 (4.0)	80 (1.2)	488 (2.9)	8 (1.0)	441 (8.0)	9.9 (0.07)
Hong Kong Kina	12 (1.0)	589 (4.3)	80 (0.8)	573 (2.3)	8 (0.7)	556 (4.7)	9.8 (0.07)
Bulgarien	11 (1.0)	593 (3.5)	71 (1.6)	543 (3.0)	18 (1.9)	466 (10.0)	9.4 (0.11)
Litauen	11 (0.9)	583 (3.5)	83 (1.0)	527 (1.9)	6 (0.5)	474 (6.2)	9.8 (0.05)
Forenede Arabiske Emirater	10 (0.6)	533 (4.9)	84 (0.7)	437 (2.2)	6 (0.4)	378 (5.2)	9.9 (0.03)
Trinidad og Tobago	9 (1.1)	546 (6.5)	85 (1.1)	473 (3.7)	6 (0.6)	411 (6.8)	9.8 (0.06)
Italien	8 (0.7)	588 (4.6)	85 (0.7)	544 (2.1)	7 (0.6)	504 (4.9)	9.7 (0.05)
Kroatien	8 (0.6)	597 (4.2)	88 (0.7)	552 (1.7)	5 (0.6)	514 (7.0)	9.7 (0.05)
Rumænien	7 (0.7)	593 (5.2)	67 (1.8)	518 (3.4)	26 (1.7)	442 (7.1)	8.7 (0.09)
Iran	4 (0.5)	549 (4.8)	57 (1.7)	477 (2.8)	39 (1.9)	422 (3.6)	8.1 (0.09)
Saudi-Arabien	4 (0.6)	480 (8.8)	79 (1.2)	437 (4.0)	17 (1.2)	398 (9.3)	9.0 (0.07)
Oman	3 (0.3)	469 (7.9)	75 (0.8)	402 (3.0)	23 (0.8)	357 (4.1)	8.7 (0.04)
Colombia	1 (0.3)	~ ~	55 (2.1)	469 (5.1)	44 (2.2)	426 (4.3)	7.7 (0.10)
Marokko	s 1 (0.2)	~ ~	46 (2.1)	343 (4.5)	53 (2.1)	306 (7.2)	7.2 (0.10)
Azerbajjan	1 (0.1)	~ ~	77 (1.3)	468 (3.4)	22 (1.3)	454 (4.6)	8.5 (0.04)
Indonesien	0 (0.1)	~ ~	55 (2.7)	442 (4.3)	44 (2.7)	416 (4.4)	7.6 (0.10)
Internationalt gns.	18 (0.2)	571 (0.7)	73 (0.2)	510 (0.4)	9 (0.1)	448 (1.4)	

England og USA anvendte ikke forældrespørgeskemaet.

Midtpunktet på indeksskalaen er sat til 10.

() 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.

Elever fik point på indekset for "Ressourcer i hjemmet med betydning for læring" ud fra deres egne og deres forældres svar vedrørende tilgængeligheden af fem ressourcer. Elever med *Mange ressourcer* fik mindst 11,9 point, hvilket svarer til, at eleverne angav, at de havde mere end 100 bøger i hjemmet og to skolestøttende ressourcer (internetforbindelse og eget værelse) samt forældre, der svarede, at der var mere end 25 børnebøger i hjemmet, og at mindst en af forældrene havde gennemført en længere videregående uddannelse af mindst fem års varighed, og at mindst en af forældrene var ansat i en funktionærstilling gennemsnitligt set. Elever med *Få ressourcer* fik højst 7,3 point, hvilket svarer til, at eleverne rapporterede, at de havde 25 eller færre bøger i hjemmet og ingen af de to skolestøttende ressourcer samt forældre, der svarede, at de havde 10 eller færre børnebøger i hjemmet, og at ingen af forældrene havde mere end højst en ungdomsuddannelse, og at ingen af forældrene var ejere af en selvstændig mindre virksomhed eller havde kontorarbejde eller funktionærarbejde gennemsnitligt set. Alle øvrige elever blev placeret i kategorien med *Nogle ressourcer*.

Tabel 4.2 Komponenter i "Ressourcer i hjemmet med betydning for læring"*

Kolonne 1-3 er rapporteret af forældre og kolonne 4-5 er rapporteret af elever

Lande	Procent elever med....				
	Mindst en forælder uddannet på B.A.-niveau eller højere	Mindst en forælder i funktionær-ansættelse **	Mere end 25 børnebøger i hjemmet	Mere end 100 bøger i hjemmet	Eget værelse og internetforbindelse i hjemmet
Australien	s 42 (1.5)	s 54 (1.5)	s 89 (1.0)	41 (1.0)	74 (1.0)
Azerbajjan	25 (1.1)	18 (0.9)	15 (1.1)	8 (0.7)	10 (0.6)
Belgien (fransk)	r 50 (1.9)	r 38 (1.7)	75 (1.5)	32 (1.7)	59 (1.3)
Bulgarien	29 (1.6)	25 (1.4)	43 (1.8)	23 (1.3)	55 (1.6)
Canada	r 45 (1.4)	r 56 (1.0)	r 84 (0.7)	35 (0.9)	77 (0.6)
Colombia	15 (1.5)	r 18 (1.8)	9 (0.8)	6 (0.5)	20 (1.5)
Danmark	56 (1.2)	57 (1.3)	81 (0.9)	37 (1.1)	90 (0.8)
England				36 (1.6)	73 (1.1)
Finland	42 (1.4)	50 (1.2)	88 (0.7)	38 (1.3)	79 (1.0)
Forenede Arabiske Emirater	54 (0.8)	r 49 (0.9)	33 (0.8)	22 (0.6)	42 (0.8)
Frankrig	30 (1.6)	39 (1.5)	75 (1.3)	33 (1.3)	64 (1.2)
Georgien	36 (1.3)	31 (1.1)	38 (1.5)	35 (1.4)	35 (1.3)
Hong Kong Kina	18 (1.5)	28 (1.6)	52 (1.7)	25 (1.2)	56 (1.3)
Indonesien	10 (1.2)	r 8 (1.2)	15 (0.9)	5 (0.5)	10 (0.8)
Iran	15 (1.4)	13 (1.1)	25 (1.2)	14 (0.8)	23 (1.4)
Irland	33 (1.3)	43 (1.4)	78 (1.1)	33 (1.3)	72 (1.0)
Israel	r 46 (1.6)	r 50 (1.7)	r 69 (1.3)	34 (1.4)	- -
Italien	20 (1.2)	25 (1.1)	55 (1.1)	23 (1.0)	38 (0.8)
Kroatien	18 (1.0)	29 (1.2)	43 (1.1)	16 (0.8)	64 (1.2)
Litauen	30 (1.4)	29 (1.2)	46 (1.2)	15 (0.8)	48 (1.0)
Malta	r 18 (0.6)	r 32 (0.9)	87 (0.5)	24 (0.7)	67 (0.7)
Marokko	r 11 (0.9)	s 9 (0.7)	r 14 (0.8)	r 9 (0.6)	16 (0.9)
Nederlandene	s 41 (1.7)	s 48 (1.4)	s 76 (1.3)	27 (1.6)	87 (0.8)
New Zealand	s 39 (1.6)	s 54 (1.3)	s 87 (0.8)	38 (1.1)	68 (0.9)
Nordirland	s 35 (1.7)	s 49 (1.6)	s 83 (1.2)	31 (1.4)	70 (1.1)
Norge	58 (2.0)	66 (1.6)	86 (1.2)	36 (1.4)	87 (0.8)
Oman	22 (0.7)	r 33 (0.8)	19 (0.6)	22 (0.9)	19 (0.7)
Polen	30 (1.4)	30 (1.3)	65 (1.0)	24 (0.9)	52 (1.0)
Portugal	25 (1.1)	33 (1.4)	63 (1.5)	21 (1.1)	63 (1.3)
Qatar	r 59 (1.5)	r 58 (1.5)	36 (1.1)	27 (0.9)	52 (1.1)
Rumænien	13 (1.1)	15 (1.2)	33 (1.4)	15 (1.0)	42 (1.5)
Rusland	46 (1.4)	41 (1.2)	65 (1.0)	25 (0.9)	40 (1.6)
Saudi-Arabien	35 (1.5)	36 (1.4)	17 (1.0)	20 (1.2)	28 (1.4)
Singapore	33 (0.9)	56 (0.7)	72 (0.8)	31 (0.9)	49 (0.7)
Slovakiet	26 (1.2)	31 (1.2)	58 (1.3)	26 (1.0)	47 (1.1)
Slovenien	24 (1.1)	40 (1.1)	69 (1.1)	27 (1.0)	67 (1.2)
Spanien	33 (1.4)	34 (1.4)	69 (1.1)	30 (1.3)	65 (1.0)
Sverige	r 43 (1.7)	59 (1.5)	86 (0.8)	39 (1.4)	84 (0.8)
Taipei (Taiwan)	23 (1.3)	35 (1.1)	59 (1.3)	30 (1.1)	53 (0.9)
Tjekkiet	23 (1.3)	35 (1.3)	79 (0.9)	34 (1.1)	58 (1.2)
Trinidad og Tobago	r 14 (1.2)	r 27 (1.4)	61 (1.3)	26 (1.2)	36 (1.1)
Tyskland	r 28 (1.6)	r 30 (1.3)	r 81 (1.1)	35 (1.5)	71 (1.0)
Ungarn	26 (1.6)	27 (1.4)	68 (1.4)	33 (1.5)	62 (1.4)
USA				28 (0.8)	64 (0.7)
Østrig	21 (1.1)	27 (1.0)	76 (1.8)	28 (1.3)	70 (1.0)
Internationalt gns.	31 (0.2)	36 (0.2)	59 (0.2)	27 (0.2)	55 (0.2)

KILDE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS 2011

* Data rapporteret i kolonne 1-3 er fra spørgeskemaet besvaret af forældrene; England og USA anvendte ikke forældrespørgeskemaet.

** Inkluderer leder på øverste niveau eller højtstående tjenestemand, akademiker, ingeniør eller embedsmand.

() 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.

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

Tabel 4.3 Skriftsprogsstimulerende aktiviteter i hjemmet inden første klasse

Rapporteret af forældre

Lande	Ofte		Nogle gange		Aldrig eller næsten aldrig		Gns. indeksscore
	Procent elever	Gns. score	Procent elever	Gns. score	Procent elever	Gns. score	
Rusland	61 (1.3)	576 (2.7)	38 (1.2)	558 (3.4)	1 (0.3)	~ ~	11.1 (0.06)
Nordirland	s 59 (1.3)	582 (3.5)	41 (1.4)	559 (3.7)	0 (0.2)	~ ~	11.2 (0.06)
New Zealand	s 55 (1.0)	567 (2.7)	44 (1.0)	529 (2.5)	1 (0.1)	~ ~	11.0 (0.05)
Australien	s 52 (1.4)	555 (3.0)	46 (1.3)	528 (3.4)	1 (0.3)	~ ~	10.8 (0.06)
Georgien	52 (1.4)	498 (2.6)	47 (1.3)	479 (4.0)	1 (0.2)	~ ~	10.7 (0.06)
Canada	r 51 (0.9)	566 (1.9)	48 (0.9)	541 (1.8)	1 (0.1)	~ ~	10.7 (0.04)
Irland	50 (0.9)	569 (2.3)	49 (0.8)	542 (2.6)	1 (0.1)	~ ~	10.8 (0.04)
Kroatien	50 (0.9)	562 (2.2)	49 (0.9)	544 (1.9)	0 (0.1)	~ ~	10.7 (0.03)
Slovenien	48 (1.2)	543 (2.3)	51 (1.2)	522 (2.6)	0 (0.1)	~ ~	10.6 (0.04)
Israel	r 48 (1.0)	563 (3.0)	51 (1.0)	534 (3.5)	1 (0.2)	~ ~	10.6 (0.04)
Italien	48 (0.9)	553 (2.4)	51 (1.0)	537 (2.6)	1 (0.2)	~ ~	10.5 (0.03)
Slovakiet	47 (0.9)	547 (2.9)	51 (0.9)	530 (2.5)	2 (0.6)	~ ~	10.5 (0.05)
Trinidad og Tobago	47 (1.1)	497 (4.0)	52 (1.1)	456 (4.1)	1 (0.3)	~ ~	10.5 (0.05)
Malta	45 (0.9)	507 (1.9)	54 (0.9)	463 (2.7)	1 (0.2)	~ ~	10.4 (0.04)
Spanien	44 (1.0)	528 (2.7)	55 (1.0)	507 (2.7)	1 (0.2)	~ ~	10.4 (0.03)
Polen	43 (0.8)	544 (2.8)	56 (0.8)	514 (2.1)	1 (0.3)	~ ~	10.4 (0.03)
Ungarn	43 (0.8)	553 (2.8)	56 (0.8)	535 (3.2)	1 (0.4)	~ ~	10.3 (0.04)
Tjekkiet	40 (1.0)	555 (2.6)	60 (1.0)	542 (2.3)	1 (0.2)	~ ~	10.3 (0.03)
Nederlandene	s 40 (0.8)	559 (3.1)	60 (0.8)	551 (2.0)	1 (0.2)	~ ~	10.2 (0.03)
Bulgarien	39 (1.4)	559 (3.1)	51 (1.0)	529 (3.7)	9 (1.4)	455 (15.3)	9.7 (0.12)
Rumænien	38 (1.5)	529 (4.1)	54 (1.3)	494 (4.5)	8 (1.0)	423 (8.9)	9.9 (0.09)
Tyskland	r 38 (0.9)	555 (2.8)	61 (0.9)	543 (2.2)	1 (0.2)	~ ~	10.2 (0.03)
Norge	37 (1.4)	524 (2.5)	63 (1.4)	500 (2.2)	1 (0.2)	~ ~	10.0 (0.06)
Frankrig	36 (0.7)	536 (2.6)	63 (0.7)	515 (2.7)	1 (0.2)	~ ~	10.0 (0.03)
Litauen	36 (0.9)	541 (1.9)	63 (0.9)	524 (2.5)	2 (0.2)	~ ~	10.0 (0.03)
Østrig	35 (1.0)	543 (2.1)	63 (1.1)	523 (2.5)	1 (0.2)	~ ~	10.0 (0.03)
Portugal	35 (1.1)	558 (2.8)	63 (1.1)	535 (2.6)	2 (0.4)	~ ~	10.0 (0.05)
Sverige	34 (1.0)	562 (2.9)	64 (1.0)	537 (2.2)	2 (0.2)	~ ~	9.9 (0.04)
Colombia	34 (1.1)	457 (5.7)	63 (1.0)	448 (3.8)	3 (0.4)	409 (11.0)	9.9 (0.06)
Danmark	32 (0.9)	567 (2.2)	67 (0.9)	550 (1.9)	1 (0.2)	~ ~	9.9 (0.03)
Belgien (fransk)	30 (0.8)	524 (2.9)	67 (0.7)	501 (3.2)	3 (0.4)	482 (10.3)	9.7 (0.04)
Qatar	28 (1.0)	458 (6.0)	69 (1.0)	420 (3.1)	3 (0.3)	390 (11.7)	9.7 (0.05)
Finland	27 (0.9)	583 (2.9)	72 (0.9)	564 (1.9)	1 (0.1)	~ ~	9.7 (0.03)
Forenede Arabiske Emirater	27 (0.5)	480 (2.8)	71 (0.5)	430 (2.3)	3 (0.2)	392 (7.4)	9.6 (0.03)
Saudi-Arabien	26 (1.3)	455 (5.2)	70 (1.4)	426 (4.2)	4 (0.8)	360 (16.2)	9.5 (0.06)
Singapore	26 (0.7)	595 (3.6)	69 (0.7)	561 (3.3)	5 (0.3)	543 (6.2)	9.4 (0.03)
Azerbajjan	23 (1.3)	467 (4.8)	72 (1.3)	463 (3.5)	4 (0.7)	439 (7.6)	9.5 (0.07)
Indonesien	23 (1.3)	445 (5.8)	72 (1.3)	427 (4.1)	4 (0.5)	409 (6.5)	9.4 (0.07)
Oman	19 (0.4)	429 (3.6)	76 (0.5)	385 (3.2)	5 (0.4)	354 (7.2)	9.2 (0.03)
Marokko	17 (0.9)	321 (5.6)	64 (1.5)	314 (4.5)	19 (1.9)	302 (13.6)	8.4 (0.13)
Iran	15 (0.6)	474 (3.6)	77 (0.8)	460 (3.0)	8 (0.8)	411 (8.0)	8.9 (0.05)
Taipei (Taiwan)	14 (0.6)	577 (3.5)	76 (0.8)	553 (1.8)	10 (0.6)	526 (4.8)	8.7 (0.04)
Hong Kong Kina	12 (0.6)	588 (3.7)	80 (0.6)	571 (2.3)	8 (0.5)	560 (3.7)	8.7 (0.03)
Internationalt gns.	37 (0.2)	529 (0.5)	60 (0.2)	506 (0.5)	3 (0.1)	430 (2.6)	

England og USA anvendte ikke forældrespørgeskemaet.

Midtpunktet for indeksskalaen er sat til 10.

() 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.

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

Eleverne fik point på indekset for "Skriftsprogsstimulerende aktiviteter i hjemmet inden første klasse" ud fra deres forældres svar på, hvor ofte de brugte tid på ni aktiviteter. Elever, som *Ofte* var involveret i skriftsprogsstimulerende aktiviteter med forældrene fik mindst 10,7 point på indekset, hvilket svarer til, at deres forældre 'ofte' gjorde fem ud af de ni aktiviteter med dem og 'nogle gange' de øvrige fire gennemsnitligt set. Elever, som *Aldrig eller næsten aldrig* var involveret i disse aktiviteter, fik højst 6,2 point på indekset, hvilket svarer til, at deres forældre 'aldrig eller næsten aldrig' gjorde fem ud af de ni aktiviteter med dem og kun gjorde de øvrige fire 'nogle gange' gennemsnitligt set. Alle øvrige elever havde forældre, der *Nogle gange* brugte tid på skriftsprogsstimulerende aktiviteter i hjemmet inden første klasse.

Tabel 4.4 Hvor godt beherskede eleverne skriftsproglige færdigheder inden start i 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	
Trinidad og Tobago	49 (1.3)	499 (3.6)	43 (1.1)	458 (4.7)	8 (0.6)	411 (7.5)	11.3 (0.04)
Israel r	46 (1.2)	555 (3.5)	36 (0.7)	538 (3.8)	18 (0.9)	551 (5.0)	10.9 (0.05)
Colombia	46 (1.4)	462 (5.5)	40 (1.2)	446 (4.5)	14 (1.1)	422 (5.1)	11.0 (0.05)
Qatar	45 (0.9)	456 (3.5)	39 (1.0)	422 (5.0)	16 (0.7)	378 (6.4)	11.0 (0.03)
Singapore	44 (1.2)	598 (3.1)	45 (1.0)	557 (3.3)	11 (0.6)	499 (4.7)	11.1 (0.04)
Saudi-Arabien	44 (1.4)	454 (4.0)	36 (1.1)	424 (4.4)	20 (1.3)	393 (9.3)	10.7 (0.09)
Spanien	44 (0.9)	538 (2.7)	40 (0.7)	506 (2.6)	16 (0.7)	478 (3.9)	10.9 (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)
Oman	41 (0.7)	429 (3.2)	44 (0.6)	374 (3.4)	15 (0.7)	347 (4.5)	10.8 (0.04)
Forenede Arabiske Emirater	36 (0.7)	470 (2.2)	43 (0.6)	436 (2.3)	21 (0.5)	408 (4.3)	10.5 (0.03)
Kroatien	34 (0.8)	576 (2.2)	46 (0.8)	548 (1.9)	19 (0.6)	528 (3.8)	10.6 (0.03)
Marokko	32 (1.2)	353 (5.2)	42 (1.1)	305 (4.5)	26 (1.8)	282 (8.5)	10.1 (0.11)
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)
Malta	28 (0.8)	515 (2.9)	50 (0.9)	480 (2.1)	22 (0.8)	448 (3.7)	10.3 (0.04)
Bulgarien	27 (1.1)	563 (4.0)	40 (1.2)	543 (3.2)	33 (1.7)	499 (7.0)	9.8 (0.10)
Danmark	26 (0.8)	585 (2.1)	52 (0.9)	552 (1.9)	23 (0.8)	526 (2.7)	10.3 (0.03)
Polen	26 (0.7)	558 (2.7)	45 (0.8)	526 (2.2)	29 (0.8)	499 (3.2)	10.0 (0.04)
Frankrig	24 (0.8)	543 (3.4)	51 (0.7)	522 (2.3)	25 (0.9)	502 (3.8)	10.2 (0.04)
Iran	23 (0.8)	476 (3.5)	40 (0.8)	456 (3.3)	37 (1.1)	450 (4.1)	9.6 (0.06)
Georgien	23 (0.9)	513 (4.0)	37 (1.1)	492 (3.7)	40 (1.3)	473 (3.9)	9.6 (0.05)
Indonesien	22 (2.3)	455 (4.3)	52 (1.9)	433 (3.7)	26 (2.3)	404 (6.2)	10.0 (0.11)
Rusland	22 (0.8)	599 (2.7)	44 (1.1)	574 (3.2)	34 (1.4)	541 (3.4)	9.8 (0.06)
Azerbajjan	22 (1.1)	471 (4.7)	39 (1.2)	462 (3.7)	39 (1.7)	461 (4.4)	9.5 (0.08)
Canada r	22 (0.7)	581 (2.3)	46 (0.6)	554 (1.6)	32 (0.6)	535 (1.9)	9.9 (0.03)
Litauen	21 (0.7)	570 (2.7)	55 (1.0)	532 (2.1)	24 (0.9)	488 (3.3)	10.1 (0.03)
Tjekkiet	20 (0.7)	568 (3.5)	43 (0.9)	546 (2.2)	36 (0.9)	537 (3.1)	9.7 (0.03)
New Zealand s	18 (1.2)	568 (4.8)	47 (1.1)	556 (2.9)	35 (1.0)	531 (2.8)	9.8 (0.05)
Australien s	17 (0.9)	571 (3.8)	44 (1.1)	544 (3.2)	39 (1.1)	526 (3.6)	9.7 (0.04)
Slovenien	16 (0.7)	570 (3.8)	36 (0.7)	539 (2.3)	48 (0.8)	513 (2.2)	9.3 (0.04)
Norge	16 (0.8)	534 (3.3)	28 (0.9)	518 (2.8)	55 (1.2)	496 (2.5)	9.1 (0.05)
Rumænien	16 (1.0)	538 (6.0)	39 (1.3)	517 (4.7)	45 (1.6)	477 (5.2)	9.2 (0.09)
Østrig	14 (0.7)	543 (3.9)	36 (1.0)	530 (2.9)	50 (1.1)	527 (2.1)	9.1 (0.04)
Ungarn	13 (0.6)	568 (5.0)	31 (0.9)	542 (3.2)	56 (0.9)	536 (3.4)	8.8 (0.04)
Italien	13 (0.6)	563 (4.5)	44 (0.8)	545 (2.6)	43 (0.8)	539 (2.4)	9.3 (0.03)
Belgien (fransk)	12 (0.8)	522 (4.4)	45 (0.9)	508 (3.3)	42 (1.0)	503 (3.5)	9.4 (0.04)
Portugal	12 (0.7)	561 (5.5)	45 (1.1)	549 (2.7)	42 (1.0)	532 (3.1)	9.4 (0.05)
Tyskland r	12 (0.7)	560 (3.5)	39 (1.0)	548 (2.6)	50 (1.0)	544 (2.7)	9.1 (0.04)
Nederlandene s	11 (0.8)	573 (5.1)	41 (1.0)	558 (2.7)	48 (1.1)	546 (2.5)	9.2 (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)
Slovakiet	9 (0.6)	558 (7.5)	26 (0.7)	548 (3.1)	65 (0.8)	531 (2.2)	8.5 (0.04)
Irland	- -	- -	- -	- -	- -	- -	- -
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.

En streg (-) angiver, at der ikke er sammenlignelige data.

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.

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. Elever, som kunne de skriftsproglige færdigheder *Meget godt*, fik mindst 11,5 point på indekset, hvilket svarer til, at deres forældre angav, at de kunne tre færdigheder 'meget godt' og de øvrige to 'rimeligt godt' gennemsnitligt set. Elever, som blev placeret i kategorien *Ikke godt*, fik højst 8,9 point på indekset, hvilket svarer til, at deres forældre svarede 'ikke så godt' til tre af færdighederne og 'rimeligt godt' til de to øvrige gennemsnitligt set. Alle øvrige elever beherskede skriftsproglige færdigheder *Rimeligt godt*, da de begyndte i første klasse.

Tabel 4.5 Forældres læselyst

Rapporteret af forældre

Lande	Synes godt om læsning		Synes om læsning		Synes ikke om læsning		Gns. indeksscore
	Procent elever	Gns. score	Procent elever	Gns. score	Procent elever	Gns. score	
Sverige	52 (1.3)	562 (2.7)	42 (1.1)	528 (2.2)	7 (0.4)	513 (4.7)	10.9 (0.06)
New Zealand	s 51 (1.1)	571 (2.4)	41 (0.9)	531 (2.6)	8 (0.7)	509 (6.0)	10.8 (0.05)
Nordirland	s 50 (1.1)	583 (3.8)	41 (1.1)	563 (3.8)	9 (0.7)	552 (6.5)	10.8 (0.05)
Danmark	50 (0.9)	568 (1.7)	40 (0.9)	546 (2.6)	10 (0.5)	527 (4.0)	10.7 (0.04)
Australien	s 48 (1.6)	557 (3.5)	42 (1.5)	532 (3.2)	9 (0.7)	497 (5.9)	10.7 (0.07)
Irland	48 (1.1)	571 (2.2)	43 (0.9)	544 (2.8)	9 (0.7)	524 (7.5)	10.7 (0.05)
Malta	46 (0.8)	499 (2.2)	45 (0.9)	470 (2.3)	8 (0.6)	460 (6.5)	10.7 (0.04)
Nederlandene	s 45 (1.3)	563 (2.2)	45 (1.3)	547 (3.0)	11 (0.7)	541 (3.7)	10.4 (0.06)
Norge	44 (1.4)	522 (2.4)	46 (1.2)	501 (2.4)	10 (0.8)	482 (4.1)	10.5 (0.07)
Finland	43 (1.0)	582 (2.1)	48 (1.0)	562 (2.5)	9 (0.5)	545 (4.2)	10.6 (0.05)
Trinidad og Tobago	43 (0.9)	493 (4.3)	51 (1.0)	464 (4.2)	6 (0.5)	442 (9.4)	10.6 (0.04)
Israel	r 41 (1.0)	571 (2.9)	50 (0.9)	534 (3.4)	8 (0.6)	515 (6.3)	10.5 (0.04)
Canada	r 41 (0.7)	569 (2.1)	50 (0.6)	545 (1.7)	9 (0.4)	533 (2.7)	10.4 (0.03)
Østrig	40 (1.2)	548 (2.3)	47 (1.0)	523 (2.1)	13 (0.7)	500 (3.7)	10.3 (0.06)
Tyskland	r 37 (1.2)	570 (2.6)	48 (1.1)	539 (2.7)	15 (0.9)	518 (3.2)	10.1 (0.06)
Kroatien	36 (0.9)	567 (2.2)	51 (0.8)	547 (2.2)	13 (0.6)	537 (3.6)	10.1 (0.04)
Bulgarien	36 (1.5)	563 (2.9)	49 (1.1)	530 (3.6)	15 (1.5)	482 (10.8)	10.0 (0.10)
Polen	34 (0.8)	546 (2.8)	55 (0.8)	519 (2.3)	11 (0.6)	499 (4.1)	10.2 (0.04)
Spanien	34 (0.9)	532 (3.0)	53 (0.9)	511 (2.7)	13 (0.5)	493 (3.8)	10.0 (0.04)
Tjekkiet	33 (1.0)	561 (2.4)	53 (1.0)	545 (2.5)	14 (0.6)	520 (3.8)	10.0 (0.04)
Ungarn	32 (1.0)	570 (2.7)	55 (0.9)	534 (2.8)	13 (0.9)	501 (8.4)	10.0 (0.05)
Slovakiet	31 (0.9)	559 (2.7)	56 (1.1)	531 (2.4)	13 (0.8)	512 (5.4)	9.9 (0.05)
Belgien (fransk)	29 (1.2)	533 (2.9)	56 (1.2)	502 (3.5)	15 (0.8)	480 (4.3)	9.8 (0.06)
Georgien	27 (1.1)	512 (3.7)	67 (1.1)	482 (3.6)	5 (0.5)	453 (7.5)	10.1 (0.05)
Slovenien	26 (1.0)	556 (2.8)	65 (1.0)	527 (2.1)	9 (0.6)	497 (4.7)	9.8 (0.04)
Litauen	25 (0.8)	548 (3.2)	57 (0.9)	527 (2.2)	17 (0.8)	509 (3.4)	9.6 (0.04)
Italien	24 (0.9)	565 (2.8)	66 (0.9)	539 (2.3)	10 (0.6)	528 (4.2)	9.8 (0.05)
Rusland	23 (0.8)	590 (3.4)	61 (0.8)	567 (3.0)	16 (0.8)	542 (3.9)	9.6 (0.04)
Iran	23 (0.8)	478 (3.1)	68 (0.8)	454 (3.0)	9 (0.6)	431 (6.8)	9.8 (0.04)
Frankrig	22 (1.0)	553 (2.8)	62 (0.9)	517 (2.5)	17 (0.7)	501 (3.8)	9.5 (0.04)
Colombia	22 (1.2)	475 (6.2)	68 (1.3)	443 (4.1)	11 (0.7)	438 (6.7)	9.7 (0.05)
Singapore	21 (0.6)	590 (4.0)	68 (0.6)	565 (3.4)	11 (0.5)	550 (5.1)	9.7 (0.02)
Rumænien	21 (1.1)	540 (4.5)	61 (1.4)	503 (4.7)	18 (1.5)	452 (7.3)	9.4 (0.08)
Qatar	21 (0.9)	459 (5.8)	70 (1.0)	424 (3.9)	10 (0.7)	403 (6.7)	9.7 (0.04)
Azerbajjan	21 (1.0)	477 (4.6)	70 (0.9)	462 (3.4)	9 (0.8)	443 (6.8)	9.7 (0.06)
Indonesien	21 (1.1)	448 (3.9)	68 (1.3)	427 (4.6)	12 (1.0)	415 (5.6)	9.6 (0.05)
Saudi-Arabien	19 (1.0)	459 (7.0)	67 (1.0)	429 (4.1)	14 (0.8)	403 (8.7)	9.6 (0.05)
Forenede Arabiske Emirater	19 (0.5)	490 (3.2)	71 (0.6)	434 (2.2)	10 (0.4)	412 (4.3)	9.6 (0.02)
Portugal	19 (1.0)	563 (3.5)	70 (1.0)	541 (2.4)	11 (0.7)	524 (6.5)	9.6 (0.04)
Marokko	18 (0.8)	353 (5.0)	62 (1.5)	310 (4.5)	20 (1.8)	288 (9.4)	9.3 (0.08)
Taipei (Taiwan)	17 (0.7)	576 (3.3)	69 (0.7)	551 (1.8)	14 (0.6)	539 (3.5)	9.4 (0.03)
Oman	17 (0.5)	420 (4.1)	73 (0.7)	391 (2.9)	10 (0.5)	356 (7.0)	9.5 (0.02)
Hong Kong Kina	14 (0.6)	589 (2.9)	72 (0.9)	570 (2.3)	14 (0.7)	566 (3.8)	9.3 (0.03)
Internationalt gns.	32 (0.2)	535 (0.5)	57 (0.2)	507 (0.5)	11 (0.1)	487 (0.9)	

England og USA anvendte ikke forældrespørgeskemaet.

Midtpunktet på indeksskalaen er sat til 10.

() 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.

Eleverne fik point på indekset for "Forældres læselyst" ud fra deres forældres svar på syv udsagn om læsning, og hvor ofte de læste for sjov. Elever, hvis forældre *Synes godt om læsning*, fik mindst 10,9 point på indekset, hvilket svarer til, at deres forældre var 'meget enige' i fire af de syv udsagn og 'lidt enige' i de øvrige tre, ud over at de også læste for sjov 'hver dag eller næsten hver dag' gennemsnitligt set. Elever, hvor forældrene blev placeret i kategorien *Synes ikke om læsning*, fik højst 7,9 point på indekset, hvilket svarer til, at deres forældre var 'lidt uenige' i fire ud af syv udsagn og 'lidt enige' i de øvrige tre og derudover kun læste for sjov '1-2 gange om måneden' gennemsnitligt set. Alle øvrige elever havde forældre i kategorien *Synes om læsning*.

Tabel 4.6: Forældrenes uddannelsesmæssige forventninger til deres børn

Rapporteret af forældre

Land	Forældre, der forventer at deres barn gennemfører...							
	Kandidatuddannelse eller derover*		Bacheloruddannelse (B.A.)		Kort eller mellemlang uddannelse, men ikke B.A.-niveau		Ungdomsuddannelse eller derunder	
	Procent elever	Gns. score	Procent elever	Gns. score	Procent elever	Gns. score	Procent elever	Gns. score
Iran	75 (0.9)	472 (3.2)	12 (0.5)	446 (4.2)	10 (0.6)	404 (4.7)	3 (0.4)	376 (11.0)
Forenede Arabiske Emirater	59 (0.7)	464 (2.4)	31 (0.6)	422 (2.7)	6 (0.3)	411 (5.3)	5 (0.2)	359 (5.4)
Qatar	58 (1.1)	455 (4.2)	33 (1.1)	409 (4.6)	3 (0.3)	359 (10.4)	6 (0.4)	352 (7.7)
Trinidad og Tobago	r 54 (1.2)	496 (4.0)	23 (0.9)	480 (4.4)	12 (0.9)	435 (6.1)	10 (0.7)	413 (6.4)
Polen	52 (1.2)	552 (2.5)	25 (0.8)	523 (2.1)	6 (0.4)	494 (4.2)	18 (0.9)	464 (3.1)
Israel	r 50 (1.1)	579 (2.8)	31 (1.0)	553 (3.7)	10 (0.7)	484 (5.7)	9 (0.7)	452 (8.9)
Saudi-Arabien	49 (1.8)	452 (4.3)	32 (1.2)	427 (5.6)	8 (0.8)	384 (12.8)	11 (1.0)	391 (9.5)
Slovakiet	48 (1.4)	568 (2.0)	6 (0.4)	541 (4.6)	13 (0.5)	529 (3.2)	33 (1.4)	496 (3.4)
Portugal	48 (1.0)	562 (2.8)	36 (0.9)	537 (2.2)	6 (0.6)	501 (8.2)	10 (0.7)	502 (5.4)
Bulgarien	44 (1.9)	574 (2.9)	7 (0.4)	549 (4.4)	30 (1.2)	516 (3.6)	18 (1.9)	465 (10.0)
Oman	43 (0.7)	424 (3.1)	40 (0.7)	387 (3.1)	6 (0.3)	350 (6.5)	12 (0.4)	317 (6.3)
Marokko	r 43 (1.3)	348 (4.9)	21 (0.9)	312 (5.3)	0 (0.0)	~ ~	36 (1.6)	285 (8.1)
Taipei (Taiwan)	42 (1.0)	575 (2.2)	44 (0.7)	548 (1.8)	9 (0.5)	527 (4.9)	5 (0.5)	472 (6.8)
Frankrig	40 (1.5)	554 (2.5)	6 (0.4)	531 (4.7)	27 (1.0)	519 (2.6)	27 (1.2)	479 (3.8)
Colombia	35 (2.0)	478 (6.7)	48 (1.7)	441 (4.2)	8 (0.6)	437 (8.5)	10 (1.1)	410 (7.6)
Singapore	34 (0.8)	589 (3.6)	47 (0.8)	580 (3.1)	18 (0.9)	515 (3.6)	2 (0.2)	~ ~
Canada	r 32 (1.0)	571 (2.5)	41 (0.8)	562 (1.7)	23 (1.0)	522 (2.5)	3 (0.3)	504 (3.6)
Georgien	32 (1.4)	531 (2.5)	20 (1.0)	501 (4.1)	24 (1.2)	469 (3.5)	24 (1.2)	443 (4.8)
Indonesien	30 (1.5)	447 (4.5)	32 (1.3)	441 (4.8)	10 (0.7)	423 (5.2)	29 (1.8)	405 (5.0)
Danmark	30 (1.1)	583 (2.7)	32 (0.8)	561 (2.1)	24 (0.9)	536 (2.5)	14 (0.6)	526 (3.2)
Spanien	28 (1.0)	534 (3.1)	52 (1.0)	523 (2.6)	7 (0.4)	485 (4.0)	13 (0.6)	469 (4.0)
Irland	27 (0.8)	582 (3.1)	42 (1.2)	566 (3.0)	26 (1.3)	526 (3.1)	5 (0.4)	492 (7.2)
Azerbajjan	27 (1.2)	479 (3.3)	40 (1.3)	467 (4.2)	15 (1.1)	447 (6.2)	18 (1.2)	448 (5.4)
Hong Kong Kina	27 (1.1)	584 (3.0)	62 (0.9)	574 (2.3)	6 (0.5)	549 (5.0)	6 (0.5)	532 (6.1)
Finland	26 (1.3)	597 (2.7)	29 (0.8)	576 (2.5)	12 (0.7)	558 (3.8)	33 (1.2)	546 (2.5)
New Zealand	s 26 (1.0)	559 (3.5)	41 (1.1)	573 (2.8)	26 (1.1)	525 (2.7)	8 (0.6)	491 (6.5)
Litauen	23 (1.0)	570 (2.5)	32 (1.0)	546 (2.2)	34 (1.0)	509 (2.7)	11 (0.7)	458 (5.2)
Tjekkiet	22 (1.0)	585 (2.7)	14 (0.7)	572 (3.5)	6 (0.4)	564 (4.3)	58 (1.3)	526 (2.4)
Rumænien	21 (1.3)	550 (3.7)	29 (1.5)	535 (3.9)	16 (1.0)	509 (5.4)	34 (2.1)	440 (6.3)
Tyskland	r 20 (1.1)	595 (2.8)	9 (0.5)	576 (4.3)	16 (0.8)	528 (3.1)	55 (1.3)	531 (2.5)
Australien	s 18 (1.1)	572 (5.1)	42 (1.5)	567 (3.3)	25 (1.2)	511 (4.3)	15 (0.9)	491 (4.9)
Nordirland	s 18 (1.1)	612 (3.9)	37 (1.3)	597 (4.0)	14 (0.9)	559 (4.9)	32 (1.5)	531 (5.4)
Ungarn	16 (1.2)	606 (3.3)	30 (1.0)	574 (2.4)	24 (0.8)	537 (2.7)	30 (1.3)	479 (5.3)
Italien	15 (0.7)	553 (4.2)	49 (0.9)	560 (2.4)	12 (0.6)	521 (3.9)	24 (0.9)	523 (3.2)
Nederlandene	s 14 (1.3)	587 (4.6)	21 (0.9)	572 (2.6)	5 (0.5)	555 (6.3)	59 (1.7)	539 (2.0)
Malta	13 (0.5)	548 (4.3)	25 (0.7)	530 (2.7)	29 (0.9)	492 (2.6)	33 (0.8)	416 (3.1)
Belgien (fransk)	r 11 (0.7)	525 (6.6)	63 (1.4)	522 (2.8)	10 (0.7)	466 (3.9)	16 (0.9)	465 (5.6)
Kroatien	9 (0.4)	581 (4.8)	34 (1.1)	577 (2.1)	48 (1.0)	542 (2.1)	9 (0.6)	497 (3.5)
Slovenien	7 (0.5)	571 (4.0)	42 (1.1)	557 (2.4)	36 (0.9)	517 (2.1)	15 (0.8)	475 (3.9)
Norge	6 (0.5)	503 (6.9)	63 (1.6)	522 (2.5)	26 (1.4)	489 (2.5)	5 (0.5)	464 (7.8)
Rusland	3 (0.3)	608 (8.1)	69 (1.2)	584 (2.6)	23 (1.0)	530 (3.3)	6 (0.6)	530 (6.2)
Østrig	--	--	--	--	--	--	--	--
Sverige	--	--	--	--	--	--	--	--
Internationalt gns.	31 (0.2)	541 (0.6)	34 (0.2)	522 (0.5)	16 (0.1)	493 (0.8)	19 (0.2)	461 (0.9)

England og USA anvendte ikke forældrespørgeskemaet.

* Fx ph.d., kandidat eller master

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

En streg (-) angiver, at der ikke er sammenlignelige data.

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.

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

KILDE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS 2011

Referencer

- August, D. & Shanahan, T. (2006). Synthesis: Instruction and Professional Development. I: D. August & T. Shanahan (red.), *Developing Literacy in Second-Language Learners. Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Christian, K., Morrison, F.D., & Bryant, F.B. (1998). Predicting Kindergarten Academic Skills: Interactions Among Child Care, Maternal Education, and Family Literacy Environments. *Early Childhood Research Quarterly*, 13 (3), 501-521.
- Elley, W. B. (1992). *How in the World do Students Read?* The Hague: IEA.
- Evans, M.D.R., Kelley, J., Sikora, J., & Treiman, D.J. (2010). Family scholarly culture and educational success: Books and schooling in 27 nations. *Research in Social Stratification and Mobility* 28 (2), 171-197.
- Jordan, G.E., Snow, C.E., & Porche, M.V. (2000). Project EASE: The effect of a family literacy project on kindergarten students early literacy skills. *Reading Research Quarterly* 35 (4), 524-546.
- Juul, S.J., & Baadsgaard, M. (2011). *Den sociale arv tynger Danmark – Fordeling & Levevilkår 2011*, København: Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (AE). Lokaliseret d. 31. oktober 2012 på: http://ae.dk/publikation/sociale-arv-tynger-danmark?_sm_au_=iVVS6Q8J6kNnk0pr
- Jæger, M.M. (2011). Does Cultural Capital Really Affect Academic Achievement? New Evidence from Combined Sibling and Panel Data, *Sociology of Education*, 84 (4), 281-298.
- Mejding, J. (2004), Kapitel 5 Læsekompetence. I: Mejding, J. (red.), *PISA 2003 – Danske unge i en international sammenligning*, Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag, s. 133-154.
- Mejding, J., & Rønberg, L. (2008). *PIRLS 2006 – en international undersøgelse om læsekompetence i 4. klasse*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Mullis, I., Martin, M.O., Kennedy, A.M., & Foy, P. (2007). *PIRLS 2006 International Report*, Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy. Lokaliseret d. 16. juli 2012 på: <http://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- Undervisningsministeriet (Ministeriet for Børn og Undervisning). (2009f). *Fælles mål 2009 Børnehaveklassen*. Faghæfte 23. Undervisningsministeriets håndbogsserie nr. 25.
- Undervisningsministeriet (Ministeriet for Børn og Undervisning). (2004). *Undersøgelse af Forældre og vejledning*. Lokaliseret d. 31. oktober 2012 på: http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Vejledning/Fakta-om-vejledning/~media/UVM/Filer/Udd/Vejl/PDF08/Publikationer/undersogelse_af_foraelde_og_vejl.ashx

Kapitel 5

Undervisningen

Danske elever i fjerde klasse klarer sig samlet set langt over gennemsnittet for de deltagende lande. Det er vigtigt at huske på, når detaljer vedrørende undervisningens tilrettelæggelse, indhold og samarbejde blandt lærerne gennemgås i det følgende. Danmark adskiller sig måske på en række forhold, men disse forskelle har ikke entydigt sammenhæng med elevernes færdigheder. PIRLS kan ikke i sig selv give forklaringer på, om det vil være bedre at gøre noget frem for noget andet. Men man kan spørge, om billedet, der toner frem, svarer til billedet af den skole, vi ønsker.

I det følgende kapitel præsenteres data, der drejer sig om forskelle i undervisningstimer i alle fag og specifikt i hovedsproget på fjerde klassetrin. Dernæst behandler kapitlet data vedrørende lærernes samarbejde med andre lærere på skolen med særligt fokus på de nordiske forskelle i lærersamarbejde. Derpå præsenteres en nordisk sammenligning af ressourcer, der er til rådighed for læreren, når der er elever i klassen med læsevanskeligheder.

Sidste halvdel af kapitlet omhandler specifikke undervisningsselementer i læseforståelsesundervisningen, materialevalg, computerbrug, biblioteksbesøg/bøger i klasseværelset, lærerens tiltag for at fremme læring hos eleverne samt et indeks for elevernes engagement i læseundervisningen.

Kapitlet slutter med lærerne i de deltagende landes vurderinger af, om forstyrrende elever, mangel på mad og søvn er elementer, der påvirker undervisningen negativt.

Hvor mange timer undervises der årligt?

Tid til undervisning i alle fag på fjerde klassetrin

Skolelederne er blevet bedt om at opgøre hvor mange dage, der er undervisning om året, og hvor mange timer (à 60 minutter), der er undervisning per dag. På den baggrund er det samlede årlige undervisningstimetotal for de deltagende lande beregnet (se bilag C, tabel C.5.1). I Danmark, Sverige, Norge og Finland er det samlede årlige undervisningstimetotal i alle fag henholdsvis 860, 849, 817 og 779 timer. Danmark er således det nordiske land, hvor eleverne undervises i flest timer årligt på fjerde klassetrin. Sammenlignes med de øvrige deltagende lande er det internationale gennemsnitlige årlige timetal dog noget højere, nemlig 905.

Gennemsnitligt får danske elever altså 860 samlede undervisningstimer årligt på fjerde klassetrin. Det er over det fastsatte minimumstimetotal på 660 timer¹, og det er også noget over den vejledende årsnorm, som ud fra tallene fra Ministeriet for Børn og Undervisning kan beregnes til at være 802,5 timer. Svarene fra de danske skoleledere viser dog også, at der er stor variation i antallet af årlige timer fra skole til skole. Lige fra skoler, der angiver at undervise lidt under det foreskrevne minimumstimetotal på 660 timer, til skoler, der angiver at undervise langt over 1.000 timer årligt (se tabel 5.1).

I efteråret 2012 offentliggjorde OECD tal, der sammenlignede det obligatoriske årlige undervisningstimetotal blandt OECD-lande (OECD, 2012). For Danmark fremstår det samlede gennemsnitlige årlige timetal på 3.-5. klassetrin til at være 813 timer. Disse tal bygger på de vejledende timetal og ikke på de obligatoriske minimumstimetotal (personlig kommunikation²). På baggrund af disse tal har der været rejst kritik af undervisningstimetallet i Danmark (se fx pressemeddelelsen fra Ministeriet for Børn og Undervisning ved rapportens offentliggørelse³). Det vejledende årlige timetal er ganske rigtigt lavere i Danmark end i flere andre lande, men vi kan konstatere, at skolelederne på de deltagende danske skoler i PIRLS altså rapporterer et højere reelt implementeret årligt timetal.

Tabel 5.1 Variationen i implementerede årlige undervisningstimer for danske elever i fjerde klasse

Elever fordelt i kvartiler*	Gennemsnit og variation i antallet af årlige undervisningstimer
1. kvartil	744 (600-777)
2. kvartil	810 (780-840)
3. kvartil	890 (841-900)
4. kvartil	1054 (904-1333)

*kvartilerne svarer til henholdsvis 23,7 %, 27,5 %, 32,9 % og 16,6 % af eleverne

1. Se: http://www.uvm.dk/I-fokus/-/media/UVM/Filer/I%20fokus/Tema/Timetotal/100908_minimumstimetotal_vejledende.ashx
2. Personlig kommunikation. Undervisningskonsulent Jørgen Balling Rasmussen Ministeriet for Børn og Undervisning.
3. <http://www.uvm.dk/Aktuelt/-/UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2012/Sep/120911-OECD-rapport-Danske-skoleelever-ligger-middel-i-fht-minimumstimetotal>

Tid til undervisning i hovedsproget

Lærerne blev bedt om at angive, hvor mange timer de bruger om ugen på undervisning i hovedsproget og læsning og herunder hvor mange af timerne, der specifikt går til læseundervisning (se bilag C, tabel C.5.1). I Danmark er det vejledende timetal for hovedsproget dansk i 4. klasse fastsat til 180 timer à 60 minutter. Resultaterne fra PIRLS 2011 viser, at gennemsnittet for danske fjerdeklasser er højere: 219 årlige dansktimer, hvilket svarer til 5,5 ugentlige timer (à 60 minutter). I det øvrige Norden er det tilsvarende timetal for norsk 244, for svensk 223 og for finsk 188 årlige timer.

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.

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 og vidner dermed om, at tid brugt fornuftigt kan føre langt.

Variationen i den tid, der anvendes til hovedsproget i danske fjerdeklasser

Selvom antallet af dansktimer gennemsnitligt er over årsnormen på 180, er der 11 % af de danske elever, hvis lærere angiver, at de får færre dansktimer end det vejledende antal årlige undervisningstimer. De får mellem 90 og 170 timer årligt (se tabel 5.2). Der er dog i de danske resultater ikke belæg for at hævde, at flere dansktimer generelt giver en bedre læsescore i PIRLS. Der er derimod eksempler på, at to grupper af elever, der undervises mere end det vejledende timetal, klarer sig dårligere i PIRLS. Tid er vigtigt, men det, der foregår i undervisningen, er afgørende. Dertil er det også vigtigt at kende til elevgruppens forudsætninger.

Tabel 5.2 *Antallet af dansktimer årligt sammenholdt med læsescore*

Andel af elever	Årlige dansktimer (variation)	Læsescore PIRLS
Under norm (11 %)	90-170	560
Inden for norm (30 %)	180-199	558
Over (38 %)	200-240	549 ↓
Noget over (12 %)	250-290	548 ↓
Meget over (9 %)	300-440	560

↓ signifikant dårligere end øvrige

PIRLS er en beskrivende undersøgelse, som ikke undersøger effekten af en bestemt indsats. Derfor kan man ikke vide, hvordan elevernes score havde set ud uden disse ekstra dansktimer. Resultaterne giver anledning til nye spørgsmål, fx hvilke skoler vælger at undervise mere i dansk? Er det skoler med mange elever, hvor dansk ikke er førstesproget, og skoler med mange elever fra svagere socioøkonomiske baggrunde?

Spørgeskemaet til skolelederne kaster lys over dette. Det viser sig, at de skoler, der tilbyder eleverne mere danskundervisning, også overvejende er de skoler, hvor mange af eleverne har et andet modersmål end dansk, eller hvor mange af eleverne kommer fra socioøkonomisk svagere baggrunde.

For 5 % af eleverne gælder det, at de går på skoler, hvor højest 25 % af eleverne ifølge skolelederne har dansk som modersmål. De får mindst 200 årlige dansktimer og i gennemsnit 248 dansktimer à 60 minutter. Elever, der går på skoler, hvor mere end 90 % af eleverne har dansk som deres modersmål, modtager mindst 90 årlige dansktimer og i gennemsnit 219 timer – altså det der svarer til landsgennemsnittet.

Denne analyse demonstrerer, at der er en opmærksomhed på at tilføre yderligere dansktimer på skoler, hvor mange elever ikke er vokset op med dansk som deres modersmål. Undersøgelsen her kan dog ikke svare på, om denne prioritering har effekt. Men den beskriver forhold, som danner baggrund for, at vi kan undersøge området nærmere.

Tid anvendt specifikt til læseundervisning

På baggrund af data fra spørgeskemaerne besvaret af elevernes hovedsproglærere kan det beregnes, at der internationalt gennemsnitligt set afsættes 30 % af timerne i hovedsproget til læseundervisning (se bilag C, tabel C.5.1). Forholdet er nogenlunde det samme i Danmark, og i de øvrige nordiske lande er forholdet også, at nogenlunde 1/3 af de samlede timer til hovedsproget anvendes til læseundervisning. I Danmark, Norge, Sverige og Finland anvendes henholdsvis 63, 77, 75 og 55 af timerne til læseundervisning, hvilket svarer til, at 29 %, 32 %, 34 % og 29 % af timerne i hovedsproget går til læseundervisning.

I tabel 5.3 ses en oversigt over timer afsat til læseundervisning i udvalgte lande og hvilken procentdel, det udgør af de samlede timer afsat til hovedsproget. Tabellen er konstrueret på baggrund af tallene i bilag C, tabel C.5.1.

Fem steder er der afsat over 100 årlige timer til læseundervisning. Sådan er det i USA, Australien, New Zealand, Canada og Ungarn. Af tabellen kan det aflæses, at ca. 1/3 af timerne i hovedsproget er afsat til læseundervisning de fleste steder. USA, adskiller sig dog ved at afsætte næsten halvdelen af timerne i hovedsproget i fjerde klasse til læseundervisning.

Tabel 5.3 Timer afsat til læseundervisning og procentdelen, de udgør af hovedsproget

Udvalgte lande	Undervisning i hovedsproget inkl. undervisning i læsning	Timer afsat til læseundervisning	Procentdel timer i hovedsproget afsat til læseundervisning
Singapore	242	56	23 %
Danmark	219	63	29 %
Finland	188	55	29 %
Internationalt gns.	232	70	30 %
Norge	244	77	32 %
Australien	356	119	33 %
Sverige	223	75	34 %
Ungarn	293	103	35 %
Canada (Ontario)	284 (/281)	101 (/103)	36 % (/37 %)
New Zealand	349	131	38 %
USA	275	131	48 %

Samarbejde, fokus og rammer for undervisningen i hovedsproget og læsning

Lærersamarbejde

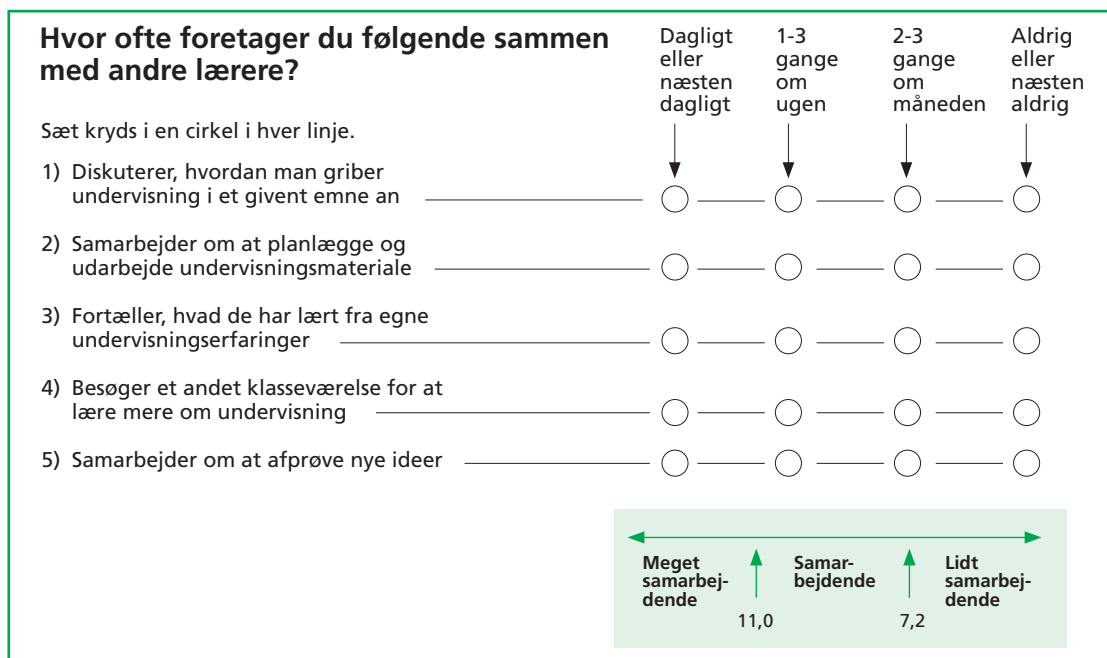
I spørgeskemaet til lærerne bliver det undersøgt, hvor ofte læreren samarbejder med andre lærere på fem forskellige måder (se figur 5.1).

I sammenligning med de øvrige deltagende lande i PIRLS så hører Danmark til blandt de seks lande, hvor færrest elever har lærere, som i deres svar på de fem spørgsmål viser sig at være **meget samarbejdende** (se bilag C, tabel C.5.2). Kun 18 % af de danske elever har lærere, som indgår i samarbejde med andre lærere 1-3 gange om ugen i mindst tre af de fem områder i figur 5.1. I Finland gælder det for 27 % og i Sverige og Norge for 37 % af eleverne. Internationalt gælder det for 37 % af eleverne.

Hverken i Danmark eller i de øvrige lande i PIRLS-undersøgelsen viser der sig dog nævneværdige forskelle på elevernes læsescore afhængigt af, om deres lærere arbejder sammen med andre eller ej. Graden af samarbejde blandt kollegaer om klasser og elever kan selvfølgelig have værdi for en række andre områder, fx lærernes egen travlhed og tilfredshed med at være lærer, men altså ikke umiddelbart for elevernes læsefærdigheder på fjerde klassetrin.

I tabel 5.4 kan man se, hvor mange elever i de nordiske lande, der har lærere, der samarbejder på de fem forskellige måder mindst 1-3 gange om ugen. Tabellen viser, at stort set lige mange elever i både Danmark og Finland har lærere, der indgår i de fem samarbejdsrelationer nogle gange om ugen. Dog ser det ud til, at der er lidt flere finske elever, der har lærere, som også samarbejder om at planlægge og udarbejde undervisningsmateriale, end tilfældet er for de danske.

Figur 5.1 Lærernes faglige samarbejde



Sverige og Norge er de to nordiske lande, hvor det ser ud til at være mest udbredt med samarbejde omkring klasser. Især er det slående, at det er langt mere udbredt i Sverige og Norge, at lærerne deler undervisnings erfaringer med hinanden og samarbejder om at udvikle materiale. Sverige og Norge har en klasselærer og flere faglærere tilknyttet klassen, lige som tilfældet er i Danmark, hvorfor man kunne have forventet, at danske læreres samarbejdsrelationer lignede svenske og norske læreres. Finland derimod adskiller sig ved, at elevernes hovedsproglærer er elevernes underviser i stort set alle fag i den første del af grundskolen, ligesom det gælder for de fleste elever internationalt. Derfor er det knapt så overraskende, at finske lærere ikke i samme grad som de norske og svenske indgår i samarbejdsrelationer med andre lærere omkring klassen.

Tabel 5.4 Procent elever i Norden, hvis lærere samarbejder på fem forskellige måder mindst 1-3 gange om ugen

	Diskuterer, hvordan man griber undervisning i et givent emne an	Samarbejder om at planlægge og udarbejde undervisningsmateriale	Fortæller, hvad de har lært fra egne undervisnings erfaringer	Diskuterer, hvordan man griber undervisning i et givent emne an	Samarbejder om at afprøve nye ideer
Danmark	42 %	18 %	42 %	3 %	15 %
Finland	49 %	27 %	47 %	7 %	13 %
Sverige	56 %	53 %	64 %	11 %	21 %
Norge	62 %	63 %	72 %	1 %	34 %
Norge 5. kl.	56 %	53 %	76 %	3 %	17 %

En dansk repræsentativ undersøgelse fra SFI af ledelse, læring og trivsel i folkeskolen viste, at lærere, der ofte diskuterer undervisning og metoder med deres kollegaer og arbejder på skoler med en stærk kultur for høj faglighed, opnår bedre faglige resultater for deres elever ved afgangsprøven i 9. klasse, og ligeledes at det fører til bedre trivsel blandt lærerne (Laursen & Pedersen, 2011). Undersøgelsen viste endvidere, at skoler, der havde gjort brug af team omkring klasser i mindst seks år, havde markant bedre faglige resultater for deres elever. Dette gjaldt udelukkende for elever, der kom fra svag eller middel social baggrund.

Der er altså dansk forskning, der understøtter, at lærersamarbejde har positiv indvirkning på både læreres og elevers udbytte, men det må være kombineret med, at faglighed i øvrigt er prioriteret højt på skolen (se også kapitel 7). I PIRLS 2011 fandt vi ikke den samme tydelige sammenhæng mellem graden af lærersamarbejde og elevernes læsescore. Det kan have at gøre med, at det netop er koblingen af lærersamarbejde og en høj faglig kultur på skolen, der er afgørende, hvilket undersøgelsen fra SFI altså tyder på. Derudover skal man være opmærksom på, at undersøgelsen fra SFI og PIRLS 2011 adskiller sig væsentligt fra hinanden i undersøgelsesdesign. I PIRLS 2011 er de indsamlede data ikke forløbsdata, og der er udelukkende indhentet data fra et færdighedsområde, nemlig læsning, hvorimod SFI-undersøgelsen følger de samme skoler over flere år og sammenholder forhold på skolen med elevernes resultater til afgangsprøven i 9. klasse.

Ekstra hjælp til rådighed, når elever har læsevanskeligheder

Lærerne er blevet spurgt, om der er hjælp til rådighed, når der er elever i klassen, der har vanskeligheder med læsning. Figur 5.2 og 5.3 viser en nordisk sammenligning af, i hvor høj grad ekstra ressourcer som en specialundervisningslærer (fx læsevejleder eller talepædagog), en hjælpelærer/undervisningsassistent eller en anden frivillig (voksen eller forælder) er til rådighed for læreren.

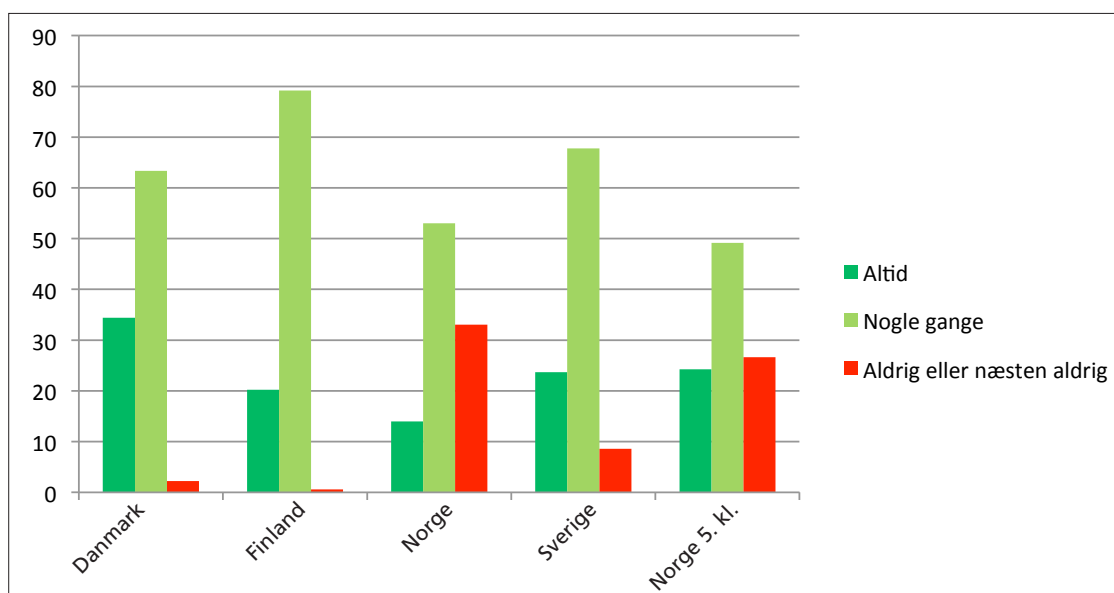
Specialundervisningslærer

Danske elever har i højere grad end de øvrige nordiske elever lærere, der svarer, at der altid er en specialundervisningslærer (fx læsevejleder eller talepædagog) til rådighed for dem (se figur 5.2). Det gælder for 34 % af eleverne i Danmark, men kun for mellem 14 % og 24 % af eleverne i det øvrige Norden. I Danmark, Sverige og Finland er det dog henholdsvis kun 2 %, 8 % og 1 % af eleverne, der har lærere, der svarer, at de aldrig har en specialundervisningslærer til rådighed. I Norge er specialundervisningslærere noget mindre udbredt som hjælp for lærerne. For 33 % af de norske elever i fjerde klasse gælder det, at lærerne svarer, at de aldrig har adgang til den slags fagressource, når der er elever, der har læsevanskeligheder. For eleverne i femte klasse er det næsten lige så højt (27 %).

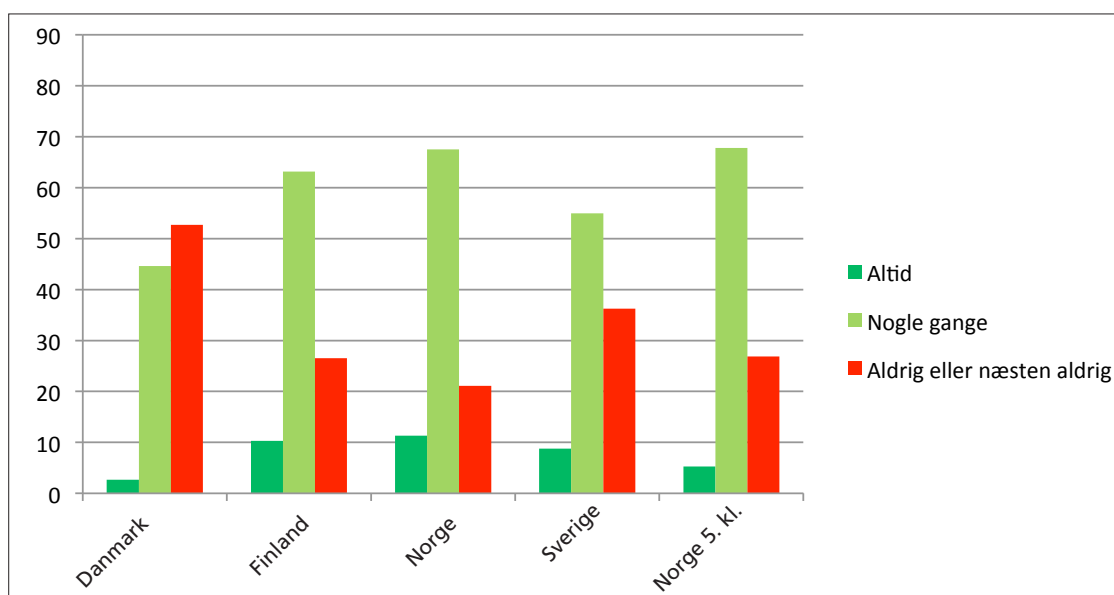
Hjælpelærer – Undervisningsassistent

I Danmark er det mindre udbredt i forhold til de øvrige nordiske lande at have en hjælpelærer til rådighed (se figur 5.3). For 47 % af de danske elever gælder det, at der altid

Figur 5.2 Elever, hvis lærere har en specialundervisningslærer (læsevejleder/talepædagog) til rådighed



Figur 5.3 Procent elever, hvis lærere har en hjælpelærer/undervisningsassistent til rådighed



eller nogle gange er en hjælpelærer til rådighed. Det tilsvarende tal for det øvrige Norden er mellem 64 % og 79 %.

I spørgeskemaet til de finske lærere er hjælpelærer (teacher-aide) blevet oversat med det finske ord "kouluavustaja". Det refererer til stillingen som undervisningsassistent, hvilket i de fleste tilfælde svarer til en uddannelse på ca. et år (Andersen, 2010), og som også kommuner i Danmark har gjort forsøg med. Der er ikke nogen af de nordiske lande, som har en stor gruppe elever, hvis lærere altid har en hjælpelærer/undervisningsassistent

til rådighed. Men der er i Sverige, Norge og Finland flere elever, hvis lærere oftere har den form for hjælp til rådighed sammenlignet med Danmark.

Frivillig voksen

En frivillig forælder eller anden voksen er kun sjældent til rådighed som hjælp for læreren i de nordiske lande. For mellem 88 % og 97 % af eleverne i Norden gælder det, at den slags hjælp aldrig er til rådighed for lærerne.

Strategier og færdigheder, der udvikler elevernes læseforståelse

Mange undersøgelser har klart vist, at det nytter at undervise elever direkte i, hvad de kan gøre for at forstå tekster bedre (NICHD, 2000). Et andet ord for “noget man kan gøre” er strategi.

National Reading Panel (NICHD, 2000) viste gennem deres sammenfatning af mange studier, at fem specifikke strategier gav positiv effekt på elevers læseforståelse, når de blev implementeret enkeltvis i undervisningen (se figur 5.4). Derudover fandt rapporten mange belæg for, at det virker endnu bedre på elevers forståelse og læring fra tekst, når flere strategier bliver kombineret. Det er fx tilfældet i Palinscar & Browns (1984) gensidige (reciprokke) undervisningsmetodik, hvor eleverne undervises i at blive aktive læsere gennem fire strategier: *at opsummere*, *at stille spørgsmål*, *at afklare*, *at forudsige* (se Brudholm, 2002).

Hvad er en strategi?

Der er desværre nok af eksempler på, at lærere har terpet “strategier” med deres elever, uden at eleverne af den grund er blevet bedre til at forstå tekster. En strategi er nemlig ikke en strategi, før læseren bevidst vælger at bruge den. Når vi underviser i strategier, så er det i første omgang en række færdigheder, vi opøver hos eleverne. Det springende punkt er, om eleverne opnår indsigt i og erfaring med, hvornår og hvordan de kan anvende de opøvede færdigheder *strategisk*.

Når man fx underviser eleverne i at finde nøgleordene i en tekst, så eleven kan sammenfatte tekstens indhold, så opøver man færdigheden *at opsummere* hos eleverne. Men for at denne færdighed skal gavne eleven i dennes selvstændige læsning, så må eleven lære, hvornår og hvordan denne færdighed kan bruges som online-hjælp til at få hold på tekstens ideer og informationer.

Figur 5.4 Enkeltstrategier, som hver især gavner læseforståelse

- Overvåge og tjekke egen forståelse
- Besvare spørgsmål til teksten
- Stille spørgsmål til teksten
- Opsummere og sammenfatte
- Udfylde grafiske og semantiske modeller som fortællekort og ordkort

(NICHD, 2000)

Hvad gør lærerne for at udvikle færdigheder og strategier?

Forskning har vist, at eleverne bedre forstår nytten af en strategi, hvis læreren læser tekster sammen med eleverne og demonstrerer for dem, hvordan de skal tænke undervejs i arbejdet med at bruge strategien.

I PIRLS 2011 blev lærerne spurgt om, hvor ofte de beder eleverne gøre de ting, der er listet i figur 5.5 for at udvikle færdigheder og strategier til gavn for deres læseforståelse. I tabel 5.5a ses lærernes svar i de lande, som ligger enten på niveau med os eller over os. I tabel 5.5 på s. 133 ses svarene fra alle lande i undersøgelsen.

De tre første områder: at lede efter informationer, finde den overordnede mening eller idé og at bede eleverne forklare sig og finde støtte for deres argumenter i teksten, er områder, som danske lærere til 86 % af eleverne prioriterer mindst en gang om ugen. Internationalt er det dog områder, som prioriteres ugentligt for mindst 95 % af eleverne. I Norge, Sverige og Finland sker det ugentligt for mindst 77 % af eleverne (se tabel 5.5).

De seks efterfølgende aktiviteter (punkt 4-9 i figur 5.5) er ugentligt prioriteret langt de fleste steder i den engelsksprogede verden. Internationalt er disse områder ugentligt

Figur 5.5 Spørgsmål til dansk lærerne om deres prioriteringer i undervisningen i læseforståelse

	Hver dag eller næsten hver dag	1-2 gange om ugen	1-2 gange om måneden	Aldrig eller næsten aldrig
Sæt kryds i en cirkel i hver linje.				
1) Finde frem til informationer i det, de har læst _____	☐	☐	☐	☐
2) Finde hovedbudskabet i det, de har læst _____	☐	☐	☐	☐
3) Forklare eller underbygge deres forståelse af det, de har læst _____	☐	☐	☐	☐
4) Sammenligne det, de har læst, med oplevelser, de har haft _____	☐	☐	☐	☐
5) Sammenligne det, de har læst med andre ting, de har læst _____	☐	☐	☐	☐
6) Komme med forudsigelse af, hvad der vil ske som det næste i den tekst, de læser _____	☐	☐	☐	☐
7) At kunne generalisere og drage følgeslutninger på baggrund af tekstens informationer _____	☐	☐	☐	☐
8) Beskrive stil, ordvalg og teksttype i den tekst, de har læst _____	☐	☐	☐	☐
9) Afgøre forfatterens synspunkt eller intention _____	☐	☐	☐	☐

Tabel 5.5a: Hvad gør lærere for at udvikle elevers læseforståelse? (Udvalgte lande fra tabel 5.5)

Rapporteret af lærere

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

prioriteret for mellem 63 % og 81 % af eleverne. For de nordiske lande samt Tyskland, Frankrig, Belgien og Østrig gælder det tilsvarende for blot mellem 19 % og 65 % af eleverne (se tabel 5.5). Data i tabel 5.5 viser dog, at danske lærere i de fleste tilfælde prioriterer de seks områder højere, end de gør i det øvrige Norden. Kun på spørgsmålet om den ugentlig prioritering af undervisning i at generalisere og drage følgeslutninger prioriteres dette område signifikant højere i undervisningen for de finske elever end for de danske.

Disse forskelle kan tolkes på flere måder. De kan selvfølgelig være udtryk for, at der finder meget mindre specifik læseforståelsesundervisning sted i Norden og i dele af Europa. Men det kan også være, at den måde, der er spurgt på, ikke genkendes af eksempelvis danske lærere.

Det fagsprog for læseforståelsesundervisning, som overvejende er udviklet i den engelsksprogede verden, er måske ikke på samme måde slået an i Norden og i dele af Europa. Hvad lægger en dansk lærer fx konkret i *at drage følgeslutninger og generalisere*, som der spørges til i punkt 7? I en engelsksproget skolekontekst er undervisning i at "make generalizations" almindelig. Det refererer til undervisning i det at uddrage en generel pointe eller et generelt udsagn på basis af tekstens informationer, som er gyldigt ud over den specifikke tekst. At lave generaliseringer hænger dermed sammen med det at undervise elever i *at drage følgeslutninger*, dvs. at finde det, der også kan udledes af teksten, uden at det står udtrykt direkte, men det er udtryk for et øget abstraktionsniveau. Hvor undervisning i at drage følgeslutninger eller læse mellem linjerne for mange danske lærere nok er kendt stof, så er samstillingen af at drage følgeslutninger og lave generaliseringer det ikke, når man ser på resultaterne i tabel 5.5.

Tabel 5.5a viser meget tydeligt, at det eksempelvis for en gennemsnitlig amerikansk og engelsk lærer vil være stort set utænkeligt at have en uge uden læseforståelsesundervisning, hvor der indgår elementer som at sammenligne, forudsige, lave generaliseringer og drage følgeslutninger. Det er indgroede elementer, og lærerne ved, hvad de refererer til.

Besvarelserne fra de danske lærere viser, at disse begreber ikke er selvindlysende elementer i god læseundervisning. Det kan også diskuteres, om alle elementerne bør være det. Som før nævnt er det ikke undervisning i strategier i sig selv, der giver bonus for elevernes læsekompetence. Forskning har vist, at det er omsætningen af strategier til "hvordan gør man så" i det aktuelle møde med tekster, der er vigtigt.

Vi mener, der er behov for, at der gennemføres en videreudvikling af et fælles dansk fagsprog for læseforståelsesundervisningen. Den forskningsbaserede viden, der er oparbejdet på feltet internationalt, skal diskuteres, omsættes og bearbejdes i en dansk kontekst.

Hvilke materialer benytter læreren som basis for undervisningen i læsning?

Lærerne bliver spurgt om hvilke typer af materialer, de benytter som basis og supplement i undervisningen i læsning: Lærebøger, læseserier, arbejdsbøger, et udvalg af børnebøger, arbejdsbøger og computer software (Se tabel 5.6).

Der er siden 2006 sket et markant skift, hvad angår andelen af elever, der har lærere, der anvender et bredt udvalg af børnebøger (romaner, samlinger af historier, fagbøger) som basis for undervisningen i læsning. I 2006 gjaldt dette for 8 % af eleverne, mens det i 2011 gælder for 55 % af eleverne. Samtidig er andelen af lærere, der svarer, at de benytter *lærebøger* som basis for undervisningen i læsning gået tilbage fra 84 % til 50 %. Det kan dog have at gøre med, at der også er sket en ændring i det danske spørgeskema til lærerne i forhold til 2006. I 2006 var det engelske ord *text book* oversat til *Læsebøger*, mens det i 2011 altså er blevet oversat til lærebøger.

Læseserier (dvs. letlæsningsbøger og andre frilæsningsbøger) er fortsat ikke udbredt som basis for undervisningen i Danmark. I 2006 var det 21 %, og i 2011 er det 27 % af de danske elever, der har lærere, der benytter læseserier som basis. Men dette skal ses i sammenhæng med, at udvalget af og variationen i den slags bøger er forholdsvis begrænset i Danmark. I de engelsksprogede lande er der en lang tradition for at udvikle hele systemer af læseserier på forskellige niveauer og i forskellige genrer til brug i læseundervisningen (se fx *Treasure Books* fra MacMillan/McGraw-Hill).

Computer software som basis for undervisningen i læsning er ikke stort anvendt nogen steder. Internationalt er det kun 8 % af eleverne, der har lærere, der benytter det som basis for undervisningen i læsning, og i Danmark gælder det for 3 % af eleverne. Dette tal har ikke ændret sig siden 2006, på trods af at adgang til computere i undervisningen er meget udbredt i Danmark (se næste afsnit).

Adgang til computere i læseundervisningen

Det er meget udbredt at have adgang til computere i læse-/skriveundervisningen i Danmark (se tabel 5.7). Danmark og Norge er de to lande i undersøgelsen, hvor det er mest udbredt. Henholdsvis 87 % og 88 % af eleverne har computere til rådighed i undervisningen, mens det kun gælder for 45 % af eleverne internationalt.

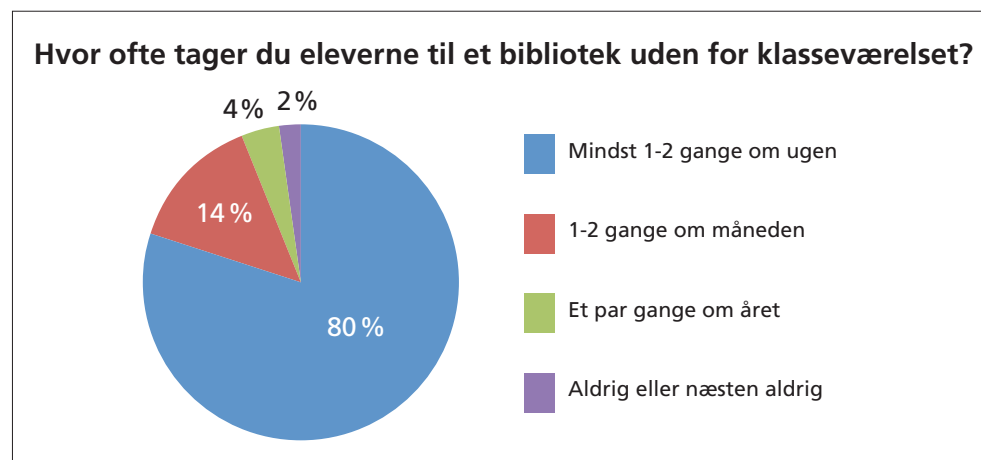
Computere og teknologisk udstyr er dog ingen mirakelkur. Faktisk læser de 13 % danske elever, som ikke har adgang til computere i læseundervisningen, signifikant bedre end de øvrige. Sådan er det i flere lande, men internationalt er der dog ingen forskel på læsescoren, om der er computere til rådighed i timerne eller ej. Der ses heller ingen forskel blandt eleverne med og uden computere i undervisningen i det øvrige Norden.

Tabel 5.7 viser, at danske lærere får eleverne til at bruge computere/internettet til mange forskellige danskfaglige formål og det i højere grad, end det ses i andre lande. Især er det bemærkelsesværdigt, at danske lærere i særlig grad har taget computeren til sig som redskab, når det gælder skrivning. Mindst en gang om måneden bruger 83 % af de danske elever computeren til at skrive historier eller andre tekster på. Internationalt er det kun 32 % af eleverne, der bruger computeren til det så hyppigt. I det øvrige Norden gælder det for 77 % af de norske, 65 % af de svenske og for 53 % af de finske elever.

Biblioteksbesøg og bøger i klasseværelset

Næsten alle danske elever (94 %) kommer på bibliotek eller skolebibliotek med deres lærer mindst en gang om måneden (se tabel 5.8, s. 136). Internationalt gælder det kun for 68 % af eleverne. Som det kan ses af figur 5.7 er biblioteksbesøg en hyppig del af danskundervisningen: 80 % af eleverne kommer på biblioteket mindst en gang om ugen. I det hele taget er det meget udbredt at have et skolebibliotek i Danmark sammenlignet med resten af de deltagende lande i PIRLS (se kapitel 7).

Figur 5.7 *Brug af skolebibliotek eller andet bibliotek uden for klasseværelset*



Til gengæld er det kun 38 % af de danske elever, som har et bibliotek eller læsehjørne i klasseværelset med et udvalg af bøger og blade. Internationalt har langt størstedelen af eleverne (72 %) et sådant. Det er faktisk kun Oman, Saudi-Arabien, Colombia og Marokko, hvor det er lige så sjældent at have biblioteker i klasseværelset som i Danmark (se tabel 5.8). Derudover er udvalget af bøger i danske biblioteker i klasseværelset meget lavt sammenlignet med andre lande. I Danmark er det kun 5 % af eleverne, der har adgang til mere end 50 bøger i klasseværelset. Internationalt gælder det for 32 % af eleverne, og i flere engelsksprogede lande gælder det for mindst 70 % af eleverne, at de har mere end 50 forskellige bøger at vælge imellem i klasseværelset.

Det er meget positivt, at så mange danske elever har lærere, der prioriterer biblioteksbesøg mindst en gang om måneden. Men det kan på den anden side undre, at den daglige motivation for læsning gennem let tilgængelige bøger og blade ikke er en naturlig del af et dansk klasseværelse. Er det umuligt at satse på to heste her? Skeler man til USA, er det tydeligt, at det er muligt at satse både på hyppige besøg på skolebiblioteket og at have et stort udvalg af bøger i klassen.

Internationalt er der en tendens til, at elever med adgang til bøger i klasseværelset læser bedre. Sådan er det også i Danmark, men i de øvrige nordiske lande ses der ingen positiv effekt. Det er klart, at et klassebibliotek ikke i sig selv fejer læsevanskeligheder af banen. De steder, hvor det ser ud til at have en effekt, kan man forestille sig, at det hænger sammen med, at læreren har overblik over læseniveauet i klassen og kan vejlede eleverne til læsning af bøger på passende niveauer. Det er også vigtigt at huske på, at et "classroom library" i de engelsksprogede lande sjældent blot er en rodebutik af bøger. Det er som oftest udtryk for et højt systematiseret system af bøger i mange genrer og på forskellige læseniveauer, som anvendes i læseundervisningen⁴. Der vil være et stort arbejde forbundet med at organisere biblioteker i klasseværelserne, og det er meget muligt, at den positive effekt som nævnt er betinget af lærerens evne til at vejlede og monitorere elevernes læsning og ikke så meget af, om der er et bibliotek i klasseværelset. Men dette drejer sig også om, hvilket billede man ønsker, der skal tegne et dansk klasseværelse. Skal klasseværelser i Danmark inspirere til læsning, eller er det en opgave, vi kun lader være op til skolebiblioteket og hjemmet? Det er en diskussion værd.

Hvad gør lærere for at fremme engagement og læring?

Lærerne bliver spurgt om, hvor ofte de roser eleverne, opmuntrer dem til at forbedre sig, opsummerer for dem, hvad de burde have lært i timen, relaterer undervisningen til elevernes hverdag og stiller spørgsmål, der skal få eleverne til at tænke over årsager og forklaringer, samt hvor ofte de bringer interessante ting med ind i timen (se bilag C, tabel C.5.3). Alt sammen faktorer, der kunne tænkes at fremme læring og engagement.

4. Via følgende link kan man læse om en amerikansk lærers erfaring med at etablere og organisere et bibliotek i klasseværelset <http://www.readingrockets.org/article/29298/>.

Resultaterne i tabellen tyder dog på, at disse tiltag ikke har nogen overbevisende betydning for elevernes læsefærdighed. Internationalt er der i gennemsnit blot 4 points forskel for elever, der har lærere, der gør mange af disse ting i *De fleste timer*, sammenlignet med lærere, der kun gør disse ting i *Omtrent halvdelen af timerne*.

Danmark, Norge og Finland er de tre lande i undersøgelsen, hvor færrest elever har lærere, der gør mange af disse ting i *De fleste timer*. Det gælder for henholdsvis 23 %, 33 % og 38 % af eleverne, mens det gælder for 47 % af eleverne i Sverige og for 71 % internationalt.

Det kan meget vel være udtryk for nordisk kultur og mentalitet, hvor ros og opmuntringer ikke på samme måde er en del af dagligsproget, som man ser det i fx USA og England. Lærere i de nordiske lande opmuntrer forhåbentlig eleverne til engagement på andre måder, som ikke bliver gjort synlige gennem de nævnte spørgsmål.

Kun på et af de områder, som udgør indekstabelen i bilag C, tabel C.5.3 er der i de nordiske lande en sammenhæng mellem elevernes læseniveau, og hvad læreren gør. Lærerne bliver spurgt om, hvor ofte de tager spændende materialer med i klassen. 17 % af de danske elever har lærere, der gør det hver time eller næsten hver time. Eleverne scorer i gennemsnit 9-10 point højere end i de klasser, hvor lærerne kun tager spændende materialer med i halvdelen af timerne eller næsten aldrig. Tendensen er den samme i det øvrige Norden, dog ikke så tydelig i Sverige.

Men hvad ligger der i at bringe spændende materialer med til timen? Denne undersøgelse kan kun konstatere, at der er en sammenhæng, men har ingen mulighed for at dykke ned i baggrunden. Et bud er, at lærere, der selv mener, de bringer noget interessant og spændende ind til børnene næsten hver time, er lærere, der har mål for undervisningen, og som er engagerede i deres stof og har tro på egen formåen som lærer. Disse faktorer har i andre undersøgelser vist sig at være afgørende for elevernes læring (Laursen, 2004).

Er eleverne engagerede i læseundervisningen?

Eleverne bliver spurgt om, hvor enige de er i forskellige udsagn (meget enig – lidt enig – lidt uenig – meget uenig). På baggrund af elevernes svar på syv forskellige spørgsmål, er der konstrueret et indeks, der afspejler, hvor engagerede eleverne er i læseundervisningen (se bilag C tabel C.5.4). Indekset opererer med tre trin: *Engageret* – *Lidt engageret* – *Ikke engageret*. Ifølge dette indeks har de nordiske lande det til fælles med Hong Kong Kina og Nederlandene, at de har få engagerede elever (15-31 %) i forhold til det internationale gennemsnit (42 %). Til gengæld er andelen af lidt engagerede elever også lidt højere (59-65 %) set i forhold til det internationale gennemsnit (50 %).

Ser man specifikt på, hvordan svarene fordeler sig blandt de nordiske elever, er det tydeligt, at elever i de nordiske lande er tilbageholdende med at svare, at de er 'meget enige'. De svarer oftere, at de er 'lidt enige'. De bliver fx spurgt om, hvor enige de er i, at deres lærer giver dem tekster, der er interessante at læse.

I alle de nordiske lande er det sådan, at de dygtigste elever er dem, der kun angiver at være lidt enige i dette. Elever, der svarer, at de er meget enige i dette, er heller ikke lige så dygtige læsere. Det samme gælder, når eleverne bliver spurgt om, hvor enige de er i, at deres lærer giver dem spændende opgaver.

Resultaterne vidner om, at der ikke går en lige linje mellem at *give udtryk for* at være dybt engageret, og hvor dygtig man er. Elever i Norden forholder sig kritisk til udsagn, hvor de bliver afkrævet at være komplet enige. De synes, det er interessant, hvad der foregår, men med deres kun *Lidt engagerede* svar, giver de måske udtryk for, at de kan tænke selv, og at de måske har læst eller set andet, der var mere interessant. En anden tolkning kan være, at de dygtige elever ikke føler sig udfordret og dermed fremstår mindre engagerede. Det er med baggrund i disse data ikke muligt at svare på. Muligvis skal der andre spørgsmål til for at indfange nordiske elevers engagement. Det må anden forskning vise.

Hvad påvirker undervisningen negativt ifølge lærerne?

Lærerne blev spurgt, om undervisningen efter deres mening bliver påvirket negativt af, at der er elever, der ikke får dækket deres basale behov for mad (se bilag C, tabel C.5.5). For størstedelen af de danske elever (88 %), svarer lærerne, at undervisningen slet ikke er påvirket af dette. Det samme gælder Finland og Sverige, hvorimod Norge er placeret lidt under det internationale gennemsnit på 76 % med 73 % af de norske elever, hvis lærere svarer, at undervisningen ikke er påvirket negativt af dette. I en række lande svarer en del flere lærere, at det går 'noget' eller 'meget' ud over undervisningen. I disse lande er læsefærdigheden markant bedre for de elever, hvor læreren vurderer, at eleverne får deres basale behov for mad dækket. Det gælder fx lande som Colombia, Georgien og Rumænien.

Lidt anderledes ser det ud, når det gælder søvnbehov. For lidt søvn hænger ikke nødvendigvis sammen med dårligere socioøkonomiske forhold i et land. I Danmark svarer lærerne til 47 % af eleverne, at undervisningen er 'noget' eller 'meget' påvirket af, at børnene sover for lidt, og 53 % svarer, at det 'slet ikke' er et problem. Denne fordeling svarer nogenlunde til billedet internationalt. De nordiske lande adskiller sig lidt fra hinanden. I Finland er det kun 41 % af eleverne, hvis lærere svarer, at det 'slet ikke' er et problem, mens flere elever (60 %) i både Sverige og Norge har lærere, der mener, at eleverne møder udhivlede til timerne.

Højest 11 % af de danske elever har lærere, der mener, at undervisningen påvirkes meget af forstyrrende eller uinteresserede elever. Dette er nogenlunde svarende til billedet i de øvrige nordiske lande og internationalt (se bilag C tabel C.5.6).

Internationalt er der altså enighed om blandt lærerne, at eleverne skal have spist ordentligt, være udhivlede og ikke må være forstyrrende i klassen, hvis undervisningen skal have de bedste vilkår for at lykkes.

Tabel 5.5 Hvad gør lærere for at udvikle elevers læseforståelse?

Rapporteret af lærere

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
Australien	r 96 (1.6)	r 95 (2.2)	r 96 (1.7)	r 87 (2.4)	r 72 (3.7)	r 92 (1.4)	r 92 (1.9)	r 84 (2.8)	r 73 (3.4)
Azerbajjan	99 (0.7)	98 (1.0)	97 (1.0)	93 (1.7)	93 (2.1)	83 (2.8)	90 (1.9)	85 (2.8)	95 (1.2)
Belgien (fransk)	86 (3.1)	78 (3.5)	83 (2.9)	29 (3.5)	23 (2.9)	45 (4.8)	45 (4.0)	32 (4.4)	29 (3.3)
Bulgarien	99 (0.5)	99 (0.5)	99 (0.6)	95 (1.6)	89 (2.3)	87 (2.4)	99 (0.5)	89 (1.9)	93 (1.9)
Canada	96 (0.9)	94 (1.1)	96 (0.9)	82 (1.7)	72 (1.9)	87 (1.5)	88 (1.5)	57 (2.3)	57 (2.3)
Colombia	93 (2.2)	96 (1.7)	93 (2.3)	83 (3.5)	75 (4.0)	74 (3.3)	74 (3.7)	70 (4.2)	71 (3.7)
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)
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)
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)
Forenede Arabiske Emirater	96 (1.0)	96 (1.0)	99 (0.5)	89 (1.4)	83 (1.7)	87 (1.5)	71 (2.0)	73 (2.6)	74 (2.3)
Frankrig	97 (1.4)	91 (1.8)	92 (1.8)	39 (3.7)	34 (3.5)	54 (3.1)	55 (3.7)	41 (3.5)	38 (3.9)
Georgien	98 (0.9)	100 (0.3)	100 (0.0)	99 (0.7)	96 (1.5)	92 (2.0)	98 (1.1)	92 (1.9)	95 (1.6)
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)
Indonesien	89 (2.8)	85 (4.3)	95 (1.8)	81 (3.6)	80 (3.5)	71 (4.0)	81 (3.5)	82 (3.3)	62 (4.4)
Iran	83 (2.7)	91 (2.1)	84 (2.2)	72 (2.8)	64 (3.2)	61 (3.5)	76 (3.3)	72 (3.8)	64 (3.2)
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)
Israel	100 (0.0)	100 (0.0)	100 (0.5)	90 (2.5)	83 (3.1)	97 (1.2)	96 (1.7)	98 (1.1)	89 (2.7)
Italien	100 (0.1)	100 (0.3)	99 (0.6)	88 (2.1)	76 (2.9)	78 (2.7)	69 (3.2)	83 (2.2)	77 (2.7)
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)
Litauen	100 (0.0)	100 (0.0)	100 (0.4)	99 (0.5)	96 (1.1)	90 (1.9)	99 (0.6)	91 (1.8)	85 (2.4)
Malta	99 (0.0)	99 (0.0)	99 (0.0)	81 (0.1)	72 (0.1)	76 (0.1)	69 (0.1)	61 (0.1)	53 (0.1)
Marokko	96 (2.1)	97 (1.1)	97 (1.2)	70 (4.2)	62 (4.2)	69 (3.7)	81 (3.3)	77 (3.2)	75 (2.9)
Nederlandene	99 (0.9)	88 (3.1)	90 (2.3)	77 (3.8)	57 (4.5)	77 (3.7)	79 (3.0)	48 (3.3)	45 (4.1)
New Zealand	99 (0.5)	98 (0.7)	97 (0.9)	89 (2.3)	74 (3.0)	94 (1.6)	94 (1.4)	72 (2.4)	72 (2.5)
Norge	98 (1.4)	90 (2.4)	91 (2.2)	65 (4.4)	49 (4.6)	33 (4.2)	52 (4.9)	29 (4.1)	19 (3.3)
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)
Oman	93 (1.3)	95 (1.2)	98 (0.8)	89 (1.9)	68 (2.5)	76 (2.5)	78 (2.6)	77 (2.6)	72 (2.7)
Polen	100 (0.3)	99 (0.7)	97 (1.2)	96 (1.6)	72 (3.2)	75 (3.0)	98 (1.0)	74 (3.5)	81 (2.5)
Portugal	100 (0.4)	100 (0.4)	100 (0.4)	92 (2.4)	91 (2.2)	89 (2.7)	89 (2.3)	96 (1.5)	92 (2.0)
Qatar	98 (1.1)	98 (0.9)	98 (0.9)	90 (2.0)	82 (3.9)	89 (2.3)	87 (2.2)	83 (4.0)	71 (5.0)
Rumænien	100 (0.2)	100 (0.0)	100 (0.0)	94 (1.8)	92 (2.1)	90 (2.3)	90 (2.3)	85 (2.7)	91 (2.1)
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)
Saudi-Arabien	97 (1.5)	98 (1.2)	98 (1.1)	91 (2.4)	79 (3.3)	71 (4.0)	79 (3.4)	79 (3.2)	63 (3.8)
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)
Slovakiet	98 (1.0)	99 (0.6)	99 (0.9)	92 (1.9)	79 (2.8)	72 (2.9)	88 (2.2)	64 (3.0)	69 (3.3)
Slovenien	98 (0.8)	91 (2.9)	98 (1.0)	88 (2.5)	71 (4.0)	55 (3.9)	81 (2.8)	61 (3.7)	42 (3.7)
Spanien	98 (0.9)	97 (1.4)	97 (1.5)	84 (2.4)	74 (2.9)	63 (3.4)	73 (3.2)	58 (3.0)	48 (3.4)
Sverige	r 96 (1.2)	r 78 (3.5)	r 77 (4.0)	r 56 (4.1)	r 27 (3.3)	r 38 (4.0)	r 53 (4.6)	r 19 (3.3)	r 12 (2.3)
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)
Tjekkiet	99 (0.8)	97 (1.1)	99 (0.5)	83 (2.9)	47 (3.9)	54 (3.9)	67 (3.8)	32 (3.7)	30 (3.8)
Trinidad og Tobago	100 (0.0)	100 (0.5)	99 (0.6)	95 (1.5)	84 (3.0)	93 (2.0)	94 (2.0)	65 (4.0)	66 (4.1)
Tyskland	96 (1.4)	90 (2.2)	95 (1.4)	74 (3.1)	52 (3.5)	53 (3.5)	64 (3.7)	30 (3.3)	31 (3.3)
Ungarn	99 (0.5)	99 (0.9)	100 (0.4)	95 (1.5)	91 (1.9)	83 (2.9)	96 (1.3)	74 (3.4)	72 (3.2)
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)
Østrig	87 (2.5)	92 (1.6)	95 (1.2)	64 (3.4)	44 (3.3)	37 (3.0)	56 (3.4)	27 (3.0)	24 (2.6)
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

Land	Procent elever hvis lærere bruger...									
	Et udvalg af børnebøger*		Lærebøger**		Læseserier***		Arbejdsbøger og opgavehæfter		Computer Software til læseundervisning	
	Som basis for undervisningen	Som supplement	Som basis for undervisningen	Som supplement	Som basis for undervisningen	Som supplement	Som basis for undervisningen	Som supplement	Som basis for undervisningen	Som supplement
Australien	r 61 (4.0)	39 (4.1)	r 14 (2.7)	48 (3.6)	r 51 (4.2)	41 (4.2)	r 16 (2.6)	80 (3.1)	r 18 (3.2)	66 (4.2)
Azerbajjan	16 (3.1)	80 (3.3)	89 (2.4)	11 (2.4)	21 (3.4)	67 (3.7)	54 (3.8)	44 (4.0)	13 (2.3)	35 (4.0)
Belgien (fransk)	36 (4.5)	58 (4.6)	36 (4.1)	51 (4.0)	12 (2.4)	61 (3.7)	40 (4.7)	49 (4.8)	1 (0.7)	14 (3.2)
Bulgarien	4 (1.5)	94 (1.6)	98 (0.9)	2 (0.9)	10 (2.2)	89 (2.2)	61 (3.3)	39 (3.3)	0 (0.3)	20 (2.9)
Canada	61 (2.3)	39 (2.4)	33 (2.3)	50 (3.0)	25 (2.5)	55 (2.7)	27 (2.3)	65 (2.3)	6 (1.0)	51 (2.3)
Colombia	45 (4.7)	50 (4.7)	56 (4.4)	42 (4.4)	27 (4.0)	41 (4.5)	41 (4.5)	55 (4.5)	10 (2.9)	37 (4.5)
Danmark	55 (3.6)	44 (3.7)	50 (3.8)	48 (3.6)	27 (3.1)	72 (3.1)	41 (3.4)	54 (3.4)	3 (1.2)	71 (3.2)
England	83 (2.9)	17 (2.9)	20 (3.7)	62 (4.5)	29 (3.9)	45 (4.0)	9 (2.5)	77 (3.4)	17 (3.3)	54 (3.9)
Finland	22 (2.9)	77 (2.9)	86 (2.3)	12 (2.0)	8 (1.4)	73 (2.7)	53 (3.4)	44 (3.5)	2 (0.7)	60 (3.9)
Forenede Arabiske Emirater	23 (1.8)	70 (2.1)	86 (1.6)	12 (1.6)	38 (2.5)	52 (2.5)	50 (2.2)	49 (2.2)	22 (2.1)	48 (2.2)
Frankrig	72 (3.0)	28 (3.0)	25 (3.1)	52 (4.1)	56 (3.0)	36 (2.8)	19 (2.9)	64 (3.3)	0 (0.3)	15 (2.3)
Georgien	12 (3.0)	87 (3.0)	98 (1.0)	2 (1.0)	7 (1.9)	79 (3.1)	14 (2.8)	81 (3.1)	1 (0.5)	35 (3.7)
Hong Kong Kina	10 (2.3)	83 (3.2)	96 (1.7)	4 (1.7)	13 (3.4)	69 (4.0)	63 (4.2)	36 (4.2)	22 (3.8)	67 (4.4)
Indonesien	6 (1.9)	84 (2.9)	86 (3.2)	14 (3.2)	18 (3.1)	73 (3.4)	42 (4.6)	56 (4.7)	3 (1.5)	33 (4.5)
Iran	6 (1.6)	84 (3.5)	86 (3.9)	14 (3.8)	12 (2.2)	61 (3.4)	10 (2.2)	71 (2.9)	1 (0.0)	20 (2.9)
Irland	38 (3.4)	61 (3.4)	74 (3.2)	25 (3.2)	36 (3.4)	51 (3.6)	19 (2.8)	79 (2.9)	6 (1.6)	62 (3.3)
Israel	35 (4.1)	62 (4.1)	81 (3.2)	17 (2.8)	- -	- -	55 (4.4)	45 (4.4)	17 (3.6)	55 (4.4)
Italien	17 (3.1)	82 (3.1)	80 (2.9)	19 (2.8)	10 (2.1)	83 (2.5)	32 (3.3)	66 (3.5)	1 (0.0)	30 (3.3)
Kroatien	12 (2.2)	87 (2.3)	92 (2.0)	7 (1.9)	8 (1.8)	84 (2.2)	39 (3.6)	61 (3.6)	1 (0.5)	25 (2.8)
Litauen	9 (1.8)	90 (1.8)	97 (1.5)	3 (1.5)	5 (1.1)	87 (2.0)	68 (3.6)	30 (3.4)	2 (0.8)	57 (3.5)
Malta	24 (0.1)	72 (0.1)	86 (0.1)	13 (0.1)	59 (0.1)	34 (0.1)	48 (0.1)	50 (0.1)	16 (0.1)	55 (0.1)
Marokko	6 (1.6)	54 (4.1)	95 (1.9)	3 (1.8)	23 (3.9)	59 (4.7)	48 (4.4)	35 (4.2)	8 (2.6)	19 (2.9)
Nederlandene	28 (3.0)	70 (3.0)	84 (2.7)	33 (2.6)	21 (3.3)	54 (3.9)	46 (4.3)	48 (4.2)	10 (2.3)	51 (3.6)
New Zealand	51 (3.4)	48 (3.4)	14 (2.3)	38 (2.8)	84 (2.7)	16 (2.7)	14 (2.3)	81 (2.5)	9 (1.6)	73 (2.7)
Nordirland	r 69 (4.6)	31 (4.6)	r 30 (3.9)	66 (4.2)	r 54 (4.2)	41 (4.2)	r 17 (3.2)	81 (3.3)	r 9 (2.2)	73 (4.1)
Norge	26 (3.8)	73 (3.8)	81 (4.1)	19 (4.1)	35 (4.3)	61 (4.5)	54 (4.1)	45 (4.1)	12 (3.2)	64 (4.5)
Oman	10 (1.8)	83 (2.3)	95 (1.2)	4 (1.1)	30 (3.0)	69 (3.0)	36 (3.3)	62 (3.3)	10 (2.3)	46 (2.7)
Polen	11 (2.3)	89 (2.3)	85 (2.8)	15 (2.8)	56 (3.5)	44 (3.5)	57 (3.5)	43 (3.4)	0 (0.0)	53 (3.8)
Portugal	32 (4.7)	67 (4.7)	67 (5.0)	33 (5.0)	32 (3.7)	63 (3.8)	50 (4.7)	49 (4.6)	10 (2.3)	63 (4.6)
Qatar	19 (2.6)	72 (3.1)	77 (3.3)	19 (3.4)	18 (3.9)	61 (4.9)	55 (3.6)	43 (3.6)	26 (3.1)	49 (4.0)
Rumænien	11 (2.3)	87 (2.5)	94 (1.5)	6 (1.5)	22 (3.2)	78 (3.2)	43 (3.9)	57 (3.9)	3 (1.4)	45 (4.0)
Rusland	7 (1.9)	93 (2.0)	95 (1.6)	5 (1.6)	2 (1.1)	90 (2.4)	22 (3.0)	65 (3.5)	2 (0.8)	47 (3.2)
Saudi-Arabien	18 (3.6)	75 (4.0)	99 (0.8)	1 (0.8)	9 (2.6)	54 (4.6)	72 (3.5)	28 (3.5)	19 (3.1)	54 (4.2)
Singapore	13 (1.8)	82 (2.0)	78 (2.4)	11 (1.9)	18 (2.3)	60 (2.7)	71 (2.4)	29 (2.4)	13 (1.4)	68 (2.5)
Slovakiet	9 (1.7)	91 (1.7)	92 (1.7)	8 (1.7)	6 (1.8)	20 (2.9)	24 (2.7)	73 (2.8)	1 (0.6)	52 (3.6)
Slovenien	21 (3.3)	79 (3.3)	76 (3.0)	22 (2.9)	89 (2.8)	61 (3.9)	61 (3.9)	38 (4.0)	1 (0.9)	51 (3.9)
Spanien	23 (2.8)	74 (2.8)	66 (3.4)	34 (3.4)	32 (2.7)	64 (2.8)	22 (2.8)	75 (2.8)	1 (0.6)	51 (4.0)
Sverige	r 53 (3.7)	46 (3.7)	r 45 (4.6)	50 (4.4)	r 37 (4.3)	50 (4.3)	r 30 (4.3)	66 (4.4)	r 6 (2.1)	58 (4.1)
Taipei (Taiwan)	33 (3.4)	64 (3.6)	76 (3.2)	19 (2.8)	8 (2.1)	51 (4.2)	40 (3.9)	55 (4.1)	8 (2.2)	72 (3.2)
Tjekket	22 (3.5)	78 (3.5)	85 (3.1)	15 (3.1)	12 (2.9)	75 (3.6)	19 (3.2)	68 (4.0)	2 (1.0)	24 (3.3)
Trinidad og Tobago	14 (2.9)	84 (3.1)	55 (4.2)	45 (4.1)	61 (3.8)	35 (3.5)	26 (3.5)	73 (3.6)	5 (1.4)	33 (4.0)
Tyskland	24 (3.2)	75 (3.2)	62 (3.3)	31 (3.0)	7 (1.8)	72 (3.2)	52 (3.5)	47 (3.4)	6 (1.7)	52 (3.8)
Ungarn	5 (1.4)	91 (1.6)	97 (1.1)	3 (1.1)	5 (1.8)	81 (2.9)	76 (2.9)	24 (2.9)	3 (1.2)	39 (3.5)
USA	47 (2.5)	51 (2.5)	r 46 (2.8)	40 (2.5)	r 47 (2.9)	36 (2.2)	r 19 (2.1)	75 (2.2)	r 9 (1.5)	65 (2.7)
Østrig	23 (2.6)	76 (2.6)	59 (3.2)	36 (2.9)	8 (1.9)	65 (3.6)	39 (3.3)	61 (3.3)	9 (2.0)	61 (3.6)
Internationalt gns.	27 (0.4)	69 (0.5)	72 (0.4)	23 (0.4)	27 (0.4)	59 (0.5)	40 (0.5)	56 (0.5)	8 (0.3)	48 (0.5)

KILDE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS 2011

Tabel 5.6 Materialer lærere benytter i læseundervisningen

(1) Standardfejl angivet i parentes. Afrunding kan medføre tilsyneladende inkonsistens. En strek (-) angiver, at der ikke er sammenlignelige data.
Et "r" angiver, at der er data for mindst 70 %, men mindre end 80 % af eleverne.

* fx romaner, samlinger af historier, faglitteratur.
** I 2006 var "text books" oversat til "læsebøger".
*** fx lætæsningsbøger, fritæsningsbøger.

Tabel 5.7 Brug af computere i læseundervisningen

Rapporteret af lærere

Land	Computere til rådighed i læseundervisningen			Procent elever, hvis lærere får dem til at bruge computere mindst en gang om måneden			
	Procent elever	Gns. score		Slå informationer op	Læse historier eller andre tekster på computeren	Bruge computeren til at skrive historier eller andre tekster	Bruge undervisningsprogrammer for at udvikle læsefærdigheder og strategier
	Ja	Ja	Nej				
Norge	88 (2.5)	507 (2.2)	506 (4.4)	79 (3.2)	54 (4.9)	77 (3.8)	68 (3.6)
Danmark	87 (2.0)	553 (1.9)	564 (3.9)	76 (2.6)	65 (2.7)	83 (2.3)	54 (3.5)
New Zealand	86 (2.2)	534 (2.4)	532 (8.8)	83 (2.4)	70 (2.9)	79 (2.7)	55 (3.0)
Nederlandene	85 (2.6)	546 (2.4)	549 (3.0)	78 (3.4)	55 (4.1)	68 (3.5)	48 (4.3)
Australien	r 82 (2.9)	533 (3.3)	525 (6.4)	r 76 (3.2)	r 68 (3.4)	r 74 (3.2)	r 58 (3.5)
Østrig	79 (3.3)	529 (2.0)	529 (3.9)	60 (3.4)	51 (3.2)	42 (3.4)	59 (3.2)
USA	r 74 (2.2)	554 (2.0)	562 (3.8)	r 61 (2.4)	r 53 (2.3)	r 49 (2.4)	r 55 (2.6)
Sverige	r 73 (3.8)	543 (2.5)	544 (4.5)	r 64 (4.2)	r 44 (4.3)	r 65 (4.1)	r 43 (4.8)
Malta	73 (0.1)	461 (1.7)	512 (3.1)	65 (0.1)	63 (0.1)	59 (0.1)	49 (0.1)
Tyskland	73 (2.8)	544 (2.5)	534 (4.5)	54 (3.2)	42 (3.3)	37 (3.2)	45 (3.4)
Nordirland	r 65 (4.2)	559 (3.1)	562 (5.6)	r 61 (4.3)	r 51 (4.4)	r 63 (4.2)	r 40 (4.8)
Finland	64 (3.1)	568 (2.3)	569 (2.9)	59 (3.6)	41 (3.3)	53 (3.4)	34 (3.4)
Singapore	64 (2.8)	563 (4.6)	572 (4.8)	58 (2.7)	51 (2.8)	47 (2.8)	47 (2.7)
Irland	56 (3.7)	555 (2.9)	548 (3.5)	50 (3.9)	42 (3.7)	43 (3.7)	30 (3.4)
Qatar	53 (3.3)	409 (6.3)	440 (6.1)	51 (3.5)	49 (3.2)	44 (4.3)	48 (3.2)
Taipei (Taiwan)	48 (3.9)	553 (2.5)	553 (2.8)	36 (3.8)	39 (3.7)	20 (2.9)	37 (3.5)
Portugal	47 (5.3)	542 (4.4)	540 (4.0)	45 (5.4)	41 (5.3)	44 (5.4)	36 (5.2)
England	47 (4.0)	547 (4.1)	555 (4.2)	43 (4.2)	34 (4.5)	40 (4.1)	26 (4.1)
Canada	46 (2.5)	550 (2.4)	547 (2.2)	43 (2.4)	34 (2.6)	40 (2.5)	24 (2.2)
Forenede Arabiske Emirater	45 (2.4)	439 (4.0)	439 (3.8)	r 41 (2.5)	r 41 (2.4)	r 33 (2.5)	r 37 (2.5)
Hong Kong Kina	45 (4.7)	569 (3.7)	572 (3.7)	38 (4.6)	36 (4.6)	10 (2.9)	34 (4.6)
Litauen	45 (3.9)	529 (4.0)	528 (3.0)	41 (4.2)	36 (3.9)	32 (3.3)	33 (3.5)
Azerbajjan	42 (3.8)	461 (5.0)	463 (5.6)	30 (3.8)	28 (3.7)	29 (3.7)	30 (3.8)
Israel	40 (4.2)	547 (5.6)	539 (4.1)	37 (4.1)	35 (4.2)	35 (3.7)	31 (3.9)
Tjekkiet	39 (4.5)	544 (4.0)	546 (2.4)	33 (4.3)	22 (3.6)	15 (3.3)	16 (3.2)
Ungarn	38 (3.5)	530 (6.0)	544 (3.8)	35 (3.5)	29 (3.5)	12 (2.4)	18 (2.8)
Indonesien	37 (4.6)	430 (7.5)	429 (5.5)	14 (3.1)	13 (3.2)	9 (2.8)	12 (2.4)
Slovakiet	37 (3.5)	539 (3.0)	532 (3.8)	32 (3.3)	32 (3.2)	26 (3.0)	23 (2.9)
Slovenien	36 (3.7)	534 (3.2)	528 (2.7)	32 (3.5)	25 (3.0)	23 (3.0)	22 (2.9)
Colombia	32 (4.5)	446 (8.6)	447 (4.8)	25 (4.1)	24 (3.9)	26 (4.2)	25 (4.1)
Saudi-Arabien	31 (4.2)	436 (8.9)	428 (5.3)	24 (4.2)	24 (3.9)	21 (4.1)	26 (4.1)
Rusland	29 (3.6)	568 (7.1)	568 (2.3)	24 (2.8)	20 (2.5)	23 (2.7)	20 (3.0)
Trinidad og Tobago	27 (3.4)	469 (7.4)	472 (4.6)	14 (2.7)	16 (2.7)	11 (2.7)	13 (2.7)
Rumænien	25 (3.4)	502 (9.6)	500 (4.7)	21 (3.3)	20 (3.4)	17 (3.0)	19 (3.2)
Italien	24 (2.9)	539 (4.0)	542 (2.6)	14 (2.4)	15 (2.5)	18 (2.6)	14 (2.3)
Spanien	20 (2.9)	510 (6.1)	513 (2.4)	17 (2.8)	12 (2.4)	13 (2.5)	13 (2.8)
Oman	20 (2.2)	403 (5.8)	388 (3.2)	15 (2.0)	13 (1.9)	12 (1.8)	12 (1.8)
Polen	20 (3.0)	524 (4.8)	526 (2.4)	19 (2.9)	16 (3.0)	12 (2.6)	9 (2.4)
Georgien	18 (2.8)	491 (6.6)	486 (3.8)	17 (2.8)	15 (2.7)	11 (2.6)	12 (2.5)
Bulgarien	17 (2.5)	531 (11.3)	532 (4.3)	15 (2.4)	16 (2.6)	10 (1.8)	6 (1.5)
Kroatien	14 (2.1)	551 (4.9)	553 (2.0)	13 (2.0)	12 (2.1)	10 (1.7)	5 (1.2)
Frankrig	11 (2.0)	521 (10.0)	520 (2.6)	10 (1.7)	5 (1.2)	9 (1.7)	4 (1.0)
Marokko	11 (2.3)	325 (12.5)	307 (4.4)	5 (1.2)	3 (0.8)	2 (0.7)	4 (1.1)
Iran	9 (2.2)	494 (11.6)	453 (3.4)	6 (1.8)	6 (1.8)	5 (1.6)	5 (1.7)
Belgien (fransk)	2 (1.0)	~ ~	508 (2.9)	1 (0.8)	1 (0.5)	1 (0.6)	1 (0.6)
Internationalt gns.	45 (0.5)	513 (0.9)	513 (0.6)	38 (0.5)	32 (0.5)	32 (0.5)	29 (0.5)

KILDE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS 2011

() 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.

Tabel 5.8 Bøger i klasseværelset

Rapporteret af lærere

Land	Har bibliotek i klasseværelset			Procent elever				
	Procent elever	Gns. score		Med mere end 50 bøger i biblioteket i klasseværelset	Med mindst 3 forskellige blade i deres bibliotek i klasseværelset	Klassen får tid til at bruge biblioteket i klasseværelset mindst ugentligt	Børnene kan låne bøgerne fra klasseværelsets bibliotek	Elevernes lærere går med dem til et bibliotek, som ikke er biblioteket i klasseværelset mindst en gang om måneden
	Ja	Ja	Nej					
USA	r 99 (0.7)	557 (1.8)	~ ~	r 92 (1.3)	r 36 (2.5)	r 98 (0.8)	r 88 (1.6)	r 95 (1.3)
New Zealand	99 (0.5)	534 (2.2)	~ ~	29 (3.2)	37 (3.3)	99 (0.5)	62 (2.9)	94 (1.3)
Irland	98 (0.8)	552 (2.3)	~ ~	87 (2.6)	18 (2.6)	94 (1.5)	87 (2.4)	42 (3.9)
Nordirland	r 97 (1.5)	561 (2.9)	532 (33.7)	r 89 (2.6)	r 35 (4.2)	r 91 (2.6)	r 88 (3.2)	r 61 (4.5)
Canada	95 (1.8)	547 (1.7)	566 (18.7)	80 (2.0)	48 (2.6)	94 (1.8)	70 (2.7)	93 (1.7)
Hong Kong Kina	95 (2.5)	572 (2.6)	542 (8.0)	75 (4.3)	42 (4.5)	75 (4.0)	61 (4.5)	53 (4.4)
Singapore	92 (1.2)	565 (3.5)	586 (12.1)	44 (2.8)	32 (2.5)	76 (2.1)	73 (2.2)	60 (2.3)
Taipei (Taiwan)	92 (2.4)	553 (2.1)	554 (4.7)	73 (3.8)	40 (4.2)	74 (3.6)	75 (3.2)	78 (2.7)
Australien	r 91 (2.1)	533 (3.2)	521 (8.9)	r 48 (3.8)	r 35 (4.4)	r 89 (2.3)	r 54 (3.6)	r 93 (2.2)
Spanien	91 (2.0)	514 (2.6)	509 (4.7)	37 (3.0)	24 (2.9)	78 (2.7)	80 (2.7)	51 (3.1)
Malta	90 (0.1)	474 (1.6)	505 (4.7)	49 (0.1)	35 (0.1)	82 (0.1)	76 (0.1)	75 (0.1)
Israel	89 (2.6)	549 (3.3)	490 (15.4)	33 (4.0)	35 (4.1)	84 (3.0)	75 (3.9)	72 (4.1)
Belgien (fransk)	89 (2.3)	510 (3.0)	490 (11.4)	63 (3.7)	75 (3.3)	78 (3.1)	57 (3.3)	43 (4.6)
Frankrig	87 (2.4)	522 (2.7)	509 (6.7)	51 (3.8)	56 (3.3)	77 (3.1)	63 (3.2)	52 (3.7)
England	87 (2.9)	549 (3.0)	560 (10.2)	70 (4.0)	22 (3.6)	85 (3.3)	73 (3.9)	62 (4.6)
Litauen	87 (2.3)	529 (2.2)	524 (6.4)	24 (3.1)	40 (3.1)	74 (3.3)	82 (2.7)	82 (2.9)
Nederlandene	86 (2.6)	545 (2.3)	556 (4.3)	59 (3.9)	33 (3.4)	85 (2.6)	14 (2.7)	48 (5.0)
Tyskland	82 (2.8)	539 (2.3)	550 (4.7)	34 (3.3)	24 (2.8)	66 (3.5)	70 (3.3)	54 (3.5)
Ungarn	80 (2.3)	542 (3.3)	527 (7.0)	13 (2.3)	17 (2.6)	75 (2.7)	56 (3.3)	76 (3.2)
Østrig	78 (2.8)	529 (2.2)	527 (4.0)	39 (3.7)	20 (2.7)	70 (3.3)	70 (3.0)	62 (3.7)
Rusland	77 (2.4)	571 (2.9)	558 (5.8)	36 (3.4)	50 (3.8)	41 (4.3)	76 (2.5)	85 (3.0)
Italien	73 (3.2)	544 (2.6)	534 (3.7)	25 (3.0)	17 (3.0)	47 (3.0)	70 (3.4)	41 (3.5)
Qatar	73 (2.7)	421 (5.2)	435 (6.6)	17 (3.3)	33 (3.6)	43 (4.1)	52 (5.1)	67 (3.5)
Azerbajjan	71 (3.4)	463 (3.2)	460 (7.6)	10 (2.4)	54 (4.0)	64 (4.0)	70 (3.5)	91 (2.1)
Trinidad og Tobago	69 (3.5)	469 (5.2)	474 (7.7)	13 (2.8)	26 (3.8)	66 (3.6)	39 (3.9)	64 (4.0)
Rumænien	69 (4.0)	499 (5.3)	504 (7.8)	15 (3.0)	49 (4.2)	59 (4.2)	66 (4.0)	86 (2.4)
Slovakiet	69 (3.3)	538 (2.7)	528 (5.0)	10 (2.0)	29 (3.2)	49 (3.4)	55 (3.3)	49 (3.1)
Portugal	67 (3.9)	542 (3.6)	538 (4.1)	14 (2.9)	23 (3.2)	59 (4.1)	56 (4.3)	67 (4.1)
Polen	65 (4.1)	525 (2.5)	527 (3.7)	8 (1.8)	28 (3.1)	42 (4.0)	50 (4.2)	85 (2.7)
Norge	60 (4.3)	507 (2.9)	505 (2.9)	18 (3.1)	22 (3.7)	57 (4.4)	39 (4.6)	89 (2.3)
Slovenien	59 (3.8)	528 (2.5)	533 (3.1)	4 (1.4)	26 (3.0)	42 (3.0)	40 (3.9)	84 (2.8)
Forenede Arabiske Emirater	r 59 (2.6)	444 (3.4)	430 (4.6)	r 14 (1.8)	r 31 (2.4)	r 46 (2.7)	r 45 (2.6)	r 83 (2.0)
Indonesien	58 (3.9)	431 (5.3)	425 (6.5)	45 (4.5)	43 (4.2)	44 (4.3)	49 (4.3)	62 (4.3)
Tjekkiet	55 (3.6)	544 (3.0)	546 (2.8)	14 (2.5)	20 (3.7)	37 (3.7)	43 (3.5)	40 (3.7)
Georgien	54 (3.9)	492 (3.9)	482 (5.0)	7 (2.1)	31 (3.8)	43 (4.0)	53 (4.0)	73 (3.5)
Iran	53 (3.9)	465 (4.7)	448 (4.9)	17 (2.6)	16 (2.8)	37 (3.7)	50 (3.9)	49 (3.4)
Sverige	r 52 (4.2)	540 (3.0)	546 (3.8)	r 28 (3.5)	r 10 (2.6)	r 50 (4.3)	r 44 (4.2)	r 80 (3.3)
Finland	51 (3.8)	566 (2.6)	570 (2.5)	22 (3.0)	13 (2.3)	42 (3.7)	25 (3.0)	70 (3.2)
Kroatien	51 (3.9)	555 (2.3)	551 (2.6)	10 (1.8)	41 (3.6)	30 (3.4)	41 (3.8)	79 (2.6)
Bulgarien	49 (3.9)	538 (5.7)	526 (5.8)	3 (0.9)	20 (2.5)	27 (3.3)	39 (4.2)	77 (3.3)
Oman	41 (2.8)	406 (4.2)	380 (3.7)	4 (1.1)	20 (2.6)	35 (2.6)	34 (2.9)	68 (2.9)
Saudi-Arabien	39 (4.0)	447 (9.1)	420 (6.0)	5 (2.1)	22 (3.1)	21 (4.0)	35 (4.2)	48 (3.7)
Danmark	38 (3.6)	558 (3.0)	552 (2.2)	5 (1.5)	7 (1.7)	31 (3.2)	26 (3.3)	94 (1.5)
Colombia	37 (4.1)	436 (7.0)	453 (5.5)	13 (2.6)	25 (3.8)	34 (4.0)	27 (3.9)	55 (4.0)
Marokko	30 (4.2)	317 (9.3)	306 (5.2)	4 (2.1)	14 (2.6)	r 13 (3.5)	22 (3.5)	10 (2.1)
Internationalt gns.	72 (0.5)	514 (0.6)	507 (1.3)	32 (0.4)	31 (0.5)	60 (0.5)	56 (0.5)	68 (0.5)

() 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.

Referencer

- Andersen, F.Ø. (2010). *Verdens bedste folkeskole*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Brudholm, M. (2002). *Læseforståelse – hvorfor og hvordan?* København: Alinea.
- Laursen, P.F. & Pedersen, M.J. (2011). Organisering af lærersamarbejdet. I: C.A. Andersen & S.C. Winter (red.), *Ledelse, læring og trivsel i folkeskolerne*. København: SFI.
- Laursen, P.F. (2004). *Den autentiske lærer. Bliv en god og effektiv underviser – hvis du vil*. København: Gyldendals Lærerbibliotek.
- 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.
- OECD (2012). Education at a Glance 2012: OECD Indicators, OECD Publishing. Lokaliseret d. 12. September 2012 på: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>.
- Palincsar, A., & Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.

Kapitel 6

Lærernes uddannelse, jobtilfredshed og evalueringsformer

Det følgende kapitel giver en oversigt over lærernes uddannelsesbaggrund, undervisningserfaring, efteruddannelse samt jobtilfredshed. Derudover giver kapitlet et indblik i forskelle i de nordiske læreres vægtlægning på forskellige former for evaluering. Herunder hvor ofte de gennemfører skole-hjem-samtaler og sender skriftlige beskeder til hjemmet om det enkelte barns faglige fremskridt.

Lærernes uddannelse og undervisningserfaring

Alle elevernes hovedsproglærere (dvs. dansklæreren i Danmark) er blevet bedt om at angive deres højeste uddannelsesniveau.

De fleste elever (53 %) i de deltagende lande i PIRLS undervises af lærere, som er uddannet på bachelorniveau. Det samme gælder i Danmark for 75 % af eleverne og i Norge for 96 %¹, hvorimod det i ti lande herunder Finland, Australien, Bulgarien, Frankrig, Georgien, Polen, Rusland, Slovakiet, Tjekkiet og USA gælder, at størstedelen af eleverne i fjerde klasse undervises af lærere med en kandidatuddannelse eller mere bag sig (se tabel 6.1, s. 148).

I Danmark er læreruddannelsen en fireårig professionsbacheloruddannelse, og af folkeskoleloven fremgår det, at lærere, der underviser i folkeskolen, skal have en læreruddannelse bag sig. Lærere til 19 % af de danske elever har markeret, at de har en videregående, mellemlang uddannelse af mindst to års varighed bag sig. Det skyldes formentlig, at læreruddannelsen først i 2006 blev omklassificeret til en professionsbacheloruddannelse.

De deltagende elevers lærere blev også bedt om at svare på, om der blev lagt vægt på *sprog, læsepedagogik/undervisning i læsning* samt *læseteori* i deres uddannelse – se tabel 6.2.

1. Der er ikke svar fra Sverige på dette spørgsmål, se tabel 6.1. I Sverige er læreruddannelsen integreret i universitetsuddannelser, og længden af uddannelsen afhænger af hvilket alderstrin, uddannelsen sigter mod (EVA, 2009)

Ud fra data i tabel 6.2 fremgår det, at mellem 48 % og 81 % af eleverne i Danmark, Sverige og Norge har lærere, hvor der i deres uddannelse er blevet lagt vægt på *sprog* og *læsepædagogik/undervisning i læsning*. Mellem 15 % og 43 % af eleverne har lærere, hvor der også er blevet lagt vægt på læseteori i de tre lande. I Finland derimod gælder det blot for 24 %, 28 % og 8 %, at der er blevet lagt vægt på disse tre områder. Det hænger sammen med, at læreruddannelsen i Finland overordnet set er en kandidatuddannelse i pædagogik, hvor lærerne bliver specialister i undervisning og ikke specialister i fagdidaktik. Fagene i skolen studerer de ikke som deres hovedområde, og derved er det ifølge Sari Sulkunen, finsk NRC for PIRLS, forskelligt, hvor meget de enkelte lærere har haft af specifik undervisning i sprog, pædagogik og teori relateret til læsning (personlig kommunikation, 19. oktober 2012).

Lærerne for de deltagende elever i fjerde klasse har gennemsnitligt 17 års undervisningserfaring internationalt set (se tabel 6.3). I Danmark, Sverige og Norge har lærerne 16 års erfaring og i Finland gennemsnitligt 17 års erfaring. Der er i Danmark, Norge og Finland ingen signifikante forskelle på læsescoren for elever, der er undervist af lærere med kortere eller længere undervisningserfaring. I Sverige er elevernes læsescore signifikant lavere for de elever, der er undervist af lærere med mellem 5 og 10 års erfaring sammenlignet med de øvrige erfaringsniveauer, men det er ikke undersøgt her, hvad dette sammenfald kan skyldes.

Deltagelse i efteruddannelse inden for de seneste to år

I tabel 6.4 ses en oversigt over, hvor mange timer lærerne har deltaget i forskellige former for efteruddannelse de seneste to år, samt om lærerne læser børnebøger til gavn for deres egen professionelle udvikling (se næste afsnit). Det fremgår af tabellen, at henholdsvis 25 %, 32 %, 18 % og 4 % af eleverne i Danmark, Sverige, Norge og Finland har lærere, der har deltaget i mindst 16 timers efteruddannelse i løbet af de seneste to år. I Danmark, Sverige og Norge er det 26 %, 23 % og 32 % af eleverne, hvis lærere slet ikke har brugt tid på efteruddannelse de seneste to år. Til sammenligning gælder det samme for 68 % af eleverne i Finland. Finland hører til et af de lande i undersøgelsen, som bruger mindst tid på efteruddannelse af lærerstyrken. Det skal muligvis ses i sammenhæng med, at læreruddannelsen i Finland er en forskningsbaseret universitetsuddannelse (EVA, 2009).

Det er ikke entydigt, om tid anvendt til efteruddannelse også afspejler sig i bedre læsekompetence for eleverne. I Danmark, Norge og Finland er der en tendens til, at lærere, der har deltaget i efteruddannelse, har elever, der opnår en signifikant højere læsescore. Men i mange lande er det lige modsat. Det kan være, at det i nogle lande hovedsageligt er lærere med svage elever, der har været mest på efteruddannelse, mens det i andre lande (som fx i Danmark) primært er lærere til gennemsnitligt højtpresterende elever, der har været på kursus.

Læser lærerne selv børnebøger?

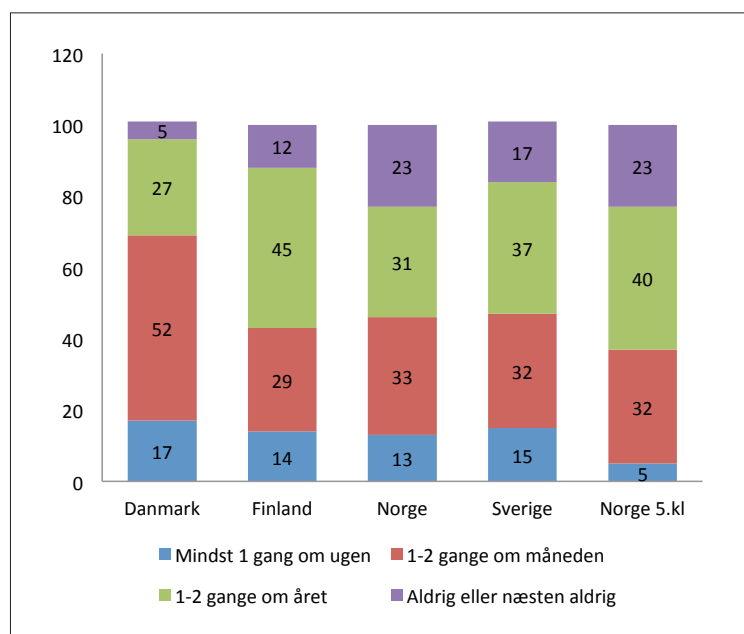
Lærerne blev spurgt om, hvor ofte de selv læser børnebøger til gavn for deres professionelle udvikling. De kunne svare 'mindst 1-2 gange om ugen', '1-2 gange om måneden',

‘1-2 gange om året’ eller ‘næsten aldrig’. I tabel 6.4 i den sidste kolonne er de to første kategorier slået sammen og viser dermed andelen af elever, hvis lærere læser børnebøger mindst en gang om måneden. Gennemsnitligt på tværs af de deltagende lande er det noget, lærerne til 73 % af eleverne gør, og for danske elever i fjerde klasse gælder det for næsten lige så mange: 69 %. De øvrige nordiske lande samt Tjekkiet og Irland hører derimod til de lande, hvor færrest elever har lærere, der selv angiver, at de læser børnebøger. Det gælder i disse lande for blot 43-46 % af eleverne.

I figur 6.1 ses en mere detaljeret visning af data for de nordiske lande. Af figuren kan man se, at der stort set er lige mange elever i de nordiske lande, der har lærere, der angiver, at de læser børnebøger mindst en gang om ugen. Til gengæld er der signifikant flere danske elever, hvis lærere læser børnelitteratur 1-2 gange om måneden, og kun 5 % af eleverne i Danmark har lærere, der fortæller, at de ‘næsten aldrig’ læser børnebøger til gavn for deres professionelle udvikling.

Sammenholder man lærernes læsevaner, hvad angår børnebøger, med elevernes læsescore i de nordiske lande, er der dog ingen signifikant forskel på, hvordan eleverne klarer sig. Elever, hvis lærere kun sjældent læser børnebøger, klarer sig med andre ord lige så godt som elever med meget børnebogs-læsende lærere.

Figur 6.1 Procentandelen af nordiske elever i fjerde klasse, hvis hovedsproglærere læser børnebøger til gavn for egen professionelle udvikling



Lærernes tilfredshed med at være lærere

Lærerne er blevet bedt om at afgøre, hvor enige de er i en række udsagn om deres profession (se figur 6.2). På den baggrund er der konstrueret et indeks, som kan ses i tabel 6.5. Eleverne er inddelt efter, om deres lærere fremstår som *Tilfredse*, *Lidt tilfredse* eller *Mindre tilfredse*. Heraf fremgår det, at elever i fjerde klasse i Danmark har nogle af de mest tilfredse lærere i PIRLS 2011. Det samme var tilfældet i PIRLS 2006².

Der er tilsyneladende også langt højere tilfredshed med at være lærer i Danmark, end det gælder i det øvrige Norden (se tabel 6.5). I Danmark gælder det for 69 % af eleverne i fjerde klasse, at de har *Tilfredse* lærere, mens det samme gælder for 49 % i Norge, 42 % i Finland og blot 29 % af eleverne i Sverige. Internationalt gælder det for 54 % af eleverne, at de har *Tilfredse* lærere. Det er kun få elever, hvis lærere er kategoriseret som *Mindre tilfredse*. I Danmark gælder det for 3 % af eleverne, mens det i Norge, Finland og Sverige gælder for 7 %, 8 % og 12 % af eleverne.

Der er ingen signifikante forskelle i læsescore afhængigt af, om lærerne er mere eller mindre tilfredse med deres job.

Figur 6.2 Lærernes jobtilfredshed

Hvor enig er du i følgende udsagn?

	Meget enig	Lidt enig	Lidt uenig	Meget uenig
Sæt kryds i en cirkel i hver linje.	↓	↓	↓	↓
1) Jeg er tilfreds med mit erhverv som lærer	○	○	○	○
2) Jeg er tilfreds med at være lærer på denne skole	○	○	○	○
3) Jeg var mere entusiastisk, da jeg begyndte at undervise, end jeg er nu*	○	○	○	○
4) Jeg udfører et vigtigt arbejde som lærer	○	○	○	○
5) Min plan er at fortsætte som lærer, så længe jeg kan	○	○	○	○
4) Jeg er frustreret over at være lærer*	○	○	○	○

* Kodet omvendt

← Tilfredse Lidt tilfredse Mindre tilfredse →

10,0 6,5

2. I 2006 blev der konstrueret et lignende indeks, men i 2011 har man valgt at tilføje variablen 'Min plan er at fortsætte som lærer, så længe jeg kan', derved er de to indeks ikke længere helt sammenlignelige.

Evaluering af elevernes faglige fremskridt

Elevers faglige fremskridt kan vurderes i det daglige ved at følge og evaluere den enkelte elevs arbejde og dertil mere formelt gennem lærerfremstillede prøver eller standardiserede test. Derudover er samtaler og anden kommunikation med hjemmet om det enkelte barns fremskridt vigtige for elevens trivsel og udvikling, fagligt og socialt.

Hvilken vægt lægger lærerne på evaluering i de nordiske lande?

I spørgeskemaet til lærerne bliver de spurgt om, hvor stor vægt de lægger på tre forskellige kilder, når de bedømmer elevernes fremskridt i læsning:

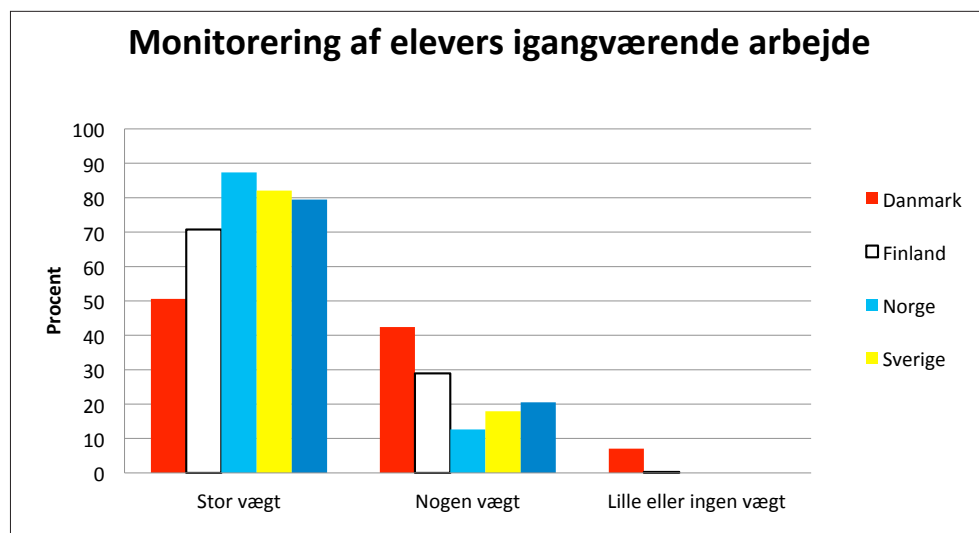
- Monitorering af elevernes igangværende arbejde
- Prøver i klasseværelset (fx lærerfremstillede eller prøver i lærebøger)
- Nationale eller kommunale/regionale test.

I figur 6.3, figur 6.4. og figur 6.5 ses en sammenstilling af svarene fra hovedsproglærerne i Norden, hvad angår den vægt, de lægger på de tre kilder. Sammenlignet med Finland, Norge og Sverige er der i Danmark signifikant færre elever, hvis lærere lægger stor vægt på disse tre evalueringsformer, når de bedømmer deres elevers fremskridt.

Monitorering af igangværende arbejde

For mindst 71 % af eleverne i Finland, Sverige og Norge lægger lærerne stor vægt på den information, de får fra monitorering af elevernes igangværende arbejde (se figur 6.3). I Danmark er den tilsvarende procentdel blot 51, til gengæld er der tilsvarende flere (29 %), der tillægger det nogen vægt. Med *monitorering* tænkes der på den jævnlige evaluering af elevens arbejde, og man kan overveje, om ordet *monitorering* har lydt for teknisk i nogle læreres ører.

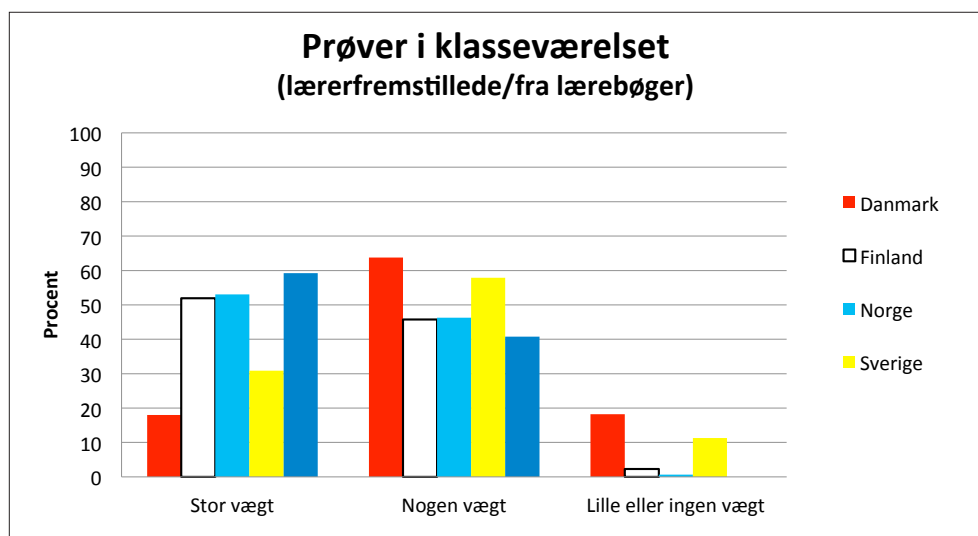
Figur 6.3 Hvilken vægt har følgende for din bedømmelse af elevens fremskridt i læsning?



Lærerfremstillede prøver

En anden måde at evaluere elevernes fremskridt på er ved at konstruere små prøver i det stof, der netop er gennemgået, eller benytte prøver fra lærebøgerne. Blot 18 % af eleverne i Danmark har lærere, der lægger stor vægt på det, og en tilsvarende andel lægger kun lille eller ingen vægt på denne type evaluering (se figur 6.4). I Finland og Norge lægger lærere for mindst 52 % af eleverne stor vægt på lærerfremstillede prøver, og i Sverige gælder det for 31 % af eleverne.

Figur 6.4 Hvilken vægt har følgende for din bedømmelse af elevens fremskridt i læsning?



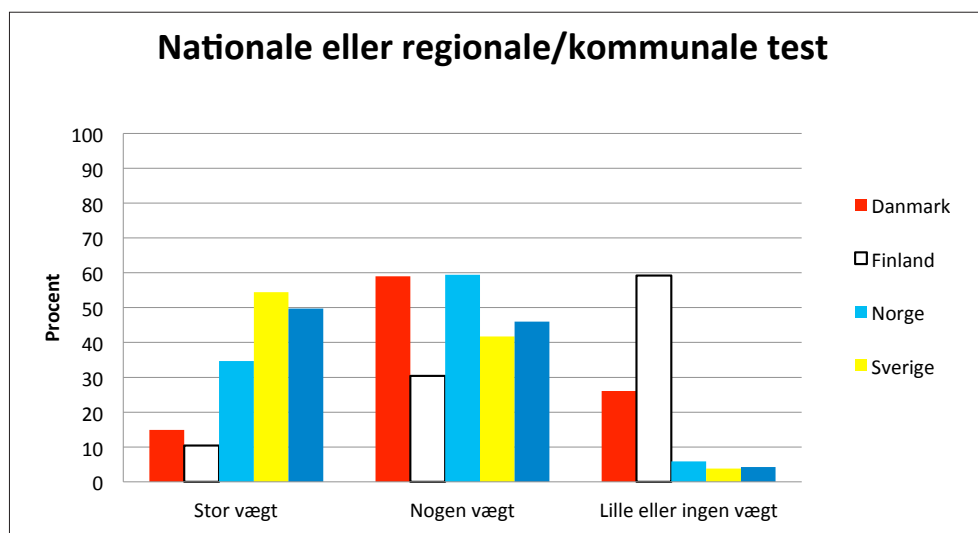
Nationale eller regionale/kommunale test

De fleste danske kommuner har i mange år haft en fast procedure, hvor de vurderer elevernes sætningslæsning med SL-40 i løbet af fjerde klasse (sætningslæseprøve af Nielsen, Kreiner, Poulsen & Søgård, 1986). Dertil blev det i 2007 obligatorisk for eleverne i folkeskolen at gennemføre nationale test i læsning på 2., 4., 6. og 8. klassetrin. Vi har svar fra de danske lærere vedrørende hvor stor vægt, de samlet lægger på diagnostiske prøver som fx OS-prøver, SL-prøver og IL-prøver (ordstillelæsningsprøver, sætningslæseprøver og individuelle læseprøver). I figur 6.5 ses lærernes svar på hvor stor vægt de lægger på nationale eller regionale/kommunale test, hvilket altså også kunne inkludere nogle af de diagnostiske prøver.

I Finland er der ingen nationale test, og andelen af elever, hvis lærere lægger lille eller ingen vægt på denne type prøver, er måske høj af den grund, som det ses i figur 6.5.

Næst efter Finland er Danmark det land, hvor færrest elever har lærere, der lægger stor vægt på nationale eller regionale/kommunale test. Dog er der 59 % af eleverne, hvis lærere svarer, at de lægger nogen vægt på dem. Men der er hele 26 % af eleverne, hvis lærere svarer, at de ingen eller kun lille vægt lægger på nationale eller regionale test. I Sverige og Norge gælder dette for 6 % og derunder.

Figur 6.5 Hvilken vægt har følgende for din bedømmelse af elevens fremskridt i læsning?



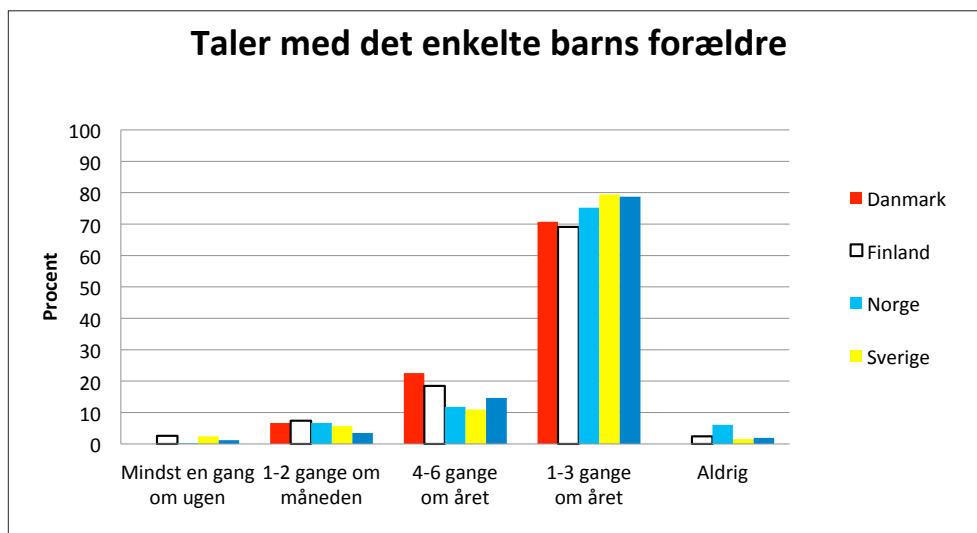
Tabel 6.6 Evaluering i klassen: Hvor stor vægt lægger du på følgende kilder i bedømmelsen af elevers fremskridt i læsning?

Danmark	Stor vægt		Nogen vægt		Lille eller ingen vægt	
	Procent	Score	Procent	Score	Procent	Score
Monitorering af elevernes igangværende arbejde	51 (3.3)	551 (2.6)	42 (3.1)	559 (2.4)	7 (1.9)	542 (7.2)
Prøver i klassen - fx lærerfremstillede eller fra lærebøger	18 (2.4)	558 (3.7)	64 (3.5)	553 (2.2)	18 (2.9)	553 (3.6)
Nationale eller regionale/kommunale test	15 (2.4)	557 (4.3)	59 (3.5)	554 (2.2)	26 (2.8)	551 (3.7)
Diagnostiske læseprøver - fx OS-, SL- eller IL-prøver	50 (3.5)	556 (2.4)	47 (3.6)	552 (2.6)	1 (0.7)	~

() Standardfejl angivet i parentes.

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

Figur 6.6 Lærerne har samtaler med det enkelte barns forældre for at diskutere faglige fremskridt



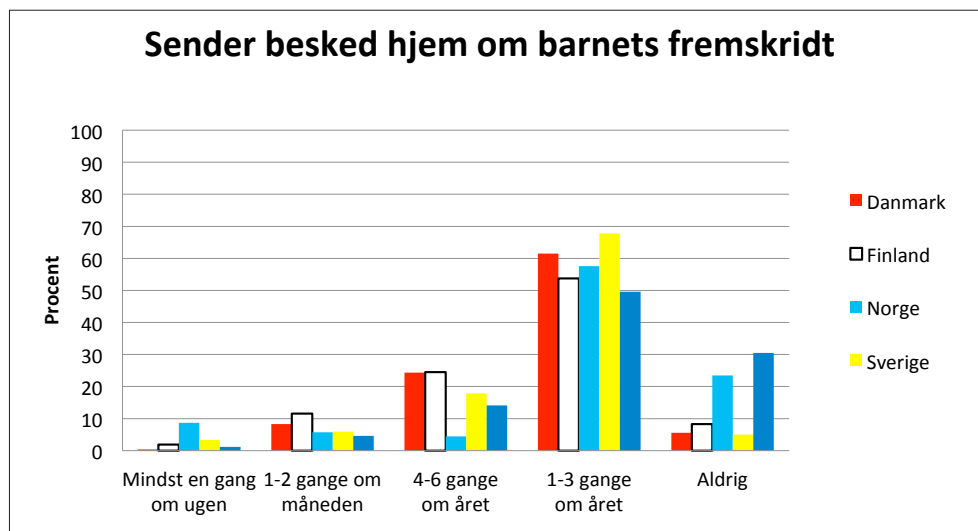
Specifikt hvad angår diagnostiske prøver, så gælder det for henholdsvis 50 %, 47 % og 1 %³ af eleverne, at deres lærere lægger 'stor vægt', 'nogen vægt' eller 'lille eller ingen vægt' på diagnostiske prøver (se tabel 6.6). Sammen med den daglige monitorering af elevers arbejde er de diagnostiske prøver således den evalueringsform, som danske lærere til elever i fjerde klasse lægger størst vægt på. Der er en tendens – men ikke signifikant – til, at elevernes læsescore hænger 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.

Der har i Danmark været meget blæst om de nationale test, og nogle lærere har udtrykt, at de pædagogiske handlemuligheder på baggrund af testene ikke står dem klart (se Simonsen & Rasmussen, 2009). Dette er dog forsøgt imødegået gennem fx publikationen *Brug testresultaterne* fra Skolestyrelsen (2011), som udkom samtidig med, at PIRLS 2011 blev gennemført.

Det er med andre ord stadig nyt for skolerne at medtænke den information, de får fra de nationale test, i det daglige arbejde i skolen. Dertil kommer, at en elev kun tager de nationale test hvert andet år. Det er af den grund måske ikke så overraskende, at den daglige monitorering samt de velkendte diagnostiske prøver tillægges større betydning, når det handler om at bedømme, om eleverne gør fremskridt i læsning.

3. For 2 % af eleverne er der ikke svar fra deres lærere på dette spørgsmål.

Figur 6.7 Lærerne sender besked hjem til forældrene om barnets fremskridt



Skole-hjem-samarbejde mellem lærer og den enkelte familie i de nordiske lande

Samtaler mellem skole og hjem om det enkelte barns faglige fremskridt foregår mindst en til tre gange om året for de deltagende danske fjerdeklasser. Dertil har størstedelen af eleverne også lærere, der sender besked hjem skriftligt til forældrene om elevens fremskridt flere gange om året.

Det samme gælder i de øvrige deltagende nordiske lande. Lærerne til 71 % af eleverne i Danmark og mellem 69 % og 79 % i Finland, Sverige og Norge afholder skole-hjem-samtaler en til tre gange om året (se figur 6.6). En mindre del mødes med hjemmene oftere, fx er der 23 % af eleverne i Danmark, hvis lærere mødes med hjemmene fire til seks gange om året.

Nogle få af de finske, norske og svenske elever har lærere, der svarer, at de mødes ugentligt med forældrene. Man kan dog undre sig over, hvordan der fra begge parter kan være tid til det. Dertil er der også nogle få af de finske, norske og svenske elever, for hvem der aldrig bliver taget initiativ til skole-hjem-samtaler. Men ingen af delene gælder altså for de danske elevers vedkommende.

Det er også meget udbredt i de nordiske lande at sende besked hjem skriftligt om barnets fremskridt (se figur 6.7). For 61 % af de danske elever sker det en til tre gange om året, og for blot 6 % af de danske elever svarer lærerne, at de aldrig sender skriftlige beskeder til hjemmet om barnets fremskridt.

I det øvrige Norden er billedet tilsvarende, dog skiller Norge sig ud, ved at lærerne til 23 % af eleverne svarer, at de aldrig sender besked skriftligt til hjemmet om den enkelte elevs fremskridt.

Tabel 6.1 Hovedsproglæreren uddannelse*

Rapporteret af lærere

Lande	Procent elever med lærere inden for fire uddannelsesniveauer			
	Gennemførte en mindst 5-årig videregående uddannelse**	Gennemførte en uddannelse på bachelorniveau af mindst 3 års varighed	Gennemførte en kort eller mellemlang videregående uddannelse af mindst 2 års varighed	Udelukkende ungdomsuddannelse
Australien	64 (3.3)	29 (3.1)	5 (1.8)	1 (1.1)
Azerbajjan	8 (1.9)	55 (3.9)	35 (3.7)	2 (0.8)
Belgien (fransk)	0 (0.0)	99 (0.5)	0 (0.0)	0 (0.0)
Bulgarien	67 (3.2)	24 (2.8)	9 (2.0)	0 (0.0)
Canada	15 (1.9)	84 (1.9)	1 (0.2)	0 (0.0)
Colombia	35 (4.1)	59 (4.3)	6 (1.9)	1 (1.1)
Danmark [◇]	4 (1.2)	75 (2.9)	19*** (2.7)	1 (0.8)
England	28 (4.3)	71 (4.3)	1 (0.5)	0 (0.0)
Finland	82 (2.5)	17 (2.3)	0 (0.0)	2 (0.9)
Forenede Arabiske Emirater	24 (2.2)	67 (2.2)	9 (1.2)	0 (0.0)
Frankrig	75 (3.0)	14 (2.6)	3 (1.1)	8 (1.9)
Georgien	75 (3.4)	21 (3.1)	4 (1.5)	0 (0.0)
Hong Kong Kina	33 (4.1)	59 (4.2)	7 (2.6)	0 (0.0)
Indonesien	1 (0.6)	56 (4.6)	31 (4.3)	13 (2.9)
Iran	1 (0.8)	37 (3.4)	49 (3.4)	13 (2.2)
Irland	18 (2.8)	79 (2.7)	3 (1.3)	0 (0.0)
Israel	13 (3.1)	78 (3.8)	9 (2.5)	0 (0.0)
Italien	4 (1.3)	17 (2.7)	3 (1.3)	76 (3.2)
Kroatien	1 (0.6)	30 (3.3)	69 (3.2)	1 (0.4)
Litauen	15 (2.4)	76 (2.7)	8 (1.8)	0 (0.0)
Malta	10 (0.1)	69 (0.1)	11 (0.1)	10 (0.1)
Marokko	0 (0.2)	40 (3.9)	0 (0.0)	60 (4.0)
Nederlandene	5 (1.3)	89 (2.2)	5 (1.6)	1 (0.0)
New Zealand	13 (2.0)	69 (2.9)	18 (2.1)	0 (0.0)
Nordirland	28 (4.1)	69 (4.3)	3 (1.5)	0 (0.0)
Norge	1 (0.5)	96 (1.3)	3 (1.3)	0 (0.0)
Oman	5 (0.9)	63 (3.0)	31 (3.0)	1 (0.6)
Polen	96 (1.4)	3 (1.2)	1 (0.7)	0 (0.0)
Portugal	3 (0.9)	91 (1.8)	6 (1.6)	0 (0.0)
Qatar	23 (4.5)	70 (4.8)	6 (2.0)	1 (0.5)
Rumænien	7 (2.1)	30 (3.5)	29 (4.0)	34 (3.5)
Rusland	79 (2.6)	0 (0.0)	21 (2.6)	0 (0.0)
Saudi-Arabien	0 (0.0)	69 (3.7)	30 (3.7)	1 (0.8)
Singapore	12 (2.1)	56 (2.8)	29 (2.4)	2 (0.8)
Slovakiet	99 (0.6)	0 (0.2)	1 (0.5)	0 (0.0)
Slovenien	1 (0.5)	57 (3.9)	42 (3.9)	0 (0.0)
Spanien	2 (0.8)	98 (0.8)	0 (0.0)	0 (0.1)
Sverige	- -	- -	- -	- -
Taipei (Taiwan)	26 (3.7)	72 (3.7)	2 (1.1)	0 (0.0)
Tjekkiet	93 (2.2)	1 (0.5)	3 (1.6)	3 (1.4)
Trinidad og Tobago	4 (1.6)	39 (4.1)	46 (4.3)	10 (2.7)
Tyskland	1 (0.7)	83 (2.1)	9 (1.7)	7 (1.7)
Ungarn	3 (1.0)	95 (1.5)	2 (1.1)	0 (0.0)
USA	65 (2.8)	35 (2.8)	0 (0.0)	0 (0.0)
Østrig	4 (1.3)	2 (0.9)	93 (1.6)	0 (0.3)
Internationalt gns.	26 (0.3)	53 (0.4)	15 (0.3)	6 (0.2)

◇

I Danmark er hovedsproglæreren = dansklæreren.

*** Da læreruddannelsen i Danmark tidligere har været klassificeret som en mellemlang videregående uddannelse, selv om den i dag klassificeres som en professionsbacheloruddannelse, er der en del lærere, som har markeret i denne kategori.

* Baseret på landenes kategorisering svarende til UNESCO's International Standard Classification of Education (Operational Manual for ISCED-1997).

** Fx ph.d., kandidat eller master.

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

En streg (-) angiver, at der ikke er sammenlignelige data.

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

KILDE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS 2011

Tabel 6.2 Blev der lagt vægt på sprog og læsning i lærernes grunduddannelse og praktik?

Rapporteret af lærere

Lande	Sprog			Læsepædagogik/ Undervisning i læsning			Læseteori		
	Procent elever	Gns. score		Procent elever	Gns. score		Procent elever	Gns. score	
	Blev der lagt vægt på	Blev der lagt vægt på	Blev der IKKE lagt vægt på	Blev der lagt vægt på	Blev der lagt vægt på	Blev der IKKE lagt vægt på	Blev der lagt vægt på	Blev der lagt vægt på	Blev der IKKE lagt vægt på
Australien	r 75 (3.4)	537 (3.7)	515 (4.4)	r 62 (4.1)	534 (4.5)	527 (4.8)	r 28 (4.2)	539 (5.6)	528 (3.6)
Azerbajjan	72 (3.7)	467 (3.9)	461 (7.6)	66 (3.7)	464 (4.1)	467 (6.5)	58 (4.0)	465 (4.0)	466 (5.5)
Belgien (fransk)	66 (3.1)	507 (3.5)	507 (4.6)	33 (3.7)	510 (4.5)	506 (3.6)	12 (3.1)	510 (7.5)	507 (3.3)
Bulgarien	97 (1.4)	534 (4.0)	482 (32.4)	97 (1.3)	533 (4.2)	488 (18.0)	50 (3.8)	536 (5.8)	529 (5.9)
Canada	53 (2.6)	545 (2.0)	552 (2.8)	45 (2.9)	548 (3.3)	549 (2.0)	24 (2.5)	551 (4.7)	547 (1.9)
Colombia	55 (4.2)	457 (6.1)	439 (6.1)	42 (4.5)	457 (6.4)	442 (6.3)	29 (3.8)	449 (7.5)	447 (5.2)
Danmark	65 (3.3)	555 (2.3)	553 (2.5)	49 (3.1)	558 (2.2)	551 (2.3)	43 (3.5)	556 (2.6)	554 (2.2)
England	74 (3.5)	553 (3.3)	545 (6.4)	48 (4.4)	552 (4.8)	549 (3.7)	17 (3.1)	551 (7.6)	551 (3.0)
Finland	24 (3.0)	568 (3.9)	568 (2.1)	28 (3.1)	568 (3.3)	568 (2.1)	8 (1.7)	566 (7.5)	568 (1.9)
Forenede Arabiske Emirater	90 (1.4)	436 (2.8)	457 (10.6)	r 63 (2.8)	434 (3.6)	446 (6.6)	r 34 (2.4)	432 (5.1)	441 (3.2)
Frankrig	65 (3.3)	521 (3.3)	519 (4.1)	38 (3.3)	521 (4.3)	518 (3.4)	19 (2.4)	520 (7.0)	520 (2.8)
Georgien	92 (2.3)	488 (3.2)	491 (7.1)	88 (2.2)	485 (3.3)	511 (8.3)	53 (3.6)	482 (4.4)	496 (3.9)
Hong Kong Kina	83 (4.1)	570 (2.7)	574 (7.6)	71 (4.4)	568 (2.8)	576 (4.7)	22 (4.0)	572 (6.0)	570 (2.8)
Indonesien	55 (5.3)	429 (4.5)	430 (7.4)	62 (4.8)	437 (4.0)	416 (8.1)	57 (4.9)	431 (4.6)	427 (8.2)
Iran	55 (3.3)	455 (5.0)	461 (3.7)	62 (3.8)	457 (4.0)	458 (4.8)	19 (2.7)	451 (8.4)	459 (3.2)
Irland	85 (2.6)	550 (2.5)	565 (5.3)	76 (3.2)	553 (2.8)	548 (4.2)	36 (3.7)	555 (3.7)	550 (3.0)
Israel	85 (2.9)	543 (3.2)	543 (10.5)	66 (3.9)	542 (4.4)	547 (6.4)	48 (4.2)	535 (5.1)	550 (4.5)
Italien	87 (2.1)	542 (2.4)	538 (6.4)	44 (3.6)	541 (3.9)	542 (2.9)	21 (3.2)	536 (5.6)	544 (2.6)
Kroatien	90 (2.3)	554 (1.9)	548 (4.7)	87 (2.2)	553 (2.1)	555 (4.2)	34 (3.6)	551 (3.1)	555 (2.4)
Litauen	81 (2.8)	530 (2.7)	520 (4.8)	71 (3.2)	528 (2.8)	529 (3.8)	49 (3.1)	529 (3.0)	529 (3.2)
Malta	65 (0.1)	470 (1.6)	487 (2.5)	62 (0.1)	474 (1.9)	478 (2.4)	16 (0.1)	492 (3.4)	473 (1.7)
Marokko	81 (3.9)	314 (4.6)	298 (10.8)	66 (4.3)	315 (5.4)	301 (6.9)	40 (4.6)	308 (7.3)	313 (5.3)
Nederlandene	46 (3.9)	544 (3.1)	549 (2.6)	45 (3.7)	541 (2.8)	550 (2.7)	25 (3.5)	544 (4.2)	547 (2.3)
New Zealand	70 (3.2)	538 (2.7)	522 (5.2)	66 (3.0)	534 (3.5)	532 (4.2)	30 (2.5)	528 (5.2)	536 (2.9)
Nordirland	r 62 (4.5)	560 (4.2)	561 (3.4)	r 44 (4.9)	563 (4.2)	557 (4.0)	r 20 (3.6)	563 (8.0)	559 (3.2)
Norge	48 (4.5)	509 (2.7)	504 (3.0)	48 (4.7)	506 (3.2)	507 (2.8)	15 (3.1)	506 (4.7)	506 (2.3)
Oman	64 (3.1)	394 (3.4)	389 (5.1)	66 (2.7)	394 (3.2)	388 (5.3)	22 (2.2)	400 (5.1)	390 (3.4)
Polen	61 (3.9)	527 (2.6)	525 (3.7)	70 (3.5)	524 (2.5)	529 (4.4)	38 (3.2)	528 (3.2)	524 (3.0)
Portugal	72 (4.5)	541 (3.0)	541 (5.8)	61 (4.3)	544 (3.4)	535 (4.3)	29 (3.6)	546 (5.0)	538 (3.3)
Qatar	87 (2.9)	424 (4.5)	430 (16.9)	77 (3.9)	429 (5.2)	414 (10.3)	48 (4.2)	433 (7.3)	419 (6.5)
Rumænien	90 (2.6)	500 (4.8)	505 (12.0)	83 (2.7)	502 (4.4)	492 (11.5)	42 (4.3)	503 (7.4)	499 (5.5)
Rusland	95 (1.7)	569 (2.7)	552 (21.0)	95 (1.3)	569 (2.6)	559 (20.5)	76 (3.4)	567 (3.0)	574 (6.7)
Saudi-Arabien	87 (3.6)	430 (4.7)	432 (13.2)	71 (4.5)	431 (5.7)	426 (8.8)	39 (4.0)	447 (7.4)	416 (6.3)
Singapore	77 (2.4)	567 (4.0)	565 (6.5)	73 (2.6)	569 (4.0)	562 (6.5)	25 (2.6)	574 (7.0)	564 (3.9)
Slovakiet	93 (1.6)	534 (2.8)	542 (8.3)	84 (2.6)	533 (2.7)	543 (6.2)	47 (3.4)	535 (3.4)	534 (3.7)
Slovenien	83 (3.0)	530 (2.0)	530 (5.5)	50 (3.8)	532 (2.4)	529 (3.1)	27 (3.4)	534 (3.6)	529 (2.4)
Spanien	88 (2.1)	517 (2.5)	493 (8.0)	53 (3.7)	519 (3.1)	507 (3.7)	21 (3.1)	516 (5.7)	513 (3.0)
Sverige	r 81 (3.4)	543 (2.5)	542 (5.4)	r 58 (4.2)	546 (3.4)	539 (2.8)	r 36 (4.0)	544 (3.4)	543 (3.1)
Taipei (Taiwan)	22 (3.3)	547 (3.7)	555 (2.2)	31 (4.2)	555 (3.5)	552 (2.4)	9 (2.4)	552 (6.2)	553 (2.0)
Tjekkiet	87 (2.4)	547 (2.2)	535 (9.9)	67 (3.9)	547 (2.5)	543 (4.6)	31 (3.8)	546 (3.1)	545 (3.0)
Trinidad og Tobago	82 (3.1)	472 (4.4)	462 (9.2)	72 (3.9)	470 (5.1)	470 (8.5)	55 (4.4)	466 (6.2)	474 (6.0)
Tyskland	56 (3.2)	541 (3.2)	541 (4.0)	39 (3.3)	537 (3.7)	544 (3.1)	18 (2.9)	545 (5.9)	540 (2.5)
Ungarn	88 (2.1)	538 (3.5)	543 (8.3)	88 (1.9)	537 (3.3)	549 (6.0)	33 (3.4)	533 (6.4)	541 (3.1)
USA	r 52 (2.6)	556 (3.0)	556 (2.6)	r 63 (2.5)	555 (2.3)	557 (3.5)	r 36 (2.1)	552 (2.8)	558 (2.6)
Østrig	63 (3.3)	530 (2.4)	527 (3.3)	47 (3.3)	530 (2.8)	528 (2.6)	37 (3.2)	531 (3.1)	527 (2.4)
Internationalt gns.	72 (0.5)	513 (0.5)	510 (1.3)	62 (0.5)	513 (0.6)	511 (1.0)	33 (0.5)	514 (0.8)	512 (0.6)

() 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.

Tabel 6.3 Lærernes undervisningserfaring

Rapporteret af lærere

Lande	20 år og derover		Mindst 10, men under 20 år		Mindst 5, men under 10 år		Under 5 år		Gennemsnitligt antal års erfaring
	Procent elever	Gns. score	Procent elever	Gns. score	Procent elever	Gns. score	Procent elever	Gns. score	
Australien	r 42 (4.0)	530 (5.1)	22 (3.5)	533 (5.7)	19 (2.9)	529 (6.3)	17 (3.2)	534 (7.2)	17 (1.0)
Azerbajjan	60 (4.5)	466 (3.8)	26 (3.1)	456 (8.6)	11 (2.7)	440 (10.4)	4 (2.0)	484 (33.4)	23 (1.1)
Belgien (fransk)	40 (3.9)	516 (3.9)	32 (3.8)	502 (4.9)	16 (3.4)	504 (6.7)	12 (2.5)	498 (12.5)	16 (0.7)
Bulgarien	72 (3.3)	533 (5.2)	24 (3.0)	532 (7.8)	2 (1.0)	~ ~	2 (1.2)	~ ~	24 (0.6)
Canada	30 (2.2)	546 (2.5)	33 (2.6)	552 (3.7)	25 (1.9)	547 (3.4)	12 (1.3)	545 (4.3)	14 (0.4)
Colombia	43 (4.5)	447 (6.0)	35 (4.4)	442 (5.9)	16 (3.3)	451 (15.8)	7 (1.6)	496 (19.4)	18 (0.7)
Danmark	35 (3.7)	557 (2.4)	25 (3.1)	552 (3.6)	22 (2.6)	554 (2.5)	18 (2.8)	553 (4.5)	16 (0.9)
England	14 (3.1)	566 (8.0)	27 (3.7)	550 (6.3)	29 (3.7)	558 (5.0)	30 (4.1)	538 (5.7)	10 (0.7)
Finland	40 (3.1)	567 (3.1)	35 (3.1)	570 (2.5)	12 (2.0)	571 (4.4)	13 (2.0)	564 (4.2)	17 (0.6)
Forenede Arabiske Emirater	12 (1.6)	434 (9.1)	30 (2.3)	441 (7.3)	33 (2.3)	439 (6.2)	25 (2.0)	496 (6.0)	10 (0.3)
Frankrig	34 (3.4)	530 (3.7)	36 (3.0)	516 (3.8)	19 (2.5)	520 (3.5)	11 (2.1)	506 (8.0)	16 (0.7)
Georgien	59 (3.4)	486 (3.3)	29 (3.5)	489 (6.2)	8 (1.9)	497 (18.8)	4 (1.6)	471 (16.4)	22 (0.7)
Hong Kong Kina	21 (3.5)	564 (6.4)	53 (4.0)	569 (3.8)	15 (3.3)	573 (5.9)	12 (2.5)	582 (5.1)	14 (0.7)
Indonesien	r 52 (4.9)	438 (5.4)	16 (3.7)	432 (10.3)	19 (3.8)	429 (10.6)	12 (3.1)	595 (15.3)	18 (1.0)
Iran	41 (3.6)	476 (5.3)	41 (3.5)	449 (5.0)	10 (1.9)	447 (13.3)	9 (1.8)	421 (10.8)	17 (0.6)
Irland	24 (3.0)	551 (4.5)	21 (3.1)	555 (5.7)	27 (3.3)	550 (4.0)	27 (2.9)	553 (4.6)	12 (0.7)
Israel	30 (3.8)	545 (5.7)	36 (3.9)	546 (7.0)	16 (2.7)	537 (9.6)	18 (3.0)	531 (11.3)	15 (0.8)
Italien	69 (3.6)	543 (2.8)	24 (3.4)	539 (3.4)	6 (1.7)	539 (7.4)	1 (0.8)	~ ~	24 (0.7)
Kroatien	56 (3.4)	557 (2.5)	30 (2.9)	545 (3.2)	9 (2.0)	559 (6.1)	5 (1.4)	552 (6.5)	21 (0.7)
Litauen	71 (2.5)	527 (2.6)	26 (2.3)	534 (3.6)	2 (1.0)	~ ~	1 (0.5)	~ ~	24 (0.6)
Malta	18 (0.1)	491 (2.8)	38 (0.1)	475 (2.5)	29 (0.1)	472 (2.4)	15 (0.1)	477 (4.1)	12 (0.0)
Marokko	56 (4.2)	309 (5.3)	31 (4.4)	294 (8.9)	8 (1.6)	336 (17.4)	5 (1.4)	394 (16.4)	21 (0.6)
Nederlandene	28 (3.1)	549 (3.0)	29 (3.4)	542 (3.2)	24 (3.2)	549 (3.4)	19 (3.0)	545 (5.3)	14 (0.8)
New Zealand	20 (2.5)	542 (5.3)	26 (2.6)	533 (5.1)	28 (2.5)	540 (4.6)	27 (2.5)	521 (5.4)	11 (0.6)
Nordirland	r 34 (4.7)	556 (3.8)	36 (4.0)	563 (4.8)	24 (4.2)	561 (6.2)	7 (2.3)	564 (20.2)	16 (1.0)
Norge	31 (4.4)	506 (4.1)	40 (4.6)	510 (2.7)	15 (3.3)	507 (4.9)	15 (2.4)	509 (5.9)	16 (1.0)
Oman	12 (1.9)	409 (6.7)	36 (2.8)	396 (4.6)	31 (2.9)	385 (5.2)	21 (2.1)	385 (6.4)	11 (0.4)
Polen	83 (2.2)	526 (2.4)	11 (2.1)	529 (7.4)	4 (1.5)	518 (10.7)	2 (0.9)	~ ~	23 (0.4)
Portugal	36 (3.2)	549 (3.4)	46 (3.6)	532 (4.2)	14 (2.5)	535 (6.5)	4 (1.6)	566 (11.9)	17 (0.6)
Qatar	20 (4.3)	450 (14.6)	25 (4.3)	447 (9.1)	30 (4.1)	422 (8.6)	25 (3.5)	388 (9.0)	11 (0.7)
Rumænien	57 (3.7)	511 (4.8)	31 (3.5)	487 (8.2)	9 (2.3)	478 (13.4)	2 (1.0)	~ ~	23 (0.8)
Rusland	73 (3.0)	571 (3.0)	22 (2.7)	567 (6.3)	3 (1.1)	526 (16.2)	3 (1.5)	559 (12.0)	24 (0.7)
Saudi-Arabien	16 (3.1)	422 (14.5)	50 (4.5)	439 (5.3)	18 (3.0)	428 (15.2)	17 (3.5)	412 (12.9)	13 (0.7)
Singapore	17 (1.8)	570 (7.4)	27 (2.6)	563 (6.9)	24 (2.5)	575 (5.5)	32 (2.1)	564 (5.7)	11 (0.5)
Slovakiet	55 (3.0)	536 (4.4)	28 (2.9)	531 (3.4)	10 (2.1)	546 (5.9)	7 (1.8)	530 (8.4)	20 (0.5)
Slovenien	57 (3.8)	532 (2.3)	27 (3.1)	532 (3.9)	10 (2.2)	517 (6.4)	6 (1.5)	523 (8.0)	21 (0.7)
Spanien	59 (4.1)	519 (3.0)	19 (3.4)	502 (7.1)	8 (1.3)	510 (7.3)	14 (2.6)	502 (6.9)	21 (0.8)
Sverige	29 (4.2)	546 (3.8)	45 (4.0)	543 (3.8)	18 (2.7)	529 (4.3)	8 (1.9)	551 (6.3)	16 (0.9)
Taipei (Taiwan)	26 (3.3)	558 (3.9)	50 (3.8)	551 (2.5)	17 (3.3)	559 (5.1)	7 (2.0)	536 (6.1)	15 (0.6)
Tjekkiet	48 (4.0)	543 (3.3)	27 (3.6)	544 (3.5)	12 (2.4)	551 (5.4)	13 (2.9)	554 (7.7)	18 (0.8)
Trinidad og Tobago	43 (4.0)	487 (6.5)	35 (4.0)	459 (7.1)	9 (2.4)	459 (15.4)	12 (2.5)	452 (13.8)	18 (1.0)
Tyskland	44 (3.8)	539 (3.6)	25 (3.2)	542 (4.8)	14 (2.7)	546 (6.4)	16 (2.6)	540 (5.4)	19 (0.9)
Ungarn	73 (3.0)	544 (3.1)	16 (2.8)	525 (12.8)	7 (1.7)	537 (11.7)	4 (1.4)	505 (10.9)	24 (0.6)
USA	28 (2.2)	569 (3.8)	38 (2.1)	553 (3.1)	19 (2.0)	550 (4.3)	15 (1.9)	552 (5.2)	14 (0.5)
Østrig	55 (2.8)	532 (2.4)	25 (2.7)	526 (4.0)	11 (1.9)	532 (3.9)	10 (1.9)	513 (6.8)	21 (0.6)
Internationalt gns.	41 (0.5)	517 (0.8)	31 (0.5)	511 (0.9)	16 (0.4)	510 (1.4)	12 (0.3)	507 (1.7)	17 (0.1)

KILDE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS 2011

() 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.

Tabel 6.4 Lærernes tid anvendt til forskellige former for efteruddannelse og professionel udvikling relateret til læseundervisning inden for de seneste to år

Rapporteret af lærere

Lande	16 timer og derover		Noget tid, men under 16 timer		Ingen tid		Procent elever, hvis lærere læser børnebøger mindst en gang om måneden for egen professionelle udviklings skyld
	Procent elever	Gns. score	Procent elever	Gns. score	Procent elever	Gns. score	
Australien	r 30 (4.0)	525 (5.1)	57 (3.8)	532 (4.7)	13 (3.2)	546 (10.9)	r 72 (3.7)
Azerbajjan	40 (3.9)	461 (5.1)	44 (3.7)	464 (5.1)	16 (2.8)	473 (5.8)	99 (0.4)
Belgien (fransk)	9 (2.2)	506 (7.9)	51 (4.1)	504 (4.1)	41 (4.0)	512 (4.6)	64 (4.7)
Bulgarien	8 (2.1)	544 (10.2)	38 (3.4)	537 (6.7)	54 (3.4)	527 (5.2)	87 (2.4)
Canada	30 (2.2)	550 (2.6)	62 (2.3)	548 (2.3)	7 (1.1)	548 (4.2)	83 (1.8)
Colombia	34 (3.8)	453 (7.2)	38 (3.8)	454 (7.4)	28 (4.4)	433 (7.1)	96 (1.3)
Danmark	25 (2.6)	562 (2.7)	49 (2.8)	550 (2.5)	26 (2.6)	554 (3.7)	69 (3.3)
England	7 (2.3)	539 (11.2)	66 (3.9)	550 (3.5)	27 (3.7)	556 (6.6)	72 (3.8)
Finland	4 (1.3)	578 (11.8)	28 (3.5)	570 (3.2)	68 (3.3)	567 (2.1)	43 (3.8)
Forenede Arabiske Emirater	24 (2.2)	425 (5.7)	59 (2.6)	437 (3.4)	17 (2.0)	467 (6.8)	r 89 (1.8)
Frankrig	2 (1.1)	~ ~	38 (2.9)	518 (4.6)	60 (2.9)	520 (3.0)	64 (3.8)
Georgien	42 (3.4)	488 (4.3)	32 (3.8)	493 (6.1)	25 (3.4)	480 (6.2)	93 (1.9)
Hong Kong Kina	29 (4.2)	568 (5.0)	63 (4.6)	572 (3.2)	8 (2.3)	570 (8.7)	65 (4.8)
Indonesien	19 (4.8)	444 (8.8)	33 (4.2)	418 (8.3)	48 (4.4)	429 (5.5)	95 (2.3)
Iran	47 (3.2)	451 (4.7)	25 (2.7)	467 (7.1)	28 (3.4)	461 (7.3)	70 (3.1)
Irland	11 (2.3)	540 (8.5)	52 (3.8)	550 (3.4)	37 (3.5)	558 (3.5)	44 (3.7)
Israel	72 (3.8)	545 (3.5)	14 (3.2)	532 (13.8)	14 (3.1)	540 (13.2)	79 (3.7)
Italien	21 (3.1)	537 (5.8)	48 (3.7)	544 (2.8)	30 (3.6)	542 (4.1)	73 (3.2)
Kroatien	11 (2.6)	548 (5.9)	75 (3.5)	552 (2.0)	14 (2.9)	562 (6.0)	92 (2.2)
Litauen	14 (2.3)	538 (4.2)	68 (2.9)	526 (2.6)	18 (2.9)	528 (5.5)	78 (2.8)
Malta	19 (0.1)	478 (3.4)	58 (0.1)	471 (1.9)	23 (0.1)	493 (3.3)	73 (0.1)
Marokko	4 (1.2)	305 (17.9)	24 (2.4)	342 (8.1)	71 (2.3)	301 (4.9)	69 (3.9)
Nederlandene	20 (2.9)	540 (4.6)	60 (3.8)	548 (2.3)	21 (3.2)	546 (4.8)	48 (3.5)
New Zealand	27 (3.0)	526 (5.1)	60 (3.3)	539 (3.1)	13 (2.2)	525 (8.7)	70 (3.0)
Nordirland	r 12 (2.4)	562 (12.6)	69 (4.1)	556 (2.8)	19 (3.6)	575 (7.1)	r 59 (4.6)
Norge	18 (3.3)	514 (4.5)	49 (4.6)	507 (2.8)	32 (4.7)	502 (3.5)	46 (4.9)
Oman	33 (2.9)	399 (3.5)	50 (2.9)	392 (4.0)	17 (2.6)	378 (6.5)	76 (2.6)
Polen	15 (2.8)	533 (5.7)	69 (3.7)	525 (2.5)	16 (2.9)	523 (6.3)	90 (2.4)
Portugal	45 (4.6)	545 (3.7)	36 (4.7)	537 (5.7)	19 (3.1)	536 (4.0)	93 (1.6)
Qatar	32 (4.0)	422 (8.8)	55 (4.2)	423 (6.6)	14 (2.6)	434 (21.5)	85 (3.3)
Rumænien	51 (4.1)	498 (5.9)	39 (4.0)	503 (6.9)	11 (2.4)	504 (15.5)	93 (1.7)
Rusland	39 (3.3)	565 (4.7)	43 (3.2)	571 (4.0)	18 (2.8)	569 (6.7)	95 (1.4)
Saudi-Arabien	22 (3.6)	433 (8.1)	64 (4.5)	430 (7.1)	14 (3.6)	431 (11.1)	69 (3.7)
Singapore	31 (2.5)	571 (6.9)	51 (2.8)	567 (4.2)	18 (2.2)	556 (7.6)	72 (2.6)
Slovakiet	13 (2.1)	532 (9.8)	38 (3.1)	539 (3.9)	49 (3.3)	533 (3.2)	63 (3.6)
Slovenien	16 (2.7)	530 (4.4)	66 (3.4)	529 (2.4)	18 (2.5)	534 (5.4)	83 (2.7)
Spanien	33 (3.7)	518 (4.0)	29 (3.9)	518 (4.8)	38 (3.1)	505 (4.0)	62 (3.8)
Sverige	r 32 (3.7)	543 (4.1)	44 (4.3)	540 (3.2)	23 (3.8)	548 (3.7)	r 46 (4.5)
Taipei (Taiwan)	25 (3.5)	556 (2.6)	64 (3.9)	552 (2.5)	11 (1.9)	554 (5.2)	85 (2.8)
Tjekkiet	9 (2.2)	530 (12.5)	52 (4.1)	543 (2.7)	40 (4.0)	551 (3.2)	45 (3.8)
Trinidad og Tobago	33 (4.2)	467 (7.2)	46 (4.5)	473 (5.9)	21 (2.9)	474 (11.5)	92 (2.3)
Tyskland	4 (1.4)	540 (7.7)	71 (3.2)	543 (2.7)	25 (2.8)	534 (4.8)	50 (3.2)
Ungarn	31 (3.2)	542 (4.6)	48 (3.7)	537 (4.5)	21 (2.9)	537 (8.2)	68 (3.5)
USA	41 (2.3)	551 (3.3)	55 (2.4)	559 (2.5)	4 (1.1)	567 (11.4)	r 78 (2.0)
Østrig	17 (2.4)	530 (4.2)	76 (3.0)	529 (2.2)	7 (1.7)	525 (6.9)	63 (2.8)
Internationalt gns.	24 (0.5)	512 (1.1)	50 (0.5)	513 (0.7)	25 (0.5)	513 (1.1)	73 (0.5)

() 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.

Tabel 6.5 Indeks over lærernes jobtilfredshed

Rapporteret af lærere

Lande	Tilfredse		Lidt tilfredse		Mindre tilfredse		Gns. indeks-score
	Procent elever	Gns. score	Procent elever	Gns. score	Procent elever	Gns. score	
Colombia	90 (2.6)	449 (4.4)	10 (2.6)	440 (15.6)	0 (0.0)	~ ~	11.6 (0.14)
Indonesien	89 (2.5)	430 (4.4)	11 (2.5)	414 (11.2)	0 (0.0)	~ ~	11.3 (0.13)
Kroatien	83 (2.7)	552 (2.1)	16 (2.5)	557 (4.1)	1 (0.9)	~ ~	11.1 (0.10)
Georgien	79 (3.2)	487 (3.7)	20 (3.1)	496 (6.6)	1 (0.7)	~ ~	11.1 (0.13)
Spanien	69 (3.6)	519 (3.0)	27 (3.2)	502 (4.0)	4 (1.6)	487 (13.1)	10.8 (0.16)
Irland	69 (2.9)	551 (2.5)	29 (2.9)	555 (4.7)	2 (0.8)	~ ~	10.8 (0.12)
Danmark	69 (3.2)	556 (2.2)	28 (3.1)	549 (3.3)	3 (1.2)	556 (12.7)	10.7 (0.13)
Israel	67 (4.2)	542 (4.6)	30 (3.9)	546 (7.0)	3 (1.6)	525 (23.3)	10.7 (0.19)
Iran	66 (3.3)	462 (3.9)	31 (3.5)	448 (5.9)	3 (1.1)	448 (22.1)	10.3 (0.11)
Malta	66 (0.1)	485 (1.8)	30 (0.1)	463 (2.6)	4 (0.0)	467 (9.2)	10.7 (0.01)
Polen	64 (3.0)	525 (2.6)	36 (3.0)	527 (3.8)	1 (0.5)	~ ~	10.5 (0.10)
Forenede Arabiske Emirater	63 (2.0)	446 (3.7)	31 (2.0)	425 (4.4)	5 (1.1)	429 (10.7)	10.4 (0.08)
Azerbajjan	62 (3.5)	465 (4.2)	37 (3.4)	459 (5.4)	1 (0.5)	~ ~	10.2 (0.10)
Østrig	60 (3.5)	530 (2.5)	35 (3.5)	527 (3.3)	5 (1.4)	521 (12.1)	10.4 (0.13)
Rusland	60 (3.0)	570 (3.9)	36 (2.9)	566 (3.5)	4 (1.2)	565 (9.5)	10.2 (0.12)
Rumænien	57 (4.2)	507 (5.9)	42 (4.3)	492 (6.9)	1 (0.6)	~ ~	10.4 (0.14)
Litauen	56 (3.8)	532 (2.7)	41 (3.7)	524 (3.5)	3 (1.0)	517 (17.2)	10.1 (0.13)
New Zealand	55 (3.3)	534 (3.5)	41 (3.0)	533 (4.0)	5 (1.2)	528 (7.7)	10.1 (0.14)
Nordirland	r 54 (4.3)	564 (4.0)	41 (4.5)	555 (4.2)	5 (1.9)	557 (12.6)	10.1 (0.18)
Qatar	54 (5.0)	425 (5.8)	40 (4.7)	428 (8.5)	6 (1.7)	391 (15.1)	10.0 (0.18)
Trinidad og Tobago	54 (4.3)	478 (5.7)	39 (4.2)	463 (6.6)	7 (1.7)	462 (12.0)	9.9 (0.17)
Ungarn	53 (3.7)	549 (3.5)	44 (3.6)	528 (5.1)	3 (0.8)	511 (9.4)	10.0 (0.13)
Australien	r 53 (3.9)	536 (3.3)	41 (3.8)	528 (4.8)	6 (1.5)	512 (9.4)	9.9 (0.15)
Slovakiet	53 (3.2)	532 (4.0)	41 (3.1)	535 (3.1)	6 (1.5)	559 (5.9)	9.7 (0.13)
Oman	53 (3.0)	400 (3.6)	42 (2.9)	384 (4.2)	5 (1.3)	359 (10.8)	9.9 (0.12)
England	52 (4.0)	550 (3.9)	42 (3.7)	550 (5.4)	6 (1.9)	557 (9.8)	9.9 (0.17)
Canada	52 (2.3)	550 (2.1)	43 (2.0)	547 (3.2)	5 (1.0)	540 (4.4)	9.9 (0.09)
Saudi-Arabien	51 (3.6)	441 (5.4)	47 (3.7)	421 (7.6)	2 (1.0)	~ ~	10.0 (0.14)
Nederlandene	51 (3.6)	546 (2.5)	42 (3.6)	546 (3.6)	7 (2.0)	549 (6.4)	9.9 (0.17)
Tyskland	50 (3.2)	544 (3.2)	45 (3.2)	538 (3.0)	5 (1.6)	540 (10.1)	9.9 (0.13)
Norge	49 (3.4)	509 (2.1)	43 (3.6)	505 (3.3)	7 (2.7)	508 (6.7)	9.7 (0.17)
Bulgarien	49 (4.3)	535 (5.4)	47 (4.0)	529 (5.8)	4 (1.2)	518 (13.5)	9.8 (0.17)
Tjekkiet	48 (3.4)	552 (3.2)	45 (3.9)	539 (3.4)	7 (2.2)	538 (6.6)	9.6 (0.14)
USA	47 (2.6)	559 (2.5)	47 (2.5)	554 (2.8)	6 (0.9)	554 (5.0)	9.6 (0.10)
Slovenien	44 (3.0)	531 (2.6)	53 (3.2)	529 (3.0)	3 (0.9)	535 (11.1)	9.6 (0.08)
Belgien (fransk)	43 (3.8)	509 (5.3)	46 (3.9)	507 (3.5)	11 (2.5)	507 (6.6)	9.5 (0.20)
Finland	42 (3.1)	570 (2.7)	50 (3.5)	567 (2.5)	8 (2.2)	564 (4.7)	9.4 (0.13)
Italien	39 (3.4)	545 (2.9)	56 (4.0)	541 (3.2)	5 (1.5)	531 (11.8)	9.5 (0.13)
Hong Kong Kina	38 (3.9)	567 (4.0)	50 (3.3)	576 (3.5)	12 (3.4)	560 (9.4)	9.1 (0.17)
Portugal	36 (3.8)	547 (4.2)	59 (4.2)	539 (3.2)	5 (1.8)	527 (8.5)	9.4 (0.18)
Marokko	35 (4.1)	328 (7.4)	51 (4.3)	304 (5.9)	14 (3.0)	291 (12.3)	8.8 (0.20)
Singapore	35 (2.9)	572 (6.0)	54 (2.8)	561 (5.0)	11 (1.8)	578 (9.0)	8.9 (0.11)
Taipei (Taiwan)	31 (3.9)	557 (2.8)	64 (4.0)	551 (2.5)	5 (0.9)	552 (10.3)	8.9 (0.11)
Sverige	29 (3.6)	538 (3.8)	59 (3.8)	543 (2.9)	12 (2.8)	546 (8.2)	9.0 (0.16)
Frankrig	25 (3.2)	520 (4.9)	59 (3.7)	521 (3.3)	17 (2.9)	518 (4.5)	8.6 (0.14)
Internationalt gns.	54 (0.5)	516 (0.6)	40 (0.5)	509 (0.8)	5 (0.2)	511 (1.9)	

Midpunktet på indeksskalaen er sat til 10.

() 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.

Eleverne fik point på indekset "Lærernes jobtilfredshed" ud fra deres læreres enighed i seks udsagn vedrørende dette. Elever med *Tilfredse* lærere fik mindst 10,0 point på indekset, hvilket svarer til, at deres lærere var 'meget enige' i tre af de seks udsagn og 'lidt enige' i de øvrige tre gennemsnitligt set. Elever med *Mindre tilfredse* lærere fik højst 6,5 point på indekset, hvilket svarer til, at deres lærere var 'lidt uenige' i tre af de seks udsagn og 'lidt enige' i de øvrige tre gennemsnitligt set. Alle øvrige elever havde *Lidt tilfredse* lærere.

Referencer

- Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) (2009). *Komparativt studium af de nordiske læreruddannelser*. Lokaliseret d. 17. oktober 2012 på: <http://www.eva.dk/projekter/2008/komparativt-studium-af-de-nordiske-laereruddannelser>
- Nielsen, J.C., Kreiner, S., Poulsen, A., & Søgård, A. (1986). *Sætningslæseprøven SL 40*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Simonsen, S & Rasmussen, T. N (2009). *Obligatoriske nationale test, professionsforståelser og undervisning – i et demokratisk perspektiv: udviklingsarbejde*. Århus: VIA University College, Læreruddannelsen i Århus. Lokaliseret d. 1. november 2012 på: http://www.viauc.dk/hoejskoler/psh/videncentre/didaktik/Documents/Forskningsrapporter/rapport_Obligatoriske_nationale_test.pdf
- Skolestyrelsen (2011). *Brug testresultaterne – Inspiration til pædagogisk brug af resultater fra de nationale test*, Skolestyrelsen. Lokaliseret d. 1. november 2012 på http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Folkeskolen/De-nationale-test-og-evaluering/Evaluering/Inspiration-til-evaluering/-/media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF11/110915_Brug_testresultarne.ashx

Kapitel 7

Skolen

Skoler kan nå langt, også selvom midlerne er begrænsede, når de i en positiv atmosfære har fokus på kvalitet i undervisningen og har høje forventninger til elevernes faglige kunnen. På den anden side kan faktorer relateret til det sociale miljø på skolen eller elevernes sociale baggrund gøre det vanskeligere at fokusere på elevernes faglige udbytte som det første. Problemer med mobning, forstyrrende adfærd og socioøkonomiske udfordringer i hjemmene kan foranledige utryghed og dermed stå i vejen for det faglige udbytte.

Det følgende kapitel præsenterer PIRLS 2011-resultater vedrørende positive og negative sammenhænge mellem skoleforhold og læsekompetence, som det afspejles i svar fra lærerne, skolens ledelse, eleverne selv og deres forældre. Det er, som i det foregående, elever i fjerde klasse, der udgør det repræsentative udtræk. Så når vi omtaler elever, udtaler vi os om denne specifikke elevgruppe i de deltagende lande og altså ikke om elever på andre undervisningsniveauer.

Først beskrives de ydre rammer for de deltagende skoler, dvs. beliggenhed, elevernes socioøkonomiske og sproglige baggrund. Dertil kommer oplysninger vedrørende skolens ressourcer i form af computere til rådighed for undervisningen og adgang til skolebibliotek. Derefter behandles skolens pædagogiske og uddannelsesmæssige fokus og til sidst elevernes, lærernes og skoleledernes oplevelse af miljøet på skolen.

Skolens beliggenhed, elevernes socioøkonomiske og sproglige baggrund

Beliggenhed

I bilag C, tabel C.7.1 ses en oversigt over, hvor mange mennesker der bor i de områder, hvor eleverne går i skole. I Danmark går størstedelen (54 %) af eleverne i fjerde klasse på skoler, der ligger i mindre byområder med op til 15.000 indbyggere, 33 % af eleverne går på skoler i mindre byer med mellem 15.001 og 100.000 indbyggere, og kun få af de udvalgte danske elever (13 %) går i skole i store byer med over 100.000 indbyggere. Som det kan ses, er der store forskelle fra land til land, om eleverne primært går i skole

i storbyer eller mindre byområder. Det er naturligvis påvirket af landenes størrelse og geografiske forhold i øvrigt. Et land med et lille landareal og højt indbyggertal som Singapore er fx kendetegnet ved, at 100 % af eleverne går i skole i storbyer med over 100.000 indbyggere. Dertil kommer socioøkonomiske faktorer, som påvirker, hvor elevernes forældre har bosat sig. Der er således internationalt en tendens til, at elever i de større byer med over 100.000 indbyggere gennemsnitligt set klarer sig signifikant bedre end elever i mindre byer, hvilket kan hænge sammen med, at der også er flere veluddannede, der bosætter sig i de større byer. Der er dog også inden for landene eksempler på, at det forholder sig anderledes.

I Danmark er der ikke signifikant forskel på elevernes læsescore afhængigt af, om de går i skole i en storby eller i en mindre by. I Sverige, Norge og Finland er der overordnet heller ikke signifikant forskel, dog ses en tendens til, at elever i områder med færre end 15.000 indbyggere klarer sig mindre godt.

Elevernes socioøkonomiske baggrund

Det er velkendt, at en skoles socioøkonomiske sammensætning kan spores i elevernes faglige præstationer. Det har også vist sig, at elever fra dårligere stillede baggrunde ofte klarer sig bedre, når de går på skoler, hvor flere af eleverne kommer fra velstillede baggrunde (Coleman, 1966 i Mullis, Martin, Foy, & Drucker, 2012).

Bilag C, tabel C.7.2 viser en oversigt over elevgrundlagets socioøkonomiske baggrund ud fra skoleledernes vurderinger. Skolelederne skulle tage stilling til, hvor stor en andel af eleverne i fjerde klasse (0-10 %, 11-25 %, 26-50 %, mere end 50 %), de mente, kom fra 'økonomisk velstillede' og 'økonomisk dårligt stillede hjem'.

Skoler, der er kendetegnet ved, at skolelederen mener, at mere end 25 % af eleverne kommer fra 'økonomisk velstillede hjem', og at højest 25 % af eleverne kommer fra 'økonomisk dårligt stillede hjem', blev klassificeret som *Velstillede* skoler. Skoler, hvor skolelederen mener, at højest 25 % af eleverne kommer fra 'økonomisk velstillede hjem', og mere end 25 % af eleverne kommer fra 'økonomisk dårligt stillede hjem', blev klassificeret som *Dårligt stillede* skoler. De resterende skoler var kendetegnet ved alle øvrige elevsammensætninger og blev klassificeret som *Hverken særligt velstillede eller særligt dårligt stillede* skoler.

Størstedelen (60 %) af eleverne i Danmark går på skoler, der ifølge skolelederen kan kategoriseres som *Velstillede*. Kun 7 % af de danske elever i undersøgelsen går på skoler, som kan kategoriseres som *Dårligt stillede*. Danmark er sammen med fire andre lande det land, hvor flest elever i fjerde klasse går på *Velstillede* skoler. I Sverige, Qatar, Forenede Arabiske Emirater og Nederlandene gælder det for henholdsvis 76 %, 68 %, 68 % og 63 % af eleverne.

I Norge og Finland går lidt færre børn end i Danmark og Sverige på *Velstillede* skoler, henholdsvis 53 % og 43 %. I alle de nordiske lande er det blot få elever i fjerde klasse, der går på *Dårligt stillede* skoler ud fra skoleledernes vurdering. I Danmark gælder det

for 7 %, Sverige 7 %, Norge 3 % og Finland 10 % af eleverne. Internationalt gælder det for 35 % af eleverne, at de går på *Velstillede* skoler, og for 30 % af eleverne, at de går på *Dårligt stillede* skoler.

I de fleste lande er elevernes læsekompetence højere på *Velstillede* skoler i forhold til *Dårligt stillede* skoler. Internationalt er der i gennemsnit 40 points forskel. I Norden er forskellene i læsekompetence mellem *Velstillede* og *Dårligt stillede skoler* i gennemsnit 37, 42, 30 og 36 point for henholdsvis Danmark, Sverige, Norge og Finland.

Tre lande markerer sig ved, at den socioøkonomiske baggrund i skolens elevsammensætning ikke slår særligt stærkt igennem på læsescoren. I Kroatien, Italien og Slovenien er der således blot 9, 10 og 12 points forskel i læsescore for elever på *Velstillede* og *Dårligt stillede* skoler.

Sproglig baggrund

Skolelederne i de deltagende lande er ligeledes blevet bedt om at vurdere hvor mange af eleverne på skolen, som har testens sprog som deres modersmål.

I bilag C, tabel C.7.3 kan det ses, hvor stor en procentdel af eleverne, der går på skoler, hvor mere end 90 %, 51-90 % eller højst 50 % har samme modersmål som det sprog, testen er på.

Det er ikke præciseret for skolelederen, hvad der lægges i ordet 'modersmål'. Det antages, at skolelederne har besvaret spørgeskemaet ud fra den forståelse af 'modersmål', som svarer til det eller de sprog, som en eller begge forældre/nære omsorgspersoner har eksponeret barnet for fra fødslen (Undervisningsministeriet, 2009g)¹. Børn, som er vokset op i hjem, hvor ingen af forældrene/omsorgspersonerne har testens sprog som modersmål (førstesprog), har derfor ikke testens sprog som modersmål ud fra denne definition, også selvom de kan have gået i daginstitution i førskolealderen, hvor testens sprog blev talt. For disse børn vil testens sprog være deres andetsprog.

Som det kan aflæses af tabellen, er det meget almindeligt verden over, at elever bliver undervist på et andet sprog end deres modersmål. I lande som Singapore, Malta, Indonesien og Qatar gælder det for over halvdelen af eleverne, at eleverne på deres skole har et andet modersmål end det sprog, testen er udfærdiget på. Der er dog også en del lande i PIRLS, hvor næsten alle børn går på skoler, hvor mere end 90 % af eleverne har

1. Et modersmål er det sprog, et barn tilegner sig i hjemmet i omgangen med forældrene eller andre centrale personer i de første leveår. Hvis forældrene taler hver sit sprog, får barnet altså to modersmål. Modersmålet er således det eller de sprog, barnet først møder og dermed forbinder sine første centrale erfaringer med, og det sprog, barnet har lært først. Derfor kaldes det barnets første sprog (Undervisningsministeriet, 2009g).

testens sprog som deres modersmål. Det gælder fx for over 95 % af eleverne i lande som Colombia, Hong Kong Kina, Polen, Tjekkiet, Trinidad og Tobago og Ungarn.

I Danmark gælder det for 66 % af de udvalgte elever, at de går på skoler, hvor næsten alle (over 90 %) har testens sprog som deres modersmål. I Sverige og Norge gælder det for henholdsvis 57 % og 64 %, mens det i Finland er 85 % af eleverne, der går på skoler, hvor de fleste har testens sprog som modersmål. Kun få (5 %) af de udvalgte danske elever går på skoler, hvor højst 50 % har testens sprog som modersmål, i Norge gælder det for 8 %, Sverige 15 % og i Finland blot 1 %.

Fordelingen af elever i Danmark, Sverige og Norge med hensyn til sproglig baggrund ligner meget den gennemsnitlige internationale fordeling.

I de fleste lande er der en tendens til, at elever på skoler, hvor mange elever har testens sprog som deres modersmål, også har en bedre læsekompetence end de elever, som går på skoler, hvor færre børn har testens sprog som deres modersmål. Der er dog også en del eksempler på, at der ingen signifikante forskelle er, eller blot meget beskedne forskelle: Det gælder i Norge, Italien og Slovenien, Tjekkiet og Nordirland.

I Danmark er der signifikant forskel i læsescore for elever i fjerde klasse, der går på skoler, hvor mere end 90 % af eleverne har dansk som modersmål, og elever, hvor mellem 51 % og 90 % har dansk som modersmål. Men forskellen er ret lille, blot 7 point. Til gengæld er der gennemsnitligt 35 points forskel i læsekompetence for elever på skoler, hvor over 90 % af eleverne har dansk som modersmål, i forhold til elever på skoler, hvor højst 50 % af eleverne har dansk som modersmål.

I Danmark er skolerne, hvor størstedelen af eleverne i fjerde klasse ikke har dansk som modersmål, også ofte de skoler, der har mange elever fra socioøkonomisk dårligt stillede baggrunde (jf. forrige afsnit). I bilag C, tabel C.7.3 er sproglig baggrund og socioøkonomisk baggrund altså sammenblandet.

En svag socioøkonomisk baggrund kan være ydre tegn på, at der i familien er mangel på overskud til at skabe trygge og støttende rammer for børnenes faglige og sociale udvikling. Det er således ikke den socioøkonomiske baggrund i sig selv, der nødvendigvis er årsag til en lavere læsekompetence hos eleverne. Men den socioøkonomiske baggrund har vist sig pga. sammenhængen med uddannelsesniveau mv. at afspejle, hvor meget, hvordan og om hvad, der bliver talt sammen i hjemmet, hvilket helt konkret får indflydelse på en vigtig parameter for udviklingen af læsefærdigheder, nemlig børnenes mundtlige sprog og aktive ordforråd ved skolestart (se fx Hart & Risley, 1995; Hoff, 2006).

I flere kommuner er det blevet udbredt at tilbyde elever og forældre at deltage i såkaldte familieklasser inspireret af *Marlborough Family Service and Education Center* i London (Knudsen, 2009; Knudsen, 2010). Det er et område, der er under udvikling, og som kan vise sig at være et vigtigt bidrag til at udligne forskelle i familiemønstre relateret til socioøkonomiske faktorer og derved fremme positiv faglig og social udvikling for flere børn.

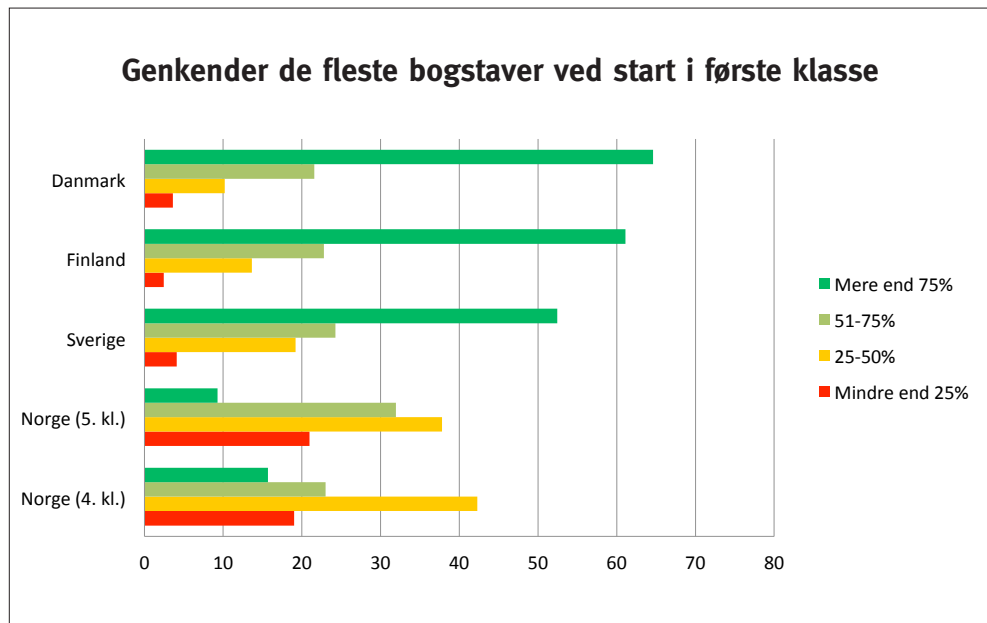
Hvilke skriftsprogliche færdigheder behersker eleverne, når de begynder i første klasse?

Skolelederne er blevet bedt om at vurdere, hvor mange af eleverne på skolen, der genkender bogstaver, kan læse ord, kan læse sætninger, kan skrive bogstaver og kan skrive ord, når de begynder i første klasse. Selvom disse tal selvfølgelig er baseret på skøn frem for data på skolen, og af den grund er upræcise, så siger de noget om forventningerne på skolen til, hvad eleverne kan, når de begynder i første klasse. For Danmarks vedkommende, kan man sige, at vurderingerne afspejler, hvad skolelederne forventer, at børnene har lært, når de har gennemført børnehaveklassen på skolen.

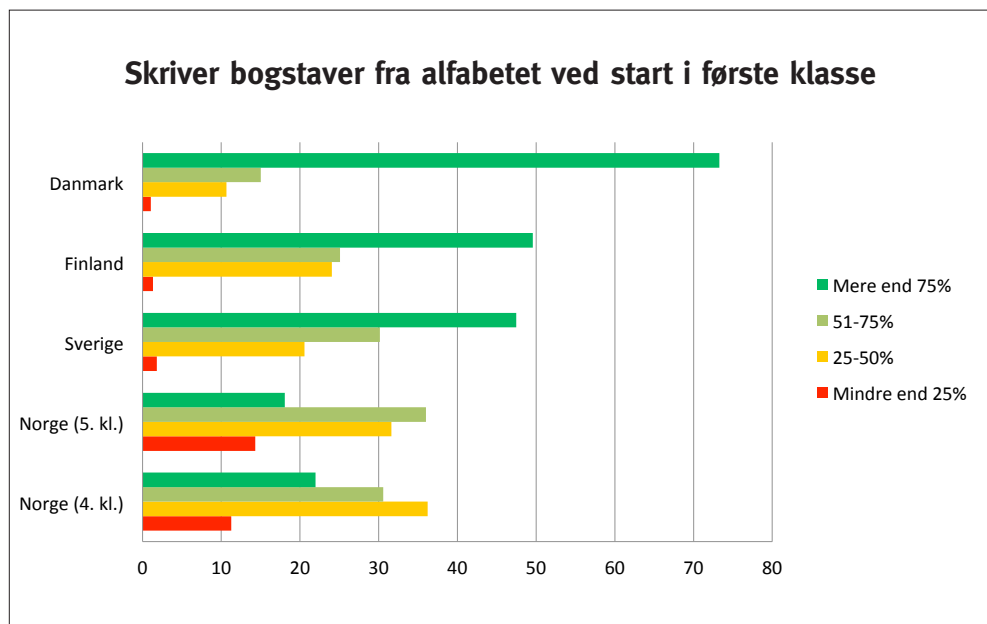
I bilag C, tabel C.7.4 vises et internationalt indeks, som sammenfatter andelen af elever, der går på skoler, hvor mere end 75 %, 51-75 %, 25-50 % og under 25 % af eleverne begynder med disse færdigheder. I Danmark er der, i sammenligning med de øvrige deltagende lande, mange elever (46 %), der går på skoler, hvor skolelederne forventer, at mange børn på skolen (mere end 75%) har et højt skriftsprogliche færdighedsniveau, når de begynder i første klasse. Det er kun i Singapore, Spanien, Hong Kong Kina og England, at endnu flere børn går på skoler, hvor skolelederne har dette høje forventningsniveau. Internationalt gælder det for gennemsnitligt 20 % af eleverne.

I figur 7.1-7.3 har vi sammenlignet skoleledernes svar i de nordiske lande på tre af de fem komponenter i indekset: genkender bogstaver, skriver bogstaver og læser ord. Det er tydeligt, at der i Danmark, Sverige og Finland på mange skoler er høje forventninger til, hvad eleverne kan, når de har afsluttet børnehaveklassen. Det samme gjaldt for Danmarks vedkommende i 2006 (se Mejding & Rønberg, 2008, s. 109). I Norge er forventningerne lavere, hvilket som nævnt kan hænge sammen med, at eleverne begynder i første klasse uden det skoleforberedende år i børnehaveklassen, som både praktiseres i Danmark, Sverige og Finland.

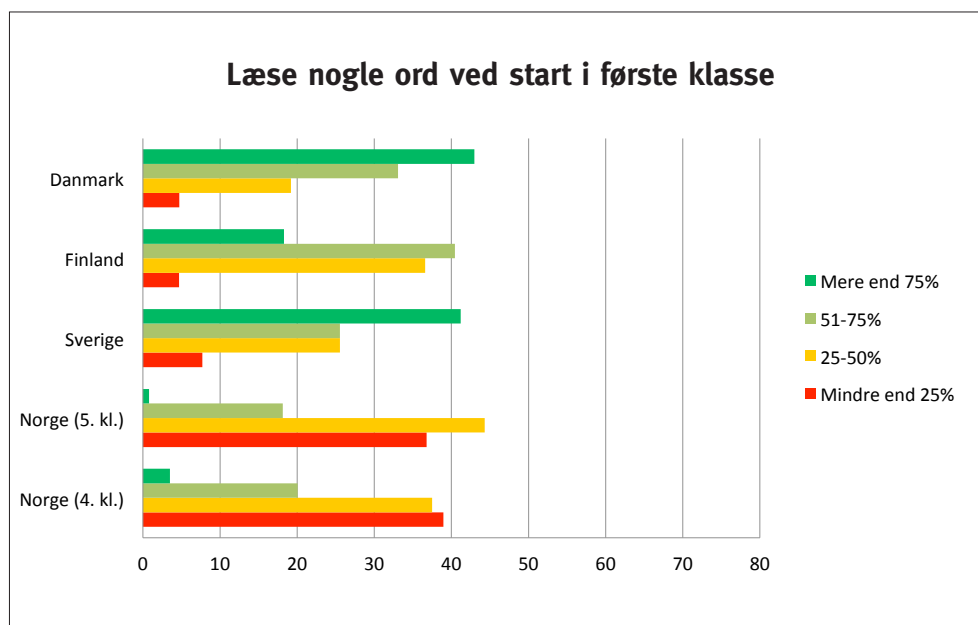
Figur 7.1 Procent elever, der går på skoler, hvor eleverne ifølge skolelederne begynder i første klasse med næsten fuldt bogstavkendskab.



Figur 7.2 Procent elever, der går på skoler, hvor eleverne ifølge skolelederne skriver bogstaver når de begynder i første klasse.



Figur 7.3 Procent elever, der går på skoler, hvor eleverne ifølge skolelederne kan læse nogle ord, når de begynder i første klasse.



Ressourcer på skolen – computere og skolebibliotek

Computere til rådighed for undervisningen

I Danmark er det ifølge lærerne meget udbredt at have adgang til computere i læse- og skriveundervisningen (se tabel 5.6, s. 134). Svar fra skolelederne bekræfter ligeledes, at computere til undervisningsbrug er et højt prioriteret område i Danmark i forhold til de fleste andre lande (se bilag C, tabel C.7.5). Tabellen viser skoleledernes svar på, hvordan det generelt ser ud på skolen med antallet af computere pr. elev. I Danmark gælder det for 87 % af eleverne, at der er en computer til rådighed for hver eller hver anden elev i fjerde klasse. Internationalt gælder det for blot 41 % af eleverne, og i Sverige, Norge og Finland gælder det for henholdsvis 29 %, 58 % og 55 % af eleverne. Ligesom det også blev påpeget i kapitel 5, er adgang til computere dog ingen garanti for gode læse-resultater. I de tilfælde, hvor der er signifikant forskel, er det oftest til fordel for de elever, hvor flere elever må deles om en computer.

Skolebibliotek

Adgang til et velassorteret bibliotek i klasseværelset eller på skolen er en ressource, som læse-/skriveundervisningen kan profitere af. I kapitel 5 viste vi, at meget få danske elever i fjerde klasse sammenlignet med andre lande har et bibliotek i klasseværelset. Til gengæld er det meget udbredt i Danmark at have et større skolebibliotek, og de allerfleste danske elever kommer med deres lærer på bibliotek mindst en gang om ugen.

Tabel C.7.6 viser en oversigt over skolebibliotekernes størrelse i de deltagende PIRLS-lande. De fleste elever i Taipei (Taiwan), Hong Kong Kina og Danmark går på skoler med store skolebiblioteker med mere end 5.000 bogtitler. I Danmark gælder det for 73 % af eleverne. Her adskiller Danmark sig fra de øvrige nordiske lande, hvor det ikke i samme grad er en tradition på skolerne. I Sverige, Norge og Finland er det henholdsvis kun 18 %, 18 % og 4 % af eleverne, der går på skoler med så store skolebiblioteker. I Sverige og Finland er der endda 21 % og 18 % af eleverne, som går på skoler uden et skolebibliotek. I Danmark og Norge gælder det kun for 5 % af eleverne. Internationalt gælder det for 14 % af eleverne, at de går på skoler uden et skolebibliotek.

I flere lande ser det ud til, at elever på skoler med større skolebiblioteker klarer sig bedre end elever på skoler med mindre eller intet skolebibliotek. Der er dog også mange eksempler på lande, hvor sammenhængen er modsat, eller hvor der ingen forskel er, se fx Sverige, Slovenien, Litauen og Nordirland.

Som også nævnt i kapitel 5, skal der mere end tilstedeværelsen af bøger til for at løfte elevernes niveau. Dertil er det ud fra denne tabel heller ikke muligt at vide, om der i en række lande netop er tilført ressourcer i form af skolebiblioteker til fagligt svagere skoler, eller om fagligt stærke skoler i en række andre lande har fået tilført flere ressourcer i form af skolebiblioteker.

Atmosfæren på skolen – Skolens fokus på elevernes faglige succes

Skolelederne på alle skoler og elevernes hovedsproglærer (dvs. dansklæreren i Danmark) er blevet bedt om at svare på, hvordan de bedømmer en række aspekter ved skolen, der alle overordnet afspejler skolens fokus på faglig succes. Områderne vist i Figur 7.4 kunne skolelederne og lærerne bedømme som enten 'meget høj', 'høj', 'middel', 'lav' eller 'meget lav'.

Svarene på de fem spørgsmål er lagt sammen i to indeks: indekset for *Skolens fokus på faglig succes – rapporteret af skoleledere* og indekset for *Skolens fokus på faglig succes – rapporteret af lærere*. Resultaterne for landene i undersøgelsen kan ses i tabel 7.1 og tabel 7.2 (s. 171-172).

Skolens fokus på faglig succes – rapporteret af skoleledere

Der er signifikant forskel på elevernes læsescore afhængigt af skolens fokus på faglig succes (se tabel 7.1). De danske elever (6 %), der går på skoler med et *meget højt* fokus på faglig succes, scorer i gennemsnit 24 point højere i PIRLS, end de danske elever (30 %), der går på skoler med et *middel* fokus på faglig succes.

I de øvrige nordiske lande tegner der sig samme billede, dog er der lidt mindre forskel på skoler med *meget højt* og *middel* fokus. Andre steder i verden, fx Australien, Forenede Arabiske Emirater, New Zealand, Spanien, Trinidad og Tobago, er forskellene endnu mere markante afhængigt af skolernes fokus på faglig succes. Internationalt er der i

Figur 7.4 Skolens fokus på faglig succes

Hvordan vil du karakterisere følgende forhold på skolen?

Sæt kryds i en cirkel i hver linje.

	Meget høj	Høj	Middel	Lav	Meget lav
1) Lærernes forståelse for skolens faglige målsætninger	☐	☐	☐	☐	☐
2) Graden af lærernes succes med at implementere skolens læseplan	☐	☐	☐	☐	☐
3) Lærernes forventninger til elevernes faglige præstationer	☐	☐	☐	☐	☐
4) Forældrenes støtte til elevernes faglige præstationer	☐	☐	☐	☐	☐
5) Elevernes bestræbelser på at klare sig godt i skolen	☐	☐	☐	☐	☐

Meget højt fokus Højt fokus Middel fokus

13,0 8,8

gennemsnit 30 points forskel på læsescoren for elever, hvis skoler har et *meget højt* fokus på faglig succes, og elever, hvis skoler har et *middel* fokus på faglig succes.

Skolens fokus på faglig succes – rapporteret af lærerne

Lærernes svar på samme spørgsmål underbygger, at fokus på faglig succes hænger positivt sammen med elevernes læsekompetence. Resultatet er meget ens i de to tabeller, tabel 7.1 og 7.2. Dog ses det igen, at der er større forskel på danske elevers præstationer end på de øvrige nordiske elevers præstationer på skoler med forskelligt fokus på faglig succes. Hvor der i Danmark er 30 points forskel på elevers læsescore, afhængigt af om skolen har *meget højt* fokus eller kun *middel* fokus, så er der kun 13 og 18 points forskel i henholdsvis Finland og Sverige. Og hvor der i Danmark er forskel i læsescore (16 point), afhængigt af om fokus på faglig succes er *meget højt* eller *højt* på skolen, så er der i de øvrige nordiske lande ingen forskel her.

En dansk undersøgelse fra SFI viser, at skoler, hvor ledelsen har et stærkt fokus på faglighed, og som også følger op på resultaterne, klarer sig bedre målt på elevernes præstation ved afgangsprøven i 9. klasse, end skoler, der har samme fokus på faglighed, men ikke følger op på resultaterne (Nielsen & Hvidman, 2011).

Svarene fra skoleledere i Danmark viser, at lidt færre danske elever har skoleledere, der anfører, at de følger op på lærernes implementering af skolens mål for undervisningen, end de øvrige nordiske elever (se tabel 7.3, s. 173). Nogle af forskellene kan tænkes at være relateret til forskelle i de nordiske landes ledelsesopgaver på skolen (se næste afsnit for yderligere uddybning af resultaterne i tabel 7.3).

Skolelederens tid brugt på faglige ledelsesopgaver

Verden over er ledelse kommet på skolens dagsorden. Internationalt er der belæg for, at en skoles ledelse har gode muligheder for at have direkte indflydelse på elevernes faglige præstationer ved at udstikke den faglige retning og indgå i tæt samarbejde og dialog med lærere omkring implementering af mål (se Robinson et al., 2008; Andersen & Winter, 2011).

Effekten af en skoles ledelse kan dog være vanskelig at måle direkte. En metaanalyse af studier gennemført i forskellige lande mellem 1986 og 1996 konkluderede, at "det at definere og kommunikere skolens mission" havde den største direkte effekt på elevers præstationer (Witziers, Bosker, & Krüger, 2003). En anden metaanalyse af 27 forskellige studier gennemført mellem 1976 og 2006 konkluderede, at jo mere skoleledere centrerede deres samarbejdsrelationer, arbejde og deres egen videnstilegnelse omkring undervisning og læring som det primære, des større var deres indflydelse på elevers faglige præstationer (Robinson, Lloyd & Rowe, 2008). Ledelsen på skoler med størst faglig succes blandt eleverne var kendetegnet ved, at dens aktører var faglige ressourcepersoner for lærerne og var mere aktivt deltagende i og ledende af lærernes faglige og professionelle udvikling (Robinson et al., 2008, s. 657).

Tid anvendt på at fremme og udvikle skolens visioner og mål

I PIRLS 2011 er skolelederne blevet bedt om at tage stilling til, hvor meget tid de bruger på en række ledelsesopgaver. De følgende afsnit beskriver skoleledernes svar, som kan findes i tabel 7.3. Resultaterne sættes ikke i relation til elevernes læsekompetence i PIRLS 2011, men kan læses som et indblik i, hvad skoleledelserne i de deltagende lande oplever, at de bruger meget tid på.

De første to spørgsmål til skolelederne i tabel 7.3 viser andelen af elever, hvis skoleledere svarer, at de bruger meget tid på at fremme og udvikle skolens visioner og mål for uddannelse, hvilket kan kategoriseres som hørende under det at "definere og kommunikere skolens mission". Internationalt optager dette 'meget tid' for 59 % af elevernes skoleledere. I Sverige gælder det for 52 % og 40 % af eleverne, at de har skoleledere, der vurderer, at de bruger 'meget tid' på disse to ting: at fremme og udvikle skolens visioner og mål for uddannelse. Danmark, Norge, Finland og Belgien er derimod de lande, hvor færrest elever (23-36 %) har skoleledere, der svarer, at de bruger 'meget tid' på det.

Tid anvendt på at implementere og følge skolens faglige mål

De næste to spørgsmål i tabel 7.3 retter sig mod ledelsens direkte involvering i lærernes implementering af skolens faglige mål og elevernes læring på skolen. Som det kan ses i tabel 7.3, er det kun meget få danske elever (6 %), hvis skoleledere også overvåger, om skolens mål rent faktisk implementeres i praksis i klasseværelserne.

Denne svagt udbredte praksis har vi til fælles med Belgien og Frankrig. I de øvrige nordiske lande er det lidt mere udbredt (17-18 % af eleverne). Internationalt er det dog næsten halvdelen af eleverne, hvis skoleledere anfører, at de bruger 'meget tid' på at følge lærernes implementering.

Resultatet indikerer for danske elevers vedkommende, at selvom teamorganisering og samarbejde om klasser og fag er blevet udbredt som praksis i Danmark de sidste 25 år (jf. Laursen & Pedersen, 2011 og se kapitel 5), så er ledelsens indflydelse og opfølgning på, hvad der rent faktisk foregår i klasseværelset i danskundervisningen, stort set fraværende i Danmark.

Ligeledes er det kun få (11 %) af eleverne, der har en skoleledelse, der følger op på, at eleverne når skolens faglige mål. Det hænger selvfølgelig igen sammen med, at skoleledelsen kun få steder i Danmark ser det som sin opgave at udstikke mål for det faglige arbejde. I Norge, Sverige og Finland gælder det for 17 %, 28 % og 12 % af eleverne, mens det internationalt er 55 % af eleverne, der har skoleledere, der vurderer at de bruger 'meget tid' på at følge op på, at eleverne når skolens faglige mål.

I et omfattende dansk kvalitativt studie, der sammenlignede dansk og finsk folkeskole, indikerer Andersen (2010), at danske skolelærere oftere står alene med både de problemer, der måtte være i klassen og ligeledes med klassens faglige udvikling i forhold til deres finske kollegaer (Andersen, 2010, s. 117). Andersen (2010) anfører som en af grundene, at finske skoleledere har mere tid til den uformelle samtale og dialog med lærerne omkring både problemer og faglige forhold i klasserne, end tilfældet er på danske skoler. Tabel 7.3 bakker op om dette, men som det kan ses, er forskellene mellem Danmark og Finland altså ikke store.

Ligeledes er det, som vist i kapitel 5, svært at spore forskelle i det samarbejde, danske og finske lærere selv angiver at have omkring undervisningen (se tabel 5.4 i kapitel 5). Det kan ikke udelukkes, at spørgeskemaets formuleringer til skolelederne i PIRLS 2011 ikke har været følsomme nok til at indfange de forskelle, som Andersen (2010) har fundet. Forskellene på, hvad skoleledere i Finland og Danmark bruger tid på, som de undersøges i PIRLS 2011, er tilsyneladende beskedne.

Tid anvendt på at opretholde en god atmosfære på skolen

De fleste danske elever (67 %) har, ligesom det er tilfældet internationalt (68 %), skoleledere, der angiver, at de bruger 'meget tid' på at opretholde en god atmosfære på skolen. I Norge gælder det for 56 % af eleverne, mens det gælder for en del færre elever i Finland (33 %) og Sverige (24 %), at de har skoleledere, der vurderer, at de bruger 'meget tid' på det.

Kigger man hen over tabel 7.3 med henblik på at undersøge, hvad der ud fra det, der er spurgt til i PIRLS 2011, primært kendetegner skoleledelsens opgaver i Norden, tegner der sig et billede af, at skoleledelsen i Sverige, i højere grad end især i Danmark og Norge, bruger 'meget tid' på at 'fremme og udvikle skolens faglige og uddannelsesmæssige mål'. I Danmark og Norge har fokus på at opretholde en god atmosfære på skolen et højt fokus for skolelederne for de fleste elever i fjerde klasse, mens der i Finland tilsyneladende ikke er nogen af de områder, der er spurgt til, der gælder for mere end højst 36 % af eleverne.

Miljøet på skolen

Er skolen et trygt og godt sted ifølge elever i Norden?

Eleverne blev i spørgeskemaet bedt om at svare på, hvor enige de var i følgende udsagn:

- Jeg kan godt lide at gå i skole
- Jeg føler mig tryk, når jeg er i skole.

De kunne angive, om de var 'Meget enige', 'Lidt enige', 'Lidt uenige' eller 'Meget uenige'. Tabel 7.4 viser en nordisk sammenligning.

Det varierer lidt, hvordan elever i Norden ser på det at gå i skole. I forhold til de øvrige nordiske elever er der signifikant flere danske elever, som erklærer sig 'Meget enige' i, at de kan lide at gå i skole (se tabel 7.4). Finland har færrest elever, der erklærer sig 'Meget enige' i, at de kan lide at gå i skole. I Finland og Norge er det henholdsvis 21 % og 17 % af eleverne, der er uenige i, at de kan lide at gå i skole. I Danmark og i Sverige er det tilsvarende tal noget lavere (11 %).

Sammenligner man det foregående med elevernes enighed i udsagnet 'Jeg føler mig tryk, når jeg er i skole', er der væsentligt flere elever generelt, der er 'meget enige' i, at de føler sig trygge, når de er i skole, og under 10 % der føler sig utrygge.

Tabel 7.4 De nordiske elever om, hvad de synes om at gå i skole

'Jeg er glad for at gå i skole'	Meget enig	Lidt enig	Lidt uenig eller Meget uenig
Danmark	52 %	37 %	11 %
Finland	33 %	46 %	21 %
Sverige	42 %	47 %	11 %
Norge	47 %	37 %	17 %
Norge 5. kl.	43 %	40 %	17 %
'Jeg føler mig tryk når jeg er i skole'	Meget enig	Lidt enig	Lidt uenig eller Meget uenig
Danmark	62 %	30 %	9 %
Finland	63 %	29 %	9 %
Sverige	69 %	25 %	6 %
Norge	73 %	19 %	8 %
Norge 5. kl.	73 %	20 %	7 %

I alle de nordiske lande hænger det at kunne lide at gå i skole og at føle sig tryk i skolen også positivt sammen med læsekompetence. Det er ikke så overraskende, at det kan gå ud over ens lyst til at gå i skole, hvis man også har svært ved en central færdighed som læsning. Men faktorer relateret til miljøet i skolen, fx om man føler sig utryk eller ofte oplever mobning, kan også spille ind på, hvordan overskuddet er til at gå op i det faglige, så årsagen til sammenhængen er ikke så simpel at udlede.

Er der mobning på skolen ifølge eleverne?

Mobning blandt børn og unge kan få langvarige negative konsekvenser senere i livet (Due, 1999; Due, Brixval & Holstein, 2011; Stephensen & Møller, 2004). Eleverne i fjerde klasse blev spurgt, hvor ofte de selv i løbet af det sidste år havde oplevet seks forskellige former for mobbeadfærd (se figur 7.5). De kunne svare: 'mindst en gang om ugen', '1-2 gange om måneden', 'et par gange om året' eller 'aldrig'. På den baggrund er der konstrueret et indeks over forekomsten af mobning på elevernes skoler (se tabel 7.5).

Figur 7.5 Mobning på skolen ifølge eleverne

Er der i løbet af dette år sket nogle af disse ting på skolen?	Mindst en gang om ugen	1-2 gange om måneden	Et par gange om året	Aldrig
Sæt kryds i en cirkel i hver linje.				
1) Jeg blev drillet eller kaldt øgenavne _____	☐	☐	☐	☐
2) Jeg blev lukket ude fra at være med i lege eller andre aktiviteter af andre elever _____	☐	☐	☐	☐
3) Der blev fortalt løgne om mig _____	☐	☐	☐	☐
4) Jeg fik stjålet noget _____	☐	☐	☐	☐
5) Jeg blev slået, skubbet eller sparket af en eller flere andre elever _____	☐	☐	☐	☐
4) Andre elever tvang mig til at gøre noget, jeg ikke havde lyst til _____	☐	☐	☐	☐

Næsten aldrig	Omtrent månedligt	Omtrent ugentligt
	10,1	8,3

Eleverne i Sverige, Danmark og Finland hører sammen med eleverne i Azerbajjan, Georgien og Irland til de seks elevgrupper, hvor flest fortæller, at de *Næsten aldrig* oplever at blive mobbet (se tabel 7.5, s. 174). Det gælder for mellem 61 % og 75 % af eleverne i de seks lande. I Norge gælder det for 53 % af eleverne i fjerde klasse. Internationalt gælder det for lidt under halvdelen af eleverne (47 %), at de fortæller, at de *Næsten aldrig* oplever mobning.

I en hel del lande gælder det, at mindst 20 % af eleverne oplever mobning *Omtrent ugentligt*. Det gælder i lande som Canada, England, New Zealand, Australien og Belgien m.fl. Til sammenligning er det blot 8 %, 7 % og 9 % af de danske, svenske og finske elever, der oplever mobning så ofte.

I de fleste lande er der sammenhæng mellem forekomsten af mobning og elevernes læsescore. Det vil sige, at jo oftere eleverne oplever flere former for mobbeadfærd, des ringere læsekompetence. Indekstabellen viser, at der i Sverige, Danmark, Finland og Norge er henholdsvis 39, 25, 30 og 20 points forskel i læsescore afhængigt af, om de *Næsten aldrig*

oplever mobning, eller om de *Omtrent ugentligt* oplever mobning. Internationalt er der 34 points forskel i læsescore mellem børn, der *Næsten aldrig* oplever mobning, og børn, der *Omtrent ugentligt* oplever mobning.

Denne undersøgelse kan ikke vise, om mobning fører til ringere faglige resultater. Men det kan konstateres, at det som oftest er de fagligt svage, der mobbes.

I Danmark er det fra 1994-2010 lykkedes skoler at nedbringe forekomsten af mobning ganske betragteligt gennem mange forskellige lokale og nationale initiativer (Due, Brixval & Holstein, 2011). Skoleundersøgelsen fra 2010 (Due et al., 2011) kunne også bekræfte, at de allerfleste danske skoler i 2010 har en formuleret mobbe- og trivselspolitik. Mobning er blevet sat på dagsordenen og udviklingen vendt i Danmark. Resultaterne fra PIRLS 2011 sammenkæder elevernes oplevelse af mobning med deres faglige resultater i læsning. Det er med til at bakke op om, at skolerne fortsat må sætte trivsel højt for at sikre gode læringsbetingelser for alle børn på kort og på længere sigt.

Ifølge en dansk undersøgelse af 43.000 danske elevers oplevelse af mobning² fremgår det, at en lige så stor andel af elever i 4.-10. klasse, som oplever mobning fra andre elever, faktisk også oplever mobning fra lærere. Dette aspekt af mobning er der ikke spurgt til i PIRLS 2011.

Er skolen et trygt og velordnet sted ifølge lærerne?

Det foregående handlede om miljøet på skolen set fra elevernes perspektiv. Det følgende handler om miljøet på skolen set fra lærernes perspektiv. Lærerne blev bedt om at vurdere, hvor enige de var i en række udsagn om skolen (se figur 7.6). De kunne være 'Meget enige', 'Lidt enige', 'Lidt uenige' eller 'Meget uenige'.

I tabel 7.6 (s. 175) er der konstrueret et indeks, som sammenfatter lærernes grad af enighed i de nævnte udsagn. Det fremgår heraf, at 64 % af de danske elever går på en *Sikker og velordnet* skole. Det samme gælder for eleverne i Norge, mens både Finland og Sverige har signifikant færre elever, hvor lærernes vurdering af skolen placerer den som *Sikker og velordnet*. Internationalt gælder det for 55 % af eleverne, at skolen, de går på, er *Sikker og velordnet* ifølge lærerne. For Finland og Sveriges vedkommende er de tilsvarende tal kun 35 % og 40 %.

Af tabellen fremgår det, at der er en positiv sammenhæng mellem elevernes læsescore og lærernes enighed i, at det er en *Sikker og velordnet* skole, de er lærere på. I Danmark er der 18 points forskel i læsescore mellem elever, der går på en *Sikker og velordnet* skole, og elever, der går på en *Lidt sikker og velordnet* skole, i Norge dog kun 9 point. Internationalt er der 13 points forskel.

2. Undersøgelsen bygger på svar fra 43.000 danske elever i 0.-10. klasse.
<http://dcum.dk/sammen-mod-mobning/toerre-tal-om-mobning>

Figur 7.6 Skolen som et trygt og velordnet sted ifølge lærerne

Angiv i hvilken grad du er enig eller uenig i hvert af følgende udsagn, når du tænker på din skole?

Sæt kryds i en cirkel i hver linje.

	Meget enig	Lidt enig	Lidt uenig	Meget uenig
1) Skolen ligger i et trygt nabolag	☐	☐	☐	☐
2) Jeg føler mig tryk på skolen	☐	☐	☐	☐
3) Skolens sikkerhedspolitik og -foranstaltninger er tilfredsstillende	☐	☐	☐	☐
4) Eleverne opfører sig ordentligt	☐	☐	☐	☐
5) Eleverne har respekt for lærerne	☐	☐	☐	☐

← Sikker og velordnet Lidt sikker og velordnet Ikke sikker og velordnet →

10,1 6,2

I Danmark er der 1 % af eleverne, hvor lærernes svar placerer skolen som en *Ikke sikker og velordnet* skole, men dette er for få elever til at beregne en pålidelig læsescore. I Norge er der ingen skoler, der karakteriseres sådan af lærerne, mens der i Sverige og Finland er henholdsvis 5 % og 6 % af eleverne, der ifølge lærerne går på en *Ikke sikker og velordnet* skole. I Sverige er den gennemsnitlige læsescore betydeligt ringere (53 point) på disse skoler sammenlignet med de svenske skoler, der er vurderet som *Sikre og Velordnede*. I Finland er forskellen 19 point, og den tilsvarende forskel internationalt er 32 point.

Disciplin og tryghed på skolen ifølge skolelederne

Skolelederne blev bedt om at vurdere, i hvor stor udstrækning elevernes opførsel på en række områder er et problem i fjerde klasse på skolen (se figur 7.7). Skolelederne kunne svare: 'Ikke et problem', 'Lille problem', 'Moderat problem' eller 'Alvorligt problem'. På baggrund af skoleledernes svar er der konstrueret et indeks for "Disciplin og tryghed på skolen", som sammenfatter skoleledernes vurderinger (se tabel 7.7, s. 176).

Af tabel 7.7 fremgår det, at der er stor forskel fra land til land, hvad angår, om disse områder relateret til disciplin og tryghed er vurderet til at være et problem på skolerne. Internationalt gælder det for 58 % af eleverne, at de går på skoler, hvor der *Nærmest ingen problemer* opleves med de nævnte områder i figur 7.7. I Hong Kong går 87 % af eleverne på skoler med *Nærmest ingen problemer* med disciplin og tryghed ifølge skolelederne, mens det i Nederlandene kun er 25 % af eleverne, der går på skoler med *Nærmest ingen problemer*.

I Danmark, Sverige, Norge og Finland er det henholdsvis 56 %, 49 %, 58 % og 64 % af eleverne i fjerde klasse, der går på skoler, hvor der *Nærmest ingen problemer* opleves af skolelederne. Internationalt går 58 % af eleverne på skoler med *Nærmest ingen problemer* med disciplin og tryghed ud fra skoleledernes vurdering.

Figur 7.7 *Disciplin og tryghed på skolen*

I hvilken udstrækning er følgende et problem blandt eleverne i fjerde klasse på skolen?

Sæt kryds i en cirkel i hver linje.

	Ikke et problem	Lille problem	Moderat problem	Alvorligt problem
1) Elever, der kommer for sent	☐	☐	☐	☐
2) Elevfravær (dvs. uretmæssigt fravær)	☐	☐	☐	☐
3) Uro i klasseværelset	☐	☐	☐	☐
4) Snyd	☐	☐	☐	☐
5) Groft sprog (banden)	☐	☐	☐	☐
6) Hærværk	☐	☐	☐	☐
7) Tyveri	☐	☐	☐	☐
8) Trusler eller verbale overgreb mellem eleverne (herunder sms, e-mail osv.)	☐	☐	☐	☐
9) Fysiske konflikter mellem elever	☐	☐	☐	☐
10) Trusler eller verbale overgreb på lærere og andre ansatte (herunder sms, e-mail osv.)	☐	☐	☐	☐

Nærmest ingen problemer 9,9 Få problemer 7,7 Moderate problemer

For de fleste lande gælder det, at der er en positiv sammenhæng mellem læsekompetence og en høj score på indekset for “Disciplin og tryghed på skolen”. I Danmark er der en signifikant, men lille forskel på 7 point i læsescore mellem elever, der går på skoler med *Nærmest ingen problemer*, og elever, der går på skoler med *Få problemer*. I Danmark er der kun få elever (2 %), der går på skoler med *Moderate problemer* med disciplin og tryghed, og der har derfor ikke kunnet beregnes et gennemsnit for læsescoren. Det samme gælder for Finland. I Norge og Sverige er der henholdsvis 3 % og 6 % af eleverne, der går på skoler med *Moderate problemer* med disciplin og tryghed. I både Sverige og Norge er læsescoren for disse elever også lavere, end den er for elever på skoler med *Nærmest ingen problemer*. I Norge er der 11 points forskel og i Sverige 28 points forskel.

Internationalt er forskellen i læsescore for elever på skoler med *Nærmest ingen problemer* og elever på skoler med *Moderate problemer* dog langt mere markant, idet der er 43 points forskel. Set i et internationalt lys er der på dette område således kun få problemer i de nordiske skoler.

Tabel 7.1 Skolens fokus på faglig succes – rapporteret af skoleledere

Rapporteret af skoleledere

Land	Meget højt fokus		Højt fokus		Middel fokus		Gns. indeks
	Procent elever	Gns. score	Procent elever	Gns. score	Procent elever	Gns. score	
Nordirland	33 (4.2)	570 (4.9)	60 (4.3)	556 (2.9)	7 (2.5)	529 (9.8)	11.9 (0.19)
Qatar	31 (2.9)	447 (9.3)	54 (3.2)	424 (5.3)	15 (2.4)	383 (8.4)	11.5 (0.14)
Irland	28 (3.7)	563 (3.6)	67 (3.8)	549 (3.3)	5 (1.8)	526 (7.4)	11.8 (0.16)
England	27 (4.3)	562 (5.9)	57 (4.6)	552 (4.4)	16 (2.8)	528 (5.8)	11.3 (0.20)
New Zealand	25 (3.4)	555 (4.6)	63 (4.2)	531 (3.7)	12 (2.2)	508 (9.3)	11.2 (0.14)
USA	24 (2.1)	578 (3.8)	59 (2.6)	555 (2.4)	17 (2.2)	538 (4.8)	11.2 (0.12)
Forenede Arabiske Emira	21 (1.6)	470 (5.6)	61 (2.0)	433 (3.2)	18 (1.7)	400 (5.7)	11.0 (0.09)
Taipei (Taiwan)	17 (3.0)	555 (4.5)	71 (3.7)	554 (2.4)	12 (2.5)	544 (4.8)	11.2 (0.15)
Australien	16 (3.0)	554 (6.6)	64 (3.8)	531 (3.1)	21 (3.0)	498 (5.3)	10.8 (0.14)
Israel	15 (3.0)	564 (7.8)	72 (3.7)	545 (4.5)	14 (2.9)	499 (11.9)	11.0 (0.14)
Malta	13 (0.1)	488 (4.3)	69 (0.1)	488 (1.7)	18 (0.1)	431 (3.8)	11.0 (0.01)
Canada	12 (1.7)	570 (3.8)	67 (2.5)	549 (2.4)	21 (2.0)	535 (2.8)	10.5 (0.09)
Indonesien	9 (2.6)	433 (9.6)	56 (5.2)	428 (5.9)	34 (5.1)	429 (7.7)	10.3 (0.18)
Iran	9 (2.0)	466 (12.8)	70 (3.4)	464 (3.9)	21 (2.7)	433 (5.7)	10.5 (0.12)
Saudi-Arabien	9 (2.7)	473 (14.3)	59 (4.1)	439 (4.9)	32 (3.4)	402 (8.6)	10.1 (0.18)
Kroatien	9 (2.5)	567 (7.2)	70 (3.8)	553 (2.0)	21 (3.4)	546 (4.3)	10.6 (0.14)
Sverige	9 (2.7)	553 (6.8)	59 (4.8)	543 (3.0)	32 (5.0)	535 (3.8)	10.2 (0.17)
Oman	9 (1.8)	394 (9.5)	73 (3.0)	388 (3.4)	18 (2.2)	365 (6.9)	10.5 (0.10)
Østrig	8 (2.1)	535 (6.9)	75 (4.4)	530 (2.1)	17 (3.9)	520 (5.1)	10.2 (0.14)
Singapore	8 (0.0)	594 (10.9)	62 (0.0)	573 (4.4)	31 (0.0)	549 (6.4)	10.1 (0.00)
Danmark	6 (1.7)	568 (7.2)	64 (3.3)	557 (2.1)	30 (3.4)	544 (3.6)	10.1 (0.13)
Finland	6 (1.9)	576 (5.7)	71 (4.2)	571 (2.1)	24 (4.2)	559 (3.8)	10.2 (0.16)
Litauen	6 (2.0)	532 (12.2)	65 (3.6)	535 (2.7)	29 (3.4)	514 (4.8)	9.9 (0.13)
Bulgarien	5 (1.7)	568 (19.5)	53 (4.1)	544 (4.7)	42 (4.2)	512 (6.5)	9.5 (0.15)
Colombia	5 (1.7)	516 (15.0)	46 (4.7)	453 (6.5)	50 (4.5)	436 (5.5)	9.2 (0.20)
Portugal	4 (1.9)	551 (8.6)	64 (4.8)	546 (3.9)	31 (4.4)	530 (4.8)	9.9 (0.13)
Trinidad og Tobago	4 (1.7)	524 (12.9)	44 (4.0)	486 (7.1)	52 (4.1)	454 (5.0)	9.0 (0.15)
Azerbajjan	4 (1.7)	481 (8.0)	44 (3.8)	463 (6.7)	53 (3.8)	459 (4.2)	9.1 (0.15)
Rumænien	4 (1.6)	543 (21.1)	55 (4.1)	515 (5.5)	41 (4.1)	481 (7.9)	9.3 (0.15)
Polen	3 (1.6)	559 (22.8)	70 (3.5)	529 (2.5)	26 (3.7)	515 (3.9)	9.6 (0.15)
Marokko	3 (1.0)	401 (15.6)	24 (2.8)	339 (8.1)	73 (2.7)	300 (4.9)	7.9 (0.13)
Spanien	3 (1.3)	556 (8.2)	58 (4.0)	520 (3.3)	39 (3.8)	501 (4.6)	9.5 (0.11)
Frankrig	2 (1.2)	~ ~	64 (4.3)	525 (3.0)	34 (4.3)	510 (5.1)	9.7 (0.13)
Slovenien	2 (0.8)	~ ~	63 (2.9)	530 (2.4)	35 (3.1)	530 (3.3)	9.5 (0.11)
Rusland	2 (0.9)	~ ~	50 (4.4)	576 (3.8)	48 (4.3)	562 (3.5)	9.1 (0.11)
Hong Kong Kina	1 (0.9)	~ ~	60 (4.5)	570 (2.7)	39 (4.6)	570 (4.7)	9.6 (0.15)
Italien	1 (0.8)	~ ~	52 (3.7)	541 (3.2)	46 (3.7)	544 (3.2)	9.3 (0.10)
Ungarn	1 (0.9)	~ ~	49 (3.9)	559 (3.6)	50 (3.9)	521 (4.8)	8.9 (0.13)
Tjekkiet	1 (0.9)	~ ~	45 (3.9)	547 (3.5)	54 (4.0)	544 (2.6)	8.8 (0.13)
Norge	1 (0.1)	~ ~	64 (4.7)	510 (2.8)	34 (4.7)	500 (2.7)	9.7 (0.13)
Tyskland	1 (0.8)	~ ~	66 (3.4)	551 (2.4)	33 (3.3)	524 (4.6)	9.7 (0.11)
Georgien	1 (0.9)	~ ~	46 (3.9)	490 (5.2)	53 (3.6)	485 (4.0)	9.0 (0.11)
Belgien (fransk)	1 (0.0)	~ ~	47 (4.7)	513 (4.4)	52 (4.7)	500 (4.2)	9.0 (0.15)
Slovakiet	1 (0.7)	~ ~	41 (3.4)	545 (3.6)	58 (3.4)	528 (3.9)	8.7 (0.10)
Nederlandene	0 (0.0)	~ ~	59 (5.1)	548 (3.0)	41 (5.1)	544 (3.3)	9.4 (0.16)
Internationalt gns.	9 (0.3)	527 (1.9)	59 (0.6)	517 (0.6)	32 (0.5)	497 (0.8)	

Midtpunktet på indeksskalaen er sat til 10.

() 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.

Eleverne fik point på indekset for "Skolens fokus på faglig succes" ud fra deres skolelederes bedømmelse af fem aspekter ved skolen. Elever på skoler med et *Meget højt fokus* på faglig succes fik mindst 13 point på indekset, hvilket svarer til, at skolelederne i gennemsnit bedømte tre ud af fem aspekter som 'Meget høj' og de øvrige to som 'Høj'. Elever i skoler med et *Middel fokus* på faglig succes fik højest 8,8 point på indekset, hvilket svarer til, at deres skoleledere i gennemsnit bedømte tre ud af fem aspekter som 'Middel' og de øvrige to som 'Høj'. Alle øvrige elever gik på skoler med et *Højt fokus* på faglig succes.

KILDE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS 2011

Tabel 7.2 Skolens fokus på faglig succes – rapporteret af lærere

Rapporteret af lærere

Land	Meget højt fokus		Højt fokus		Middel fokus		Gns. indeks
	Procent elever	Gns. score	Procent elever	Gns. score	Procent elever	Gns. score	
Nordirland	28 (4.2)	572 (3.9)	65 (4.4)	557 (3.7)	7 (2.2)	533 (8.5)	11.7 (0.19)
England	25 (4.2)	566 (7.3)	58 (4.8)	552 (3.4)	17 (3.1)	523 (5.9)	11.1 (0.16)
Irland	22 (3.1)	566 (3.5)	69 (3.0)	552 (2.9)	9 (1.9)	519 (6.8)	11.4 (0.15)
Kroatien	21 (3.0)	554 (3.7)	69 (3.6)	553 (2.2)	10 (2.2)	555 (6.3)	11.3 (0.12)
Indonesien	20 (3.5)	442 (7.9)	57 (4.7)	431 (6.0)	23 (3.9)	415 (6.9)	10.8 (0.18)
Israel	19 (2.9)	564 (6.8)	68 (3.9)	547 (4.0)	13 (2.9)	492 (11.9)	11.1 (0.14)
New Zealand	18 (2.0)	567 (4.9)	65 (2.8)	529 (3.3)	17 (2.3)	511 (4.7)	11.1 (0.11)
Qatar	17 (3.1)	439 (14.2)	66 (3.9)	423 (5.0)	17 (3.0)	416 (11.2)	10.8 (0.15)
Australien	17 (3.0)	554 (8.8)	63 (4.4)	533 (3.6)	20 (3.1)	507 (4.3)	10.7 (0.16)
USA	16 (1.7)	575 (4.9)	63 (2.4)	558 (2.1)	21 (2.0)	538 (4.5)	10.8 (0.10)
Forenede Arabiske Emirater	15 (1.8)	470 (9.1)	67 (2.7)	437 (3.2)	18 (1.8)	417 (6.9)	10.9 (0.09)
Saudi-Arabien	15 (3.4)	454 (9.1)	61 (4.1)	437 (6.5)	25 (3.0)	398 (10.0)	10.4 (0.16)
Malta	12 (0.1)	515 (3.7)	65 (0.1)	475 (1.8)	23 (0.1)	462 (3.1)	10.4 (0.00)
Østrig	10 (2.1)	544 (6.2)	71 (2.8)	531 (2.3)	19 (2.6)	514 (4.4)	10.4 (0.12)
Canada	10 (1.2)	570 (4.3)	68 (2.5)	549 (2.2)	22 (2.4)	536 (3.4)	10.4 (0.11)
Iran	9 (1.8)	467 (11.6)	68 (3.5)	466 (3.9)	23 (3.0)	427 (6.6)	10.4 (0.13)
Rumænien	9 (2.3)	497 (15.2)	61 (3.7)	513 (5.4)	30 (3.3)	477 (8.2)	10.1 (0.16)
Azerbajjan	8 (2.1)	478 (13.6)	40 (3.5)	464 (4.9)	52 (3.5)	459 (5.3)	9.4 (0.14)
Taipei (Taiwan)	7 (1.9)	557 (6.9)	67 (3.8)	554 (2.3)	26 (3.6)	548 (3.9)	10.0 (0.16)
Polen	7 (2.0)	526 (4.8)	76 (3.2)	527 (2.5)	17 (2.8)	519 (4.8)	10.2 (0.12)
Oman	7 (1.5)	415 (6.3)	72 (2.9)	398 (3.3)	21 (2.7)	361 (5.5)	10.4 (0.11)
Hong Kong Kina	7 (2.0)	583 (6.4)	58 (4.1)	572 (3.1)	36 (4.2)	565 (4.6)	9.6 (0.16)
Spanien	7 (1.9)	517 (12.8)	54 (4.1)	522 (3.0)	39 (3.8)	499 (3.8)	9.6 (0.15)
Sverige	7 (1.7)	549 (6.8)	65 (4.2)	547 (2.6)	29 (4.1)	530 (4.0)	10.0 (0.14)
Colombia	6 (1.7)	496 (15.6)	45 (4.8)	453 (6.9)	49 (4.8)	437 (4.8)	9.4 (0.19)
Danmark	5 (1.5)	574 (5.5)	65 (3.2)	558 (1.9)	30 (3.0)	544 (3.4)	9.9 (0.12)
Bulgarien	5 (1.5)	551 (14.1)	66 (3.5)	547 (3.7)	29 (3.4)	494 (8.2)	9.9 (0.13)
Trinidad og Tobago	4 (1.5)	496 (20.0)	46 (4.2)	481 (6.5)	49 (4.0)	459 (5.6)	9.2 (0.15)
Portugal	4 (1.7)	576 (21.6)	56 (4.8)	547 (3.1)	40 (4.6)	527 (4.9)	9.8 (0.17)
Finland	4 (1.6)	572 (7.3)	62 (3.2)	571 (1.9)	34 (3.4)	561 (3.4)	9.8 (0.12)
Singapore	3 (1.0)	600 (16.5)	61 (2.4)	576 (4.5)	36 (2.3)	548 (5.2)	9.6 (0.10)
Litauen	3 (1.0)	536 (10.7)	74 (3.2)	531 (2.8)	23 (3.2)	518 (4.2)	10.1 (0.09)
Norge	2 (1.2)	~ ~	70 (4.6)	508 (2.4)	28 (4.5)	502 (3.5)	9.9 (0.17)
Ungarn	2 (1.3)	~ ~	57 (4.0)	553 (3.4)	41 (3.8)	516 (5.3)	9.4 (0.15)
Slovenien	2 (1.1)	~ ~	66 (3.7)	533 (2.0)	32 (3.5)	524 (3.3)	9.6 (0.10)
Georgien	2 (0.8)	~ ~	59 (3.8)	495 (3.5)	39 (3.7)	475 (4.9)	9.5 (0.11)
Italien	2 (0.7)	~ ~	59 (3.4)	544 (2.8)	39 (3.4)	538 (3.8)	9.5 (0.09)
Frankrig	2 (1.0)	~ ~	57 (3.6)	529 (2.5)	41 (3.7)	508 (4.3)	9.4 (0.12)
Marokko	2 (0.6)	~ ~	25 (2.7)	341 (9.1)	74 (2.7)	299 (5.0)	7.8 (0.11)
Tjekkiet	2 (0.9)	~ ~	45 (4.6)	550 (3.0)	54 (4.6)	541 (3.2)	9.0 (0.14)
Slovakiet	1 (0.5)	~ ~	49 (3.2)	543 (2.5)	50 (3.3)	527 (4.9)	9.1 (0.12)
Rusland	1 (0.0)	~ ~	52 (3.9)	574 (3.5)	47 (4.0)	563 (3.7)	9.2 (0.12)
Belgien (fransk)	0 (0.5)	~ ~	49 (4.2)	517 (3.6)	51 (4.2)	498 (4.0)	8.9 (0.17)
Nederlandene	0 (0.0)	~ ~	55 (4.3)	552 (2.1)	45 (4.3)	539 (3.7)	9.2 (0.12)
Tyskland	0 (0.0)	~ ~	60 (3.4)	550 (2.4)	40 (3.4)	528 (3.7)	9.2 (0.09)
Internationalt gns.	9 (0.3)	529 (1.8)	60 (0.6)	517 (0.6)	31 (0.5)	497 (0.8)	

KILDE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS 2011

Midtpunktet på indeksskalaen er sat til 10.

() 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.

Eleverne fik point på indekset for "Skolens fokus på faglig succes" ud fra deres læreres bedømmelse af fem aspekter ved skolen. Elever på skoler med et *Meget højt fokus* på faglig succes fik mindst 13 point på indekset, hvilket svarer til, at lærerne bedømte tre ud af fem aspekter i figur 7.1 som 'meget høj' og de øvrige to som 'høj', gennemsnitligt set. Elever i skoler med et *Middel fokus* på faglig succes fik højest 8,7 point på indekset, hvilket svarer til, at deres lærere bedømte tre ud af fem aspekter som 'middel' og de øvrige to som 'høj' gennemsnitligt set. Alle øvrige elever gik på skoler med et *Højt fokus* på faglig succes.

Tabel 7.3 Skolelederes tid brugt på ledelsesopgaver

Rapporteret af skoleledere

Land	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	Håndtere forstyrrende elevadfærd	Rådgive lærere med spørgsmål eller problemer i forhold til deres undervisning	Tage initiativ til samtale med henblik på at hjælpe lærere, som har problemer i klasseværelset	Deltage i faglige udviklingsaktiviteter særligt for skoleledere
Australien	60 (4.1)	73 (3.8)	52 (4.6)	68 (3.8)	63 (3.6)	35 (3.8)	27 (3.4)	53 (4.4)	33 (3.7)
Azerbajjan	50 (4.4)	55 (4.3)	33 (4.0)	40 (4.8)	79 (3.7)	38 (4.4)	29 (3.3)	27 (3.9)	38 (4.0)
Belgien (fransk)	23 (4.3)	14 (3.8)	8 (2.6)	10 (3.2)	37 (4.4)	40 (4.4)	24 (4.2)	16 (2.7)	8 (2.2)
Bulgarien	49 (4.2)	47 (4.5)	60 (4.0)	55 (4.2)	72 (3.9)	45 (4.3)	17 (3.3)	32 (3.8)	29 (3.6)
Canada	57 (2.5)	62 (2.6)	40 (2.5)	50 (2.6)	67 (2.7)	47 (2.8)	29 (2.3)	38 (3.2)	26 (2.3)
Colombia	55 (4.8)	73 (4.2)	53 (4.8)	57 (4.5)	72 (4.5)	48 (4.8)	32 (4.1)	52 (4.4)	51 (4.8)
Danmark	24 (3.2)	20 (2.8)	6 (1.8)	11 (2.2)	67 (3.2)	25 (2.8)	27 (2.7)	21 (2.6)	19 (2.8)
England	53 (4.6)	68 (4.5)	56 (4.4)	76 (4.1)	48 (4.7)	21 (3.6)	17 (3.6)	34 (4.3)	13 (3.0)
Finland	36 (3.8)	34 (4.4)	18 (3.0)	12 (2.1)	33 (4.6)	26 (4.1)	16 (2.9)	28 (4.1)	23 (3.6)
Forenede Arabiske Emirater	69 (2.1)	77 (2.2)	82 (1.8)	85 (1.4)	82 (1.8)	55 (2.1)	62 (2.0)	65 (2.0)	47 (1.9)
Frankrig	41 (4.7)	26 (4.4)	8 (2.6)	15 (3.2)	46 (4.7)	55 (4.2)	15 (3.0)	26 (3.6)	5 (1.8)
Georgien	42 (4.8)	36 (4.5)	39 (4.0)	55 (3.7)	72 (3.9)	51 (4.2)	19 (3.5)	20 (3.3)	27 (3.5)
Hong Kong Kina	53 (4.6)	67 (4.5)	57 (4.6)	60 (4.2)	59 (4.3)	9 (2.2)	15 (3.2)	41 (4.9)	31 (4.4)
Indonesien	86 (2.8)	85 (3.1)	82 (3.3)	86 (3.3)	98 (1.1)	78 (3.9)	70 (4.1)	37 (4.2)	70 (4.0)
Iran	77 (3.1)	88 (2.7)	79 (3.9)	86 (2.5)	89 (2.0)	82 (2.7)	61 (3.6)	44 (3.9)	67 (3.3)
Irland	41 (4.4)	61 (4.3)	20 (3.4)	34 (4.3)	65 (3.8)	30 (4.0)	10 (2.5)	31 (3.8)	17 (2.7)
Israel	79 (3.6)	82 (3.6)	71 (4.1)	86 (2.6)	85 (3.6)	78 (4.1)	74 (3.8)	78 (3.5)	81 (3.1)
Italien	83 (3.6)	62 (3.8)	43 (3.9)	47 (4.2)	49 (3.7)	31 (3.3)	48 (3.7)	61 (3.7)	35 (3.3)
Kroatien	64 (3.9)	69 (3.9)	39 (4.2)	41 (3.8)	84 (2.9)	50 (4.0)	43 (4.3)	32 (4.0)	70 (3.7)
Litauen	74 (3.7)	90 (2.4)	60 (3.6)	68 (4.0)	62 (4.5)	42 (3.8)	48 (4.3)	41 (4.3)	44 (3.9)
Malta	58 (0.1)	67 (0.1)	32 (0.1)	40 (0.1)	71 (0.1)	39 (0.1)	39 (0.1)	44 (0.1)	26 (0.1)
Marokko	64 (3.4)	58 (3.9)	63 (3.9)	59 (4.1)	91 (2.1)	66 (3.1)	56 (3.7)	43 (3.7)	42 (4.0)
Nederlandene	r 75 (3.9)	r 77 (3.1)	r 49 (5.1)	r 63 (5.3)	r 48 (4.7)	r 25 (3.7)	r 42 (5.6)	r 36 (5.1)	r 26 (4.2)
New Zealand	59 (4.4)	68 (3.9)	40 (3.9)	64 (4.2)	50 (3.8)	17 (3.0)	23 (3.0)	41 (3.9)	26 (3.8)
Nordirland	47 (4.5)	73 (3.9)	r 35 (4.6)	61 (4.2)	54 (5.2)	13 (2.9)	r 7 (2.1)	r 35 (4.5)	r 23 (4.5)
Norge	27 (4.5)	19 (3.8)	17 (3.3)	17 (3.2)	56 (4.6)	31 (4.4)	16 (3.6)	23 (4.0)	24 (4.3)
Oman	40 (3.2)	r 18 (2.4)	75 (3.4)	80 (3.1)	82 (2.5)	45 (3.5)	51 (3.5)	36 (3.4)	24 (2.5)
Polen	56 (3.9)	49 (4.2)	59 (4.0)	75 (3.3)	76 (3.8)	40 (3.9)	29 (3.9)	51 (4.1)	54 (4.2)
Portugal	63 (4.2)	50 (5.3)	35 (4.7)	41 (4.9)	49 (4.8)	38 (5.2)	8 (2.7)	28 (5.3)	6 (2.2)
Qatar	70 (2.5)	81 (2.3)	81 (2.4)	81 (2.5)	85 (2.5)	64 (2.7)	69 (2.9)	61 (3.4)	54 (3.2)
Rumænien	84 (3.3)	84 (3.2)	81 (3.5)	84 (3.0)	87 (2.5)	73 (3.6)	57 (4.3)	63 (3.8)	69 (4.2)
Rusland	80 (2.8)	81 (2.6)	81 (2.6)	74 (2.9)	87 (2.1)	64 (3.1)	34 (3.1)	52 (3.6)	64 (4.0)
Saudi-Arabien	48 (4.4)	61 (4.1)	77 (3.3)	76 (3.5)	78 (3.5)	57 (3.7)	52 (3.9)	45 (4.4)	40 (4.3)
Singapore	76 (0.0)	80 (0.0)	66 (0.0)	77 (0.0)	66 (0.0)	32 (0.0)	33 (0.0)	58 (0.0)	47 (0.0)
Slovakiet	56 (3.6)	69 (3.6)	45 (3.9)	42 (3.9)	60 (3.7)	55 (3.3)	34 (3.6)	46 (3.7)	46 (3.8)
Slovenien	68 (3.1)	62 (4.1)	61 (3.5)	69 (4.0)	92 (2.2)	59 (3.8)	53 (4.0)	62 (3.9)	73 (3.4)
Spanien	57 (3.3)	58 (3.6)	40 (3.9)	46 (3.8)	66 (3.2)	39 (3.7)	20 (3.3)	49 (3.5)	31 (3.4)
Sverige	52 (4.4)	40 (4.8)	17 (3.2)	28 (4.2)	24 (3.7)	19 (3.6)	28 (4.1)	28 (4.1)	16 (3.6)
Taipei (Taiwan)	72 (3.6)	69 (3.8)	59 (3.9)	54 (3.6)	49 (4.4)	15 (3.0)	44 (4.2)	53 (4.2)	57 (4.4)
Tjekkiet	69 (3.9)	64 (4.0)	54 (4.3)	66 (3.8)	95 (1.7)	58 (4.2)	40 (4.5)	61 (3.7)	42 (4.1)
Trinidad og Tobago	55 (4.2)	55 (4.0)	40 (4.4)	55 (4.4)	87 (2.9)	74 (3.7)	37 (4.5)	37 (4.2)	42 (4.0)
Tyskland	49 (3.4)	47 (3.3)	15 (2.6)	18 (2.6)	56 (3.6)	49 (3.5)	28 (3.2)	24 (3.2)	17 (2.6)
Ungarn	80 (3.6)	72 (4.0)	59 (4.0)	62 (4.2)	79 (3.2)	59 (4.0)	34 (4.0)	41 (4.4)	35 (4.2)
USA	74 (2.6)	69 (2.7)	71 (2.4)	78 (2.3)	70 (2.8)	42 (2.8)	42 (2.8)	45 (3.3)	36 (2.7)
Østrig	41 (3.9)	13 (3.0)	24 (3.4)	27 (3.2)	73 (4.3)	41 (4.6)	39 (4.5)	22 (3.6)	44 (3.9)
Internationalt gns.	59 (0.6)	59 (0.5)	48 (0.5)	55 (0.5)	68 (0.5)	44 (0.5)	35 (0.5)	41 (0.6)	38 (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.

KILDE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS 2011

Tabel 7.5 Mobning på skolen

Rapporteret af elever

Lande	Næsten aldrig		Omtrent månedligt		Omtrent ugentligt		Gns. indeksscore
	Procent elever	Gns. score	Procent elever	Gns. score	Procent elever	Gns. score	
Azerbajjan	75 (1.5)	476 (3.1)	16 (1.1)	461 (3.9)	9 (0.7)	429 (6.1)	11.4 (0.08)
Sverige	68 (1.0)	548 (2.4)	25 (1.0)	535 (3.0)	7 (0.5)	509 (4.7)	11.0 (0.04)
Georgien	66 (1.1)	502 (2.7)	23 (0.8)	486 (4.1)	11 (0.8)	441 (8.1)	10.9 (0.06)
Danmark	65 (0.9)	559 (1.9)	27 (0.9)	550 (2.5)	8 (0.4)	534 (5.1)	10.8 (0.04)
Irland	64 (1.2)	563 (2.5)	25 (0.9)	545 (4.0)	12 (0.8)	510 (5.0)	10.7 (0.05)
Finland	61 (1.2)	573 (2.1)	30 (0.9)	566 (2.7)	9 (0.6)	543 (4.0)	10.6 (0.04)
Polen	61 (0.9)	533 (2.3)	26 (0.8)	524 (3.1)	13 (0.6)	500 (3.6)	10.7 (0.04)
Kroatien	61 (1.1)	560 (2.2)	28 (0.9)	550 (2.3)	11 (0.6)	526 (3.5)	10.6 (0.05)
Nordirland	57 (1.3)	567 (2.7)	29 (1.0)	557 (3.8)	14 (0.9)	527 (5.0)	10.4 (0.06)
Frankrig	54 (1.2)	529 (2.5)	32 (0.9)	513 (3.5)	13 (0.8)	503 (3.7)	10.3 (0.05)
Østrig	53 (1.3)	536 (2.1)	30 (0.9)	529 (3.0)	17 (0.9)	511 (3.2)	10.2 (0.05)
Norge	53 (1.8)	514 (2.4)	33 (1.1)	504 (2.9)	14 (0.9)	494 (3.9)	10.2 (0.06)
Taipei (Taiwan)	53 (1.3)	562 (2.1)	30 (0.8)	552 (2.6)	17 (0.8)	528 (3.2)	10.3 (0.06)
USA	52 (0.7)	568 (1.7)	30 (0.5)	557 (1.7)	18 (0.5)	531 (2.8)	10.2 (0.03)
Nederlandene	51 (1.0)	550 (2.2)	33 (0.8)	548 (2.0)	16 (0.8)	530 (3.3)	10.1 (0.04)
Italien	51 (1.2)	549 (2.4)	33 (1.0)	543 (2.7)	16 (0.7)	521 (4.1)	10.2 (0.05)
Hong Kong Kina	51 (1.2)	577 (2.4)	33 (0.8)	571 (2.6)	17 (0.6)	553 (3.7)	10.1 (0.04)
Slovenien	50 (1.3)	538 (2.2)	32 (0.8)	535 (3.1)	18 (1.0)	502 (3.6)	10.1 (0.06)
Portugal	48 (1.4)	548 (3.1)	35 (1.2)	541 (2.6)	17 (0.9)	521 (4.6)	10.1 (0.06)
Tyskland	48 (1.1)	554 (2.7)	36 (0.8)	540 (2.1)	16 (0.7)	523 (4.4)	10.1 (0.05)
Litauen	48 (1.3)	539 (2.3)	35 (0.9)	529 (3.0)	17 (0.8)	498 (3.8)	10.1 (0.05)
Rumænien	47 (1.8)	518 (4.5)	32 (1.5)	502 (5.5)	21 (1.1)	476 (6.8)	10.0 (0.07)
Slovakiet	46 (1.1)	545 (2.3)	34 (0.8)	535 (3.5)	20 (0.9)	516 (3.9)	10.0 (0.05)
Bulgarien	46 (1.3)	544 (4.5)	35 (1.0)	534 (4.1)	18 (0.8)	511 (5.0)	10.0 (0.05)
Tjekkiet	46 (1.2)	553 (2.6)	34 (1.0)	547 (2.6)	20 (0.8)	526 (3.8)	10.0 (0.05)
Rusland	45 (1.4)	576 (2.9)	35 (1.0)	567 (3.1)	19 (1.0)	555 (3.9)	10.0 (0.06)
England	45 (1.5)	567 (3.2)	35 (1.0)	552 (3.0)	20 (1.1)	521 (4.8)	9.9 (0.06)
Canada	44 (0.7)	561 (2.0)	36 (0.6)	548 (2.0)	20 (0.6)	526 (2.5)	9.8 (0.03)
Spanien	43 (1.1)	521 (2.7)	34 (0.8)	515 (2.6)	23 (0.9)	496 (3.6)	9.8 (0.05)
Malta	42 (0.8)	494 (2.1)	36 (0.8)	478 (3.0)	22 (0.7)	447 (3.4)	9.8 (0.03)
Iran	41 (1.7)	457 (4.6)	35 (1.2)	462 (3.4)	23 (1.3)	451 (4.1)	9.9 (0.07)
Ungarn	40 (1.1)	549 (4.8)	36 (0.8)	544 (3.3)	24 (0.8)	521 (3.4)	9.7 (0.04)
Saudi-Arabien	39 (1.7)	446 (4.4)	33 (1.2)	436 (5.1)	27 (1.2)	404 (6.3)	9.6 (0.08)
Singapore	39 (0.9)	581 (3.2)	38 (0.6)	569 (3.5)	23 (0.8)	543 (4.3)	9.7 (0.04)
Australien	37 (1.1)	539 (2.8)	38 (1.0)	529 (2.7)	25 (0.8)	509 (3.8)	9.6 (0.04)
Colombia	36 (1.9)	461 (6.0)	31 (1.2)	462 (4.8)	34 (1.9)	431 (4.3)	9.4 (0.10)
Marokko	35 (1.9)	331 (6.5)	33 (1.0)	313 (4.3)	32 (1.6)	296 (4.8)	9.4 (0.08)
Forenede Arabiske Emirater	34 (0.8)	460 (3.3)	35 (0.5)	443 (2.8)	31 (0.8)	415 (3.3)	9.4 (0.04)
New Zealand	33 (0.8)	554 (2.6)	37 (0.7)	537 (2.7)	30 (0.8)	504 (2.9)	9.3 (0.03)
Oman	31 (1.2)	407 (3.5)	37 (0.9)	392 (3.5)	31 (1.0)	377 (3.5)	9.3 (0.05)
Qatar	30 (1.1)	459 (4.9)	32 (1.0)	438 (5.1)	38 (1.0)	399 (3.7)	9.1 (0.05)
Belgien (fransk)	28 (1.0)	511 (3.7)	39 (1.2)	511 (3.4)	33 (1.7)	496 (3.4)	9.2 (0.05)
Indonesien	28 (1.5)	434 (5.0)	36 (1.2)	436 (3.8)	37 (1.4)	425 (5.2)	9.2 (0.07)
Trinidad og Tobago	26 (1.1)	488 (5.2)	37 (1.1)	478 (4.3)	37 (1.2)	455 (4.4)	9.1 (0.05)
Israel	- -	- -	- -	- -	- -	- -	- -
Internationalt gns.	47 (0.2)	523 (0.5)	33 (0.1)	513 (0.5)	20 (0.1)	489 (0.7)	

Midtpunktet på indeksskalaen er sat til 10.

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

En streg (-) angiver, at der ikke er sammenlignelige data.

Eleverne fik point på indekset for "Mobning på skolen" ud fra deres svar på, hvor ofte de oplevede seks former for mobbeadfærd. Elever, som *Næsten aldrig* oplevede mobning, fik mindst 10,1 point på indekset, hvilket svarer til, at de 'aldrig' oplevede tre ud af seks former for mobbeadfærd og oplevede de øvrige tre former for mobbeadfærd "et par gange om året" gennemsnitligt set. Elever, som *Omtrent ugentligt* oplevede mobning, fik en score på højst 8,3, hvilket svarer til, at de oplevede tre ud af seks former for mobbeadfærd '1-2 gange om måneden' og de øvrige tre former 'få gange om året' gennemsnitligt set. Alle øvrige elever blev mobbet *Omtrent månedligt*.

KILDE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS 2011

Tabel 7.6 Sikker og velordnet skole

Rapporteret af lærere

Lande	Sikker og velordnet		Lidt sikker og velordnet		Ikke sikker og velordnet		Gns. indeksscore
	Procent elever	Gns. score	Procent elever	Gns. score	Procent elever	Gns. score	
Indonesien	91 (2.6)	429 (4.5)	9 (2.6)	425 (13.8)	0 (0.0)	~ ~	11.9 (0.13)
Nordirland	r 84 (2.9)	564 (3.1)	16 (2.8)	538 (7.9)	0 (0.4)	~ ~	11.4 (0.14)
Azerbajjan	82 (2.9)	463 (3.8)	16 (2.8)	463 (9.2)	1 (0.7)	~ ~	11.3 (0.13)
Israel	81 (3.2)	546 (3.5)	17 (3.3)	530 (9.5)	3 (1.4)	485 (41.9)	11.0 (0.14)
Georgien	79 (2.7)	489 (3.2)	19 (2.7)	482 (7.9)	1 (0.7)	~ ~	11.1 (0.13)
Irland	77 (3.4)	560 (2.4)	21 (3.3)	527 (5.2)	2 (1.0)	~ ~	11.2 (0.15)
Australien	r 76 (3.2)	540 (3.1)	21 (3.1)	509 (6.9)	4 (1.4)	489 (15.1)	11.0 (0.16)
Forenede Arabiske Emirater	75 (1.8)	443 (2.9)	24 (1.8)	423 (4.7)	1 (0.4)	~ ~	10.8 (0.08)
Kroatien	73 (3.1)	551 (2.0)	26 (3.0)	558 (4.0)	1 (0.7)	~ ~	10.7 (0.12)
England	72 (3.7)	561 (3.0)	27 (3.7)	524 (5.2)	0 (0.3)	~ ~	10.9 (0.14)
Nederlandene	72 (3.2)	551 (1.8)	27 (3.1)	533 (4.3)	1 (0.0)	~ ~	10.8 (0.15)
New Zealand	72 (2.5)	545 (2.4)	25 (2.3)	504 (4.6)	4 (1.2)	490 (16.0)	10.8 (0.12)
Qatar	70 (3.4)	431 (4.9)	29 (3.3)	409 (8.5)	1 (0.6)	~ ~	10.7 (0.13)
Singapore	64 (2.2)	576 (4.1)	34 (2.2)	551 (5.2)	2 (0.6)	~ ~	10.3 (0.09)
Norge	64 (4.6)	510 (2.4)	36 (4.6)	501 (3.2)	0 (0.0)	~ ~	10.5 (0.15)
Danmark	64 (2.9)	561 (1.9)	35 (2.9)	543 (2.7)	1 (0.8)	~ ~	10.5 (0.11)
USA	64 (2.1)	567 (2.0)	30 (2.1)	542 (2.9)	6 (1.1)	521 (7.2)	10.3 (0.09)
Canada	62 (2.8)	555 (2.2)	34 (2.6)	540 (2.6)	4 (0.9)	521 (4.5)	10.3 (0.13)
Iran	60 (3.5)	464 (3.7)	39 (3.4)	449 (4.9)	1 (0.8)	~ ~	10.2 (0.14)
Østrig	58 (3.4)	535 (2.2)	40 (3.5)	522 (3.2)	2 (1.5)	~ ~	10.0 (0.12)
Saudi-Arabien	56 (3.8)	441 (6.0)	40 (3.9)	420 (7.4)	4 (1.4)	377 (18.3)	10.1 (0.14)
Oman	56 (2.9)	394 (3.3)	43 (3.0)	390 (4.7)	2 (0.7)	~ ~	10.1 (0.10)
Polen	55 (3.4)	524 (3.2)	44 (3.4)	529 (2.9)	1 (0.6)	~ ~	9.9 (0.12)
Bulgarien	55 (3.9)	537 (5.4)	43 (3.8)	530 (5.6)	3 (1.1)	461 (27.8)	9.9 (0.13)
Hong Kong Kina	52 (4.5)	574 (2.8)	46 (4.3)	566 (3.5)	3 (1.5)	572 (30.3)	9.9 (0.17)
Ungarn	51 (3.8)	548 (4.2)	45 (3.7)	531 (5.0)	3 (1.5)	502 (14.4)	9.6 (0.13)
Malta	50 (0.1)	488 (2.0)	49 (0.1)	470 (2.0)	2 (0.0)	~ ~	9.9 (0.00)
Rusland	49 (4.0)	569 (5.4)	49 (3.8)	569 (3.7)	2 (1.3)	~ ~	9.7 (0.17)
Litauen	47 (3.2)	531 (3.1)	51 (3.1)	526 (3.1)	2 (0.9)	~ ~	9.6 (0.12)
Portugal	46 (5.1)	546 (4.9)	50 (4.8)	538 (3.6)	4 (1.2)	516 (9.9)	9.5 (0.19)
Tjekkiet	46 (3.8)	547 (3.2)	52 (3.6)	544 (3.1)	2 (0.9)	~ ~	9.5 (0.12)
Spanien	46 (3.7)	524 (3.7)	49 (3.6)	507 (3.1)	5 (1.8)	476 (9.9)	9.5 (0.16)
Tyskland	45 (3.9)	549 (2.9)	51 (3.8)	536 (3.2)	4 (1.4)	519 (11.1)	9.6 (0.12)
Frankrig	40 (3.4)	533 (3.3)	55 (3.5)	514 (3.1)	5 (1.5)	484 (18.2)	9.4 (0.12)
Slovakiet	40 (3.7)	537 (3.8)	59 (3.7)	535 (3.8)	1 (0.6)	~ ~	9.3 (0.08)
Rumænien	40 (3.6)	498 (7.8)	55 (3.7)	505 (6.2)	5 (1.6)	469 (15.2)	9.4 (0.13)
Sverige	40 (4.7)	551 (2.9)	55 (4.8)	540 (3.0)	5 (1.4)	498 (10.1)	9.4 (0.15)
Finland	35 (3.5)	573 (2.6)	59 (3.8)	566 (2.3)	6 (1.7)	554 (4.7)	9.2 (0.12)
Colombia	35 (4.4)	458 (8.9)	54 (4.7)	442 (5.3)	11 (2.8)	447 (8.2)	8.9 (0.21)
Belgien (fransk)	33 (3.9)	523 (3.7)	58 (3.8)	501 (4.0)	9 (2.5)	490 (9.4)	8.7 (0.17)
Taipei (Taiwan)	31 (3.8)	552 (2.9)	62 (3.7)	556 (2.5)	7 (2.0)	532 (5.8)	8.9 (0.15)
Marokko	30 (3.3)	337 (7.5)	56 (3.7)	303 (6.0)	14 (2.3)	289 (10.7)	8.6 (0.15)
Trinidad og Tobago	28 (3.9)	482 (8.6)	52 (3.9)	469 (6.1)	20 (3.1)	461 (9.1)	8.4 (0.19)
Slovenien	27 (3.1)	528 (3.6)	67 (3.2)	532 (2.5)	6 (1.6)	515 (8.5)	8.8 (0.11)
Italien	18 (2.9)	546 (4.9)	78 (3.3)	542 (2.3)	4 (1.4)	506 (26.2)	8.6 (0.09)
Internationalt gns.	55 (0.5)	518 (0.6)	41 (0.5)	505 (0.8)	4 (0.2)	486 (3.6)	

Midtpunktet på indeksskalaen er sat til 10.

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

Eleverne fik point på indekset "Sikker og velordnet skole" ud fra deres læreres enighed i fem udsagn om skolen. Elever på en *Sikker og velordnet skole* fik mindst 10,1 point på skalaen, hvilket svarer til, at deres lærere var 'Meget enige' i tre ud af fem udsagn og 'lidt enige' i de øvrige to udsagn om skolen gennemsnitligt set. Elever på en *Ikke sikker og velordnet skole* fik højst 6,2 point på indekset, hvilket svarer til, at deres lærere var 'lidt uenige' i tre af de fem udsagn og 'lidt enige' i de øvrige to udsagn gennemsnitligt set. Alle øvrige elever gik på en *Lidt sikker og velordnet skole*.

Tabel 7.7 *Disciplin og tryghed på skolen*

Rapporteret af skoleledere

Lande	Nærmest ingen problemer		Få problemer		Moderate Problemer		Gns. indeksscore
	Procent elever	Gns. score	Procent elever	Gns. score	Procent elever	Gns. score	
Hong Kong Kina	87 (2.9)	570 (2.5)	12 (2.8)	566 (10.1)	1 (0.0)	~ ~	11.4 (0.12)
Nordirland	85 (3.7)	561 (2.9)	15 (3.7)	546 (7.1)	0 (0.0)	~ ~	11.1 (0.13)
Irland	83 (3.5)	556 (2.5)	16 (3.3)	531 (9.0)	1 (1.0)	~ ~	11.2 (0.12)
Georgien	81 (2.8)	489 (3.6)	13 (2.4)	481 (9.5)	6 (1.4)	484 (13.2)	10.8 (0.14)
Taipei (Taiwan)	77 (3.3)	552 (2.1)	23 (3.3)	555 (4.5)	0 (0.0)	~ ~	11.4 (0.13)
Spanien	77 (3.3)	517 (2.8)	14 (2.7)	499 (6.7)	10 (2.5)	510 (9.2)	10.7 (0.17)
Bulgarien	75 (3.6)	540 (4.2)	19 (3.6)	509 (11.8)	6 (2.0)	498 (14.7)	10.6 (0.15)
Litauen	75 (3.5)	531 (2.4)	25 (3.5)	522 (4.6)	0 (0.0)	~ ~	10.6 (0.11)
England	75 (4.4)	557 (3.3)	24 (4.3)	532 (5.8)	1 (1.0)	~ ~	10.8 (0.15)
Iran	74 (3.9)	462 (4.1)	26 (3.9)	446 (6.8)	0 (0.0)	~ ~	10.8 (0.11)
Tjekkiet	68 (3.6)	547 (2.7)	29 (3.5)	542 (4.1)	2 (1.0)	~ ~	10.3 (0.11)
New Zealand	68 (3.3)	544 (2.9)	32 (3.3)	514 (5.7)	0 (0.4)	~ ~	10.6 (0.11)
Singapore	67 (0.0)	568 (4.0)	33 (0.0)	565 (5.8)	0 (0.0)	~ ~	10.8 (0.00)
Portugal	65 (5.2)	543 (3.2)	30 (5.3)	538 (6.5)	5 (1.7)	524 (8.0)	10.4 (0.17)
Kroatien	65 (4.0)	557 (2.3)	33 (4.0)	544 (3.2)	2 (1.2)	~ ~	10.5 (0.12)
Rusland	65 (3.9)	571 (3.5)	35 (3.8)	564 (4.3)	0 (0.5)	~ ~	10.3 (0.09)
Australien	64 (3.9)	534 (3.5)	34 (3.8)	521 (4.5)	2 (1.0)	~ ~	10.5 (0.12)
Finland	64 (4.5)	571 (2.3)	34 (4.4)	564 (3.2)	2 (1.2)	~ ~	10.3 (0.12)
Rumænien	64 (4.1)	512 (5.2)	23 (3.4)	500 (10.6)	13 (2.9)	454 (14.3)	10.3 (0.17)
Malta	64 (0.1)	492 (1.9)	30 (0.1)	454 (2.8)	6 (0.1)	448 (6.3)	10.2 (0.00)
USA	63 (2.7)	564 (2.0)	35 (2.8)	548 (2.7)	2 (0.8)	~ ~	10.3 (0.09)
Qatar	63 (3.2)	441 (5.2)	23 (2.6)	405 (8.7)	14 (2.3)	384 (12.2)	10.1 (0.14)
Azerbajjan	62 (4.2)	464 (4.0)	8 (2.3)	455 (9.5)	30 (3.9)	461 (7.5)	9.6 (0.26)
Frankrig	62 (4.5)	527 (2.6)	33 (4.3)	507 (5.5)	5 (1.8)	502 (14.3)	10.4 (0.12)
Forenede Arabiske Emirater	61 (2.3)	449 (3.1)	24 (1.9)	414 (4.7)	15 (1.7)	412 (6.6)	10.0 (0.11)
Canada	60 (2.4)	554 (2.0)	37 (2.4)	539 (2.4)	3 (0.7)	531 (4.5)	10.3 (0.07)
Norge	58 (4.4)	507 (2.9)	39 (4.2)	507 (3.2)	3 (1.6)	496 (10.2)	10.0 (0.13)
Belgien (fransk)	57 (4.7)	515 (3.2)	38 (4.5)	496 (5.7)	5 (2.2)	496 (8.1)	10.1 (0.16)
Slovakiet	57 (3.6)	539 (2.6)	35 (3.4)	534 (5.5)	9 (2.0)	514 (15.0)	10.0 (0.12)
Italien	56 (3.9)	541 (3.1)	25 (3.8)	546 (4.7)	19 (2.9)	538 (5.5)	9.6 (0.14)
Danmark	56 (3.5)	557 (2.4)	42 (3.3)	550 (2.7)	2 (1.0)	~ ~	10.1 (0.09)
Slovenien	53 (3.7)	530 (2.8)	42 (3.6)	532 (3.2)	4 (1.4)	519 (7.6)	10.1 (0.12)
Polen	51 (3.9)	527 (2.7)	46 (4.2)	524 (3.8)	3 (1.4)	530 (16.0)	9.9 (0.09)
Ungarn	50 (4.2)	553 (4.3)	45 (4.2)	533 (4.9)	5 (1.5)	470 (20.2)	9.8 (0.13)
Sverige	49 (4.7)	551 (2.7)	45 (4.7)	534 (4.0)	6 (1.2)	523 (7.6)	9.8 (0.13)
Østrig	46 (4.3)	533 (2.9)	42 (4.1)	527 (3.6)	12 (3.3)	522 (5.1)	9.5 (0.14)
Israel	46 (4.5)	550 (6.5)	39 (4.3)	549 (5.6)	16 (3.1)	493 (12.2)	9.2 (0.21)
Saudi-Arabien	45 (3.9)	440 (4.8)	25 (3.8)	412 (13.5)	30 (3.8)	430 (8.6)	9.2 (0.18)
Tyskland	41 (3.3)	554 (3.1)	53 (3.5)	538 (3.2)	6 (1.5)	498 (9.3)	9.6 (0.08)
Trinidad og Tobago	38 (4.3)	483 (7.2)	52 (4.4)	464 (6.0)	10 (2.4)	460 (10.6)	9.4 (0.12)
Oman	28 (2.9)	397 (4.2)	37 (3.1)	377 (4.5)	35 (3.0)	382 (5.8)	8.5 (0.15)
Nederlandene	25 (4.6)	555 (3.9)	67 (5.3)	545 (2.3)	8 (3.3)	536 (14.0)	9.1 (0.10)
Colombia	25 (3.4)	463 (9.0)	33 (4.7)	435 (6.8)	42 (4.4)	449 (7.2)	8.0 (0.19)
Marokko	14 (2.5)	330 (11.0)	22 (2.9)	294 (6.6)	63 (3.7)	316 (5.1)	7.3 (0.15)
Indonesien	7 (2.4)	442 (14.2)	18 (3.6)	428 (11.8)	75 (4.3)	428 (4.8)	6.2 (0.21)
Internationalt gns.	58 (0.5)	519 (0.7)	31 (0.5)	504 (1.0)	11 (0.3)	476 (2.0)	

Midtpunktet på indeksskalaen er sat til 10.

() 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.

Eleverne fik point på indekset for "Disciplin og tryghed på skolen" ud fra deres skolelederes svar vedrørende ti potentielle problemer. Elever på skoler med *Nærmest ingen problemer* fik mindst 9,9 point på indekset, hvilket svarer til, at deres skoleledere svarede 'Ikke et problem' til fem af de ti aspekter og 'Lille problem' til de øvrige fem gennemsnitligt set. Elever på skoler med *Moderate problemer* fik en score på højst 7,7, hvilket svarer til, at deres skoleledere svarede 'Moderat problem' til fem af de ti aspekter og 'Lille problem' til de øvrige fem gennemsnitligt set. Alle øvrige elever gik på skoler med *Få problemer*.

KILDE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS 2011

Referencer

- Andersen, F.Ø. (2010). *Verdens bedste folkeskole*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Andersen, C.A., & Winter, S.C. (red.) (2011). *Ledelse, læring og trivsel i folkeskolerne*. København: SFI
- Due, P. (1999). Mobning som sundhedstrussel blandt store skoleelever. *Ugeskrift for Læger*, 161 (15), 2201-2205.
- Due, P., Brixval, C.S., & Holstein, B.E. (2011). Mobning. I: M. Rasmussen & P. Due (red.), *Skolebørnsundersøgelsen 2010*. København: Forskningsprogrammet for Børn og Unges Sundhed (FoBUS). Lokaliseret d. 17. oktober 2012 på: <http://www.hbsc.dk/downcount/HBSC-Rapport-2010.pdf>
- Hart, B., & Risley, T.R. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Hoff, E. (2006). Environmental Supports for Language Acquisition. In D.K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of Early Literacy* (Vol. 2). London: The Guilford Press.
- Knudsen, H. (2009). Familieklassen et magtfuldt både-og. I: S. Tetler & S. Langager (red.), *Specialpædagogik i skolen*. København: Gyldendal.
- Knudsen, H. (2010). *Har vi en aftale – magt og ansvar i mødet mellem folkeskole og familie*. Frederiksberg: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Laursen, P.F., & Pedersen, Mogens Jin (2011). Organisering af lærersamarbejdet. I: C.A. Andersen & S.C. Winter (red.), *Ledelse, læring og trivsel i folkeskolerne*. København: SFI.
- Mejdung, J., & Rønberg, L. (2008). *PIRLS 2006 – en international undersøgelse om læsekompetence i 4. klasse*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- 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.
- Nielsen, V.L., & Hvidman, U. (2011). Faglig målstyring og opfølgning. I: C.A. Andersen & S.C. Winter (red.), *Ledelse, læring og trivsel i folkeskolerne*. København: SFI
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C.A., & Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly* 44 (5), 635-674
- Stephensen, I., & Møller, S. (2004). Mobning og selvmordsadfærd. *Faktaserien nr. 13*. Odense: Center for Selvmordsforskning. Lokaliseret d. 17. oktober 2012 på: <http://www.selvmordsforskning.dk/filecache/17176/1148296584/faktahaeftnr13.pdf>
- Undervisningsministeriet (2009g). *Fælles Mål 2009 Modersmålsundervisning*. Faghæfte 46. Undervisningsministeriets håndbogsserie.
- Witziers, B., Bosker, R.J., & Krüger, M.L. (2003). Educational Leadership and Student Achievement: The Elusive Search for an Association. *Educational Administration Quarterly* 39 (3), 398-425.

Kapitel 8

Sammenfatning og konklusion

Om PIRLS

I rapportens indledning ridses baggrunden for PIRLS-undersøgelsen op, og der vises tilbage til den internationale læseundersøgelse i 1991, hvor de danske elever i 3. klasse klarede sig meget dårligere end eleverne i det øvrige Norden, og hvor eleverne i 8. klasse kun klarede sig på det jævne. PIRLS 2006 og en særlig dansk undersøgelse i forbindelse hermed viste klart, at de danske elever generelt i 2006 havde fået løftet deres læsefærdigheder med noget, der svarede til et helt klassetrin siden 1991. PIRLS giver et øjebliksbillede af situationen i de deltagende lande, men da PIRLS gentages hvert femte år, er der også mulighed for at se på udviklingstendenser i elevernes læsekompetence.

I den internationale undersøgelse i 2011 deltog elever fra mere end 50 lande samt provinser eller regioner, der havde valgt at deltage på internationale vilkår. Mere end 325.000 elever har således været involveret over hele jorden. I Danmark deltog et repræsentativt udvalg på 4.594 4.-klasseelever i 237 klasser fra 232 skoler. Målgruppen var generelt elever på 4. klassetrin, men hvis elevernes gennemsnitsalder var mindre end 9,5 år på dette klassetrin, opfordredes landene til at deltage med et ældre klassetrin, hvilket bl.a. skete i England, Nederlandene, New Zealand og Nordirland.

PIRLS giver et kvalificeret bud på, hvad det internationalt vil sige at læse alderssvarende og med god forståelse på 4. klassetrin, og kan bl.a. gennem de frigivne tekster og spørgsmål konkretisere dette.

PIRLS-undersøgelsen bygger på læseteorier, der ser læsekompetence som en konstruktiv og interaktiv proces mellem læser, tekst og læseformål i en bestemt læsesituation og 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 skoler eller i fritiden samt for deres egen fornøjelses skyld.*

PIRLS fokuserer på tre aspekter ved læseforståelsen: læseformål, læseprocesser og læseindstilling, og først i rapporten gennemgås de fire læseprocesser: (a) finde og udtrække 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. Endelig listes en række af de anbefalinger, det rådgivende udvalg vedrørende læsefærdighed i 1993 gav Undervisningsministeriet, og det oplyses, hvilke uddannelsespolitiske ændringer der er sket på læseområdet siden 2006.

Undersøgelsens design og metode er gennemgået sidst i rapporten, og bl.a. ses det, at vi i Danmark har udelukket lidt flere elever på landsplan fra at deltage, end det er sket i de øvrige nordiske lande. Det kan derfor ikke helt afvises, at de danske resultater i 2011 er en anelse bedre, end de ville have været, hvis det var lykkedes at få alle elever til at deltage. I forhold til undersøgelsen i 2006 drejer det sig dog kun om en stigning i udelukkede elever fra de udtrukne klasser på 0,16 % – svarende til 8 elever.

Hver elev har arbejdet med et testhæfte med to tekster og tilhørende spørgsmål og havde 2 x 40 minutter til opgaven. Læsevaner og indstilling til læsning blev undersøgt gennem spørgeskemaer dels til eleverne og dels til elevernes forældre, ligesom forhold omkring undervisningen blev belyst gennem spørgeskemaer til dansk læreren og skolelederen.

Resultaterne

Ser man på gennemsnitsresultatet for den samlede læsescore, så klarer danske elever i 4. klasse sig blandt de elleve bedste lande i undersøgelsen. Kun fire lande (Hong Kong Kina, Rusland, Finland og Singapore) har resultater, som er signifikant bedre end de danske, mens der er seks andre lande (Nordirland, USA, Kroatien, Taipei/Taiwan, Irland og England), som har resultater, der ikke adskiller sig signifikant fra det danske gennemsnitsresultat. Siden PIRLS-undersøgelsen i 2006, hvor der var otte andre lande og to regioner, som lå på niveau med Danmark, er seks af disse lande (Nederlandene, Sverige, Tyskland, Italien, Ungarn og Bulgarien) nu placeret signifikant under det danske landsresultat. Dette skyldes, dels at de danske resultater er steget med 8 scorepoint siden 2006-undersøgelsen, dels at disse landes resultater er dårligere end sidst. Eleverne fra de norske 5. klasser klarer sig i sammenligningen signifikant lige under de danske resultater.

I alle lande – og således også i Danmark – er der en relativt stor spredning i elevernes læsefærdighed. Selv beregnet på klassegennemsnit ses det, at der er omkring to års forskel i læseniveauet mellem den bedst og den svagest præsterende klasse i Danmark. Hvor der i Danmark er ca. ti klasser, der i gennemsnit læser på 3. classes niveau, så er der fem klasser, der har et samlet gennemsnit på 5. classes niveau. Men spredningen genfindes også inden for den enkelte klasse, så det er en stadig udfordring for lærerne at tilrettelægge undervisningen, så den passer til såvel de svage som de stærke læsere i klassen.

For at kunne omsætte en læsescore til noget mere håndgribeligt er læseskalaen inddelt i fire kompetenceniveauer med en beskrivelse af, hvilke kompetencer man behersker

på hvert niveau. 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. I Danmark er der 12 % af eleverne på det højeste kompetenceniveau – niveau 4 – men der er en tilsvarende procentdel elever, som ligger på eller under det laveste kompetenceniveau, hvor eleverne kun magter de mest simple af læseprocesserne. I forhold til resultaterne fra Norge og Sverige er dette fint, men i Finland har man 18 % på højeste kompetenceniveau og kun 8 % på det laveste, og i Singapore er det hele 24 % af eleverne, der er på det højeste niveau. I forhold til PIRLS 2006 er det lykkedes i Danmark at løfte bundniveauet relativt mere end de øvrige niveauer.

Ud over at se på en samlet læsescore så analyseres resultaterne også med hensyn til læseformål/teksttype og læseforståelsesprocesser. Læseformålet deles i PIRLS op i to typer: at læse for at lære og at læse for at opleve. Læsning for at lære vil fortrinsvis ske via informerende tekster, mens oplevelseslæsning fortrinsvis sker gennem skønlitterære tekster. I Danmark, Norge og Finland er der ikke nogen forskel i det niveau, man læser de to teksttyper på, mens resultaterne i Sverige tyder på, at eleverne her er lidt bedre til at læse de skønlitterære tekster i forhold til de informerende tekster.

De fire læseprocesser: (a) finde og uddrage informationer, (b) drage direkte følgeslutninger, (c) fortolke og samordne centrale ideer og informationer samt (d) undersøge og vurdere indhold, sprog og tekstuelle elementer er slået sammen til to læseprocessorer, hvor den tekstnære læsning afspejles af processerne at *finde informationer og drage følgeslutninger*, mens den udvidede tekstforståelse afspejles af processerne *fortolke, samordne og vurdere informationer, sprog og tekstuelle elementer*.

I Finland og Sverige er der ikke forskel i det bidrag, de to forskellige læseprocesskalaer giver til den samlede læsescore, mens scoren for de tekstnære processer i Norge og Danmark står en anelse stærkere end den udvidede tekstforståelse. I forhold til undersøgelsen i 2006 er det dog især i den udvidede tekstforståelse, at de danske elever har hævet deres score. Det er interessant at se, at eleverne i engelsktalende lande som USA, Australien, New Zealand og England er relativt bedre til at besvare spørgsmål, der afspejler den udvidede tekstforståelse. Der er meget, der tyder på, at man i disse lande aktivt underviser i disse læseprocesser.

I de tidligere PIRLS-undersøgelser har man fundet, at piger generelt læser bedre end drenge. I PIRLS 2001 var forskellen i gennemsnit 20 scorepoint, i 2006 var den 17 scorepoint, og i 2011 er den nu 16 point. I 2006 var forskellen mellem piger og drenge i Danmark på 14 scorepoint, mens den i 2011 er faldet til 12 point, hvilket skyldes, at drengene har hævet deres score med 9 point, mens pigerne har hævet den 7 point. I Norge og Sverige er forskellen mellem piger og drenge 13-14 point, mens den i Finland er hele 21 point. I Sverige er forskellen mellem piger og drenge mindsket signifikant siden 2001. Det skyldes, at pigernes resultat er faldet relativt mere (-23 point) end drengenes (-15 point).

Generelt læser drengene de informerende tekster bedre end de skønlitterære, mens pigerne er bedst til de skønlitterære, men der er stor variation mellem landene. For de lande, som har klaret sig signifikant bedre end Danmark, gælder det, at pigerne her læser de informerende tekster lige så godt eller næsten lige så godt som de skønlitterære, og at drengene, bortset fra i Hong Kong Kina, læser de skønlitterære tekster næsten lige så godt som de informerende. Til gengæld er der ikke noget enkelt mønster i, hvilken læseproces piger eller drenge er relativt bedst til at anvende. Man kan dog se, at for tre af de lande (bortset fra Finland), som har klaret sig signifikant bedre end de danske elever, gælder det, at pigerne er relativt bedre til den udvidede tekstforståelse, mens de danske piger er relativt bedst til den tekstnære læsning.

Endelig vises det, at selv om vi i Danmark inddrager socioøkonomisk status (generelt velfærd i familien og moderens uddannelse) i analysen, så er det stadigvæk en fordel for elevernes læsning af danske tekster, hvis de kommer fra hjem, hvor man altid taler dansk. Generel sprogforståelse er ikke overraskende en vigtig faktor i læseforståelsen.

For at kunne sætte resultaterne ind i en større sammenhæng er det vigtigt at have et overblik over de skolesystemer, der sammenlignes i undersøgelsen, og de mest oplagte forskelle mellem landene sammenfattes. Bl.a. er det interessant at bemærke, at selv om man i IEA har 4. årgang i den formaliserede undervisning som målgruppe, så må de deltagende elever heller ikke være for unge, da det fremstillede materiale så ikke længere vil passe til målgruppen. Det betyder således, at man fx i England og New Zealand har testet elever i 5. klasse, fordi eleverne her begynder i skole et år før de danske, mens man i Nederlandene og i Nordirland, hvor man begynder den formaliserede undervisning endnu tidligere, har testet elever på sjette årgang af samme grund. I Norge har man valgt at deltage i undersøgelsen med 4. klasse, hvilket nærmere svarer til de danske 3. klasser, da man i Norge i forbindelse med skolereformen L97 omdøbte børnehaveklasserne til 1. klasse. Derfor har man i Norge også samlet resultater ind fra 5. klassetrin for at have resultater, der i højere grad var sammenlignelige med de øvrige nordiske resultater.

Elevernes læselyst

Eleverne blev i spørgeskemaet stillet en række spørgsmål om deres holdning til læsning. Vi ved bl.a. fra PIRLS 2006, 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 læsefærdighed, hvor meget de faktisk er vant til at læse i skolen og i fritiden. Ikke alle de spørgsmål, der blev stillet i 2011, var magen til spørgsmålene fra 2006, så i nogle tilfælde kan det være vanskeligt at lave en direkte sammenligning, men på en række af de spørgsmål, der umiddelbart kan sammenlignes, er der en stor overensstemmelse mellem de danske elevers svarmønstre i 2006 og 2011.

Cirka halvdelen af alle elever i Norden nyder at læse. I Danmark er der 77 % af eleverne, som er meget eller lidt enige i, at de nyder at læse, og kun 8 % er helt uenige. Tallene for de danske elever svarer til tallene fra 2006.

Langt de fleste elever – omkring tre fjerdedele – læser da også for deres fornøjelses skyld uden for skolen enten dagligt eller et par gange om ugen. I Danmark er det 85 % af pigerne og 73 % af drengene, som læser mindst ugentligt for deres fornøjelses skyld – og det er den samme andel som i 2006. De finske drenge og piger læser med samme frekvens, mens det sker lidt mindre i Sverige og Norge, hvor signifikant færre elever svarer, at de læser for deres fornøjelses skyld hver dag eller næsten hver dag.

Når vi ser på, hvilke former for tekster eleverne læser, så er der for de danske elever især sket et fald i procentdelen, som angiver, at de aldrig eller næsten aldrig læser skønlitteratur eller bøger, der forklarer ting. I 2006 var der 32 % af drengene, som aldrig eller næsten aldrig læste historier eller romaner (skønlitterære tekster), mens det i 2011 er faldet til 25 %. For pigerne var de samme tal henholdsvis 19 % og 17 %. Hvis vi spørger til bøger, der forklarer ting (informerende tekster), så var der i 2006 26 % af drengene, som aldrig eller næsten aldrig læste den slags tekster, mens det i 2011 drejer sig om 18 %, og også her er der sket et fald for pigernes vedkommende fra 24 % i 2006 til 17 % i 2011. Kun når vi ser på frekvensen af læsning af tegneserier, ser vi ingen ændring i læsemønsteret i Danmark fra 2006 til 2011. Her er danske 4. klasseelever nogle af dem, der sjældnest læser tegneserier, mens det til gengæld er meget populært i Finland, ikke mindst blandt finske drenge.

Som i 2006 er eleverne gode til selv at bedømme, om de er gode til at læse eller ej, og i Norden er der en signifikant sammenhæng mellem elevernes egen bedømmelse, og hvor gode de er til at læse. Jo bedre eleverne synes, det går, jo højere er deres læsescore.

Det er heller ikke helt ligegyldigt, om eleverne kan lide de tekster, de er blevet testet med. Det kunne eleverne i 2006, og det kan de heldigvis også i 2011. 84 % af drengene syntes, at de skønlitterære tekster var gode eller rigtig gode, og 91 % af pigerne syntes det samme. Kun henholdsvis 4 % og 1 % syntes, de var dårlige. 80 % af drengene og 74 % af pigerne syntes godt om de informerende tekster, og her var der 5 % af både drenge og piger, som ikke brød sig om teksterne. Så alt i alt lykkedes det at præsentere eleverne for et materiale, som fangede langt de fleste af dem.

Elevernes hjemmemiljø

Eleverne i Norden er begunstiget af at leve i velordnede og velhavende samfund sammenlignet med elever fra mange andre steder i verden. Eleverne i de nordiske lande er blandt de syv bedst stillede lande, hvad angår ressourcer i hjemmet, der antages at være en støtte for eleverne i skolearbejdet. Såvel internationalt som i Danmark er der en signifikant sammenhæng mellem hjemmets ressourcer og elevernes læsekompetence.

Ligesom det er kendt, at hjemmets ressourcer er en støtte i forbindelse med barnets skolegang og således også med dets tilegnelse af læsekompetence, så er det kendt, at børn fra hjem med mange bøger generelt har en højere læsescore end elever fra hjem med få bøger. Nu indgår antallet af bøger i hjemmet også i det her beregnede indeks for hjem-

mets uddannelsesmæssige ressourcer, men det interessante er, at bøger i hjemmet har vist sig at have en selvstændig betydning også ud over hjemmets socioøkonomiske stilling. I Norden – som i den øvrige verden – er der en signifikant sammenhæng mellem antallet af bøger i hjemmet op til 100-200 bøger og elevernes læseresultater. I Danmark er der også en sammenhæng mellem antallet af bøger i hjemmet, og om der altid tales dansk hjemme. I hjem, hvor der sjældent eller aldrig tales dansk, er der generelt færre bøger, men sammenhængen mellem antallet af bøger i hjemmet og læsescoren er den samme som for de altid dansktalende elever: jo flere bøger jo højere læsescore. Bøger i hjemmet – eller snarere den grundlæggende indstilling, som bøger i hjemmet og forældrenes egen lyst til at læse er et udtryk for – kan således være en indikator for muligheden for at bryde den sociale arv.

Forældrenes holdning til skolen og læsning generelt kommer også til udtryk, når man beder dem huske, hvor ofte de i hjemmet foretog sig skriftsprogsstimulerende aktiviteter, inden barnet kom i skole – og i hvor høj grad barnet kendte til bogstaver og det at læse, inden det begyndte i 1. klasse. På begge områder er der en signifikant sammenhæng med elevernes læsekompetence i 4. klasse både internationalt og i Norden.

Der er ingen tvivl om, at forældrenes holdninger og forventninger til deres børn og til skolen og det at læse er med til at forme børnenes udbytte af skolen. Vi har tidligere i PISA-undersøgelserne set, hvordan elevernes egne forventninger til deres fremtidige uddannelse påvirkes af deres læsekompetencer, og vi kan med PIRLS 2011 vise, at dette måske kan nærme sig en selvopfyldende profeti, da der allerede i 4. klasse er en klar sammenhæng mellem forældrenes forventninger til deres børns fremtidige uddannelse og børnenes læsekompetence. På trods af sammenhængen, er der også store overlapninger mellem grupperne, så det er værd at overveje, om for tidligt fastlagte forventninger kan være en u hensigtsmæssig begrænsning af børnenes udviklingspotentiale.

Undervisningen

Et ofte diskuteret parameter er elevernes timetal, men det har vist sig, at der ikke er nogen entydig sammenhæng mellem erhvervede kompetencer og timetallet. I Norden er det samlede årlige timetal à 60 minutter for 4. klasseelever indberettet af skolelederne til henholdsvis 860 timer i Danmark, 849 i Sverige, 817 timer i Norge og 779 timer i Finland. Det er i Danmark noget over minimumstimetallet på 660 og også mere end det vejledende årlige timetal på 802,5 klokketimer for 4. klasse. Det internationale timetalsgennemsnit for de deltagende lande ligger dog med 905 timer væsentligt over det danske.

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 kompetencer ikke entydig. En analyse viser, at dette bl.a. kan forklares ved, at skoler ofte tildeler ekstra timer til undervisning i dansk, hvis de har elever med særlige behov, som fx en stor andel af elever, der ikke har

dansk som modersmål. PIRLS-undersøgelsen kan ikke sige noget om, hvordan denne elevgruppe fx ville have klaret sig, hvis de ikke havde fået tildelt disse ekstra ressourcer. Internationalt anvendes der dog flere timer til undervisning i landenes hovedsprog, end der gøres i Danmark.

I gennemsnit anvendes mellem 29-34 % af timerne til hovedsproget i Norden specifikt til læseundervisning – hvilket svarer til 63 klokketimer i Danmark, men i lande som Canada, New Zealand og USA drejer det sig om mellem 101-131 timer, hvilket for USA's vedkommende svarer til omkring 48 % af timerne til hovedsproget.

I lærerspørgeskemaet blev lærerne bedt om at tage stilling til, hvor ofte de samarbejdede med deres kolleger. Danske lærere er tilsyneladende nogle af dem, der samarbejder mindst i Norden. Især svenske og norske lærere deler undervisningserfaringer med hinanden og samarbejder om at udvikle materialer. Det er ikke ud fra PIRLS-resultaterne muligt at vise, om lærernes indstilling til samarbejde påvirker elevernes læsekompetence.

Lærerne spørges også om, hvad de gør for at udvikle færdigheder og strategier for læseforståelse, da undersøgelser har vist, at en bevidsthed om anvendelse af forskellige strategier gavner læseforståelsen hos eleverne. Danske lærere underviser tilsyneladende signifikant mindre i læseforståelse, end det sker internationalt, og signifikant mindre end lærerne i tre af de fire lande, der har signifikant bedre læseresultater end de danske. Blandt de fire bedst placerede lande er det kun lærerne i Finland, der tilsyneladende underviser i læseforståelse på samme niveau som de danske. En af forklaringerne på dette resultat kunne være, at de faglige begreber om undervisning i læseforståelse ikke er så velkendte og anvendte i Danmark som internationalt, og at lærerne derfor er mere usikre på, hvordan de forskellige færdigheder og strategier kan bringes i spil.

Siden 2006 er der sket en ændring i, hvilke materialer lærerne anvender i klassen. Nu ser det ud til, at lærere til mere end halvdelen af eleverne i højere grad anvender et bredt udvalg af børnebøger i undervisningen end i 2006, hvor det kun var lærere til 8 % af eleverne. Til gengæld er andelen af elever, der primært undervises efter et lærebogssystem mindsket – selv om det ikke kan udelukkes, at en ændring af spørgeskemaets ordlyd fra 2006 til 2011 her har haft en betydning. Selv om computere er til rådighed for undervisningen af 4. klasseeleverne i Danmark i et omfang, som internationalt kun matches af få lande, så anvendes computeren ikke i nogen særlig grad i læseundervisningen. Kun i forbindelse med at eleverne skriver egne historier eller andre tekster, ligger de danske elever højt, hvor 83 % af dem mindst en gang om måneden anvender computeren til dette. Internationalt sker det kun for 32 % af eleverne.

Derimod kommer det ikke som en overraskelse, at danske elever ofte kommer på skolebiblioteket, der jo er et af de områder, hvor Danmark i mange år har haft en foregangsstatus. Til gengæld er brugen af et klassebibliotek meget mindre udbredt, end det ses i mange andre lande.

I forhold til hvor engagerede eleverne giver udtryk for at være, ser det ud til, at elever i Norden er mere forbeholdne med hensyn til at give udtryk for den store entusiasme. I denne type spørgsmål er der nogle klare kulturelle træk, som slår igennem i besvarelsene, og resultaterne er derfor kun vanskeligt sammenlignelige. Men det er vigtigt at tage stilling til, om det manglende engagement blot er en mere afdæmpet kulturel ytring, eller om der kunne ligge andre forhold – som manglende udfordringer – bag holdningen. I hvert fald ser det ud til, at lærere, der selv udviser engagement, og som mener, at de bringer spændende materiale med ind i klasserummet, får signifikant bedre resultater.

Med hensyn til de ting, som lærerne oplever som forstyrrende for undervisningen, så viser der sig langt hen ad vejen en international konsensus, selv om forhold som manglende ernæring har en mere påtrængende plads i en række lande end i Norden. Omkring 90 % af de danske elever har lærere, der mener, at undervisningen slet ikke (eller kun lidt) påvirkes af forhold som manglende mad, forstyrrende elever eller uinteresserede elever. Kun i forhold til om eleverne ikke får dækket deres basale behov for søvn, gælder det for 47 % af eleverne, at lærerne mener, at dette påvirker undervisningen noget eller meget. Det er interessant at se, at denne sidste tendens er international.

Lærerne

For 75 % af de danske elever gælder det, at deres lærere er uddannet på bachelorniveau, og 19 % elevers lærere har en mellemlang videregående uddannelse. Da læreruddannelsen i Danmark først i 2006 blev klassificeret som en fireårig professionsbachelor, så kan vi sige, at mindst 94 % af eleverne har lærere, der har en uddannelse, som kvalificerer dem til at undervise i skolen. Hertil gælder det for cirka 4 % af eleverne, at deres lærere har en lang videregående uddannelse (som fx kandidat eller master), så der er kun cirka 1 % af eleverne, der har en lærer, som ikke har en egentlig uddannelse som grundlag for sin undervisning. I en række andre lande som fx Finland, Rusland, Australien, Frankrig og USA undervises størstedelen af eleverne af lærere med en lang videregående uddannelse.

Lærerne blev også spurgt om, i hvor høj grad der var lagt vægt på sprog, læseteori eller læsepædagogik og undervisning i læsning i løbet af deres uddannelse. For henholdsvis 65 %, 43 % og 49 % af eleverne gjaldt det, at der i deres læreres uddannelse var blevet lagt vægt på de respektive områder. For de elever, hvis lærere svarede, at der var blevet lagt vægt på læsepædagogik i uddannelsen, var der en signifikant forskel på 7 scorepoint i forhold til de elever, hvis lærere ikke havde haft denne undervisning. Internationalt var det 62 % af eleverne, der havde lærere, som angav, at de var blevet undervist i læsepædagogik. For de fire lande, som klarede sig signifikant bedre end Danmark, så var der i alle bortset fra Finland en større andel af eleverne – mellem 71-95 % – der havde lærere, som var blevet undervist i læsepædagogik. I Finland drejede det sig kun om 28 % af eleverne, men her er læreruddannelsen en kandidatuddannelse i pædagogik, hvor lærerne bliver specialister i undervisning og ikke primært i fagdidaktik.

Lærerne blev også spurgt om, i hvor høj grad de havde deltaget i efteruddannelse i læseundervisning inden for de to seneste år. Internationalt er der 24 % af eleverne, som har lærere, der har deltaget i mere end 15 timers efteruddannelse i det tidsrum, men der kan ikke på tværs af landene ses nogen effekt af dette i elevernes resultater. Det kan skyldes, at der ikke er ensartede lærerforudsætninger og tildelingskriterier for efteruddannelse i landene, men i Danmark, Norge og Finland kan der ses en signifikant højere score hos de elever, hvis lærere har deltaget i mere end 15 timers efteruddannelse i læseundervisning inden for de seneste to år.

Danske lærere er i nordisk sammenhæng forholdsvis 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.

Danske lærere er generelt meget tilfredse med at være lærere, ligesom det var tilfældet i 2006. På et indeks over forskellige udsagn om lærerprofessionen er de danske lærere blandt de syv mest tilfredse landes lærere i verden. Med en tredelt gruppering i *Tilfredse*, *Lidt tilfredse* og *Mindre tilfredse* har 69 % af de danske elevers lærere angivet, at de er tilfredse. Det er klart mere end det internationale gennemsnit på 54 % og også mere end de øvrige nordiske lande, hvor det gælder for 49 % i Norge, 42 % i Finland og kun 29 % i Sverige. I Danmark var der kun 3 % af eleverne, der havde lærere, som var *Mindre tilfredse*, mens det gjaldt for henholdsvis 7 %, 8 % og 12 % i Norge, Finland og Sverige.

Et af spørgsmålene til lærerne gik på, hvordan lærerne evaluerede elevernes fremgang i læsning. Hvor stor vægt lagde de på henholdsvis monitorering af elevernes igangværende arbejde, prøver i klassen, nationale, regionale eller kommunale test eller diagnostiske prøver. Set i et nordisk perspektiv er et gennemgående træk, at mange danske elever havde lærere, som lagde lille eller ingen vægt på dette, og færrest danske elever havde lærere, som lagde stor vægt på det.

Kontakten til elevernes hjem opretholdes på meget sammenlignelig måde i Norden. Oftest er der kontakt enten mundtligt eller skriftligt (eller begge dele) 1-3 gange om året, men i de norske 4.-5. klasser er der dog 25-20 % af eleverne, hvor læreren aldrig kontakter hjemmet skriftligt, men udelukkende orienterer mundtligt om elevernes fremgang, mens dette er meget sjældent i Danmark, Finland og Sverige.

Skolen

De fleste elever i Danmark går, baseret på skolelederens vurdering, på velstillede skoler. Det vil sige, at under en fjerdedel af eleverne kommer fra økonomisk dårligt stillede baggrunde, og at mere end en fjerdedel af eleverne kommer fra økonomisk velstillede baggrunde. Sammen med fire andre lande i undersøgelsen er Danmark det land, hvor eleverne oftest går på skoler med *velstillede* elever.

To tredjedele af de danske elever går på skoler, hvor næsten alle (over 90 %) har dansk som modersmål, og kun 5 % af eleverne går på skoler, hvor mindre end 50 % af eleverne har dansk som modersmål. Der er en lille, men signifikant forskel i læsescoren til fordel for elever, der går på skoler, hvor mere end 90 % af eleverne har dansk som modersmål i forhold til, om der er mellem 50-90 %, som har dansk som modersmål. Til gengæld er der gennemsnitligt 35 points forskel i læsekompetence ned til eleverne på skoler, hvor under 50 % af eleverne har det.

Der er i Danmark høje forventninger til, hvilke skriftsproglige færdigheder eleverne har tilegnet sig, når de afslutter børnehaveklassen, sammenlignet med de fleste lande i undersøgelsen. Også i sammenligning med det øvrige Norden er der flere danske elever, der går på skoler, hvor forventningerne til det skriftsproglige niveau er høje.

Læringsressourcer som computere i undervisningen og velassorterede skolebiblioteker er også langt mere udbredt i Danmark, end tilfældet er i det øvrige Norden og i de fleste andre lande. I Danmark gælder det for 73 % af eleverne, at der er et skolebibliotek med over 5.000 bøger til rådighed for dem, mens det samme gælder for under 20 % i det øvrige Norden og blot 28 % internationalt.

Danske lærere og skoleledere er meget enige om, hvorvidt skolen har fokus på elevernes faglige succes. Lærere og skoleledere til 70 % af eleverne mener, at der er enten *meget højt* eller *højt fokus* på elevernes faglige succes, og der er signifikant forskel i elevernes læsescore, alt efter om der er *højt* eller *middel fokus* på faglig succes. I Sverige og Finland er skolelederne lidt mere ambitiøse på deres elevers vegne end lærerne, mens det modsatte gør sig gældende i Norge. Til gengæld er der mindre forskel i læsescore mellem grupperne i det øvrige Norden, end der er i Danmark, hvor der er fra +24-30 points forskel, alt efter om skolelederen eller læreren betegnede skolen som havende *meget højt fokus* på faglig succes i modsætning til dem, der mente, at skolen havde *middel fokus* på fagligheden.

Skolelederne blev bedt om at vurdere, hvor meget tid de brugte på forskellige ledelsesopgaver på skolen. Det er almindeligt anerkendt, at en klar skoleledelse kan betyde en forskel for atmosfæren og det faglige fokus på skolen. Selv om sådanne spørgsmål helt klart vil blive besvaret ud fra de forskellige landes skolekulturelle egenart, er det interessant at se, at det tilsyneladende ikke er lykkedes at finde ledelsesopgaver, som mange danske skoleledere bedømte, at de anvendte meget tid på. Det skolelederne til flest danske elever brugte mest tid på, var at opretholde en god atmosfære på skolen. Det gjaldt for 67 % af eleverne. I Norden er det kun i Norge, hvor det også gælder for en større del af eleverne (56 %), mens det i Finland og Sverige højst gælder for en tredjedel af eleverne. I de lande, der klarer sig signifikant bedre end Danmark, bortset fra Finland, er det at opretholde en god atmosfære også højt prioriteret af skolelederen for mindst 59 % af eleverne. I syv af de andre listede arbejdsopgaver var Danmark placeret blandt de nederste otte lande ud fra andelen af elever, hvis skoleledere brugte meget tid på opgaven, og ofte også lavere end de øvrige nordiske lande, mens skolelederne i Rusland, Singapore og Hong Kong Kina typisk oftere angav, at disse opgaver krævede meget tid.

Set i relation til Norden ser det ud til, at skoleledere i Sverige, i højere grad end især i Danmark og Norge, bruger 'meget tid' på at 'fremme og udvikle skolens faglige og uddannelsesmæssige mål', mens skolelederne i Danmark og Norge i højere grad har fokus på at opretholde en god atmosfære på skolen, og i Finland er der tilsyneladende ikke nogen af de områder, der er spurgt til, der gælder for mere end 36 % af eleverne.

De nordiske skoler er generelt gode til at tage sig af eleverne. Langt de fleste elever er glade for at gå i skole og føler sig trygge der. I Danmark og Sverige er det 11 % af eleverne, der er 'lidt uenige' eller 'meget uenige i, at de er glade for at gå i skole, mens det gælder for op til hver femte elev i fjerde klasse i Finland – og med hensyn til tryghed så er det under 10 % af eleverne i Norden, som er 'lidt uenige' eller 'meget uenige' i, at de føler sig trygge på skolen. Denne generelle tilfredshed med skolen viser sig også ved, at kun relativt få elever i de nordiske lande føler sig mobbet på skolen. Sverige, Finland og Danmark hører til blandt de lande, hvor flest elever siger, at de næsten aldrig oplever mobning og færrest elever siger, at de oplever det omtrent ugentligt. Ser man på elevernes svar i forhold til deres læseresultater, viser det sig, at det oftest er de fagligt svageste elever, der oplever den største grad af mobning. Selv om der utvivlsomt er en lang række andre faktorer i spil i dette forhold, så er der stadigvæk al mulig grund til at sørge for, at alle elever trives og har det godt i skolen.

Sikkerhed og tryghed er også faktorer i lærernes og skoleledernes arbejde. Kun lærere til 0-1 % af eleverne i de norske og danske skoler oplevede skolen som 'ikke sikker og velordnet', mens det samme gjaldt for lærere til 5-6 % af eleverne i Sverige og Finland. Kun skoleledere til 2-3 % af eleverne i Danmark, Finland og Norge og 6 % af eleverne i Sverige oplevede moderate problemer på skolen med hensyn til 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. Så selv om årsagsrelationerne i denne sammenhæng ikke umiddelbart kan afgøres, så er det i sig selv et faretegn, hvis skolen ikke fungerer også på det sociale plan.

Konklusion

To gange med fem års mellemrum, i 2006 og i 2011, har danske børn nu vist, at de kan reagere med forståelse på udfordrende, men alderssvarende tekster. Danske elever i fjerde klasse er blandt de bedste læsere i verden. Kun fire landes elever klarer sig signifikant bedre end de danske. Sputnikchokket fra første IEA-læseundersøgelse i 1991 er vitterligt fortid, og efterdønningerne fra dengang, kan man roligt, sige har sat danske børns læsefærdigheder i sund bevægelse.

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, så der er nok at tage fat på. Det er overraskende, at hele klasser gennemsnitligt adskiller sig lige så meget fra hinanden som forskellen mellem de højest og nogle af de lavest præsterende lande i undersøgelsen. Der vil altid være en spredning i

sådanne undersøgelser, 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.

Vi ved også fra PISA-undersøgelserne, at det gennemsnitlige niveau for danske elevers læsekompetence er middelmådigt, når de når 15-års alderen. 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. Man kan spørge, hvad det er, som ændrer sig mellem fjerde klassetrin og afslutningen af grundskolen i 15-årsalderen?

For at give svar på det, mener vi, at det er nødvendigt både at se på den undervisning, der er gået forud for fjerde klasse, og den undervisning, der kendetegner mellemtrinnet og udskolingen.

Det at læse tekster med god forståelse kræver overskud, som kommer af et effektivt samspil mellem en række bestemte faktorer: Læseren må have udviklet gode ordlæsefærdigheder, herunder præcis og hurtig genkendelse af de enkelte ord, samt udviklet evnen til at læse tekster flydende med passende tempo og prosodi. Ligeledes må læseren have et veludviklet mundtligt sprog, herunder ordforråd, for at opnå god læseforståelse.

Forskelle i elevers læsekompetence kan skyldes besvær med enkelte af disse faktorer eller en kombination af flere. Det betyder, at skolen må være i stand til fra første skoledag at identificere børn i risiko for læsevanskeligheder og til at følge og monitorere fremskridt i sprog og læsning, så alle elever tilbydes den undervisning og indsats, de har brug for til at udvikle sig.

Med skolens nye praksis, hvor flere elever med specifikke behov skal inkluderes i normalundervisningen, så har behovet for, at lærere kan evaluere og vurdere om det, de gør, faktisk fører til fremskridt for den enkelte elev, måske aldrig været større. Netop derfor er det også bekymrende, når PIRLS 2011 viser, at danske lærere er langt mere tilbageholdende med at lægge vægt på den daglige, løbende evaluering af elevernes fremskridt, hvad enten det drejer sig om at følge med i elevernes daglige arbejde eller anvendelse af egentlige test og prøver, end det ses i de øvrige nordiske lande.

I Danmark er begynderundervisningen i læsning blevet højnet de sidste 20 år. Især er systematisk undervisning, der fremmer udviklingen af fonologisk opmærksomhed og ordlæsefærdigheder blevet mere udbredt, således at sproglige forudsætninger er på plads hos flere børn i den første læseundervisning i dag end tidligere. Det kan vi også se i PIRLS 2011 via de danske skolelederes vurdering af elevernes skriftsproglige færdigheder, når de begynder i første klasse.

En overbevisende stor mængde forskning viser, at denne fokusering er nødvendig og for børn i risiko for dysleksi endda helt afgørende. Det gælder uanset, om man har flere sprog med i bagagen, eller om man blot er vokset op med dansk i hjemmet.

Men lige så afgørende det er, at børn kommer hurtigt fra start og på egen hånd kan læse tekster, lige så afgørende er det, at der langtidsinvesteres i børns læseudvikling.

Der er grænser for, hvor mange bogstav-lyd-forbindelser, der er at lære, og der er grænser for, hvor præcist man kan læse, men der er ingen ende på den verden af ord og betydning, som åbner sig for hvert nyt ord, man tilegner sig en flig af. Børns videre udvikling af læseforståelse hænger sammen med udviklingen af flydende, meningsfuld læsning, viden om ords betydning og tilegnelse af viden generelt. Det er en langstrakt proces, som kræver opmærksomhed på alle skolens trin.

Vi kan med PIRLS 2011 konstatere, at danske lærere i ringere grad end lærerne i de fleste af de lande, der er bedre end os, prioriterer læseundervisning, der fremmer udviklingen af strategier og færdigheder til gavn for læseforståelse.

Vi kan også af resultaterne i PIRLS 2011 se, 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.

Man kan overveje, om det netop peger på, at færdigheder og strategier til at gå på kryds og tværs i tekster for at kombinere og underbygge vurderinger og fortolkninger med belæg fra teksten er mere fraværende i dansk læseundervisning på mellemtrinnet og frem?

For at blive dygtig til at forstå tekster på højere niveauer, kræver det guidning fra en 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.

Man kan overveje, om en del af det tekstbearbejde, der finder sted i danskundervisningen og i de øvrige fag, ikke i tilstrækkelig grad opøver elevernes færdigheder i at læse og forstå på samme tid? Læsning af informerende og skønlitterære tekster i skolen må ikke være begrænset til mundtligt arbejde. 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. De danske resultater fra PIRLS 2011 kunne tyde på, at der var brug for en videreudvikling af undervisningen i læseforståelse i en danskfaglig kontekst.

Danske elever er glade for at gå i skole, og de føler sig trygge, når de er der. Mobning opleves eksempelvis langt sjældnere af de danske elever, end tilfældet er i en række andre lande. Dertil kommer, at eleverne i Danmark er nogle af de bedst stillede elever, hvad angår ressourcer bogligt som materielt både i hjemmet og på de skoler, de går på.

Ligesom der er nok at tage fat på, så er der også nok af gode grunde til, at danske børn også, når de når 15-årsalderen, kan være blandt de bedste, når det gælder læsekompetence.

PIRLS 2011 giver os ikke chokbølger at ride på. Danske elever i fjerde klasse er generelt dygtige. Så hvis gruppen af børn og unge, som ikke magter de laveste niveauer af læsekompetence på fjerde klassetrin og i slutningen af skolen, for alvor skal mindskes, så kommer vi ikke uden om, at der stadig er et langt sejt træk foran os.

Vi må have sammenhæng mellem tidlig identifikation og indsats, vi må videreudvikle vores evne til at følge og løbende evaluere elevers fremskridt i sprog og læsning. Ekstra støtte til de svage elever i de første skoleår kan ses som en forudsætning for inklusionstanken og kan modvirke risikoen for senere at blive ekskluderet. Og sidst, men ikke mindst må læseundervisningen fra fjerde klassetrin og frem ikke anses for afsluttet.

Kapitel 9

Undersøgelsens design og metode

Udtrækning af eleverne og dataindsamling

Målgruppen for undersøgelsen: elever i 4. klasse

Målgruppen i PIRLS er det klassetrin, der svarer til fire års formel undervisning. Det betyder, at elever i 4. klasse er undersøgelsens målgruppe i Danmark¹. I Danmark er børnehaveklassen nu fra 2009 også obligatorisk, men den egentlige, formelle læse- og skriveundervisning begynder først i 1. klasse. Og selv om børnehaveklassen ikke var obligatorisk for disse elever, da de kom i skole, så er det alligevel kun 0,4 % af dem, som ikke har gået i børnehaveklasse.

Ved at basere målgruppen på antal år med formel undervisning i stedet for at udvælge elever med en bestemt alder bliver det muligt at udtrække hele klasser og således undersøge specifikke forhold relateret til læseundervisningen. Det betyder dog også, at eleverne i de forskellige lande ikke er på helt samme alder, da skolestarten som bekendt varierer fra land til land.

Hvis valget af 4. klassetrin medfører et aldersgennemsnit på mindre end 9,5 år, opfordres landene til at deltage med et ældre klassetrin. I Danmark er eleverne i gennemsnit 10,9 år, hvilket er det højeste gennemsnit blandt de deltagende lande. I Finland og Sverige, der også har sen skolestart, er gennemsnitsalderen hhv. 10,8 og 10,7, mens man i Norge har valgt at erstatte børnehaveklassen med direkte start i 1. klasse som 6-årige. Gennemsnitsalderen for de norske elever er 9,7 år. Undervisningen i den norske 1. klasse svarer dog mere til undervisningsindholdet i en dansk børnehaveklasse med mere fokus på sociale og læseforberedende aktiviteter end på egentlig læseundervisning². Alligevel har

1. Dvs. ISCED niveau 1. ISCED (International Standard Classification of Education) er udviklet af UNESCO som redskab til sammenligning af uddannelsesniveauer. ISCED niveau 1 repræsenterer begyndelsen på den formaliserede skolegang (UNESCO, 2011), hvilket svarer til de danske 1.-6. klasser. Den danske børnehaveklasse indgår ikke i ISCED niveau 1, men kategoriseres som ISCED niveau 0. Den danske 4. klasse svarer således til ISCED-niveau 1 trin 4.

2. Se [http://www.udir.no/Lareplaner/Grep Modul/?gmid=0&gmi=183563](http://www.udir.no/Lareplaner/Grep%20Modul/?gmid=0&gmi=183563)

Norge valgt at lade 4. klasse være målgruppen. De deltager også med et mindre udvalg af 5. klasser, men medmindre denne rapport specifikt henviser til Norges 5. klasse, så er der tale om deres elever i 4. klasse, som altså er et år yngre end de øvrige nordiske elever i undersøgelsen. Det norske 5. klasse udvalg er repræsentativt, men lidt mindre, og resultaterne herfra er derfor behæftet med en lidt større usikkerhed, så derfor er resultaterne ikke medtaget i den internationale rapportering, men resultatet er pålideligt nok til, at det kan give en klar indikation af, hvad et norsk gennemsnitsresultat på 5. klassetrin er.

Sampling: Udtrækning af målgruppe og bortfald

Når man ønsker at få et repræsentativt billede af en population – her alle danske 4. klasseelevers læsefærdigheder – og gerne vil have, at resultaterne kan sammenlignes med resultater fra andre lande, så skal man i alle lande følge de samme, bestemte retningslinjer for, hvordan man finder frem til de elever, der skal testes. Udvælgelsen af skoler blev i alle lande foretaget af Statistics Canada.

Den samplingsprocedure, der anvendes i PIRLS, kaldes for et to-trins stratificeret klyngedesign. Først udtrækkes skoler vægtet efter skolestørrelse og skoletype, dvs., om der var tale om en privatskole eller en folkeskole. Derefter udtrækkes på hver skole et antal hele klasser på 4. klassetrin med samme sandsynlighed for at blive valgt. Det betyder, at undersøgelsens resultater således ikke er blevet “skæve” af, at der fx er kommet for mange elever med fra bestemte områder eller bestemte skoler i Danmark.

Skoler

I alt 240 skoler blev i første omgang udtrukket til at deltage på baggrund af ministeriets officielle liste over eksisterende skoler under hensyntagen til, at der skulle være samme fordeling af henholdsvis private skoler og folkeskoler i udvalget som i landet som helhed. Fire af de først udtrukne skoler var for nylig blevet nedlagt, og 26 af skolerne ønskede af forskellige årsager ikke at deltage i undersøgelsen. I stedet for de sidstnævnte blev der inviteret en række erstatningsskoler, som ligeledes var repræsentativt udvalgt. Tre skoler, der havde accepteret at være med, faldt af forskellige grunde ud af undersøgelsen, efter at undersøgelsen var gået i gang, og i et tilfælde ønskede hverken den udtrukne skole eller erstatningsskolerne at deltage. I alt deltog således 237 klasser fra 232 af 236 mulige skoler i PIRLS 2011 i Danmark – se også bilag C, tabel C.9.1.

Skolelederen for hver skole fik et spørgeskema, som stillede spørgsmål om skolens generelle forhold og mere specifikt om læseundervisningen på 4. klassetrin. Af de 232 deltagende skoler har 225 skoleledere besvaret spørgeskemaet svarende til en besvarelsesprocent på 97. Se også kapitel 5 og 7, hvor skoleledernes besvarelser danner grundlag for en række af analyserne. Da det er eleverne, der er udvalgt, så de udgør en repræsentativ gruppe, så følger deraf ikke, at skolelederne nødvendigvis også udgør et repræsentativt udvalg af danske skoleledere. Derfor rapporteres resultater på skoleniveau oftest som: så og så mange elever har skoleledere, der mener (...).

Tabel 9.1 *Deltagende skoler i Norden*

Lande	Antal skoler i det oprindelige udtræk	Antal valgbare skoler i det oprindelige udtræk	Antal deltagende skoler fra det oprindelige udtræk	Antal erstatningsskoler, som deltog	Antal skoler, som deltog i alt
Danmark	240	236	207	25	232
Finland	150	146	141	4	145
Norge	150	145	85	35	120
Sverige	161	153	148	4	152

Elever

På hver af de 232 skoler blev der udtrukket en eller to klasser, og alle 237 udtrukne klasser deltog. Hvis mindre end 90 % af eleverne var til stede på testtidspunktet, blev læreren bedt om at indsamle resultater fra de fraværende elever ved en efterfølgende testsession. Inden for den enkelte klasse var der alligevel elever, der af forskellige grunde ikke deltog i undersøgelsen. 50 af eleverne havde skiftet skole efter skoleårets start og inden testtidspunktet i marts-april 2011. 162 var fraværende på testdagen, og tre fik ikke lov til at deltage for deres forældre. 185 elever var af deres lærer blevet vurderet til at have så store vanskeligheder, at de ikke kunne deltage i testen på lige vilkår – 111 af disse elever kunne dog deltage i testen på særlige vilkår, hvor en lærer fx støttede eleven til at læse noget af teksten, men resultaterne fra disse elever er ikke regnet med i det internationale resultat. 30 elever blev af lærerne bedømt til at kunne klare testen med deres sædvanlige hjælpemidler, fx en lup til svagtseende, og disse elevers resultater indgår i materialet. For en oversigt over elevudtrækkene i de deltagende lande se bilag C, tabel C.9.2.

Tabel 9.2 *Deltagende elever i Norden*

Lande	Elevdelta-gelse på skolen (vægtet %)	Udtrukne elever på skoler	Fraflyttede elever	Udelukkede elever	Valgbare elever	Fraværende elever	Deltagende elever
Danmark	97%	4.994	50	185	4.759	165	4.594
Finland	96%	4.914	23	53	4.838	198	4.640
Norge	86%	3.921	21	122	3.778	588	3.190
Sverige	92%	5.209	75	84	5.050	428	4.622

Når IEA rapporterer om procentdelen af 4. klasseelever, der ikke har deltaget i undersøgelsen, ser man både på, hvor mange af dem som går på så små skoler eller i aldersblandede klasser, at det vil være forbundet med unødigt store omkostninger at gennemføre undersøgelsen for disse elever. Samtidigt ses på, hvor mange 4. klasseelever på de udtrukne skoler, som på forhånd bedømmes til ikke at kunne gennemføre undersøgelsen. I Danmark drejer det sig om henholdsvis 1,6 % af eleverne, som er udelukket på skole-

niveau, og 5,8 % af eleverne, som er udelukket, fordi de enten gik i specialklasser på de udvalgte skoler, eller fordi deres lærere bedømte, at de ikke ville kunne gennemføre testen.

Tabel 9.3 Dækningsgrad af målgruppen i Norden – elever i 4. klasse

Lande	Dækningsgrad	Udelukket på skoleniveau	Udelukket på klasseniveau	Udelukket i alt
Danmark	100%	1,6%	5,8%	7,3%
Finland	100%	1,6%	1,5%	3,1%
Norge	100%	0,9%	3,3%	4,2%
Sverige	100%	1,6%	3,7%	5,4%

I Danmark er der således 7,3 % af eleverne i 4. klasse, som ikke har deltaget i undersøgelsen, hvilket er godt 1 % mere end i 2006 og 2,3 % mere end idealet, som er, at højst 5 % af eleverne udelukkes fra at være med, hvis man vil give et retvisende billede af hele målgruppen: alle 4. klasseelever i landet. Da der ikke i alle lande er pålidelige statistikker over, hvor mange elever på 4. klassetrin, der er henvist til specialklasser placeret på almindelige skoler, beregnes dette ud fra antallet af de specialklasseelever på 4. klassetrin, der har været i det repræsentative udtræk af skoler, som deltager i undersøgelsen. Denne form for registrering kan derfor godt variere fra den ene undersøgelse til den næste, også selv om henvisningsfrekvensen til specialklasse de facto er nøjagtigt den samme mellem to undersøgelser. I 2006 udtrak vi i Danmark lidt færre skoler med specialundervisningsklasser end i 2011, og derfor blev den beregnede udelukkelsesprocent fra disse klasser lidt lavere dengang end i 2011. Ser vi kun på antallet af udelukkede elever, som går i de udtrukne klasser, viser det sig, at vi i 2011 har udelukket 0,16 % flere elever end i 2006 – hvilket svarer til 8 elever, og det er så få, at det ikke har afgørende betydning for den fremgang, som kan konstateres i resultaterne. Forudsat at henvisningsfrekvensen af 4. klasseelever til undervisning i specialklasse er den samme i 2011 som i 2006, så er de to udtrukne populationer i Danmark således direkte sammenlignelige. Oplysninger om deltagelse og bortfald fra undersøgelsen i de enkelte lande samt mellem de forskellige undersøgelser ses i bilag C, tabel C.9.3, tabel C.9.4 og tabel C.9.5.

Dansklærere

En vigtig del af PIRLS-undersøgelsen er spørgeskemaet til elevernes lærere. Her spørges lærerne om deres uddannelse og om andre generelle forhold, som har betydning for undervisningen i 4. klasse. I mange lande har man på dette klassetrin en klasselærer, som underviser klassen i de fleste fag, men i Danmark har vi indrettet undervisningen med faglærere. Derfor er spørgeskemaet blevet rettet til dansklærerne i klassen, og hvis de havde brug for det, kunne de hente information fra andre af klassens lærere. Selv om eleverne er udvalgt, så de udgør en repræsentativ gruppe af alle 4. klasseelever i landet, så følger det ikke deraf, at dansklærerne også er det. Derfor rapporteres resultater fra

lærerspørgeskemaet oftest med eleverne som udgangspunkt: så og så mange elever i 4. klasse har lærere, der mener (...). Lærere fra to af de deltagende klasser har ikke besvaret spørgeskemaet, hvilket giver en besvarelsesprocent på 99.

Forældre

I lighed med i PIRLS 2006-undersøgelsen er der også i 2011 udsendt et spørgeskema til elevernes forældre. Dette giver dels mulighed for at validere elevernes svar om generelle forhold i hjemmet, dels mulighed for at supplere undersøgelsen med forældrenes perspektiv på deres børns skolegang. Spørgeskemaet fokuserede på aspekter som tidlige og nuværende skriftsproglige aktiviteter med børnene, forældrenes egen motivation for at læse samt synspunkter vedrørende børnenes skolegang. 294 elevers forældre af de i alt 4.594 deltagende elever har ikke afleveret spørgeskemaet, hvilket giver en besvarelsesprocent på 93,6.

Hvilke lande deltog i PIRLS 2011?

En oversigt over samtlige deltagende lande i undersøgelsen kan ses i tabel 9.4, hvor man også kan se, om de pågældende lande har deltaget i de to tidligere PIRLS-undersøgelser fra 2001 eller 2006. I nogle lande har man valgt at lade elever fra 6. klasse deltage, da testen blev vurderet til at være for svær for 4. klasseeleverne i de pågældende lande. Som noget nyt i PIRLS 2011 har landene også kunnet lade deres elever deltage i en særlig prePIRLS-test, der var konstrueret for at imødekomme behovet for, at lande, hvor eleverne er på et tidligere stadie i deres læseudvikling, også kan indsamle viden om deres elevers færdigheder i 4. klasse.

I nogle lande har man benyttet PIRLS-undersøgelsen til at indsamle selvstændige, repræsentative resultater for særlige provinser, regioner eller områder. Fx deltager Malta i PIRLS 2011 med engelsk som hovedsprog, men da maltesisk også er et officielt sprog på Malta, har man ønsket at få sammenlignelige resultater fra elever, der gennemførte prøven på maltesisk. I denne rapport refereres der kun til hovedresultaterne i PIRLS 2011, så hvis man er interesseret i resultater fra delområder eller prePIRLS, henvises man til den internationale rapport: PIRLS 2011 – International results in reading (Mullis et al., 2012).

Læsetesten i PIRLS

PIRLS giver et mål for læseniveauet generelt og ikke for enkeltelevers niveau

PIRLS' testmateriale består af et udvalg på i alt 10 tekster med dertil hørende 135 spørgsmål. Det giver i alt en samlet testtid på lige under 7 timer. Det siger sig selv, at det hverken er hensigtsmæssigt eller praktisk gennemførligt for elever at deltage i så lang en test. Derfor deltager hver elev kun i et udpluk af den samlede test. Hver elev har læst

Tabel 9.4 Deltagerlande i PIRLS 2011 og i tidligere PIRLS-undersøgelser

Lande	2011	2006	2001
Australien	●		
Azerbajjan	●		
Belgien (fransk)	●	●	
Bulgarien	●	●	●
Canada	●		
Colombia	●		●
Danmark	●	●	
England	●	●	●
Finland	●		
Forenede Arabiske Emirater	●		
Frankrig	●	●	●
Georgien	●	●	
Hong Kong Kina	●	●	●
Indonesien	●	●	
Iran	●	●	●
Irland	●		
Israel	●	○	○
Italien	●	●	●
Kroatien	●		
Kuwait		●	●
Litauen	●	●	●
Malta	●		
Marokko	●	●	●
Nederlandene	●	●	●
New Zealand	●	●	●
Norge	●	●	●
Nordirland	●		
Oman	●		
Polen	●	●	
Portugal	●		
Qatar	●	○	
Rumænien	●	●	●
Rusland	●	●	●
Saudi-Arabien	●		
Singapore	●	●	●
Slovakiet	●	●	●
Slovenien	●	●	●
Spanien	●	●	
Sverige	●	●	●
Sydafrika		●	
Taipei (Taiwan)	●	●	
Tjekkiet	●		●
Trinidad og Tobago	●	●	
Tyskland	●	●	●
Ungarn	●	●	●
USA	●	●	●
Østrig	●	●	

● Deltog dette år.

○ Deltog det år, men data er ikke sammenlignelige med data fra 2011, først og fremmest fordi landene har forbedret deres oversættelser og/eller har udvidet undersøgelsespopulationen.

KILDE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS 2011

Tabel 9.4 Fortsat

Lande	2011	2006	2001
Deltog med 6. klasselever			
Botswana	●		
Honduras	●		
Kuwait	●		
Marokko	●		
Stater, regioner eller områder, der har gennemført en selvstændig, repræsentativ undersøgelse			
Alberta, Canada	●	●	
Ontario, Canada	●	●	●
Quebec, Canada	●	●	●
Maltesisk – Malta	●		
Eng/Afr (5) – Sydafrika [◇]	●	●	
Andalusien, Spanien	●		
Abu Dhabi, UAE	●		
Dubai, UAE	●		
Florida, USA	●		
[◇] Sydafrika har testet 5. klasselever, der fik undervisning i engelsk (ENG) eller afrikaans (AFR).			
prePIRLS 2011			
Botswana	●		
Sydafrika	●		
Colombia	●		

KILDE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS 2011

og besvaret spørgsmål til to af de i alt 10 tekster i 2 x 40 minutter afbrudt af en mindre pause mellem testdelene, og de har altså haft en sammenlagt testtid på 1 time og 20 minutter.

Det betyder, at de 4.594 deltagende danske elever har læst og besvaret spørgsmål til forskellige kombinationer af tekster. Det ville have været mere simpelt, hvis man havde udvalgt nogle få tekster, som samtlige elever blev stillet over for. Men dette testdesign ville, på grund af det mindre udvalg af tekster, have begrænset den form for læsekompetence, som testen kan afspejle.

Testdesignet med *mange forskellige tekster til forskellige elever* gør det muligt at foretage en mere avanceret vurdering af læseforståelsen i målgruppen, end et testdesign med *få tekster til de samme elever* gør. Til gengæld medfører et sådant design, at det er vanskeligere at give et præcist estimat af den enkelte elevs læsekompetence som andet end en del af den samlede gruppe af 4. klasselever. Testen er med andre ord ikke en test af enkeltindivider i 4. klasse, men en test af elever i 4. klasse som gruppe – en populationstest.

Teksttyper

Læseforståelsestesten i PIRLS 2011 er en tekstlæseprøve konstrueret af to typer af tekster: fem skønlitterære tekster og fem informerende tekster (se tabel 9.5). Alle tekster er autentiske tekster, som har været anvendt i andre sammenhænge, men nogle af dem er dog blevet let bearbejdet til dette formål.

De ti tekster blev sat sammen i 13 forskellige hæfter med to tekster i hver. Alle hæfter blev trykt i farver, og efter hver tekst stod spørgsmålene til teksten. Et af hæfterne var dog udformet som såkaldt læsebog med teksterne i et hæfte for sig og med et tilhørende spørgsmålshæfte. Dette blev gjort for at komme tættere på en mere autentisk undervisningssituation, hvor eleven læser en tekst i lærebogen og svarer på spørgsmål i et andet hæfte. Lærerne på skolerne havde ikke indflydelse på, hvilke tekster og hæfter de enkelte elever fik. De 13 forskellige hæfter var på forhånd tildelt, og højst 2-3 elever i klassen sad med samme type hæfte. Læsebogen forekom dog lidt hyppigere end de øvrige hæfter.

Skønlitterære tekster – læse for at opleve

De skønlitterære tekster i PIRLS er små, afsluttede historier ledsaget af illustrationer, der

Tabel 9.5 *Oversigt over tekster i PIRLS 2011*

Skønlitterære tekster	Informerende tekster
<i>Blomster på taget</i> – en sjov semirealistisk fortælling om en mærkelig dame, der flytter ind, hvilket medfører store forandringer.	<i>Leonardo da Vinci</i> – en biografisk tekst om videnskabsmanden Leonardo da Vinci og hans opfindelser
<i>Guldstråle</i> – en slags legende om en eventyrlysten ulveunge og dens søskende.	<i>Gåture i det fri</i> – en vejledende folder om at færdes i det fri (se bilag A).
<i>Flyv ørn, flyv</i> – en afrikansk realistisk fortælling om en ørn, som vokser op i en hønsegård (se bilag A).	<i>Hajer</i> – en naturfaglig tekst om hajen som jæger.
<i>Den tomme krukke</i> – en fortælling om, hvordan kejseren af Kina finder den næste tronarving.	<i>Hvor er honningen?</i> – en narrativt organiseret naturfaglig tekst om samarbejdet mellem menneske og dyr i Østafrika.
<i>Fjendetærte</i> – en realistisk fortælling om en far, der lærer sin søn noget om venskab (se bilag A).	<i>Mysteriet om kæmpetanden</i> – en fortællende og kronologisk organiseret tekst om udforskningen af fortiden (se bilag A).

understøtter fortællingen. Alle historier har som udgangspunkt nogle få hovedpersoner og en handling med et eller to centrale højdepunkter. De skønlitterære tekster kan karakteriseres som legender eller som realistiske eller fantastiske fortællinger.

Informerende tekster – læse for at lære

De informerende tekster kan være struktureret kronologisk eller efter tekstens delelementer. Teksterne indeholder ud over brødtekst også tekstorganiserende elementer som faktabokse, kort, fotografier, illustrationer, lister eller tabeller. De informerende tekster er repræsenteret ved naturfaglige, biografiske og vejledende tekster.

De otte af teksterne blev systematisk kombineret i 12 af testhæfterne, således at hver af teksterne dels kom først og sidst i et teksthæfte, dels blev kombineret med tekster fra såvel samme som den anden teksttype. De sidste to tekster, Fjendetærte og Mysteriet om kæmpeanden, indgik i den såkaldte *Læsebog*, hvor spørgsmålene ikke stod i selve teksthæftet, men i et tilhørende arbejds hæfte.

Multiple choice og åbne spørgsmål

Til hver tekst var der både multiple choice-spørgsmål og åbne spørgsmål. Inden testen gik i gang blev eleverne instrueret i, hvordan de skulle besvare de to typer af spørgsmål. De fik at vide, at der ved siden af de åbne spørgsmål var placeret en lille blyant med enten et 1-, 2- eller 3-tal. Tallet kunne give dem et indtryk af, hvor meget arbejde der skulle gøres for at løse opgaven, hvor 3 markerede, at her skulle eleverne tænke sig ekstra godt om. De fik at vide, at de skulle bruge teksten, når de forklarede, hvad de mente. Se kapitel 1 for eksempler på forskellige typer af spørgsmål og deres bedømmelse.

Fire forskellige forståelsesprocesser

Spørgsmålene er konstrueret til at kunne vurdere fire forskellige forståelsesprocesser (se eksempler i kapitel 1). På baggrund heraf er der konstrueret to læseskalaer, hvor de fire processer kombineres til to skalaer (se tabel 9.6). Den ene kræver overvejende tekstbaseret læseforståelse, og den anden skala kræver forståelse og refleksion ud over det direkte fremsatte i teksten (se kapitel 1).

PIRLS-teksternes sværhedsgrad

For at give et simpelt indtryk af teksternes sværhedsgrad har vi beregnet teksternes Lix³. Man skal dog være opmærksom på, at Lix ikke indregner elementer som sætningsopbygning, ordenes bekendthed for børn, hvor mange gange ordene forekommer i teksten, om de forklares osv., hvilket også har betydning for, hvor svær en tekst er at forstå. Teksterne i PIRLS spænder fra Lix 20 til Lix 36 (gns. = 27), hvilket svarer til både lette og middelsvære tekster for aldersgruppen.

Forudsætningen for at kunne få et pålideligt estimat af elevernes færdighed er, at de er i stand til at svare på i det mindste en række af de stillede spørgsmål til teksterne. Hvis tekster eller spørgsmål har været for svære, så ved man i realiteten ikke, hvad de kan

3. $Lix = (\text{antal ord i teksten} / \text{antal sætninger}) + (\text{antal ord} > 6 \text{ bogstaver} / \text{antal ord i teksten})$.

Tabel 9.6 Fordeling af spørgsmål i læsetesten efter læseformål, læseproces og spørgsmålstype

PIRLS 2011- testens spørgsmål	Multiple-choice spørgsmål	Spørgsmål m. åbent svar	Spørgsmål i alt	Antal point i procent
Læseformål	Teksttype			
Læse for at opleve	40 (40)	32 (50)	72 (90)	52%
Læse for at lære	34 (34)	29 (50)	63 (84)	48%
I alt	74 (74)	61 (100)	135 (174)	100%
Antal point i procent	43%	57%		

PIRLS 2011- testens spørgsmål	Multiple-choice spørgsmål	Spørgsmål m. åbent svar	Spørgsmål i alt	Antal point i procent
Læseproces	Finde informationer og drage følgeslutninger			
Finde og uddrage informationer udtrykt direkte i teksten	21 (21)	12 (17)	33 (38)	22%
Drage direkte følge- slutninger	33 (33)	13 (16)	46 (49)	28%
Læseproces	Fortolke, samordne og vurdere			
Fortolke og samordne centrale ideer og informationer	10 (10)	28 (55)	38 (66)	38%
Undersøge og vurdere indhold, sprog og tekstuelle elementer	10 (10)	8 (12)	18 (22)	13%
I alt	74 (74)	61 (100)	135 (174)	100%
Antal point i procent	43%	57%		

På grund af afrunding kan nogle resultater synes inkonsistente.
() Antal point per område vist i parenteser.

KLDE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS 2011

klare at læse. I PIRLS 2011 har man analyseret svarene fra de elever, som scorede lavest i testen. Da 43 % af testens point kunne opnås ved svar på multiple choice-spørgsmål, så blev der set på, hvor mange af de svage læsere der svarede på 'chanceniveauet' i besvarelsen af netop disse spørgsmål. Dvs., hvis deres rigtighedsprocent på multiple choice-spørgsmålene ikke lå over, hvad man kunne opnå ved blot at gætte blindt, så blev det bedømt, at de var så usikre i deres læseforståelse, at en elevdygtighed ikke kunne estimeres med rimelig sikkerhed. I bilag C, tabel C.9.6 ses procenten af elever med så lav løsningsfrekvens, at deres dygtighed ikke kunne beregnes. For lande, hvor mere end 15 % eller 25 % af eleverne faldt i den kategori, er det anmærket i tabellen.

Sammenhænge i tekster fra undersøgelse til undersøgelse og offentliggørelse af tekster

Ved hver runde af PIRLS er der et antal af teksterne, som anvendes igen, så det bliver muligt at binde de forskellige PIRLS-undersøgelser sammen. Seks af teksterne i PIRLS 2011 blev således også anvendt i PIRLS 2006. Det drejer sig om: “Blomster på taget”, “Leonardo da Vinci”, “Guldstråle”, “Opdag det sjove ved gåture i det fri”, “Flyv ørn, flyv” og “Hajer”. Tre af disse tekster indgik også i PIRLS 2001. Efter hver PIRLS-undersøgelse bliver et antal af teksterne offentliggjort, så man dels kan få et indtryk af, hvilke tekster og opgaver eleverne er blevet stillet over for, dels kan anvende dem i undervisningen.

Følgende tekster fra PIRLS 2011 er nu offentliggjort:

- Fjendetærte
- Mysteriet om kæmpetanden
- Gåture i det fri
- Flyv ørn, flyv.

Teksterne kan – sammen med de offentliggjorte tekster fra PIRLS 2006 – frit downloades fra Aarhus Universitet, Institut for uddannelse og pædagogiks hjemmeside: edu.au.dk/pirls og findes tillige som bilag A i denne rapport. De resterende seks tekster og tilhørende opgaver er indtil videre beskyttet materiale, som skal benyttes igen i PIRLS 2016.

International kvalitet og sammenlignelighed

Ledelse og samarbejde

Organisationen IEA har sekretariat i Amsterdam i Nederlandene, mens styringen af den internationale del af PIRLS foregår på TIMSS & PIRLS International Study Center ved Boston College i USA. Det er også herfra, de internationale publikationer i forbindelse med PIRLS udgives.

En international ekspertgruppe har været nedsat til at rådgive i forbindelse med konstruktionen af testen: Reading Development Group, med repræsentanter fra Bahrain, Danmark, England, Israel, Luxembourg, Rusland, Singapore, Sverige, USA og Yemen. En anden ekspertgruppe har rådgivet i forbindelse med udvikling af spørgeskemaer. Denne gruppe havde repræsentation fra Frankrig, Taipei Taiwan, New Zealand, Norge, Qatar, Sydafrika, Tyskland og USA.

De nationale forskningsledere har været samlet jævnligt gennem hele projektforløbet og har haft mulighed for til stadighed at kommentere og påvirke processen. Der er således tale om et stort internationalt samarbejde, hvor der har været lagt vægt på opnåelse af den højest mulige kvalitet og sammenlignelighed i de indsamlede data gennem nøje planlagte procedurer, dokumentation og gennemført kvalitetskontrol.

Ansvar for sampling og dataanalyse

Udvælgelsen af et repræsentativt udtræk af skoler og elever i de deltagende lande er sket gennem Statistics Canada, som i samarbejde med de nationale forskningsledere har identificeret alle relevante skoler og elevårgangenes størrelser i landene. Efter at resultaterne var samlet ind, har IEA's Data Processing Center i Hamburg (DPC) undersøgt data for konsistens og fejl. I samarbejde med Educational Testing Service i Princeton, New Jersey, har man anvendt såkaldte Rasch-analyser til at sikre, at det anvendte materiale udgjorde en homogen test, og derpå skaleret resultaterne til den internationale referencescore fra PIRLS 2001, hvor gennemsnittet var 500 scorepoint og spredningen (SD) var 100. DPC i Hamburg har også stået for udarbejdelse af minutiose manualer og vejledninger, hvilket har været med til at sikre både en høj datakvalitet og sammenlignelige procedurer i gennemførelsen af projektet fra land til land.

Oversættelse af læseprøver og spørgeskemaer

IEA's internationale sekretariat har ansvaret for at udarbejde retningslinjer for oversættelsen af alle læseprøver og spørgeskemaer, godkende oversættelserne samt at yde konsultativ bistand til deltagerlandene. Alle tekster og spørgsmål er oversat fra en engelsk version til de pågældende sprog. I Danmark blev der, i overensstemmelse med de internationale retningslinjer, foretaget to oversættelser af hver tekst af professionelle oversættere, og teksterne blev så efterfølgende afstemt i forhold til konsistens mellem tekstindhold og spørgsmålsformål. I tvivlstilfælde blev der afstemt med norske og svenske versioner af de samme tekster. Til sidst blev de oversatte versioner kontrolleret af IEA's internationale sekretariat. Her blev tekster og spørgsmål sammenholdt med de internationale versioner. På den måde blev det sikret, at oversatte formuleringer ikke var gjort lettere eller sværere, end det var hensigten ud fra de internationale versioner. Der er således gjort et stort arbejde for at sikre, at de oversatte tekster, eleverne blev præsenteret for i de enkelte lande, var sammenlignelige både med hensyn til sproglige formuleringer og med hensyn til den faktiske fremtrædelsesform.

Administration af PIRLS 2011

Pilotaftprøvning 2010

Da 2011 var det år, hvor både PIRLS og TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study) begge skulle have hovedundersøgelse i deres respektive undersøgelser, og da begge undersøgelser gennemføres i regi af IEA, var det internationalt blevet besluttet, at man ville benytte lejligheden – som efter den nuværende undersøgelsescyklus kun optræder en gang hvert tyvende år – til at gennemføre begge undersøgelser med de samme 4. klasseelever. På den måde ville man kunne få oplysninger om såvel elevernes læsefærdigheder som de samme elevers matematik- og naturfagskompetence, hvilket kunne give mulighed for at gennemføre analyser af de tre fags indbyrdes sammenhæng. Efter denne plan skulle hver af de deltagende klasser således dels deltage i en to lektioners læseprøve og i en to lektioners matematik- og naturfagsprøve, dels i besvarelse af et elevspørgeskema i ca. en lektion – altså i alt ca. fem lektioner inden for en periode af ca. to ugers varighed.

Inden hovedundersøgelsen fandt sted i 2011, skulle man i foråret 2010 afprøve samtlige nye tekster og spørgeskemaer på omkring 1.500 repræsentativt udvalgte elever fordelt på 80 skoler over hele landet. Imidlertid viste det sig meget vanskeligt at få skolerne til at afsætte så lang tid til at afprøve testmaterialet. Trods adskillige anstrengelser og forsøg på at forklare skolerne værdien af den valgte fremgangsmåde meldte den ene skole efter den anden fra. Af de 80 udvalgte skoler meldte kun 41 positivt tilbage – og nogle kun efter gentagne henvendelser. Af de udtrukne erstatningsskoler lykkedes det kun at få 16 til at deltage, så i alt deltog 55 skoler og 914 elever i pilotafprøvningen af det nye PIRLS- og TIMSS-materiale. Dette var heldigvis tilstrækkeligt til, at man kunne bedømme kvaliteten af det afprøvede testmateriale, men det var samtidig klart, at vi ikke kunne gennemføre en hovedundersøgelse under de samme omstændigheder, da datamaterialet så ikke ville leve op til de internationale kvalitetskrav. Det blev derfor besluttet, at man i hovedundersøgelsen i Danmark ville gennemføre de to undersøgelser på forskellige skoler. IEA's Data Processing Center i Hamburg udtrak derfor i samarbejde med Statistics Canada to nye skoleudtræk til henholdsvis PIRLS og TIMSS. Da der udtrækkes tre gange så mange skoler, som der forventes at blive brug for – nemlig hovedudtrækket og to reserveudtræk – så resulterede de to samtidige undersøgelser i, at man i andet reserveudtræk ikke kunne matche alle udtrukne skoler. Dette fik dog ikke nogen betydning for deltagelsen i PIRLS. Til gengæld betyder proceduren, at vi ikke i Danmark har resultater i læsning, matematik og naturfag fra de samme elever.

I pilotundersøgelsen blev otte helt nye tekster med tilhørende spørgsmål afprøvet. Alle elevsvar blev bedømt og kodet efter de internationale retningslinjer og efterfølgende behandlet. Kodningen af de åbne svar fandt sted efter en ny procedure, hvor alle elevsvar blev skannet og efterfølgende behandlet elektronisk, så det var muligt at kode elevsvarene i blokke af sammenhængende, ens spørgsmål i stedet for at kode svarene fra en elev per tekst ad gangen. Samtidig blev det meget lettere både at træne de personer, der skulle vurdere de åbne svar, og at undersøge reliabiliteten i deres bedømmelser. Proceduren forløb til stor tilfredshed, og det blev besluttet at implementere den i hovedundersøgelsen. Et andet formål med pilotafprøvningen var at finde frem til de mest velegnede tekster til hovedundersøgelsen. På baggrund af statistiske analyser af spørgsmålenes funktion i pilotundersøgelsen blev de internationalt bedst fungerende tekster udvalgt. Et mindre antal opgaver blev justeret, hvis det blev bedømt muligt at forbedre spørgsmålets funktion, og ellers blev de kasseret.

Teksterne til hovedundersøgelsen 2011 kom således til at bestå af fire nye tekster samt tre tekster, som også blev benyttet i PIRLS 2001, og tre tekster, som blev benyttet i PIRLS 2006. Dermed er det muligt at sammenkæde resultaterne fra den ene PIRLS-undersøgelse til den anden.

Forud for gennemførelsen af både pilotundersøgelsen og hovedundersøgelsen i 2011 blev de deltagende skoler orienteret om, at de gennem de tidligere offentliggjorte tekster kunne gøre sig bekendt med den type af testmateriale, eleverne ville møde i PIRLS.

Hovedundersøgelsen 2011

Dataindsamlingen i Danmark fandt sted i perioden d. 7.-25. marts 2011.

Kontakt til skoler

De udvalgte skoler blev kontaktet via brev, mail og telefon og inviteret til at deltage i undersøgelsen. Invitationen blev udsendt i et fælles brev fra det nationale forskningscenter og skolestyrelsen, således at skolerne kunne vide, at Undervisningsministeriet (nu Ministeriet for Børn og Undervisning) var orienteret om undersøgelsen og støttede den. Da PIRLS skulle gennemføres på 4. klassetrin i samme periode, hvor den nationale test i læsning for første gang rigtigt skulle gennemføres, tilbød Skolestyrelsen de deltagende skoler, at de kunne få fortrinsret til valg af den periode, hvor skolen skulle deltage i den nationale test for at undgå, at de to test kom til at ligge i vejen for hinanden. Hver af de deltagende skoler udpegede en lærer, som kunne fungere som kontaktperson mellem de enkelte lærere, som skulle administrere testen, og det nationale forskningscenter. Kontaktpersonen var bl.a. ansvarlig for, at forskningscentret fik de nødvendige oplysninger om elever i de deltagende klasser (fødselsdato og køn), således at deltagerlister kunne udarbejdes til brug ved testafviklingen. Dertil var kontaktpersonen ansvarlig for at koordinere undersøgelsen på den enkelte skole, herunder at tjekke testmaterialet ved modtagelsen på skolen samt returnere det til forskningscentret efter endt undersøgelse. Til både kontaktpersonen og den lærer, som skulle fungere som testadministrator, blev der udarbejdet detaljerede skriftlige vejledninger.

Kursus for lærere

Inden selve undersøgelsen blev der afholdt to kursusdage – en dag på Sjælland og en i Jylland. Formålet med dagene var dels at informere kontaktpersoner og testadministratører på de enkelte skoler om baggrunden for og formålet med undersøgelsen, dels at give skolerne mulighed for at få afklaret spørgsmål vedrørende procedurer og undersøgelsen generelt. I tillæg hertil inkluderede kurset to læsefaglige forelæsninger, som ikke var direkte relateret til undersøgelsen. I kurserne deltog 220 lærere fra 153 skoler. Alle skoler havde desuden mulighed for at kontakte os på telefon eller e-mail, hvis der var forhold, de var usikre på, ligesom vi oprettede en hjemmeside, hvor alle oplysninger var tilgængelige for skolerne, og hvor de seneste nyheder blev lagt frem.

Regler for afvikling af testen

Læreren, som stod for afviklingen af undersøgelsen i klassen (testadministrator), skulle helst have kendskab til testning af læsning med gruppeprøver, men det var ikke et krav. Testadministrator måtte dog ikke samtidig være dansklærer for den pågældende klasse. På flere skoler fungerede skolekontakten også som testadministrator, og det var som regel skolens læsevejleder.

I vejledningen til testadministratoren var det præciseret, hvordan undersøgelsen skulle forløbe. Der blev fra international side udarbejdet et manuskript, som skulle følges, for at sikre ensartethed i afviklingen af testen. Ligeledes blev det understreget, at testadministratoren ikke måtte besvare spørgsmål fra eleverne, der gik på indholdet i spørgsmålene til teksten. De blev informeret om at svare som følger, hvis elever spurgte

om hjælp til læsning af ord, forståelse af indhold mv.: “Jeg er ked af det, men jeg må ikke svare på det spørgsmål. Du skal bare svare på spørgsmålene, så godt du kan”.

Testadministratorerne skulle selvfølgelig sikre sig, at alle elever grundlæggende havde forstået, hvad der blev krævet af dem. De måtte således gerne svare på spørgsmål, der gik på, hvordan eleverne skulle angive deres svar. Fx at eleverne nogle steder selv skulle formulere svaret med deres egne ord og andre steder sætte et kryds ud for det svar, de mente var rigtigt. Ligeledes måtte de informere om, hvordan eleverne rettede en besvarelse, de havde fortrudt, eller om, hvilken tekst eleverne skulle læse og lignende.

Eleverne skulle placeres i klassen, således at to elever ikke måtte sidde ved siden af hinanden, hvis de havde det samme testhæfte, men da der var 13 forskellige hæfter, voldte dette ikke i praksis noget problem.

Spørgeskemaet til eleverne skulle som udgangspunkt administreres i forlængelse af læsetesten kun afbrudt af en mindre pause. Dette var for at sikre et så fuldstændigt datamateriale som muligt. Hvis testadministratoren skønnede, at det var for vanskeligt for eleverne at sidde med spørgeskemaet selv, stod det dem frit for i stedet at læse det op enten sammen med alle eller i en lille gruppe af eleverne, som havde behov herfor. I forbindelse med spørgeskemaet skulle testadministratoren om nødvendigt hjælpe med forståelsen af spørgsmålene, da dette ikke var en del af selve læsetesten.

Lærerne var blevet opfordret til at sørge for ekstramaterialer til de elever, som blev hurtigt færdige. Dog skulle eleverne opmuntres til først at se deres besvarelser igennem igen.

National og international observation

Al testning foregik på skolerne under ledelse af skolens egne lærere. For at overvåge om de internationale retningslinjer blev fulgt, besøgte en international observatør udpeget af IEA 15 af de deltagende skoler. Derudover besøgte vi fra det nationale center yderligere 18 af skolerne. Disse besøg gav både kvalitetssikring og direkte erfaring med undersøgelsens afvikling. Besøgsskolerne var tilfældigt udvalgt.

Den internationale observatør skulle tilbagerapportere til IEA angående sit besøg og var således en del af den internationale kvalitetssikring. Besøgene gav indtryk af en generelt god stemning og god administration af undersøgelsen, og også den internationale observatør var tilfreds med sine observationer. Flere steder havde lærerne endda sørget for frugt, slik eller juice til børnene, og dagen blev på den måde gjort til noget særligt.

Elevspørgeskemaet viste sig nogle steder at være sværere at komme igennem end testen. Dette gjaldt især i de klasser, hvor det var nødvendigt at læse det hele op. Især viste det sig vanskeligt for flere elever at svare på spørgsmål, der indebar en graduering af deres enighed i et udsagn (meget enig, lidt enig, lidt uenig, meget uenig). Disse spørgsmål var dog del af det internationale spørgeskema, hvorfor spørgsmålsformatet var givet på forhånd.

Lærerne følte sig overvejende velinformede gennem de afholdte kurser og skriftlige vejledninger og meldte, at ekstraarbejdet med undersøgelsen havde været overkommeligt. Flere udtrykte, at det havde været spændende at deltage i undersøgelsen, og at de selv havde fået ting at tænke over dels gennem det testmateriale, de nu havde stiftet bekendtskab med, dels gennem de spørgsmål, der var blevet stillet i lærerspørgeskemaet. Der var dog også lærere, som gav udtryk for, at undersøgelsens tilrettelæggelse og gennemførelse havde taget mere tid end forventet.

Bedømmelse af elevernes åbne besvarelser

Efter afviklingen af undersøgelsen på skolerne blev alt materiale returneret til det nationale center. Her blev det kontrolleret og efterfølgende sendt til skanning. De skannede elevsvar blev efterfølgende sendt til IEA's internationale datacenter i Hamburg, som stod for produktionen af sæt af elevbesvarelser til kodning.

Da over halvdelen af pointene til spørgsmålene i teksterne kom fra åbne spørgsmål, bestod en væsentlig del af undersøgelsen i at bedømme de 4.594 elevernes åbne besvarelser. Hver elev har i gennemsnit besvaret 12 åbne spørgsmål, hvilket betød, at arbejdet samlet bestod i at vurdere de godt 55.000 forskellige elevsvar.

Det er klart, at undersøgelsens generelle gyldighed nøje afhænger af, hvorvidt bedømmelsen af elevernes svar er pålidelig. For det første var det afgørende at fastholde, at det, som skulle vurderes, var elevens *læseforståelse* og ikke fx stavning eller skriftlig formulering. Der måtte derfor ses bort fra klodsede formuleringer og stavefejl og i stedet udelukkende fokuseres på indholdet i elevens besvarelse uden dog at overfortolke til elevens fordel. For det andet var det afgørende, at samme type svar blev evalueret på samme måde, uanset hvem der bedømte elevens svar.

Dette blev sikret ved, at der fra international side var udarbejdet bedømmelsesvejledninger til hvert enkelt af de 61 åbne spørgsmål. Ligeledes blev der afholdt internationale træningsseminarer over fire dage med anvendelse af autentisk elevmateriale for at sikre, at samtlige lande gennemførte ensartede bedømmelser af spørgsmålene.

I Danmark blev bedømmelsen varetaget af 12 universitetsstuderende i audiologopædi, som blev undervist og trænet i bedømmelse af elevernes besvarelser ud fra de internationale vejledninger. Da man arbejdede med skannede besvarelser, var det muligt at sammensætte træningssæt, som bestod af faktiske elevsvar, så det kunne sikres, at man ikke gik videre med kodningen af de enkelte spørgsmål, før der var en høj overensstemmelse mellem medarbejderne. Der blev i snit trænet med mellem 2.500-4.000 elevsvar alt efter opgavernes kompleksitet, og man gik ikke i gang med den egentlige kodning, før overensstemmelsen i bedømmelserne lå på over 95 %.

Åbne spørgsmål, som udelukkende involverer lokalisering af direkte udtrykt information i teksten, er ikke så svære at bedømme, da svarmulighederne er begrænsede. Derimod kræver bedømmelsen af spørgsmål, som involverer følgeslutninger og samordning

af information på tværs af teksten, stringent kategorisering af elevernes besvarelser. Se i øvrigt eksemplerne i kapitel 1.

For at kontrollere enigheden blandt bedømmere i landene blev 25 % af de åbne spørgsmål bedømt af to uafhængige bedømmere. Generelt er pålideligheden i bedømmelserne (reliabiliteten) i de deltagende lande meget høj. I 95 % af alle tilfældene var der i gennemsnit enighed i bedømmelsen fra den ene bedømmer til den anden. Der er således en meget stor sikkerhed i den bedømmelse, der er foretaget af de åbne svar, både nationalt og internationalt, hvilket er med til at sikre sammenligneligheden mellem landene (Martin & Mullis (Red.), 2012).

Data-kontrol

Alle de danske elevresultater blev efter kodning sendt til IEA's internationale datacenter i Hamburg (DPC), som genererede elevfilerne til det nationale datasæt. Alle besvarelser af spørgeskemaer blev indtastet i en database af et dansk firma, som har specialiseret sig i denne type databehandling. Det betød en meget stor sikkerhed for, at der ikke skete tastefejl i overførelsen af svarene til databasen, idet der var lagt forskellige sikkerhedstjek ind i proceduren. Efterfølgende blev den samlede database yderligere tjekket for fejl og inkonsistens af IEA's internationale datacenter i Hamburg i samarbejde med det nationale center, og først herefter blev resultaterne frigivet til analyse.

Referencer

- Martin, M.O. & Mullis, I.V.S. (Red.) (2012), *Methods and Procedures in TIMSS and PIRLS 2011*, hentet november 2012 fra <http://timssandpirls.bc.edu/methods/index.html>
- 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.
- UNESCO (2011). *International Standard Classification of Education*. Hentet oktober 2012 fra: http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/UNESCO_GC_36C-19_ISCED_EN.pdf

Referencer

- Allerup, P. (2012). *Danske 4. klasseelever i TIMSS 2011*. BIOS/Vinge – www.forlag1.dk.
- Alsinger, P. (2011). *Skolerådet: Tænk hvis vi i Danmark kunne få den form for tillid*, Folkeskolen.dk, tirsdag 13.09.11. Lokaliseret oktober 2012 på: <http://www.folkeskolen.dk/69289/skoleraadet-taenk-hvis-vi-i-danmark-kunne-faa-den-form-for-tillid>
- Andersen, A.M., Egelund, N., Jensen, T.P., Krone, M., Lindenskov, L., og J. Mejding (2001). *Forventninger og færdigheder – danske unge i en international sammenligning*, AKF, DPU og SFI-Survey.
- Anderson, R.C., Wilson, P. T., & Fielding, L.G. (1988). Growth in Reading and How Children Spend Their Time Outside of School. *Reading Research Quarterly*, 23 (3), 285-303.
- Andersen, C.A. og Winter, S.C. (red.) (2011). *Ledelse, læring og trivsel i folkeskolerne*. København: SFI.
- Andersen, F.Ø. (2010). *Verdens bedste folkeskole*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Arnbak, E. & Mejding, J. (2010). Kapitel 2 – Læsning, tekstforståelse og læseundersøgelser. I: Egelund, N. (Red.), *PISA 2009 – Danske unge i en international sammenligning, Bind 1 – resultatrapport*. DPU, Aarhus Universitet, Dafolo.
- August, D. & Shanahan, T. (2006). Synthesis: Instruction and Professional Development. I: D. August & T. Shanahan (red.), *Developing Literacy in Second-Language Learners. Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brudholm, M. (2002). *Læseforståelse – hvorfor og hvordan?* København: Alinea.
- Bråten, I., Lie, A., Andreassen, R. & Olaussen, B.S. (1999). Leisure time reading and orthographic processes in word recognition among Norwegian third and fourth grade students. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 11, 65-88.
- Christian, K., Morrison, F.D., & Bryant, F. B. (1998). Predicting Kindergarten Academic Skills: Interactions Among Child Care, Maternal Education, and Family Literacy Environments. *Early Childhood Research Quarterly*, 13 (3) 501-521.

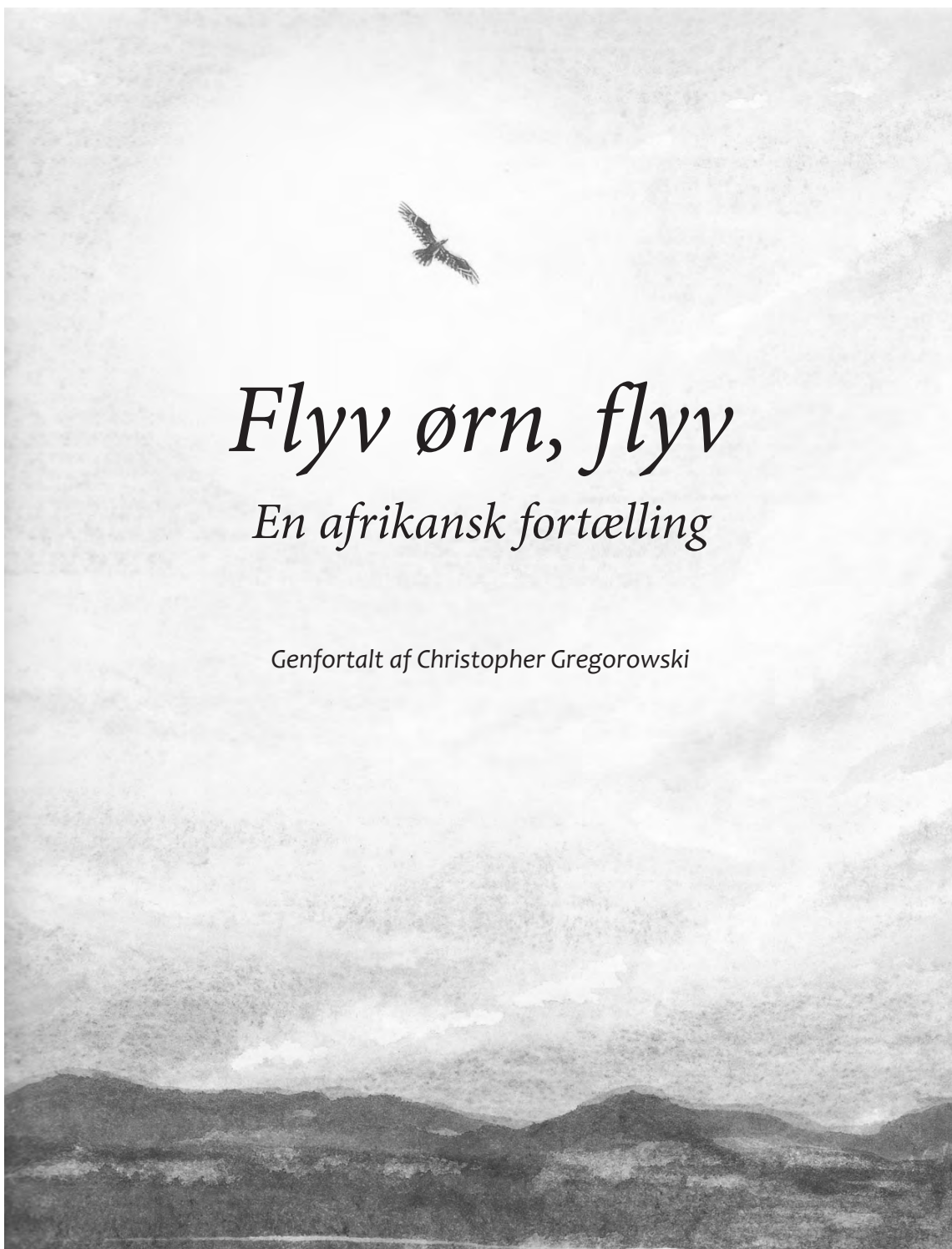
- Cunningham, A.E. & Stanovich, K.E. (2011). What reading does for the mind. *Journal of Direct Instruction*, 1, (2), 137-149.
- Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) (2009). *Komparativt studium af de nordiske læreruddannelser*. Lokaliseret d. 17. oktober 2012 på: <http://www.eva.dk/projekter/2008/komparativt-studium-af-de-nordiske-laereruddannelser>
- Danmarks Statistik (1997). *SOCIO – Danmarks Statistiks Socioøkonomiske Klassifikation 1997*. Lokaliseret oktober 2012 på: <http://www.dst.dk/da/Statistik/Publikationer/VisPub.aspx?cid=4799>
- Due, P. (1999). Mobning som sundhedstrussel blandt store skoleelever. *Ugeskrift for Læger*, 161 (15), 2201-2205.
- Due, P., Brixval, C.S., & Holstein, B.E. (2011). Mobning. I: M. Rasmussen & P. Due (red.), *Skolebørnsundersøgelsen 2010*. København: Forskningsprogrammet for Børn og Unges Sundhed (FoBUS). Lokaliseret d. 17. oktober 2012 på: <http://www.hbsc.dk/downcount/HBSC-Rapport-2010.pdf>
- Elley, W.B. (1992). *How in the World do Students Read?* The Hague: IEA.
- Epinion (2012), *Danskernes Kulturvaner 2012*, Udarbejdet for Kulturministeriet, Viborg: Viborg Specialtrykkeri
- Evans, M.D.R., Kelley, J., Sikora, J., & Treiman, D.J. (2010). Family scholarly culture and educational success: Books and schooling in 27 nations. *Research in Social Stratification and Mobility*, 28 (2), Pages 171-197.
- Folketinget (2012). *Børne- og Undervisningsudvalgets studietur til Ontario, Canada*. Lokaliseret oktober 2012 på: http://www.ft.dk/Folketinget/udvalg_delegationer_kommissioner/Udvalg/Uddannelsesudvalget/Nyheder/2012/09/BUU_studietur_Ontario.aspx
- Hart, B., & Risley, T.R. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Hoff, E. (2006). Environmental Supports for Language Acquisition. I: D.K. Dickinson & S.B. Neuman (Red.), *Handbook of Early Literacy* (Vol. 2). London: The Guilford Press.
- Jordan, G.E., Snow, C.E., & Porche, M.V. (2000). Project EASE: The effect of a family literacy project on kindergarten students early literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 35 (4), 524-546.
- Juul, S.J., & Baadsgaard, M. (2011). *Den sociale arv tynger Danmark – Fordeling & Levevilkår 2011*, København: Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (AE). Lokaliseret d. 31. oktober 2012 på: http://ae.dk/publikation/sociale-arv-tynger-danmark?_sm_au_=iVVS6Q8J6kNnk0pr
- Jæger, M.M. (2011). Does Cultural Capital Really Affect Academic Achievement? New Evidence from Combined Sibling and Panel Data, *Sociology of Education*, 84 (4), 281-298.
- Kintsch, W., & Kintsch, E. (2005). Comprehension. I: G.P. Stott & S. Stahl (Red.), *Children's Reading Comprehension and Assessments*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Knudsen, H. (2009). Familieklassen et magtfuldt både-og. I: S. Tetler & S. Langager (red.), *Specialpædagogik i skolen*. København: Gyldendal.
- Knudsen, H. (2010). *Har vi en aftale – magt og ansvar i mødet mellem folkeskole og familie*. Frederiksberg: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.

- Laursen, P.F., & Pedersen, M.J. (2011). Organisering af lærersamarbejdet. I: C.A. Andersen & S.C. Winter (red.), *Ledelse, læring og trivsel i folkeskolerne*. København: SFI.
- Laursen, P.F. (2004). *Den autentiske lærer. Bliv en god og effektiv underviser – hvis du vil*. København: Gyldendals Lærerbibliotek.
- Martin, M.O., & Mullis, I.V.S. (Eds.) (2012). *Methods and Procedures in TIMSS and PIRLS 2011*. Lokaliseret november 2012 på: <http://timssandpirls.bc.edu/methods/index.html>
- Mejding, J. (1994). *Den grimme ælling og svanerne – om danske elevers læsefærdigheder*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Mejding, J. (2004), Kapitel 5 Læsekompetence. I: Mejding, J. (red.), *PISA 2003 – Danske unge i en international sammenligning*, København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Mejding, J., & Rønberg, L. (2007). *PIRLS 2006 – en sammenfatning*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Mejding, J., & Rønberg, L. (2008). *PIRLS 2006 – en international undersøgelse om læsekompetence i 4. klasse*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Mejding, J. & Fink, M.N. (2012). *Denmark*. I: Mullis, I.V.S.; Martin, M.O., Minnich, C.A., Drucker, K.T. & Ragan, M.A: (Red.) (2012), *PIRLS 2011 Encyclopedia – Education Policy and Curriculum in Reading*, bind 1 og 2. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. Kan lokaliseres på: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/encyclopedia-pirls.html>
- Moll, S.E., & Bus, A.G. (2011). To Read or Not to Read: A Meta-Analysis of Print Exposure from Infancy to Early Adulthood. *Psychological Bulletin*, 137 (2), 267-296.
- Mullis, I., Martin, M.O., Kennedy, A.M., & Foy, P. (2007). *PIRLS 2006 International Report*, Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- 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>
- 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.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Minnich, C.A., Drucker, K.T., & Ragan, M.A. (Red.) (2012). *PIRLS 2011 Encyclopedia – Education Policy and Curriculum in Reading*, bind 1 og 2. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College. Kan lokaliseres på: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/encyclopedia-pirls.html>
- 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.

- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy. Lokaliseret d. 16. juli 2012 på: <http://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>
- Nationalt Videncenter for Læsning. se: www.videnomlaesning.dk
- Nielsen, V.L., & Hvidman, U. (2011). Faglig målstyring og opfølgning. I: C.A. Andersen & S.C. Winter (red.), *Ledelse, læring og trivsel i folkeskolerne*. København: SFI.
- OECD (2012). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*, OECD Publishing. Lokaliseret d. 12. September 2012 på: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>
- Palincsar, A., & Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Perfetti, C.A., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The Acquisition of Reading Comprehension Skill. I: M.J. Snowling & C. Hulme (Red.), *The Science of Reading*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Rasinski, T. (2010). *The Fluent Reader: Oral & Silent Reading Strategies for Building Fluency, Word Recognition & Comprehension*. New York: Scholastic.
- Reichenberg, M. (2012). Texter, læseforståelse och läsundervisning i Norge och Sverige – en översikt. *Acta Didactica Norge*, 6 (1).
- Reutzel, D.R., Fawson, P.C. & Smith, J.A. (2008). Reconsidering Silent Sustained Reading: An Exploratory Study of Scaffolded Silent Reading. *The Journal of Educational Research*, 102 (1), 37-50.
- Robinson, V.M.J., Lloyd, C.A., & Rowe, K.J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44 (5), 635-674.
- Rønberg, L. & Mejding, J. (2007). *Denmark*. I: A. Kennedy et al. (Red.), PIRLS 2006 Encyclopedia – A Guide to Reading Education in the Forty PIRLS 2006 Countries. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Simonsen, S. & Rasmussen, T.N. (2009). *Obligatoriske nationale test, professionsforståelser og undervisning – i et demokratisk perspektiv: udviklingsarbejde*. Århus: VIA University College, Lærerruddannelsen i Århus. Lokaliseret d. 1. november 2012 på: http://www.viauc.dk/hoejskoler/psh/videncentre/didaktik/Documents/Forskningsrapporter/rapport_Obligatoriske_nationale_test.pdf
- Skolestyrelsen (2011). *Brug testresultaterne – Inspiration til pædagogisk brug af resultater fra de nationale test*, Skolestyrelsen. Lokaliseret d. 1. november 2012 på http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Folkeskolen/De-nationale-test-og-evaluering/Evaluering/Inspiration-til-evaluering/-/media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF11/110915_Brug_testresultaterne.ashx
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: toward a research and development program in reading comprehension*. Pittsburgh, PA: RAND Reading Study Group. Lokaliseret d. 16. august 2012 på: http://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1465.html
- Socialministeriet (2011). LBK nr. 668 af 17/06/2011: *Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge (dagtilbudsloven)*.

- Stephensen, I., & Møller, S. (2004). *Mobning og selvmordsadfærd*. Faktaserien nr. 13. Odense: Center for Selvmordsforskning. Lokaliseret d. 17. oktober 2012 på: <http://www.selvmordsforskning.dk/filecache/17176/1148296584/faktahaeftenr13.pdf>
- UNESCO (2011). International Standard Classification of Education. Lokaliseret oktober 2012 på: http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/UNESCO_GC_36C-19_ISCED_EN.pdf
- Undervisningsministeriet (Ministeriet for Børn og Undervisning):
- (1993). *Råd til bedre læsning*. Det rådgivende udvalgs rapport om læsefærdighed.
 - (2004). Undersøgelse af Forældre og vejledning. Lokaliseret d. 31. oktober 2012 på: http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Vejledning/Fakta-om-vejledning/-/media/UVM/Filer/Udd/Vejl/PDF08/Publikationer/undersoegelse_af_foraelde_og_vejl.ashx
 - (2006a). BEK nr. 356 af 24/04/2006: *Bekendtgørelse om folkeskolens specialpædagogiske bistand til børn, der endnu ikke har påbegyndt skolegangen*.
 - (2006b). BEK nr. 1131 af 15/11/2006: *Bekendtgørelse om undervisningstimetallet i folkeskolen for skoleårene 2006/07-2010/11 samt efterfølgende skoleår*.
 - (2007). BEK nr. 473 af 10/05/2007: *Bekendtgørelse om uddannelsen til læsevejleder i folkeskolen*.
 - (2009a). *Fælles Mål 2009 Dansk*, Faghæfte 1. Undervisningsministeriets Håndbogsserie nr. 3.
 - (2009b). BEK nr. 260 af 31/03/2009: *Bekendtgørelse om undervisning i børnehaveklassen*.
 - (2009c). BEK nr. 748 af 13/07/2009: *Bekendtgørelse om formål, trin- og slutmål for folkeskolens fag og emner (Fælles Mål)*.
 - (2009d). BEK nr. 750 af 13/07/2009: *Bekendtgørelse om elevplaner, elev- og uddannelsesplaner samt uddannelsesplaner i folkeskolen*.
 - (2009e). BEK nr. 1000 af 26/10/2009: *Bekendtgørelse om anvendelse af test i folkeskolen mv.*
 - (2009f). *Fælles Mål 2009 Børnehaveklassen*. Faghæfte 23. Undervisningsministeriets håndbogsserie nr. 25.
 - (2009g). *Fælles Mål 2009 Modersmålsundervisning*. Faghæfte 46. Undervisningsministeriets håndbogsserie.
- Witziers, B., Bosker, R.J., & Krüger, M.L. (2003). Educational Leadership and Student Achievement: The Elusive Search for an Association. *Educational Administration Quarterly*, 39 (3), 398-425.

Bilag A



Flyv ørn, flyv

En afrikansk fortælling

Genfortalt af Christopher Gregorowski

En bonde tog en dag ud for at lede efter en kalv, der var forsvundet. Aftenen før var hyrderne kommet hjem uden den. Og om natten havde det været et frygteligt stormvejr.

Han gik ned i dalen og ledte ved bredden af floden, mellem rørene, bag klipperne og i det brusende vand.

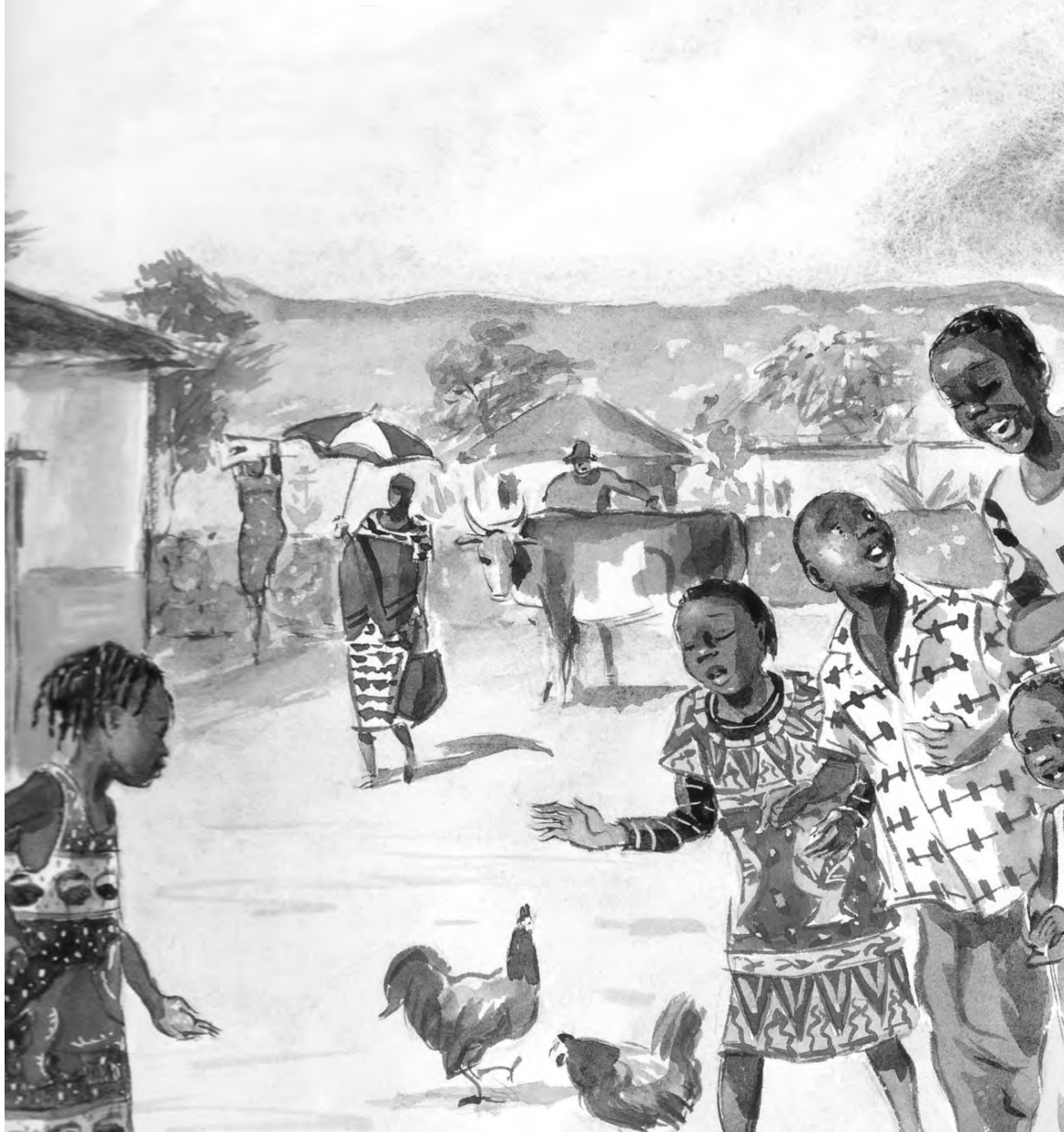
Han klatrede op ad skråningerne til det høje bjerg med de stenede skrænter. Han kiggede bag en stor klippe for at se, om kalven skulle være krøbet sammen derinde for at undgå stormen. Og der standsede han. På en klippehylde foran ham, så han et højst usædvanligt syn. Det var en ørneunge, som var udklækket en dag eller to forinden, og som var blevet blæst ud af reden i det frygtelige stormvejr.

Han rakte ud efter ørneungen og holdt blidt om den med begge hænder. Han ville tage den med hjem og pleje den. Han var næsten hjemme, da hans børn løb ham i møde. ”Kalven kom tilbage af sig selv!” råbte de.



Det blev bonden meget glad for at høre. Han viste ørneungen til sin familie og satte den forsigtigt ind i hønsehuset sammen med hønsene og kyllingerne.

"Ørnen er fuglenes konge," sagde han, "men vi vil lære den at være høne."



Så kom ørnen til at leve blandt hønsene, og den lærte at være ligesom dem. Efterhånden som den voksede til, kom den til at se helt anderledes ud end nogen anden høne, de før havde set.

En dag kom der en ven på besøg. Vennen så fuglen, der gik sammen med hønsene.

”Jamen! Det er jo ikke en høne. Det er en ørn!”

Bonden smilede til ham og sagde: ”Selvfølgelig er det en høne. Se – den går som en høne, den spiser som en høne. Den tror, den er en høne. Selvfølgelig er det en høne.”

Men vennen var ikke overbevist. ”Jeg skal vise dig, at det er en ørn,” sagde han.

Bondens børn hjalp vennen med at fange fuglen. Den var ret tung, men bondens ven løftede den op over sit hoved og sagde: ”Du er ikke en høne, men en ørn. Du hører ikke til på Jorden, men i himmelen. Flyv ørn, flyv!” Fuglen bredte sine vinger ud og kiggede sig omkring. Den så på hønsene, der spiste, og så hoppede den ned og begyndte at skrabe efter mad sammen med dem.

”Jeg sagde jo, at det var en høne,” sagde bonden og brølede af grin.



Meget tidligt den næste morgen begyndte bondens hunde at gø. Der var en stemme, der kaldte udenfor i mørket. Bonden løb hen til døren. Det var hans ven igen. "Giv mig en chance til med fuglen," bad han.

"Ved du hvad klokken er? Det er længe før daggry."

"Kom med mig. Hent fuglen."

Bonden tog modvilligt fuglen, som lå og sov trygt mellem hønsene. De to mænd tog af sted og forsvandt ud i mørket.

"Hvor skal vi hen?" spurgte bonden søvnigt.

"Op i bjergene, hvor du fandt fuglen."

"Men hvorfor dog på det her vanvittige tidspunkt af natten?"

"For at vores ørn kan se solen stå op over bjerget og følge efter den op i himmelen, hvor den hører til."

De gik ned i dalen og krydsede floden. Vennen førte an. "Skynd dig," sagde han, "daggryet kommer, før vi når frem."

Da de begyndte at klatre op ad bjerget, viste det første lys sig på himmelen. De tynde skyer på himmelen var først lyserøde, og så begyndte de at skinne svagt og få et gyldent skær. Stien, de gik på, var til tider farlig. Den gik nogle gange tæt ved bjergets side, krydsede smalle klippeafsatser og førte dem ind og ud af mørke klippespalter.

Omsider sagde han: "Lad os standse her." Han kiggede ned ad skrænten og kunne se jorden flere hundrede meter nede. De var meget tæt på toppen.

Vennen bar forsigtigt fuglen hen til en klippehylde. Han satte den ned, så den kiggede mod øst og begyndte at tale til den. Bonden smålo. "Den kan kun forstå hønsesprog."

Men vennen blev ved med at tale. Han fortalte fuglen om solen, der giver liv til verden, og om hvordan den regerer over himmelen og giver lys til hver eneste ny dag. "Se på solen, ørn, og når den stiger, så stig sammen med den. Du hører til i himmelen, ikke på jorden." I samme øjeblik ramte solens første stråler bjerget, og pludselig lå verden badet i lys.

Solen steg majestætisk. Den store fugl bredte sine vinger ud for at hilse på solen og for at mærke varmen mod sine fjer. Bonden var stille.

Vennen sagde: ”Du hører ikke til på jorden, men i himmelen. Flyv ørn, flyv!” Han kravlede tilbage til bonden. Der var dyb stilhed. Ørnen strakte hovedet opad og bredte vingerne ud. Dens ben bøjede sig forover, mens kløerne greb hårdt fat om klippen.

Så, uden egentlig at bevæge sig, fornemmede den store ørn opdriften fra vinden, der var stærkere end noget menneske eller nogen fugl, og den lænede sig forover og blev løftet højere og højere op, indtil den forsvandt i solens klare lys, og den kom aldrig mere til at leve blandt hønsene.



Spørgsmål Flyv ørn, flyv

1. Hvad var det bonden tog ud for at lede efter i begyndelsen af historien?
- Ⓐ En kalv
 - Ⓑ Hyrder
 - Ⓒ Stenede skrænter
 - Ⓓ En ørneunge
2. Hvor fandt bonden ørneungen?
- Ⓐ I dens rede
 - Ⓑ Ved bredden af floden
 - Ⓒ På en klippehylde
 - Ⓓ Mellem rørene
3. Hvad viser, at bonden i historien var forsigtig med ørneungen?
- Ⓐ Han bar ørneungen med begge hænder.
 - Ⓑ Han tog ørneungen med hjem til familien.
 - Ⓒ Han lagde ørneungen tilbage i reden.
 - Ⓓ Han ledte efter ørneungen ved bredden af floden.

4. Hvad gjorde bonden med ørneungen, da han kom hjem?

- ☐ A Han lærte den at flyve.
- ☐ B Han slap den fri.
- ☐ C Han lærte den at være høne.
- ☐ D Han lavede en ny rede til den.

5. Under vennens første besøg opførte ørneungen sig som en høne.
Find **to** eksempler, som viser det.

 1.

 2.

2
1
0
8
9

6. Hvordan forsøgte bondens ven at få ørnen til at flyve den første gang, han mødte den?

- ☐ A Han løftede den op over sit hoved.
- ☐ B Han satte den på jorden.
- ☐ C Han kastede den op i luften.
- ☐ D Han tog den med op på bjerget.

7. Forklar, hvad bondens ven mente, da han sagde til ørnen: "Du hører ikke til på jorden, men i himmelen."



2
1
0
8
9

8. Hvorfor brølede bonden af grin under vennens første besøg?

- (A) Ørnen var alt for tung til at flyve.
- (B) Ørnen var svær at fange.
- (C) Ørnen så anderledes ud end hønsene.
- (D) Ørnen viste, at han havde ret.

9. Hvorfor tog bondens ven ørnen op i de høje bjerge for at få den til at flyve? Skriv **to** grunde.



1.



2.

2
1
0
8
9

10. Find og skriv ord fra teksten, som viser dig, hvor smuk himmelen var ved daggry.



1
0
8
9

11. Hvorfor er solen, der er ved at stå op, vigtig i historien?

- ☐ A Den vækker ørnens instinkt for at flyve.
- ☐ B Den regerer over himmelen.
- ☐ C Den varmer ørnens fjer.
- ☐ D Den lyser bjergstierne op.

12. Du får noget at vide om, hvordan bondens ven er gennem de ting, han gør i historien.

Beskriv, hvordan vennen er, og find et eksempel på, hvad han gjorde, som viser det.



2
1
0
8
9

Opdag det sjove ved gåture i det fri

Trykt og foldet som en 3-fløjet folder og præsenteret for eleverne indlagt i testhæftet



Planlægning af turen

- ! Vælg et sted, hvor det vil være sjovt og spændende at tage hen. Hvis I er en gruppe, så tag hensyn til alle, når I vælger ruten.
- ! Find ud af, hvor lang turen er, og hvor lang tid, den tager.
- ! Tjek vejrforholdene og vejrudsigten. Planlæg turen ud fra vejret, og klæd jer rigtigt på til vejret.
- ! Pak let. Lad være med at have for meget vægt at bære på (se tjekliste til pakning).

Tjekliste til pakning



- ☐ Masser af vand – så du ikke bliver tørstig.
- ☐ Mad – snacks med højt energiindhold eller en god madpakke.
- ☐ Ting til førstehjælp – hvis nogen får vabler, rifter eller skrammer.
- ☐ Myggebalsam – for at undgå bid (fra myg og andre insekter).
- ☐ Ekstra sokker – fødderne kunne blive våde.
- ☐ Fløjte – vigtig, hvis du tager af sted alene. Tre korte fløjt betyder, at du er i vanskeligheder og har brug for hjælp.
- ☐ Kort og kompas – meget vigtigt på mere krævende vandreture.



Sikkerhed på turen

- ! **Start tidligt.** Det giver dig masser af tid til at nyde turen, og du kan stadig nå tilbage, inden det bliver mørkt.
- ! **Bliv på vandrestierne**, med mindre du kender området godt.
- ! **Spar på kræfterne.** Lad være med at gå for stærkt. På den måde kan du spare på energien. Hvis I er en gruppe, så følg den langsomste deltagers tempo.
- ! **Pas på, hvor du går.** Pas på ting, som du kan snuble over, så som løse sten, blade og grene. Vær forsigtig på steder, hvor der er glat. Hvis du er nødt til at gå ud i noget vand, så vær sikker på, at du ved, hvor dybt der er.

! Pas på vilde dyr i naturen.

Vær forsigtig med, hvor du sætter fødderne. Vær opmærksom, når du samler grene eller sten op, og inden du sætter dig ned. Gå aldrig hen til dyr ude i naturen. De ser måske nuttede og ufarlige ud, men de kan være uforudsigelige og vil beskytte deres territorium.



VIGTIGT: Fortæl altid nogen, hvor du skal hen på tur, og hvornår du regner med at være tilbage. Det kan være en hjælp, hvis der sker noget, og du får problemer. Giv ham eller hende besked, når du kommer tilbage.



Frem for alt: Husk nu at have det sjovt på turen. Nyd at være ude i det fri. Kig på alle de spændende ting omkring dig. Lær nye steder, planter og dyr at kende. Sæt pris på alt det smukke i landskabet og naturen, og få god, sund motion på samme tid!

Opdag det sjove ved gåture i det fri

Er du på udkig efter noget sjovt at lave derhjemme eller i ferien?



En af de bedste måder at nyde naturen på er ved at vandre. Gåture er den mest populære form. De behøver ikke tage lang tid, og de kræver ikke noget specielt udstyr.

At gå en tur er sjovt og giver god motion!

Du bestemmer! Du kan selv vælge, hvor du vil gå hen, hvor lang tid du vil være væk, og hvor hurtigt du vil gå. Du kan vælge blot at gå og nyde naturen, eller du kan udfordre dig selv på krævende og stejle vandrestier. Det er op til dig!

Se spændende nye ting! Gåture kan føre dig til steder, som man ikke kan se på anden måde. Du kan tage til smukke steder og se fantastiske udsigter. Du kan også tage til fjerntliggende områder, hvor der kan være vandfald eller huler. På gåture kan du få mulighed for at se planter, fugle og dyr, som lever i naturen. Du kan måske endda komme til at se ruiner og ting, som tilhørte folk, der levede for længe siden.

Hold dig i god form! Gåture er en fantastisk måde at motionere på, så regelmæssige ture vil være med til at holde dig sund og rask. Det giver dig tid til at tænke, og det kan være afslappende. Gåture er alle tiders måde at være sammen med venner og familie på eller til bare at være lidt alene for at studere og nyde naturen.

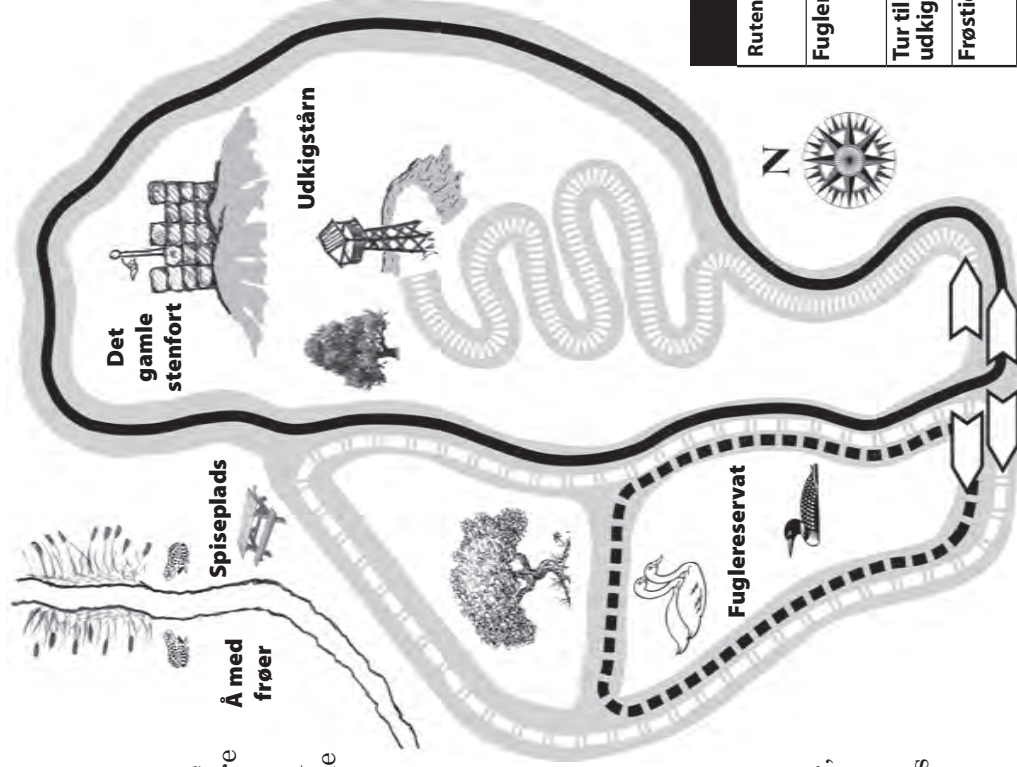
På tur ved Udkigsbakken

Kortet og kortnøglen til Udkigsbakken viser, hvordan du kan vælge den tur, du har mest lyst til, og hvad du kan se og gøre. Det giver dig en idé om, hvad gåture kan byde på, hvis du skulle få lyst til at finde et turområde i nærheden af, hvor du bor.



Udkigsbakken

En tur fuld af oplevelser



Ruterne begynder her

Vælg en rute!
Brug et af vores forslag, eller læg din egen rute.

Kortnøgler				
Rutens navn	Rute	Tid	Sværhed	Beskrivelse
Fugleruten	■ ■ ■ ■ ■	2 timer	Nem, kørestolsvenlig	Gå rundt om fuglereservatet
Tur til udkigstårnet		2 til 2 1/2 timer hver vej	Hård	Bestig Udkigsbakken, og se udsigten
Frøstien	■ ■ ■	3 timer	Middel	Gå til spisepladsen ved åen med frøer
Rundt om Udkigsbakken	■ ■ ■ ■ ■	5 timer	Middel	Gå rundt om Udkigsbakken og hen til det gamle stenfort

Spørgsmål Opdag det sjove ved gåture i det fri



Tag folderen frem, der hedder: Opdag det sjove ved gåture i det fri. Følgende spørgsmål handler om den folder.



Ræk hånden op, hvis du ikke har fået folderen.

1. Hvad er det **vigtigste**, folderen vil fortælle om gåture?

- ☐ (A) Det er dyrt og meget farligt.
- ☐ (B) Det er den bedste måde at se dyr.
- ☐ (C) Det er sundt og sjovt.
- ☐ (D) Det er kun for eksperter.

2. Skriv **to** spændende ting, som folderen fortæller, at du kan få at se på gåture.



1.

2.

1

0

8

9

3. Hvilke to ting fortæller folderen, at man skal huske, når man er i en **gruppe**?



1.



2.

2

1

0

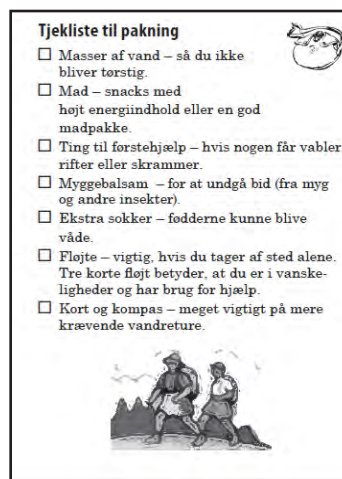
8

9

4. Hvilken del af folderen fortæller, at du skal klæde dig rigtigt på til vejret?
- (A) Opdag det sjove ved gåture i det fri
 - (B) Planlægning af turen
 - (C) Tjekliste til pakning
 - (D) Sikkerhed på turen

Kig på den del, der hedder: *Tjekliste til pakning*. Brug den til at besvare spørgsmål 5 og 6.

5. Hvorfor skal du tage ekstra sokker med på turen?
- (A) Fødderne kunne blive våde.
 - (B) Vejret kunne blive koldt.
 - (C) Hvis du skulle få vabler.
 - (D) Til en ven.



6. Hvad skal du gøre, hvis du kommer i vanskeligheder på turen?
- (A) Spise snacks med højt energi-indhold
 - (B) Blæse tre gange i din fløjte
 - (C) Komme mere myggebalsam på
 - (D) Råbe om hjælp, så højt du kan

Kig på den del, der hedder *Sikkerhed på turen*. Brug den til at besvare spørgsmål 7 og 8.

7. Hvad skal du gøre for ikke at blive for hurtigt træt?

- (A) Starte tidligt
- (B) Blive på vandrestierne
- (C) Spare på kræfterne
- (D) Passe på, hvor du går

Sikkerhed på turen

! **Start tidligt.** Det giver dig masser af tid til at nyde turen, og du kan stadig nå tilbage, inden det bliver mørkt.

! **Bliv på vandrestierne,** med mindre du kender området godt.

! **Spar på kræfterne.** Lad være med at gå for stærkt. På den måde kan du spare på energien. Hvis I er en gruppe, så følg den langsomste deltagers tempo.

! **Pas på, hvor du går.** Pas på ting, som du kan snuble over, så som løse sten, blade og grene. Vær forsigtig på steder, hvor der er glat. Hvis du er nødt til at gå ud i noget vand, så vær sikker på, at du ved, hvor dybt der er.

! **Pas på vilde dyr i naturen.**

Vær forsigtig med, hvor du sætter fødderne. Vær opmærksom, når du samler grene eller sten op, og inden du sætter dig ned. Gå aldrig hen til dyr ude i naturen. De ser måske nuttede og ufarlige ud, men de kan være uforudsigelige og vil beskytte deres territorium.



VIGTIGT: Fortæl altid nogen, hvor du skal hen på tur, og hvornår du regner med at være tilbage. Det kan være en hjælp, hvis der sker noget, og du får problemer. Giv ham eller hende besked, når du kommer tilbage.

8. Hvorfor er det vigtigt at fortælle nogen, hvornår du regner med at være tilbage fra turen?



1
0
8
9

9. Hvilken rute skal du vælge, hvis du gerne vil ud på den korteste tur?

10. Hvilken type mennesker vil være bedst egnede til at gå turen til Udkigstårnet?

-
- Udkigsbakken**
En tur field af oplevelser
- Århus Å
Legeplads
Skov
Sø
Sti
Bygning
N
Skov
Sø
Sti
Bygning
- Vælg en rute!**
Brug et af vores forslag, eller læg din egen rute.
- | Ruteforslag | | | | |
|----------------|---------|---------|---------|----------------|
| Startpunkt | Sti | Sti | Sti | Endepunkt |
| 1. Startpunkt | 2. Sti | 3. Sti | 4. Sti | 5. Endepunkt |
| 6. Startpunkt | 7. Sti | 8. Sti | 9. Sti | 10. Endepunkt |
| 11. Startpunkt | 12. Sti | 13. Sti | 14. Sti | 15. Endepunkt |
| 16. Startpunkt | 17. Sti | 18. Sti | 19. Sti | 20. Endepunkt |
| 21. Startpunkt | 22. Sti | 23. Sti | 24. Sti | 25. Endepunkt |
| 26. Startpunkt | 27. Sti | 28. Sti | 29. Sti | 30. Endepunkt |
| 31. Startpunkt | 32. Sti | 33. Sti | 34. Sti | 35. Endepunkt |
| 36. Startpunkt | 37. Sti | 38. Sti | 39. Sti | 40. Endepunkt |
| 41. Startpunkt | 42. Sti | 43. Sti | 44. Sti | 45. Endepunkt |
| 46. Startpunkt | 47. Sti | 48. Sti | 49. Sti | 50. Endepunkt |
| 51. Startpunkt | 52. Sti | 53. Sti | 54. Sti | 55. Endepunkt |
| 56. Startpunkt | 57. Sti | 58. Sti | 59. Sti | 60. Endepunkt |
| 61. Startpunkt | 62. Sti | 63. Sti | 64. Sti | 65. Endepunkt |
| 66. Startpunkt | 67. Sti | 68. Sti | 69. Sti | 70. Endepunkt |
| 71. Startpunkt | 72. Sti | 73. Sti | 74. Sti | 75. Endepunkt |
| 76. Startpunkt | 77. Sti | 78. Sti | 79. Sti | 80. Endepunkt |
| 81. Startpunkt | 82. Sti | 83. Sti | 84. Sti | 85. Endepunkt |
| 86. Startpunkt | 87. Sti | 88. Sti | 89. Sti | 90. Endepunkt |
| 91. Startpunkt | 92. Sti | 93. Sti | 94. Sti | 95. Endepunkt |
| 96. Startpunkt | 97. Sti | 98. Sti | 99. Sti | 100. Endepunkt |

11. Hvilke **to** ting kan man få at vide ved at læse kortnøglen?



1.



2.

2

1

0

8

9

12. Planlæg en tur ved hjælp af kortnøglen og kortet over Udkigsbakken.

Sæt kryds ved den rute, du vælger.

_____ Fugleruten

_____ Tur til udkigstårnet

_____ Frøstien

_____ Rundt om Udkigsbakken

Skriv **to** grunde fra folderen, til at du valgte denne rute.



1.



2.

2

1

0

8

9

Fjendetærte

af Derek Munson
Illustreret af Tara Calahan King

Det var en perfekt sommer, indtil Jesper Ravn flyttede ind lige ved siden af min bedste ven Søren. Jeg kunne ikke lide Jesper. Han holdt en fest, og jeg blev ikke engang inviteret. Men det blev min bedste ven Søren.

Jeg havde aldrig haft en fjende, før Jesper flyttede ind i kvarteret. Far fortalte mig, at da han var på min alder, havde han også fjender. Men han havde en måde at slippe af med dem på.

Far trak et slidt stykke papir ud af en opskriftsbog.

“Fjendetærte,” sagde han tilfreds.

Måske spekulerer du over, hvad der helt præcist er i en fjendetærte. Far sagde at opskriften var så hemmelig, at han ikke en gang kunne fortælle det til mig. Jeg plagede ham om at fortælle mig noget – bare et eller andet.

“Jeg vil fortælle dig det her, Tom,” sagde han til mig. “Fjendetærte er den hurtigste måde at slippe af med fjender på.”

Det fik mig til at tænke. Hvilke ulækre ting skulle jeg komme i en fjendetærte? Jeg gav far nogle regnorme og nogle sten, men han gav dem straks tilbage til mig.





Jeg gik udenfor for at lege. Hele tiden lyttede jeg til lyden af min far inde i køkkenet. Det her kunne blive en rigtig god sommer trods alt.

Jeg prøvede at forestille mig, hvor forfærdeligt fjendetærte måtte smage. Men jeg kunne lugte noget rigtig godt. Så vidt jeg kunne regne ud, kom det fra vores køkken. Jeg var forvirret.

Jeg gik ind for at spørge far, hvad der var galt. Fjendetærte skulle ikke lugte så godt. Men far var klog. "Hvis den lugtede dårligt ville din fjende aldrig spise den," sagde han. Jeg kunne mærke, at han havde lavet den her tærte før.

Ovnens stopur ringede. Far brugte grydelapperne og tog tærten ud. Den var lige til at spise! Jeg begyndte at forstå, hvad det gik ud på.

Men alligevel var jeg ikke helt klar over, hvordan den her fjendetærte virkede. Hvad gjorde den helt nøjagtigt ved fjender? Måske fik den deres hår til at falde af eller gav dem en rigtig dårlig ånde. Jeg spurgte far, men han var ikke til nogen hjælp.

Mens tærten kølede af, fortalte far mig om min opgave.

Han hviskede: "For at den skal virke, skal du tilbringe en dag sammen med din fjende. Hvad værre er, du er nødt til at være sød ved ham. Det er ikke let. Men det er nødvendigt for at få fjendetærten til at virke. Er du sikker på, at du vil gøre det her?"

Selvfølgelig var jeg det.

Det eneste jeg skulle gøre var at tilbringe en dag med Jesper og så ville han være ude af mit liv. Jeg cyklede hen til hans hus og bankede på døren.

Da Jesper åbnede døren virkede han overrasket.



“Kan du lege?” spurgte jeg.

Han så forvirret ud. “Jeg går lige ind og spørger min mor,” sagde han. Han kom tilbage med sine sko i hånden.

Vi cyklede i noget tid og så spiste vi frokost. Efter frokost tog vi over til mig.

Det var mærkeligt, men jeg havde det sjovt med min fjende. Det kunne jeg ikke så godt sige til far, da han nu havde arbejdet så hårdt med at lave tærten.

Vi spillede spil, indtil min far kaldte os ind til aftensmad.

Far havde lavet min yndlingsret. Det var også Jespers yndlings! Måske var Jesper ikke så slem trods alt. Jeg begyndte at tænke, at vi måske bare skulle glemme den fjendetærte.

“Far”, sagde jeg. “Det er virkelig dejligt at få en ny ven.” Jeg prøvede på den måde at fortælle ham, at Jesper ikke længere var min fjende. Men far smilede bare og nikkede. Jeg tror han troede, at jeg bare lod som om.

Efter aftensmaden kom far med tærten. Han kom tre stykker på tallerkener og gav en til mig og en til Jesper.

“Wow!” sagde Jesper, da han så tærten.

Jeg gik i panik. Jeg ville ikke have at Jesper spiste af fjendetærten! Han var min ven!

“Lad være med at spise den!” råbte jeg. “Den er dårlig!”

Jespers gaffel stoppede, før den nåede hans mund. Han kiggede underligt på mig. Jeg følte mig lettet. Jeg havde reddet hans liv.



“Hvis den er så dårlig” spurgte Jesper, “hvorfor har din far så allerede spist halvdelen af sit stykke?”

Ganske rigtigt. Far sad og spiste fjendetærte.

“Gode sager,” mumlede far. Jeg sad der og så dem spise. Ingen af dem tabte så meget som ét hår! Det virkede sikkert nok, så jeg smagte en lillebitte bid. Den var lækker!

Efter desserten inviterede Jesper mig til at komme hjem til ham næste morgen.

Med hensyn til fjendetærte, så ved jeg stadig ikke, hvordan man laver den. Jeg tænker stadig på, om fjender virkelig hader den, eller om deres hår falder af, eller om de får dårlig ånde. Men jeg ved ikke, om jeg nogensinde vil få svar på det, for jeg har lige mistet min bedste fjende.

Spørgsmål Fjendetærte

1. Hvem fortæller historien?

(A) Jesper

(B) Far

(C) Søren

(D) Tom

2. Hvorfor syntes Tom, at Jesper var hans fjende i begyndelsen af historien?



1
0
8
9

3. Skriv **en** ingrediens som Tom troede ville være i fjendetærten.



1
0
8
9

4. Find det sted i historien, hvor der er dette billedet af et stykke tærte: 
Hvorfor tænkte Tom, at det kunne blive en rigtig god sommer trods alt?
- (A) Han kunne godt lide at lege udenfor.
(B) Han syntes fars plan var god.
(C) Han havde fået en ny ven.
(D) Han ville smage fjendetærten.

5. Hvilken følelse havde Tom, da han kunne lugte fjendetærten første gang? Forklar hvorfor han følte sådan.



2
1
0
8
9

6. Hvad tænkte Tom at der kunne ske, når hans fjende spiste fjendetærte?
Skriv **en** ting.



1
0
8
9

7. Hvilke **to** ting sagde Toms far at Tom skulle gøre, for at fjendetærten skulle virke?



2
1
0
8
9

8. Hvorfor gik Tom hjem til Jesper?

- (A) For at invitere Jesper til middag.
- (B) For at bede Jesper om at lade Søren være i fred.
- (C) For at spørge om Jesper ville lege.
- (D) For at spørge om Jesper ville være hans ven.

9. Hvad var det, der overraskede Tom ved den dag han tilbragte sammen med Jesper?



1
0
8
9

-
10. Hvorfor sad Tom ved aftensmaden og tænkte, at han og hans far skulle glemme alt om fjendetærten?
- Ⓐ Tom ville ikke dele desserten med Jesper.
 - Ⓑ Tom troede ikke at fjendetærten ville virke.
 - Ⓒ Tom var begyndt at synes godt om Jesper.
 - Ⓓ Tom ville have at fjendetærten skulle være en hemmelighed.

-
11. Hvordan havde Tom det, da far gav et stykke fjendetærte til Jesper?
- Ⓐ bange
 - Ⓑ tilfreds
 - Ⓒ overrasket
 - Ⓓ forvirret

12. Hvad var det ved fjendetærten, som far holdt hemmeligt?

- ☐ (A) Det var en almindelig tærte.
- ☐ (B) Den smagte ulækkert.
- ☐ (C) Det var hans yndlingsret.
- ☐ (D) Det var en giftig tærte.

13. Kig på denne sætning fra slutningen af historien:

“Efter desserten inviterede Jesper mig til at komme hjem til ham næste morgen.”

Hvad fortæller det om drengene?

- ☐ (A) De er stadig fjender.
- ☐ (B) De kan ikke lide at lege hjemme hos Tom.
- ☐ (C) De ville godt spise noget mere fjendetærte.
- ☐ (D) De vil måske blive venner i fremtiden.

14. Brug det, du har læst til at forklare, hvorfor Toms far i virkeligheden lavede fjendetærten.



1
0
8
9

15. Hvilken slags person er Toms far? Giv et eksempel på noget han gjorde i historien, som viser dette.



2
1
0
8
9

16. Hvad synes du man kan lære af denne historie?



1
0
8
9

Mysteriet om KÆMPEtanden

Fossiler eller forsteninger er rester af dyr eller planter, der levede på jorden for mange, mange år siden. I tusindvis af år har folk fundet fossiler i sten og klipper og på stranden. I dag ved vi, at nogle af disse fossiler stammer fra dinosaurer.



I gamle dage vidste folk ikke, hvad det var, når de fandt meget store fossiler. Nogle troede, at de store knogler kom fra store dyr, de havde set eller læst om, som for eksempel flodheste eller elefanter. Men nogle af de forstenede knogler man fandt, var alt for store til at komme fra selv den største flodhest eller elefant. Disse enorme knogler fik nogen folk til at tro på kæmper.

For flere hundrede år siden i Frankrig fik en mand ved navn Bernard Palissy en anden ide. Han var en berømt pottemager. Når han lavede sine potter, fandt han mange små fossiler i leret. Han studerede fossilerne og skrev, at de var rester af dyr, der engang havde levet. Det var ikke nogen ny ide. Men Bernard Palissy skrev også, at nogle af disse dyr ikke længere fandtes på jorden. De var forsvundet fuldstændig. De var uddøde.

Blev Bernard Palissy belønnet for sin opdagelse? Nej! Han blev sat i fængsel på grund af sine ideer.

Som tiden gik, blev nogle mennesker mere åbne over for nye ideer om, hvordan verden måske havde været for mange år siden.

I 1820'erne fandt man så en enorm forstenet tand i England. Man mener, at Mary Ann Mantell, som var gift med fossileksperten Gideon Mantell, var ude at gå en tur, da hun så noget, der lignede en kæmpe stor stentand. Mary Ann Mantell vidste, at den store tand var et fossil og tog den med hjem til sin mand.



Første gang Gideon Mantell kiggede på fossiltanden, troede han, at den havde tilhørt en planteæder, fordi den var flad og havde riller. Den var slidt ned af at have tygget mad. Den var næsten lige så stor som en elefanttand. Men den lignede slet ikke en elefants tand.

Fossiltand tegnet i naturlig størrelse

Gideon Mantell kunne se, at de stenstykker, der sad fast på tanden, var meget gamle. Han vidste, at det var i den slags sten, man kunne finde fossiler af krybdyr. Kunne tanden mon have tilhørt et kæmpe planteædende krybdyr, der tyggede sin mad? Et slags krybdyr, der ikke længere levede på jorden?

Gideon Mantell var meget forundret over den store tand. Han kendte ikke til noget krybdyr, der tyggede sin mad. Krybdyr slugte deres mad, og derfor blev deres tænder ikke slidt. Det var et mysterium.

Gideon Mantell tog tanden med til et museum i London og viste den til andre forskere. Ingen af dem var enige med Gideon Mantell i, at tanden måske stammede fra et gigantisk krybdyr.

Gideon Mantell prøvede at finde et krybdyr, der havde en tand, som lignede den gigantiske tand. I lang tid fandt han intet. Så en dag mødte han en forsker, der studerede leguaner. En leguan er et stort planteædende krybdyr, der lever i Central- og Sydamerika. Den kan blive mere end halvanden meter lang. Forskeren viste Gideon Mantell en leguantand. Endelig! Her var der en tand fra et levende krybdyr, som lignede den mystiske tand. Bortset fra at fossiltanden var meget, meget større.

Leguan



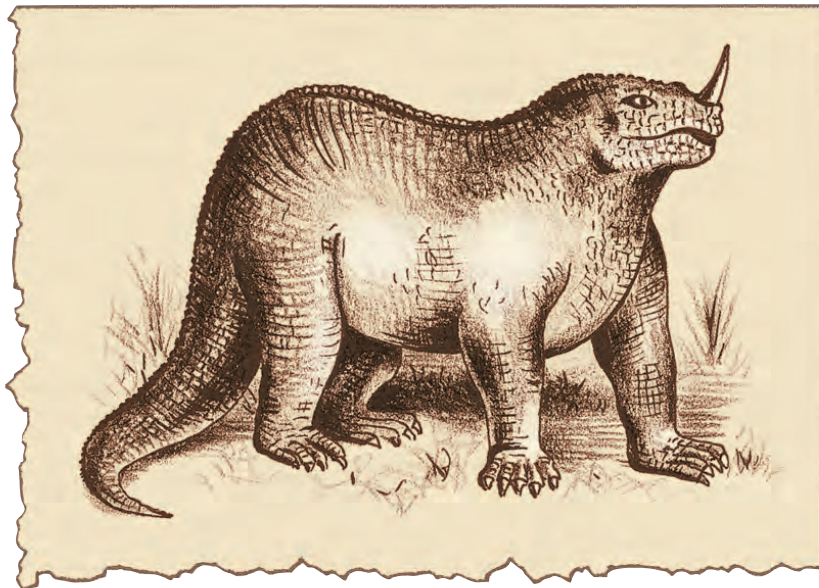
En tegning
fra Gideon
Mantells

notesbog af en
leguantand i naturlig
størrelse



Nu mente Gideon Mantell, at fossiltanden havde tilhørt et dyr, der lignede en leguan. Den var bare ikke halvanden meter lang. Gideon Mantell mente, at den var tredive meter lang! Han kaldte sit dyr *Iguanodon*. Det betyder “leguantand”.

Gideon Mantell havde ikke et helt *Iguanodon*-skelet. Men ud fra de knogler, han havde samlet i årenes løb prøvede han at regne ud, hvordan sådan et dyr kunne have set ud. Han mente, at knoglerne viste, at dyret havde gået på alle fire ben. Han troede, at en spids knogle var et horn. Han tegnede en *Iguanodon* med et horn på næsen.



Sådan troede Gideon Mantell at en Iguanodon så ud

Mange år senere fandt man flere hele *Iguanodon*-skeletter. De var kun omkring ni meter lange. Knoglerne viste, at de gik på bagbenene noget af tiden. Det, Gideon Mantell troede var et horn på næsen, var i virkeligheden en pig på dens "tommelfinger"! På baggrund af disse opdagelser, ændrede forskerne deres ideer om, hvordan *Iguanodonen* så ud.

Gideon Mantell tog fejl på nogle punkter. Men han gjorde også en vigtig opdagelse. Siden sin første ide om at fossiltanden tilhørte et planteædende krybdyr, brugte han mange år på at samle fakta og beviser for at påvise, at hans ideer var rigtige. Ved at foretage velovervejede gæt undervejs var Gideon Mantell en af de første personer, som kunne påvise, at der måtte have levet kæmpe krybdyr på jorden for længe siden. Og at de senere uddøde.

Flere hundrede år før var Bernard Palissy blevet smidt i fængsel for at sige næsten det samme. Men Gideon Mantell blev berømt. Hans opdagelse gjorde folk nysgerrige efter at finde ud af noget mere om disse enormt store krybdyr.

I 1842 besluttede en forsker ved navn Richard Owen, at de uddøde krybdyr skulle have deres eget navn. Han kaldte dem *Dinosauria*. Det betyder "frygtelig stor øgle". I dag kalder vi dem dinosaurer.



Sådan mener forskere i dag, at *Iguanodonen* så ud

Spørgsmål Mysteriet om kæmpetanden

1. Hvad er et fossil?

- ☐ (A) overfladen på sten og klipper
- ☐ (B) knogler fra en kæmpe
- ☐ (C) resterne af meget gamle levende ting
- ☐ (D) tænder fra elefanter

2. Ifølge teksten troede nogle mennesker på kæmper i gamle dage.
Hvorfor gjorde de det?



1
0
8
9

3. Hvor fandt Bernard Palissy fossiler?

- ☐ (A) i klipperne
- ☐ (B) i leret
- ☐ (C) ved en flod
- ☐ (D) på en sti

4. Hvad var Bernard Palissys nye ide?



1
0
8
9

5. Hvorfor blev Bernard Palissy sat i fængsel?

- ☐ (A) Folk var ikke åbne over for nye ideer.
- ☐ (B) Han kopierede sin ide efter Gideon Mantell.
- ☐ (C) Han efterlod bittesmå fossiler i sine potter.
- ☐ (D) Det var forbudt at studere fossiler i Frankrig.

6. Hvem fandt fossiltanden i England?

- ☐ (A) Bernard Palissy
- ☐ (B) Mary Ann Mantell
- ☐ (C) Richard Owen
- ☐ (D) Gideon Mantell

7. Hvad var det, Gideon Mantell vidste om krybdyr, som gjorde, at han undrede sig over fossiltanden?

- (A) Krybdyr havde ingen tænder.
- (B) Krybdyr blev fundet under store sten.
- (C) Krybdyr levede for mange år siden.
- (D) Krybdyr slugte deres mad.

8. Gideon Mantell mente, at tanden kunne have tilhørt forskellige typer dyr. Skriv dine svar i tabellen, så de viser, hvad der fik ham til at mene det.

Type dyr	Hvad fik ham til at tro det?
En planteæder	Tanden var flad og havde riller
Et kæmpe dyr	
Et krybdyr	



1
0
8
9

1
0
8
9

9. Hvorfor tog Gideon Mantell tanden med hen på et museum?

- (A) for at spørge om fossilet tilhørte museet
- (B) for at bevise at han var fossilekspert
- (C) for at høre hvad forskere mente om hans idé
- (D) for at sammenligne tanden med andre tænder på museet

10. En forsker viste Gideon Mantell en tand fra en leguan.
Hvorfor var det vigtigt for Gideon Mantell at se tanden fra leguanen?



1
0
8
9

11. Hvad brugte Gideon Mantell, da han prøvede at regne ud, hvordan *Iguanodon* havde set ud?

- (A) knogler han havde indsamlet
- (B) ideer fra andre forskere
- (C) billeder i bøger
- (D) tænder fra andre krybdyr

12. Se på de to billeder af *Iguanodon*. Hvad hjælper de dig til at forstå?



2
1
0
8
9

13. Senere opdagelser viste, at Gideon Mantell havde taget fejl af, hvordan *Iguanodon* så ud. Udfyld de tomme felter for at gøre skemaet færdig.

	Sådan troede Gideon Mantell, at <i>Iguanodon</i> så ud	Sådan mener forskere i dag, at <i>Iguanodon</i> så ud
	<i>Iguanodon</i> gik på fire ben.	
		<i>Iguanodon</i> havde en pig på sin tommelfinger.
	<i>Iguanodon</i> var 30 meter lang.	

1
0
8
9

1
0
8
9

1
0
8
9

14. Hvad fandt man som viste, at Gideon havde taget fejl af, hvordan *Iguanodon* så ud?

- Ⓐ flere forstenede tænder
- Ⓑ videnskabelige tegninger
- Ⓒ levende *Iguanodon*er
- Ⓓ hele skeletter

Flyv ørn, flyv – bedømmelsesvejledning

Teksttype: Skønlitterær tekst

Formål: Læse for at opleve

Klassifikation af Multiple Choice spørgsmål

Spm.	Proces	Rigtigt svar	Internat. % rigt.	DK % rigt.
1	Finde og uddrage informationer udtrykt direkte i teksten	A	89,2	94,5
2	Finde og uddrage informationer udtrykt direkte i teksten	C	73,1	86,4
3	Drage direkte følgeslutninger	A	63,6	54,5
4	Finde og uddrage informationer udtrykt direkte i teksten	C	87,9	95,8
6	Drage direkte følgeslutninger	A	69,5	82,8
8	Fortolke og samordne centrale ideer og informationer	D	45,8	38,5
11	Undersøge og vurdere indhold, sprog og tekstuelle elementer	A	56,9	64,5

Spørgsmål 5

Under vennens første besøg opførte ørneungen sig som en høne.
Find *to* eksempler, som viste det.

Proces: Finde og uddrage informationer udtrykt direkte i teksten

2 Fuld forståelse

Svaret identificerer *to* eksempler på at ørneungen opførte sig som en høne, som anført i listen nedenfor.

Note til bedømmerne: Begge korrekte svar kan være udtrykt i den samme sætning

Internationalt gns.: Fuldt forstået: 56,2%

Dansk gns.: Fuldt forstået: 71,7%

1 Delvis forståelse

Svaret identificerer *et* eksempel på at ørneungen opførte sig som en høne, som anført i listen nedenfor.

Internationalt gns.: Mindst delvis forstået: 72,0%

Dansk gns.: Mindst delvis forstået: 87,7%

0 Ikke forstået

Svaret identificerer ikke nogen af eksemplerne anført i listen nedenfor. Der gives blot en uklar eller cirkulær beskrivelse af, hvordan ørneungen opførte sig.

For eksempel:

- Den opførte sig som en høne.
- Den lignede en.
- Den var høne-agtig.

Eksempler på at ørnen opførte sig som en høne

- Den går/bevæger sig som en høne
- Den spiser/skraber i jorden efter mad som en høne
- Den tænker som en høne
- Den vil ikke flyve (hoppede tilbage til hønsene på jorden)
- Den skraber sammen med hønsene

Note til bedømmerne: Eleverne må gerne skrive en fornuftig reformulering af disse ideer på listen. Enhver kombination af to ideer fra denne liste er acceptabel.

Forklar, hvad bondens ven mente, da han sagde til ørnen: “Du hører ikke til på jorden, men i himmelen.”

Proces: Fortolke og samordne centrale ideer og informationer

2 Fuld forståelse

Svaret fortolker meningen med begge dele af citatet – “hører ikke til på jorden” og “hører til i himmelen” i henseende til historien.

Eksempler

- *Den skal være fri oppe i himmelen og ikke være fanget nede på jorden*
- *Den var ikke en høne, som går rundt på jorden. Den var en ørn og den var skabt til at flyve.*
- *Den var skabt til at flyve sammen med andre fugle af sin egen slags, ikke til at være sammen med høns.*
- *Det er meningen at den skal flyve, ikke gå på jorden.*
- *Den har hjemme i himlen, ikke på jorden.*

Internationalt gns.: Fuldt forstået: 41,7%

Dansk gns.: Fuldt forstået: 43,0%

1 Delvis forståelse

Svaret fortolker kun den første eller den anden del af citatet.

Eksempel:

- *Den var ikke en høne. / Den var en ørn*
- *Den var kongen over alle fuglene.*
- *Den var ikke et landdyr.*
- *Den var skabt til at flyve.*

Eller, svaret beskriver kun den bogstavelige kontrast.

Eksempel:

- *Den var ikke en høne men en ørn*

Internationalt gns.: Mindst delvis forstået: 70,9%

Dansk gns.: Mindst delvis forstået: 82,0%

0 Ikke forstået

Svaret giver blot en vag eller unøjagtig forklaring på citatet eller kan gengive det i omskrevet form.

For eksempel:

- *Den skulle ikke være på jorden men i himlen.*
- *Den hører til i himlen ikke på jorden.*

Spørgsmål 9

Hvorfor tog bondens ven ørnen op i de høje bjerge for at få den til at flyve?
Skriv *to* grunde.

Proces: Fortolke og samordne centrale ideer og informationer

2 Fuld forståelse

Svaret indeholder *to* grunde, der viser hen til solen, til bjergene som ørnens naturlige levested, eller til bjergets højde i himmelen. Se listen over passende grunde nedenfor.

Note til bedømmerne: Begge korrekte svar kan være udtrykt i den samme sætning.

Internationalt gns.: Fuldt forstået: 16,8%

Dansk gns.: Fuldt forstået: 21,3%

1 Delvis forståelse

Svaret indeholder en grund der viser hen til solen, til bjergene som ørnens naturlige levested, eller til bjergets højde i himmelen, som anført i listen nedenfor.

Internationalt gns.: Mindst delvis forstået: 52,4%

Dansk gns.: Mindst delvis forstået: 61,1%

0 Ikke forstået

Svaret kan give en grund til at få ørnen til at flyve snarere end grunden til at tage den op i bjergene.

For eksempel:

– *For at bevise, at det var en ørn.*

Eller svaret kan give en vag eller unøjagtig grund, eller blot gentage en del af spørgsmålet.

For eksempel:

– *Det gjorde det lettere at flyve.*

– *For at få den til at flyve.*

Grunde til at bondens ven tog ørnen med op i bjergene

Note til bedømmerne: Eleverne må gerne skrive en fornuftig reformulering af disse ideer. Enhver kombination af to ideer fra denne liste er acceptabel.

– *For at se solen (stige)/for at mærke solens varmekraft for at følge solen*

– *For at mærke opdriften fra vinden*

– *For at den kunne være i dens naturlige hjem/hvor den hører til/hvor den var blevet fundet.*

– *For at bringe den tættere på himmelen/for at bringe den højere op.*

Spørgsmål 10

Tekst: Flyv ørn, flyv

Find og skriv ord fra teksten, som viser dig, hvor smuk himmelen var ved daggry.

Proces: Undersøge og vurdere indhold, sprog og tekstuelle elementer

1 Godkendt besvarelse

Svaret indeholder ord eller udtryk fra listen nedenfor.

Eksempler:

- *Tynde lyserøde skyer*
- *Majestætisk*
- *Gyldent skær*
- *Badet i lys*

Internationalt gns.: 56,4%

Dansk gns.: 60,7%

0 Ikke forstået

Svaret gengiver ikke nogle af ordene fra listen nedenfor. Svaret kan gentage ord fra spørgsmålet.

For eksempel:

- *Solopgang.*
- *Daggry.*
- *Smuk.*

Ord i historien, der beskriver hvor smuk himmelen var ved daggry

Bemærk at ethvert af de understregede ord er tiltrækkeligt og at svaret også må indeholde andre dele af citatet. Ignorér mindre variationer i formuleringer fra teksten, så længe intentionen er tydelig.

- *De tynde skyer på himmelen var først lyserøde, og så begyndte de at skinne og få et gyldent skær.*
- *Solen steg majestætisk*
- *Solens første stråler ramte bjerget, og pludselig lå verden badet i lys.*

Spørgsmål 12

Du får noget at vide om, hvordan bondens ven er gennem de ting, han gør i historien. Beskriv, hvordan vennen er, og find et eksempel på, hvad han gjorde, som viser det.

Proces: Fortolke og samordne centrale ideer og informationer

2 Fuld forståelse

Svaret beskriver et muligt karaktertræk (ihærdig, stædig, sød, klog, god mod dyr, etc.). Derudover indeholder svaret et eksempel på bondens vens handlinger, som beviser dette karaktertræk.

Eksempler:

- *Han var klog. Han vidste at han skulle tage ørnen med op på bjerget for at få den til at flyve.*
- *Han er en person, der ikke giver op. Han gik tilbage til bondens hus for at overbevise ørnen om at den var en ørn.*

Internationalt gns.: Fuldt forstået: 29,4%

Dansk gns.: Fuldt forstået: 36,5%

1 Delvis forståelse

Svaret indeholder et muligt karaktertræk. Eller, svaret indeholder et eksempel på vennens handlinger, som beviser hans karakter.

Eksempler:

- *Han er god mod dyr.*
- *Han tager ørnen med op for at se solen, så den vil flyve væk og aldrig mere leve blandt hønsene.*

Internationalt gns.: Mindst delvis forstået: 61,9%

Dansk gns.: Mindst delvis forstået: 81,5%

0 Ikke forstået

Svaret giver ikke en dækkende eller præcis beskrivelse af bondens vens karaktertræk, eller giver en vag og generel beskrivelse, som demonstrerer en begrænset forståelse af historien uden at underbygge med tekstreferencer.

Eller svaret kan indeholde informationer fra historien, der ikke har nogen relation til beskrivelsen af vennens karaktertræk.

For eksempel:

- *For Han er ond. Han fortæller ørnen, at den er en høne.* (Bemærk at dette refererer til bonden og ikke til vennen).
- *Han er glad.* (Bemærk at 'glad' må referere til et bestemt sted i teksten for at kunne accepteres).

Gåture i det fri – bedømmelsesvejledning

Teksttype: Informerende tekst

Formål: Læse for at lære

Klassifikation af Multiple Choice spørgsmål

Spm.	Proces	Rigtigt svar	Internat. % rigt.	DK % rigt.
1	Drage direkte følgeslutninger	C	76,0	89,7
4	Finde og uddrage informationer udtrykt direkte i teksten	B	55,4	64,5
5	Finde og uddrage informationer udtrykt direkte i teksten	A	83,9	93,0
6	Finde og uddrage informationer udtrykt direkte i teksten	B	73,6	81,5
7	Drage direkte følgeslutninger	C	62,4	82,1
9	Drage direkte følgeslutninger	A	71,6	87,5
10	Drage direkte følgeslutninger	D	60,4	68,8

Spørgsmål 2

Skriv *to* spændende ting, som folderen fortæller, at du kan få at se på gåture

Proces: Finde og udtrage informationer udtrykt direkte i teksten

1 Godkendt besvarelse

Svaret angiver to ting, som er nævnt i teksten. Se passende ting på listen nedenfor.

Passende ting, du kan se på en gåtur

Note til bedømmerne: Svaret skal nævne to ting fra listen nedenfor:

- Planter/Natur
- Fugle/Dyr/Vilde dyr/Natur
- Huler
- Vandfald
- Skjulte dale
- Fort
- Ruiner
- Ethvert af stederne på kortet (fx udkigstårnet, spiseområdet, å med frøer)
- mulige steder
- Nye steder
- Fantastiske udsigter

Internationalt gns.: 63,0%

Dansk gns.: 66,3%

0 Ikke forstået

Svaret nævner mindre end to ting fra listen. Svaret er vagt og utilstrækkeligt.

For eksempel:

- Nye og spændende ting.
- Ting til førstehjælp og nye ting.

Hvilke to ting fortæller folderen, at man skal huske, når man er i en gruppe?

Proces: Fortolke og samordne centrale ideer og informationer

2 Fuld forståelse

Svaret nævner to forslag til en gåtur i en gruppe; et om gruppemedlemmernes evner og et om deres interesser.

Eksempler på evner:

- *Alle skal kunne gøre det.*
- *Gå kun så stærkt som den langsomste person i gruppen*
- *Vælg en gåtur der tager hensyn til alle evne*

Eksempler på interesse:

- *Vælg en gåtur der tager hensyn til alle. interesse*
- *Det skal være sjovt og interessant for alle.*
- *Tag hensyn til alle når I vælger hvor I skal hen.*

Note til bedømmerne: Begge korrekte svar kan være udtrykt i den samme sætning. Bemærk at "tager hensyn til alle" kun kan bruges én gang: enten under evne eller interesse.

Internationalt gns.: Fuldt forstået: 10,3%

Dansk gns.: Fuldt forstået: 18,9%

1 Delvis forståelse

Svaret nævner kun ét forslag til en gåtur i en gruppe, hvor der tages højde for gruppemedlemmernes evner eller interesser.

Internationalt gns.: Mindst delvis forstået: 37,7%

Dansk gns.: Mindst delvis forstået: 59,2%

0 Ikke forstået

Svaret giver ikke et præcis eller acceptabelt bud på, hvad man skal huske, når man er på gåtur i en gruppe. Det kan angive et generelt forslag, som ikke specifikt går på, at man er i en gruppe, eller et forslag, som handler om at være i en gruppe, men som ikke kommer fra folderen.

For eksempel:

- *Pak ting til førstehjælp.*
- *Bliv sammen i gruppen.*
- *Fortæl altid nogen, hvornår du regner med at være tilbage.*

Spørgsmål 8

Hvorfor er det vigtigt at fortælle nogen, hvornår du regner med at være tilbage fra turen?

Proces: Drage direkte følgeslutninger

1 Godkendt besvarelse

Svaret viser forståelse af at nogen kan hjælpe dig, hvis der skulle ske noget (fx at du kommer i vanskeligheder eller farer vild) og du ikke kommer tilbage til tiden.

Eksempel:

- *Fordi hvis du ikke kommer tilbage til tiden vil nogen vide, at der er noget galt og finde hjælp.*
- *Hvis du farer vild*

Internationalt gns.: 58,1%

Dansk gns.: 69,1%

0 Ikke forstået

Svaret kan angive en grund, som ikke viser forståelse for at der kan være tale om en farlig situation, hvis man ikke returnerer til tiden (man er blevet væk eller har problemer), eller det giver in præcis eller utilstrækkelig grund.

For eksempel:

- *Så de ved hvornår man kommer hjem.*
- *Så de ved, hvor du er.*
- *Så de ved, at du ikke er faret vild.*

Hvilke to ting kan man få at vide ved at læse kortnøglen?

Proces: Undersøge og vurdere indhold, sprog og tekstuelle elementer

2 Fuld forståelse

Svaret inkluderer to af de informationer, man kan få at vide ved at læse kortnøglen, enten specifikke eller generelle, som anført i listen nedenfor.

Internationalt gns.: Fuldt forstået: 40,5%

Dansk gns.: Fuldt forstået: 70,1%

1 Delvis forståelse

Svaret inkluderer kun én af de ting, man kan få at vide ved at læse kortnøglen, enten specifik eller generel, som anført i listen nedenfor.

Ting man kan få at vide ved at læse kortnøglen

- *Tiden, som hver gåtur tager*
- *Hver turs sværhedsgrad*
- *Symboler for hver vandresti (rute man skal vælge/hvilken vej man skal gå/hvor det er)*
- *En beskrivelse af hver gåtur*
- *Hvilken gåtur der er den rigtige for mig/det bedste sted at gå hen*
- *Hvilken der er kortest, længst, eller mest udfordrende (eller andre specifikke fakta om en bestemt gåtur fra tabellen)*

Internationalt gns.: Mindst delvis forstået: 59,3%

Dansk gns.: Mindst delvis forstået: 85,8%

0 Ikke forstået

Svaret viser ikke forståelse for, hvad man kan få at vide fra kortnøglen, hverken specifikt eller generelt.

For eksempel:

- *Hvordan man bruger et kort.*
- *Hvor ruterne begynder.*

Spørgsmål 12

Planlæg en tur ved hjælp af kortnøglen og kortet over Udkigsbakken.

Sæt kryds ved den rute, du vælger.

- ☐ Fugleruten
- ☐ Tur til Udkigstårnet
- ☐ Frøstien
- ☐ Rundt om Udkigsbakken

Skriv to grunde fra folderen, til at du valgte denne rute.

Proces: Fortolke og samordne centrale ideer og informationer

2 Fuld forståelse

Note til bedømmerne: I bliver nødt til at støtte jer til teksten og kortet og kortnøglen oplysninger for at afgøre om en grund er passende i forhold til en valgt rute.

Svaret angiver valget af en rute og indeholder to grunde, der er relateret til teksten, om hvorfor ruten er valgt. Bemærk at grundene skal være passende i forhold til den valgte rute eller ruter (fx "Jeg kan godt lide dyr i naturen" vil ikke være en passende grund til at vælge Tur til udkigstårnet). Grunde kan måske referere specifikt til teksten i kortnøglen eller referere til oplysninger på kortet.

Eksempel:

- Fugleruten: Det er den letteste og korteste gåtur og man kan se fugle
- Tur til udkigstårnet: Jeg tror der er den flotteste udsigt, og det er den mest udfordrende rute.
- Å med frøer: Man kan spise sin frokost der, og man skan stoppe og se fuglene i fuglereservatet på vejen.
- Rundt om udkigsbakken: Man kan gå forbi det gamle fort. Den tur er længere, så man kan få mere at se.

Internationalt gns.: Fuldt forstået: 32,7%

Dansk gns.: Fuldt forstået: 44,0%

1 Delvis forståelse

Svaret angiver valget af en rute og indeholder kun én grund til at vælge ruten. ELLER, det indeholder måske to grunde, der grundlæggende refererer til samme oplysning.

Eksempel:

- *Fugleruten. Den tager to timer. Det er den hurtigste.*

Internationalt gns.: Mindst delvis forstået: 60,1%

Dansk gns.: Mindst delvis forstået: 77,6%

0 Ikke forstået

Svaret kan undlade at referere til en specifik rute. Grunden til at ruten er valgt er for generel, vag eller utilstrækkelig til at begrunde valget.

For eksempel:

- *Jeg kan lide at gå.*
- *Den ser interessant/spændende ud.*
- *Fugleruten: Det er den længste tur.*
- *Jeg holder af naturen.*
- *Jeg vil få noget motion.*

Tekst: *Gåture i det fri*

Fjendetærte – bedømmelsesvejledning

Teksttype: Skønlitterær tekst

Formål: Læse for at opleve

Klassifikation af Multiple Choice spørgsmål

Spm.	Proces	Rigtigt svar	Internat. % rigt.	DK % rigt.
1	Undersøge og vurdere indhold, sprog og tekstuelle elementer	D	70,6	81,5
4	Fortolke og samordne centrale ideer og informationer	B	42,1	43,5
8	Drage direkte følgeslutninger	C	71,0	87,7
10	Drage direkte følgeslutninger	C	76,3	88,4
11	Drage direkte følgeslutninger	A	64,0	83,8
12	Fortolke og samordne centrale ideer og informationer	A	55,5	66,4
13	Undersøge og vurdere indhold, sprog og tekstuelle elementer	D	78,6	88,7

Spørgsmål 2

Hvorfor syntes Tom, at Jesper var hans fjende i begyndelsen af historien?

Proces: Drage direkte følgeslutninger

1 Godkendt besvarelse

Svaret viser forståelse af, at Tom betragtede Jesper som sin fjende, enten fordi Jesper ikke inviterede ham til sin fest, eller fordi Jesper inviterede Toms bedste ven Søren, og ikke ham.

Eksempler

- *Tom var ikke inviteret til Jespers fest*
- *Jesper inviterede hans ven til sin fest, men han inviterede ikke Tom*

ELLER: Svaret viser forståelse af, at Tom var bange for at Jesper ville tage hans plads som Søren's bedste ven.

Eksempler

- *Tom var jaloux på ham fordi han var flyttet ind ved siden af Søren*
- *Jesper tog hans bedste ven*

Internationalt gns.: 70,4%

Dansk gns.: 84,4%

0 Ikke forstået

Svaret viser ikke forståelse af hvorfor Tom betragtede Jesper som sin fjende. Svaret kan gentage ord fra spørgsmålet eller kan give et vagt svar som anerkender at Jesper flyttede ind ved siden af Søren eller at Jesper inviterede ham til sin fest uden at vise forståelse for konsekvenserne.

For eksempel:

- *Jesper var hans fjende.*
- *Jesper flyttede ind lige ved siden af Toms bedste ven.*
- *Jesper inviterede Søren til sin fest.*
- *Jesper var ny i nabolaget.*
- *Jesper var hans ven.*

Spørgsmål 3

Tekst: Fjendetærte

Skriv en ingrediens som Tom troede ville være i fjendetærten

Proces: Finde og uddrage informationer udtrykt direkte i teksten

1 Godkendt besvarelse

Svaret identificerer enten (regn)orme eller sten som ingrediens.

Note til bedømmerne: Giv ikke point til besvarelser, der inkluderer nogen form for ukorrekt information sammen med det korrekte svar.

Godkendte svar

- *Regnorme*
- *Orme*
- *Sten*

Internationalt gns.: 67,4%

Dansk gns.: 71,9%

0 Ikke forstået

Svaret lister ingen af de ovenstående ingredienser. Svaret kan give en vag beskrivelse uden at nævne en specifik ingrediens, kan nævne en forkert ingrediens sammen med det korrekte svar, eller kan beskrive, hvad der ville ske med en, som spiste af tærten.

For eksempel:

- *Sten og snavs.*
- *Orme og hindbær.*
- *Afskyelige ting.*
- *Hemmelige ingredienser.*
- *Ting, som fik dit hår til at falde af.*

Spørgsmål 5

Hvilken følelse havde Tom, da han kunne lugte fjendetærten første gang?
Forklar hvorfor han følte sådan.

Proces: Drage direkte følgeslutninger

2 Fuld forståelse

Svaret viser forståelse af, at Tom var forvirret, fordi han troede fjendetærten skulle lugte dårligt, eller at Tom var overrasket, fordi den tærte hans far lavede (faktisk) lugtede godt.

NOTE TIL BEDØMMERNE: Elever kan udtrykke Toms forvirrede eller overraskede følelser på forskellige måder.

Eksempler

- *Forvirret fordi han troede den var lavet af ulækre ting.*
- *Han forstod det ikke. Den skulle smage forfærdeligt.*
- *Han var usikker. Fjendetærte skulle lugte dårligt.*
- *Overrasket, fordi den lugtede virkelig godt.*

Internationalt gns.: Fuldt forstået: 29,3%

Dansk gns.: Fuldt forstået: 23,6%

1 Delvis forståelse

Svaret viser forståelse af, at Tom var forvirret eller overrasket, da han kunne lugte fjendetærten første gang, men forklarer ikke hvorfor.

Eksempler

- *Forvirret*
- *Han spekulerede på, hvad der foregik.*

ELLER: Svaret forklarer, at fjendetærten ikke lugtede sådan, som han troede den ville lugte, uden at nævne følelsen.

Eksempler

- *Fjendetærten skulle ikke lugte så godt.*
- *Han troede at tærten ville lugte dårligt.*
- *Han troede at den ville lugte forfærdeligt, men det gjorde den ikke.*

Internationalt gns.: Mindst delvis forstået: 49,8%

Dansk gns.: Mindst delvis forstået: 41,8%

0 Ikke forstået

Tekst: *Fjendetærte*

Svaret giver hverken følelsen eller en forklaring.

For eksempel:

- *Det lugtede rigtig godt.* (Bemærk at dette svar hverken fortæller hvilken følelse Tom havde eller giver en forklaring på, hvorfor han var forvirret).
- *Han var sulten.*

Spørgsmål 6

Hvad tænkte Tom at der kunne ske, når hans fjende spiste fjendetærte?
Skriv en ting.

Proces: Finde og uddrage informationer udtrykt direkte i teksten

1 Godkendt besvarelse

Svaret identificerer en af konsekvenserne ved at spise fjendetærte fra nedenstående liste.

NOTE TIL BEDØMMERNE: Ignorer mindre variationer i formuleringer fra teksten, så længe intentionen fremstår tydeligt.

Konsekvenser ved at spise fjendetærte:

- *Hans hår ville falde af.*
- *Han ville få dårlig ånde.*
- *Han ville gå sin vej.*
- *Der ville ske noget slemt/Han ville blive syg (eller dø).*

Internationalt gns.: 70,9%

Dansk gns.: 78,0%

0 Ikke forstået

Svaret lister ingen af de ovenstående ord eller hændelser. Svaret kan gentage ord fra spørgsmålet.

For eksempel:

- *Han kunne muligvis lide det.*
- *Han ville blive hans ven.*
- *Der ville ikke ske noget.*
- *Han ville blive hans fjende.*

Hvilke to ting sagde Toms far at Tom skulle gøre, for at fjendetærten skulle virke?

Proces: Finde og uddrage informationer udtrykt direkte i teksten

2 Fuld forståelse

Svaret identificerer begge de handlinger, der får fjendetærte til at virke: 1) tilbringe dagen med sin fjende, og 2) være sød ved ham.

NOTE TIL BEDØMMERNE: Besvarelser, der ikke inkluderer specifik reference til den mængde tid, der skulle tilbringes (en dag), skal ikke tildeles point.

Eksempler:

- *Være sød ved sin fjende en hel dag*
- *Lege med Jesper hele dagen og være venlig*

Internationalt gns.: Fuldt forstået: 46,3%

Dansk gns.: Fuldt forstået: 44,8%

1 Delvis forståelse

Svaret indeholder én ting, som Tom blev bedt om at gøre af sin far.

Eksempel:

Være sød.

Være sammen med ham hele dagen.

Lege med ham og være venlig.

Internationalt gns.: Mindst delvis forstået: 64,9%

Dansk gns.: Mindst

delvis forstået: 73,4%

0 Ikke forstået

Svaret lister ingen af de ting Toms far fortalte ham, at han skulle gøre.

For eksempel:

- *Lege med ham. (Dette var ikke det, Toms far bad ham om – og det er for vagt til at blive betragtet som en omskrivning af enten være sammen med ham hele dagen eller være venlig).*
- *Holde op med at være fjender. (Toms far bad hverken Tom om at holde op med at være uvenner med Jesper eller om, at de skulle være venner).*
- *Invitere ham til middag.*
- *Spise fjendetærte.*

Spørgsmål 9

Hvad var det, der overraskede Tom ved den dag han tilbragte sammen med Jesper?

Proces: Drage direkte følgeslutninger

1 Godkendt besvarelse

Svaret viser forståelse af, at Tom havde en positiv oplevelse med Jesper. Svaret indikerer måske, at han nød at tilbringe tid sammen med Jesper, at Jesper ikke var så slem, som Tom havde regnet med, eller at de var blevet venner.

Eksempler:

- *Han havde det faktisk sjovt sammen med Jesper*
- *De kom godt ud af det med hinanden.*
- *Jesper var alligevel ikke så slem*
- *De blev venner*
- *Det var en god dag.*

Internationalt gns.: 65,7%

Dansk gns.: 82,6%

0 Ikke forstået

Svaret fortæller ikke, hvad der faktisk havde overrasket Tom.

For eksempel:

- *Tom var overrasket.*
- *Jesper skulle til at spise Fjendetærten*

Brug det, du har læst til at forklare, hvorfor Toms far i virkeligheden lavede fjendetærten.

Proces: Fortolke og samordne centrale ideer og informationer

1 Godkendt besvarelse

Svaret viser forståelse af, at Toms fars plan med fjendetærten var, at Tom og Jesper skulle blive venner.

NOTE TIL BEDØMMERNE: Svaret behøver ikke at udtrykke direkte, at Toms far fik dem til at tilbringe tid sammen, for at få tildelt point.

Eksempel

- *For at få dem til at være venner og ikke fjender.*
- *Han ønskede, at de skulle være venner.*
- *Han fik dem til at lege sammen og til at blive venner.*
- *At snyde Tom for at få ham til at opdage, at Jesper var rigtig flink. (Bemærk at dette anses for at være en acceptabel omskrivning af, at drengene blev venner).*

Internationalt gns.: 49,7%

Dansk gns.: 60,5%

0 Ikke forstået

Svaret giver ikke en ordentlig forklaring på, hvorfor Toms far lavede fjendetærten.

Svaret kan angive, at Toms far ønskede at drengene tilbragte tid sammen uden specielt at nævne resultatet af dette, eller det kan henvise i generelle termer til Tom om, at han ikke havde nogen fjender uden at nævne Tom og Jespers forhold.

For eksempel:

- *Han fik Tom til at lege med Jesper*
- *Så de kom til at kende hinanden.*
- *Han tænkte at tærten ville virke og få Jesper til at rejse igen.*
- *Han lavede en tærte som de kunne dele.*

Spørgsmål 15

Hvilken slags person er Toms far?

Giv et eksempel på noget han gjorde i historien, som viser dette.

Proces: Fortolke og samordne centrale ideer og informationer

2 Fuld forståelse

Svaret beskriver et plausibelt karaktertræk hos Toms far, som er vigtigt for hans rolle i historien, (fx hjælpsom, omsorgsfuld, sød, god, klog, kløgtig, snedig, hemmelighedsfuld). Yderligere giver svaret ét eksempel på Toms fars handlinger som bevis for karaktertrækket.

NOTE TIL BEDØMMERNE: Karaktertræk må godt udtrykkes som en længere beskrivelse, i stedet for med et enkelt ord.

Eksempler

- *Han var omsorgsfuld fordi han hjalp sin søn med at få en ven.*
- *Han var klog fordi han fandt en måde at få drengene til at kunne lide hinanden på.*
- *Han var en god person, som kunne holde på en hemmelighed. Han skjulte for Tom, at fjendetærten bare var en almindelig tærte.*
- *Han var sød. Han ville have Tom og Jesper til at have det godt sammen.*
- *Toms far var sød. Han fandt på en plan, så hans søn kunne få en ven.*

Internationalt gns.: Fuldt forstået: 24,3%

Dansk gns.: Fuldt forstået: 22,1%

1 Delvis forståelse

Svaret beskriver et plausibelt karaktertræk hos Toms far, som er vigtigt for hans rolle i historien, (fx hjælpsom, omsorgsfuld, sød, god, klog, kløgtig, snedig, hemmelighedsfuld). Karaktertræk må godt udtrykkes som en længere beskrivelse, i stedet for med et enkelt ord.

Eksempler

- *Han var sød*
- *Han ville hjælpe Tom.*
- *Han var en god person.*
- *Han bekymrede sig om sin søn.*
- *Han var smart. Han lavede en tærte. (Bemærk at 'han lavede en tærte' ikke er en gyldig beskrivelse af, hvordan han er smart).*

Internationalt gns.: Mindst delvis forstået: 53,6%

Dansk gns.: Mindst delvis forstået: 49,3%

0 Ikke forstået

Svaret giver ikke en gyldig beskrivelse af Toms fars karakter. Svaret kan give et generelt karaktertræk ved Toms far, som ikke bliver underbygget af teksten, eller en vag beskrivelse, som kun viser en begrænset forståelse af historien uden yderligere tekstunderbygning.

For eksempel:

- *Toms far var ondskabsfuld.*
- *Han var forvirret. (Bemærk at dette er en beskrivelse af Tom).*
- *Han var en kok. Han bagte en tærte. (Bemærk at det ikke er et karaktertræk at være 'kok').*

Eller svaret kan give et eksempel på Toms fars handling, uden at give et karaktertræk.

For eksempel:

- *Han fik Tom til at tro, at fjendetærten ville virke.*
- *Han holdt opskriften hemmeligt.*
- *Han sagde til Tom, at han skulle lege med Jesper.*

Spørgsmål 16

Hvad synes du man kan lære af denne historie?

Proces: Undersøge og vurdere indhold, sprog og tekstuelle elementer

1 Godkendt besvarelse

Svaret giver en vurdering af historiens hovedbudskab eller tema, som anerkender vigtigheden af, at give et forhold en chance for at udvikle sig, inden man beslutter sig om en person er ens ven, eller det indikerer, at det er muligt at ændre sine følelser for et andet menneske.

Eksempler

- *Lad være med at dømme nogen før du kender dem.*
- *Man kan få venner, hvis man giver det en chance.*
- *Din fjende kan blive din ven.*
- *Prøv at holde af dine fjender. De kan blive dine venner.*

Internationalt gns.: 30,3%

Dansk gns.: 46,2%

0 Ikke forstået

Svaret giver ikke en plausibel beskrivelse af hovedbudskabet eller temaet i historien. Svaret kan angive et hovedbudskab der er for generelt, eller kan nævne et budskab, som ikke er centralt i denne historie.

For eksempel:

- *Vær venlig ved alle.*
- *Man bør ikke have fjender. (Bemærk at dette er en upræcis generalisering af hovedbudskabet i historien).*
- *Spis ikke Fjendetærte.*
- *Det er ikke pænt at udelukke nogen fra din fest.*

Mysteriet om kæmpetanden – bedømmelsesvejledning

Teksttype: Informerende tekst

Formål: Læse for at lære

Klassifikation af Multiple Choice spørgsmål

Spm.	Proces	Rigtigt svar	Internat. % rigt.	DK % rigt.
1	Finde og uddrage informationer udtrykt direkte i teksten	C	75,0	75,5
3	Finde og uddrage informationer udtrykt direkte i teksten	B	70,6	77,7
5	Drage direkte følgeslutninger	A	53,7	68,4
6	Finde og uddrage informationer udtrykt direkte i teksten	B	67,7	77,9
7	Drage direkte følgeslutninger	D	57,1	68,1
9	Drage direkte følgeslutninger	C	57,8	57,9
11	Finde og uddrage informationer udtrykt direkte i teksten	A	57,1	63,3
14	Drage direkte følgeslutninger	D	51,8	66,6

Spørgsmål 2

Ifølge teksten troede nogle mennesker på kæmper i gamle dage.
Hvorfor gjorde de det?

Proces: Drage direkte følgeslutninger

1 Godkendt besvarelse

Svaret viser forståelse af at folk troede på kæmper i gamle dage, fordi de fandt enorme knogler/skeletter/fossiler.

NOTE TIL BEDØMMERNE: Nogle elever bruger ordet 'kæmpe' som et synonym for 'stor' eller 'enorm'. Sådanne svar skal kun tildeles point, når meningen er tydelig.

Eksempler

- *De fandt knogler der var for store til at komme fra noget de kendte.*
- *De fandt kæmpe knogler der var for store til at stamme fra de største flodheste.*
- *De fandt meget store knogler.*
- *Knoglerne var så store at de måtte komme fra kæmper.*

Internationalt gns.: 53,3%

Dansk gns.: 60,9%

0 Ikke forstået

Svaret viser ikke, at folk i gamle dage troede på kæmper fordi der blev fundet enorme knogler/skeletter/fossiler.

For eksempel:

- *De fandt kæmpe knogler (Bemærk at ordet 'kæmpe' her kan være dobbeltydigt).*
- *De fandt ting, som måtte have tilhørt kæmper.*
- *De fandt dinosaur skeletter.*
- *De fandt knogler fra kæmper.*

Spørgsmål 4

Tekst: *Mysteriet om kæmpetanden*

Hvad var Bernard Palissys nye ide?

Proces: Fortolke og samordne centrale ideer og informationer

1 Godkendt besvarelse

Svaret viser forståelse af, at Pallisys nye ide var, at nogle fossiler stammede fra dyr, der ikke længere levede på jorden, som var forsvundet fuldstændigt eller som var uddøde.

Eksempler

- *Fossiler kunne komme fra uddøde dyr*
- *Nogle af dem kom fra dyr, som ikke længere levede på jorden.*
- *Hans ide var, at nogle dyr var helt forsvundet*

Internationalt gns.: 24,7%

Dansk gns.: 21,3%

0 Ikke forstået

Svaret viser ikke forståelse af Pallisys nye ide. Det kan nævne en kendsgerning ved Pallisys arbejde eller knytte sig til, at Pallisys mente, at fossiler var rester af dyr, der levede for længe siden.

For eksempel:

- *Fossiler kom fra dyr, der engang havde levet.*
- *Krybdyr var uddøde.*
- *Han fandt fossiler i leret.*
- *Han var en berømt pottemager.*
- *Han studerede fossiler.*

Spørgsmål 8

Gideon Mantell mente, at tanden kunne have tilhørt forskellige typer dyr. Skriv dine svar i tabellen, så de viser, hvad der fik ham til at mene det.

Type dyr	Hvad fik ham til at tro det
En planteæder	Tanden var flad og havde riller
Et kæmpe dyr	
Et krybdyr	

Proces: Fortolke og samordne centrale ideer og informationer

NOTE TIL BEDØMMERNE: Hver af de to dele af dette spørgsmål vil blive bedømt separat i sin egen 1-points-kodekasse.

Det samlede spørgsmål med godkendt besvarelse af hver af de to dele og de tilhørende kodekasser skal se sådan her ud:

Type dyr	Hvad fik ham til at tro det	
En planteæder	Tanden var flad og havde riller	
Et kæmpe dyr	Svaret identificerer den store størrelse af fossiltanden (så stor som en elefants tand)	→ 1 0 8 9
Et krybdyr	Svaret indikerer at: 1) stenen, som den blev fundet i, var den slags sten, hvor man kunne finde fossiler af krybdyr /den blev fundet hvor der havde levet krybdyr, ELLER 2) fossiltanden var mage til/lignede /så ud som en leguan-/krybdyrtand	→ 1 0 8 9

Spørgsmål 8a

Tekst: *Mysteriet om kæmpetanden*

Et kæmpe dyr	Svaret identificerer den store størrelse af fossiltanden (så stor som en elefants tand)

1 Godkendt besvarelse

Svaret viser forståelse af de ting, som antyder at fossiltanden kunne tilhøre et kæmpe dyr.

Internationalt gns.: 33,7%

Dansk gns.: 47,0%

0 Ikke forstået

Svaret viser ikke forståelse af de ting som antyder at fossiltanden kunne have tilhørt et kæmpe dyr. Svaret kan henvise til teksten i begyndelsen om fossiler generelt snarere end til Gidons hypotese om fossiltanden.

For eksempel:

- *Nogen troede de store knogler kom fra store dyr.*
- *Den var slidt ned.*
- *Det lignede en elefanttand (Bemærk, at dette er et forkert svar. I teksten står der: Den var næsten lige så stor som en elefanttand. Men den lignede slet ikke en elefants tand.)*

Spørgsmål 8b

Et krybdyr	Svaret indikerer at: 1) stenen, som den blev fundet i, var den slags sten, hvor man kunne finde fossiler af krybdyr/den blev fundet hvor der havde levet krybdyr, ELLER 2) fossiltanden var lige til/lignede /så ud som en leguan-/krybdyrtand

1 Godkendt besvarelse

Svaret viser forståelse af de ting, som antyder, at fossiltanden kunne tilhøre et krybdyr.

Internationalt gns.: 15,4%

Dansk gns.: 18,9%

0 Ikke forstået

Svaret viser ikke forståelse af de ting, som antyder, at fossiltanden kunne have tilhørt et krybdyr.

For eksempel:

- *Den spiser planter.*
- *Krybdyr sluger deres mad.*

Samlet resultat spørgsmål 8

2 Fuld forståelse

Internationalt gns.: Fuldt forstået: 11,5%

Dansk gns.: Fuldt forstået: 14,5%

1 Delvis forståelse

Internationalt gns.: Mindst delvis forstået: 37,6%

Dansk gns.: Mindst delvis forstået: 51,4%

Spørgsmål 10

Tekst: *Mysteriet om kæmpetanden*

En forsker viste Gideon Mantell en tand fra en leguan.
Hvorfor var det vigtigt for Gideon Mantell at se tanden fra leguanen?

Proces: Fortolke og samordne centrale ideer og informationer

1 Godkendt besvarelse

Svaret viser forståelse af at leguantanden var et bevis, der støttede Gideon Mantells teori om at fossiltanden kunne tilhøre et kæmpe krybdyr.

Eksempel

- *Leguantanden viste at hans fossil kunne være fra et krybdyr.*
- *Det hjalp ham med at finde ud af, hvilken slags dyr tanden kunne tilhøre.*
- *Tanden beviste, at han havde ret.*
- *Det gav ham et bevis på, at han havde ret i det han tænkte.*

Eller, svaret viser en mere generel forståelse af at leguantanden lignede fossiltanden.

Eksempel

- *Leguantanden lignede fossiltanden.*
- *Han kunne se at de så ens ud*
- *Han opdagede, at de var ens.*
- *Han havde brugt år på at lede efter en lignende tand.*
- *Den var flad og havde riller.*

Internationalt gns.: 34,0%

Dansk gns.: 47,0%

0 Ikke forstået

Svaret viser ikke forståelse for vigtigheden af fundet af leguantanden.

For eksempel:

- *Han ville være berømt.*
- *Han tænkte det kunne være interessant at se en leguantand.*
- *Han ville gerne lære mere om krybdyr.*
- *Det viste at han var dygtig. (Bemærk at dette svar er for vagt da det fokuserer på hans personlige egenskaber snarere end på hans opdagelse).*
- *Han ville sammenligne tænderne. (Bemærk, at dette svar ikke viser hen til det vigtige resultat af sammenligningen).*

Spørgsmål 12

Se på de to billeder af *Iguanodon*.
Hvad hjælper de dig til at forstå?

Proces: Undersøge og vurdere indhold, sprog og tekstuelle elementer

2 Fuld forståelse

Svaret viser forståelse af at billederne viser ændringer i de videnskabelige ideer, eller at billederne viser forskellige menneskers ideer om *Iguanodon*.

Eksempler

- *At forskere i dag mener, at Iguanodon så anderledes ud end Gideon Mantell troede.*
- *For at vise, at opfattelsen af, hvordan Iguanodon så ud, ændrede sig.*
- *For at vise, at forskellige mennesker havde forskellige ideer om, hvordan den så ud.*
- *Hvordan de forskellige opfattelser var.*
- *Gideon Mantell mente, at knoglerne viste, at Iguanodon gik på alle fire, men senere videnskabsmænd ændrede opfattelse af dette.*

Eller svaret antyder, at billederne illustrerer de fejl, som Gideon Mantell eller andre mennesker kan have lavet.

Eksempel

- *For at vise at Gideon Mantell tog fejl nogle steder*
- *At folk nogle gange tager fejl.*

Internationalt gns.: Fuldt forstået: 9,7%

Dansk gns.: Fuldt forstået: 16,8%

1 Delvis forståelse

Svaret viser en mere generel forståelse af at *Iguanodon* så forskellig ud på de to billeder.

Eksempel

- *For at vise at de så forskellige ud*

Eller svaret beskriver en forskel mellem de to billeder uden henvisning til ændringer i videnskabelige ideer eller, hvad forskellige mennesker kan have ment.

Eksempel

- *Den ene har 4 ben, den anden har 2.*

Eller svaret indeholder en eksplicit henvisning til et af billederne uden reference til ændringer i videnskabelige ideer eller, hvad forskellige mennesker kan have ment.

Tekst: *Mysteriet om kæmpetanden*

Eksempel

- *At Gideon troede den havde et horn*

Internationalt gns.: Mindst delvis forstået: 22,0%

Dansk gns.: Mindst delvis forstået: 28,7%

0 Ikke forstået

Svaret viser ikke forståelse af formålet med illustrationerne. Det kan beskrive en speciel del af et af billederne eller give en beskrivelse af, hvad billederne har til fælles.

Eller svaret kan gengive den forkerte opfattelse, at Iguanodonen selv ændrede udseende gennem tiden snarere, end at det var folks opfattelse, der ændrede sig.

For eksempel:

- *For at vise, hvordan de så ud.*
- *For at vise, hvordan Iguanodonen ændrede sig gennem tiden.*
- *De viser, at de spiste planter.*
- *De havde fire ben.*

Spørgsmål 13

Senere opdagelser viste, at Gideon Mantell havde taget fejl af, hvordan *Iguanodon* så ud. Udfyld de tomme felter for at gøre skemaet færdigt.

Sådan troede Gideon Mantell, at <i>Iguanodon</i> så ud	Sådan mener forskere i dag, at <i>Iguanodon</i> så ud
<i>Iguanodon</i> gik på fire ben.	
	<i>Iguanodon</i> havde en pig på sin tommelfinger.
<i>Iguanodon</i> var 30 meter lang.	

Proces: Fortolke og samordne centrale ideer og informationer

NOTE TIL BEDØMMERNE: HVER AF DE TRE DELE AF DETTE SPØRGSMÅL VIL BLIVE BEDØMT SEPARAT I SIN EGEN 1-POINTS-KODEKASSE.

Det samlede spørgsmål med godkendt besvarelse af hver af de tre dele og de tilhørende kodekasser skal se sådan her ud:

Sådan troede Gideon Mantell, at <i>Iguanodon</i> så ud	Sådan mener forskere i dag, at <i>Iguanodon</i> så ud	
<i>Iguanodon</i> gik på fire ben.	<i>Iguanodon</i> gik/stod (nogle gange) på to ben/på bagbenene	→ 1 0 8 9
<i>Iguanodon</i> havde et horn (på sit hoved/ ansigt / næse) ELLER, piggen sad på dens hoved/ansigt/næse	<i>Iguanodon</i> havde en pig på sin tommelfinger.	→ 1 0 8 9
<i>Iguanodon</i> var 30 meter lang	<i>Iguanodon</i> var 9 meter lang	→ 1 0 8 9

Spørgsmål 13a

Tekst: *Mysteriet om kæmpetanden*

<i>Iguanodon</i> en gik på fire ben.	Iguanodonen gik/stod (nogle gange) på to ben/på bagbenene

1 Godkendt besvarelse

Svaret viser forståelse af forskellen i den måde Gideon Mantell og videnskabsfolk i dag mener, at *Iguanodon*en gik eller stod.

Internationalt gns.: 49,0%

Dansk gns.: 65,2%

0 Ikke forstået

Svaret viser ikke forståelse af, hvordan videnskabsfolk i dag mener, at *Iguanodon*en går eller står..

For eksempel:

- *To.*
- *Den stod.*

Spørgsmål 13b

Iguanodonen havde et horn (på sit hoved/ansigt /næse) ELLER, piggen sad på dens hoved/ansigt/næse	<i>Iguanodonen havde en pig på sin tommelfinger.</i>

1 Godkendt besvarelse

Svaret viser forståelse af forskellen i, hvor Gideon Mantell og videnskabsfolk i dag mener, at Iguanodonen havde en pig.

Internationalt gns.: 47,7%

Dansk gns.: 60,9%

0 Ikke forstået

Svaret viser ikke forståelse af, hvor videnskabsfolk i dag mener, at Iguanodonen havde en pig.

For eksempel:

- *Et horn på tommelfingeren.*
- *En pig på ryggen.*
- *Den havde ikke en pig på tommelfingeren*

Spørgsmål 13c

Tekst: *Mysteriet om kæmpetanden*

Iguanodonen var 30 meter lang	Iguanodonen var 9 meter lang

1 Godkendt besvarelse

Svaret viser forståelse af forskellen i, hvor lang Gideon Mantell og videnskabsfolk i dag mener, at Iguanodonen var.

Internationalt gns.: 40,3%

Dansk gns.: 56,1%

0 Ikke forstået

Svaret viser ikke forståelse af, hvor lang videnskabsfolk i dag mener, at Iguanodonen var.

For eksempel:

- *Den var ikke 30 m lang.*
 - *Den var halvanden meter lang.*
-

Samlet resultat spørgsmål 13

3 Fuld forståelse

Internationalt gns.: Fuldt forstået: 31,7%

Dansk gns.: Fuldt forstået: 43,7%

2 God forståelse

Internationalt gns.: Godt forstået: 46,3%

Dansk gns.: Godt forstået: 63,2%

1 Delvis forståelse

Internationalt gns.: Mindst delvis forstået: 59,0%

Dansk gns.: Mindst delvis forstået: 75,3%

Bilag C

Tabel C.2.1 *Percentiler på den samlede læseskala set i relation til de danske resultater*

Lande	5- percentilen	10- percentilen	25- percentilen	50- percentilen	75- percentilen	90- percentilen	95- percentilen
Australien	383 (4.5)	418 (3.4)	477 (2.5)	534 (2.8)	583 (2.4)	625 (1.6)	648 (3.1)
Azerbajjan	343 (5.5)	370 (5.2)	419 (5.0)	467 (3.6)	509 (3.0)	546 (3.3)	567 (4.2)
Belgien (fransk)	391 (7.9)	420 (4.7)	466 (3.9)	509 (2.8)	551 (2.0)	586 (3.7)	606 (3.5)
Bulgarien	382 (9.0)	420 (7.6)	482 (4.8)	541 (4.2)	589 (3.1)	629 (2.7)	652 (3.7)
Canada	429 (4.3)	458 (2.8)	504 (1.7)	551 (1.7)	596 (1.5)	634 (1.4)	658 (3.0)
Colombia	315 (10.9)	343 (6.3)	393 (4.9)	449 (3.8)	503 (5.1)	549 (4.8)	575 (6.1)
Danmark	438 (3.8)	468 (2.9)	514 (2.0)	559 (1.7)	599 (1.6)	632 (1.6)	652 (3.7)
England	404 (8.7)	440 (5.8)	500 (4.0)	558 (3.0)	609 (2.4)	652 (2.9) ●	678 (4.7) ●
Finland	458 (3.4) ●	485 (3.4) ●	528 (2.5)	571 (3.7)	611 (2.0)	647 (1.9) ●	668 (2.4) ●
Forenede Arabiske Emirater	272 (4.1)	304 (2.7)	365 (3.4)	440 (2.8)	513 (2.1)	569 (2.5)	600 (3.0)
Frankrig	401 (5.5)	429 (4.9)	475 (3.9)	524 (2.2)	568 (1.9)	605 (2.9)	626 (3.9)
Georgien	353 (12.5)	385 (4.8)	438 (2.7)	494 (1.9)	541 (2.4)	580 (3.5)	603 (2.4)
Hong Kong Kina	460 (5.0) ●	492 (3.9) ●	534 (3.8)	576 (2.4)	612 (1.6)	643 (1.8) ●	662 (2.5) ●
Indonesien	299 (8.1)	329 (7.4)	380 (4.8)	432 (5.4)	481 (6.4)	522 (3.3)	546 (5.2)
Iran	306 (3.8)	341 (4.8)	402 (3.8)	464 (5.4)	518 (3.1)	561 (3.1)	586 (2.7)
Irland	417 (8.2)	452 (5.5)	506 (4.2)	555 (2.4)	603 (1.8)	643 (2.4) ●	665 (4.2) ●
Israel	383 (9.0)	425 (8.5)	490 (3.4)	549 (3.6)	600 (2.6)	643 (1.8) ●	670 (3.6) ●
Italien	427 (6.8)	456 (4.3)	500 (3.2)	544 (2.5)	586 (2.1)	623 (2.5)	645 (2.1)
Kroatien	449 (6.3) ●	474 (3.1) ●	514 (3.2)	556 (2.2)	594 (2.1)	628 (3.2)	648 (3.7)
Litauen	412 (3.4)	440 (4.0)	487 (3.3)	532 (2.3)	574 (1.5)	609 (3.4)	630 (2.5)
Malta	303 (4.1)	340 (3.3)	412 (2.9)	487 (2.6)	546 (2.5)	594 (4.0)	620 (3.1)
Marokko	146 (7.6)	178 (4.3)	235 (4.9)	306 (4.5)	384 (4.9)	453 (7.5)	489 (4.8)
Nederlandene	454 (3.1) ●	475 (2.6) ●	510 (3.5)	548 (2.0)	583 (1.8)	614 (1.4)	631 (2.4)
New Zealand	373 (3.4)	410 (3.5)	474 (3.0)	538 (2.1)	592 (4.5)	639 (3.7) ●	666 (4.6) ●
Nordirland	422 (6.3)	458 (9.3)	512 (2.1)	564 (2.6)	610 (2.4)	650 (3.7) ●	673 (3.2) ●
Norge	398 (4.4)	426 (3.6)	467 (2.9)	510 (3.1)	550 (2.5)	582 (2.7)	601 (3.4)
Oman	224 (6.8)	260 (3.9)	322 (3.5)	393 (3.4)	463 (3.7)	517 (2.7)	548 (4.5)
Polen	397 (5.3)	427 (3.8)	480 (3.1)	531 (2.4)	576 (2.6)	614 (1.8)	637 (4.2)
Portugal	425 (7.5)	454 (3.4)	499 (5.2)	546 (2.9)	586 (3.1)	623 (3.5)	643 (4.2)
Qatar	250 (4.5)	284 (4.5)	348 (3.8)	429 (4.7)	502 (4.6)	558 (4.2)	590 (5.0)
Rumænien	336 (6.7)	376 (12.1)	445 (8.8)	512 (5.2)	567 (5.3)	610 (4.4)	634 (4.9)
Rusland	455 (5.2) ●	482 (4.3) ●	526 (2.9)	571 (3.0)	614 (2.4)	649 (2.9) ●	672 (2.9) ●
Saudi-Arabien	269 (7.8)	304 (9.1)	369 (6.7)	438 (6.2)	496 (2.7)	540 (4.8)	565 (5.3)
Singapore	421 (7.0)	459 (6.1)	519 (4.6)	573 (3.3)	623 (3.9)	665 (4.4) ●	687 (4.4) ●
Slovakiet	408 (11.1)	444 (6.3)	495 (2.8)	541 (2.3)	582 (2.5)	618 (2.9)	638 (3.3)
Slovenien	405 (7.9)	436 (3.7)	487 (2.7)	535 (1.8)	579 (2.2)	616 (1.9)	637 (2.5)
Spanien	393 (5.2)	422 (2.9)	469 (3.4)	518 (2.6)	561 (2.5)	597 (2.2)	618 (3.3)
Sverige	426 (3.5)	457 (4.2)	502 (3.2)	545 (3.0)	585 (2.4)	622 (2.2)	643 (3.3)
Taipei (Taiwan)	434 (4.3)	463 (3.7)	512 (3.4)	559 (1.8)	599 (1.6)	633 (3.2)	653 (6.0)
Tjekkiet	434 (5.4)	463 (3.1)	509 (2.2)	550 (2.1)	587 (2.5)	619 (3.2)	639 (2.7)
Trinidad og Tobago	320 (6.6)	352 (5.6)	410 (5.6)	474 (5.7)	534 (3.3)	583 (3.6)	610 (8.1)
Tyskland	425 (7.3)	455 (3.3)	499 (3.0)	544 (1.7)	586 (1.8)	623 (2.8)	646 (4.6)
Ungarn	397 (10.2)	435 (6.0)	493 (3.1)	545 (2.4)	594 (2.8)	633 (2.7)	656 (3.2)
USA	428 (3.5)	458 (3.3)	510 (2.1)	560 (1.6)	607 (1.2)	648 (2.0) ●	671 (3.0) ●
Østrig	418 (3.5)	444 (3.2)	487 (2.0)	533 (3.1)	573 (1.6)	607 (4.3)	626 (3.7)

KILDE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS 2011

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

Note: Percentiler betegner andelen af elever, der er på eller under den pågældende score på skalaen.

● Resultatet er signifikant højere end det danske resultat.

Tabel C.2.2 Standardafvigelser på den samlede læseskala

Lande	Alle		Piger		Drenge	
	Gns. score	Standard-afvigelse	Gns. score	Standard-afvigelse	Gns. score	Standard-afvigelse
Australien	527 (2.2)	80 (1.3)	536 (2.7)	78 (1.6)	519 (2.7)	81 (1.8)
Azerbajjan	462 (3.3)	68 (1.7)	470 (3.6)	67 (1.9)	456 (3.5)	68 (1.8)
Belgien (fransk)	506 (2.9)	65 (1.6)	509 (3.1)	63 (2.0)	504 (3.1)	66 (1.6)
Bulgarien	532 (4.1)	82 (2.6)	539 (4.5)	82 (3.1)	524 (4.3)	82 (2.9)
Canada	548 (1.6)	69 (0.9)	553 (1.9)	68 (1.4)	542 (2.1)	70 (1.2)
Colombia	448 (4.1)	79 (2.1)	447 (4.6)	78 (2.4)	448 (4.6)	80 (2.5)
Danmark	554 (1.7)	64 (0.9)	560 (1.9)	63 (1.2)	548 (2.1)	65 (1.2)
England	552 (2.6)	82 (1.4)	563 (3.0)	81 (1.9)	540 (3.1)	82 (1.6)
Finland	568 (1.9)	64 (1.0)	578 (2.3)	62 (1.5)	558 (2.2)	63 (1.3)
Forenede Arabiske Emirater	439 (2.2)	101 (1.2)	452 (3.0)	94 (1.3)	425 (3.5)	106 (1.6)
Frankrig	520 (2.6)	68 (1.3)	522 (3.4)	68 (1.8)	518 (2.4)	68 (1.3)
Georgien	488 (3.1)	76 (1.7)	499 (2.7)	73 (1.8)	477 (4.0)	77 (2.1)
Hong Kong Kina	571 (2.3)	61 (1.3)	579 (2.3)	57 (1.5)	563 (2.5)	62 (1.6)
Indonesien	428 (4.2)	75 (2.2)	437 (4.5)	74 (2.1)	419 (4.3)	75 (2.7)
Iran	457 (2.8)	85 (1.5)	467 (4.3)	84 (2.3)	448 (4.3)	86 (2.0)
Irland	552 (2.3)	75 (1.4)	559 (2.9)	72 (2.2)	544 (3.0)	76 (2.1)
Israel	541 (2.7)	86 (2.1)	544 (3.1)	82 (2.2)	538 (3.4)	90 (2.8)
Italien	541 (2.2)	66 (1.3)	543 (2.4)	65 (1.3)	540 (2.7)	67 (1.6)
Kroatien	553 (1.9)	60 (0.9)	560 (2.1)	58 (1.2)	546 (2.2)	62 (1.2)
Litauen	528 (2.0)	66 (1.2)	537 (2.4)	64 (1.9)	520 (2.4)	67 (1.7)
Malta	477 (1.4)	97 (1.1)	486 (1.9)	93 (1.6)	468 (2.0)	99 (1.8)
Marokko	310 (3.9)	105 (2.0)	326 (4.0)	101 (2.4)	296 (4.6)	106 (2.3)
Nederlandene	546 (1.9)	54 (0.9)	549 (2.1)	53 (1.0)	543 (2.2)	54 (1.2)
New Zealand	531 (1.9)	88 (1.2)	541 (2.2)	85 (1.4)	521 (2.7)	90 (2.0)
Nordirland	558 (2.4)	76 (1.3)	567 (2.5)	74 (1.9)	550 (3.2)	77 (1.6)
Norge	507 (1.9)	61 (0.9)	514 (2.2)	60 (1.1)	500 (2.7)	63 (1.5)
Oman	391 (2.8)	99 (1.5)	411 (3.0)	91 (1.7)	371 (3.4)	102 (1.9)
Polen	526 (2.1)	73 (1.1)	533 (2.5)	71 (1.8)	519 (2.7)	74 (1.3)
Portugal	541 (2.6)	66 (1.4)	548 (3.0)	63 (1.4)	534 (2.8)	68 (2.0)
Qatar	425 (3.5)	105 (2.1)	441 (4.7)	100 (2.7)	411 (4.2)	108 (3.0)
Rumænien	502 (4.3)	91 (2.5)	510 (4.8)	89 (3.2)	495 (4.3)	91 (2.5)
Rusland	568 (2.7)	66 (1.7)	578 (2.8)	64 (1.8)	559 (3.1)	67 (2.0)
Saudi-Arabien	430 (4.4)	91 (2.1)	456 (3.1)	74 (2.1)	402 (8.2)	98 (3.5)
Singapore	567 (3.3)	80 (1.8)	576 (3.5)	77 (1.9)	559 (3.6)	83 (2.2)
Slovakiet	535 (2.8)	69 (1.9)	540 (3.1)	68 (2.4)	530 (2.8)	70 (1.9)
Slovenien	530 (2.0)	70 (0.9)	539 (2.2)	68 (1.4)	523 (2.7)	72 (1.4)
Spanien	513 (2.3)	68 (1.2)	516 (2.5)	67 (1.4)	511 (2.8)	69 (1.5)
Sverige	542 (2.1)	65 (1.0)	549 (2.4)	65 (1.6)	535 (2.5)	65 (1.6)
Taipei (Taiwan)	553 (1.9)	67 (1.2)	561 (2.1)	66 (1.7)	546 (2.1)	67 (1.3)
Tjekkiet	545 (2.2)	61 (1.4)	549 (2.5)	60 (1.7)	542 (2.5)	63 (1.9)
Trinidad og Tobago	471 (3.8)	88 (1.5)	487 (4.5)	85 (2.3)	456 (4.3)	89 (2.0)
Tyskland	541 (2.2)	66 (1.3)	545 (2.3)	66 (1.9)	537 (2.7)	67 (1.8)
Ungarn	539 (2.9)	78 (2.1)	547 (3.2)	76 (2.3)	532 (3.2)	80 (2.6)
USA	556 (1.5)	73 (1.0)	562 (1.9)	72 (1.2)	551 (1.7)	74 (1.1)
Østrig	529 (2.0)	63 (1.0)	533 (2.2)	62 (1.2)	525 (2.3)	64 (1.5)

KILDE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS 2011

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

Tabel C.2.3 Gennemsnitligt procent rigtige opgjort for læseformål og læseproces

Lande	Samlet gennemsnit	Læseformål		Læseproces	
		Læse for at opleve	Læse for at lære	Finde information og drage følger-slutninger	Fortolke, sammenfatte og vurdere
Australien	58 (0.6)	62 (0.6)	53 (0.6)	67 (0.6)	48 (0.6)
Azerbajjan	41 (0.7)	44 (0.7)	37 (0.8)	54 (0.8)	28 (0.6)
Belgien (fransk)	51 (0.8)	56 (0.8)	46 (0.8)	64 (0.8)	39 (0.8)
Bulgarien	59 (1.0)	63 (1.1)	54 (1.0)	69 (1.0)	49 (1.1)
Canada	63 (0.4)	69 (0.4)	58 (0.4)	72 (0.4)	55 (0.5)
Colombia	37 (1.0)	42 (1.1)	32 (1.0)	48 (1.0)	27 (0.9)
Danmark	65 (0.4)	69 (0.5)	60 (0.5)	75 (0.4)	55 (0.5)
England	64 (0.6)	68 (0.7)	59 (0.7)	72 (0.6)	56 (0.7)
Finland	68 (0.5)	72 (0.5)	63 (0.5)	78 (0.4)	59 (0.5)
Forenede Arabiske Emirater	37 (0.4)	38 (0.5)	37 (0.4)	47 (0.5)	28 (0.4)
Frankrig	55 (0.7)	60 (0.7)	50 (0.7)	68 (0.7)	43 (0.7)
Georgien	48 (0.7)	54 (0.8)	41 (0.7)	57 (0.7)	38 (0.7)
Hong Kong Kina	69 (0.6)	72 (0.6)	66 (0.6)	76 (0.5)	62 (0.7)
Indonesien	33 (0.8)	34 (0.9)	32 (0.8)	43 (0.9)	23 (0.8)
Iran	40 (0.6)	45 (0.7)	35 (0.6)	51 (0.7)	29 (0.6)
Irland	64 (0.6)	69 (0.7)	59 (0.6)	73 (0.5)	55 (0.6)
Israel	61 (0.7)	66 (0.7)	56 (0.7)	70 (0.6)	53 (0.7)
Italien	62 (0.5)	66 (0.6)	57 (0.6)	71 (0.5)	52 (0.6)
Kroatien	65 (0.4)	70 (0.5)	59 (0.5)	75 (0.4)	55 (0.5)
Litauen	58 (0.5)	63 (0.5)	53 (0.6)	68 (0.5)	47 (0.6)
Malta	46 (0.3)	48 (0.5)	43 (0.4)	56 (0.4)	35 (0.3)
✱ Marokko	18 (0.4)	20 (0.5)	17 (0.4)	27 (0.5)	10 (0.3)
Nederlandene	63 (0.6)	67 (0.6)	58 (0.6)	74 (0.5)	52 (0.6)
New Zealand	59 (0.5)	63 (0.5)	54 (0.5)	67 (0.4)	50 (0.5)
Nordirland	66 (0.6)	71 (0.7)	61 (0.6)	74 (0.5)	57 (0.7)
Norge	51 (0.5)	56 (0.6)	46 (0.6)	63 (0.5)	39 (0.6)
ψ Oman	28 (0.4)	29 (0.5)	27 (0.5)	37 (0.5)	19 (0.4)
Polen	57 (0.5)	62 (0.5)	51 (0.6)	67 (0.5)	47 (0.6)
Portugal	61 (0.7)	65 (0.7)	57 (0.7)	71 (0.6)	51 (0.8)
Qatar	35 (0.8)	36 (0.9)	34 (0.7)	44 (0.8)	26 (0.7)
Rumænien	52 (1.0)	56 (1.0)	47 (1.1)	61 (1.0)	42 (1.1)
Rusland	68 (0.7)	72 (0.7)	64 (0.7)	77 (0.6)	60 (0.8)
Saudi-Arabien	34 (0.8)	36 (0.9)	33 (0.9)	45 (1.0)	24 (0.7)
Singapore	68 (0.8)	71 (0.8)	64 (0.8)	76 (0.7)	59 (0.9)
Slovakiet	60 (0.7)	66 (0.7)	54 (0.8)	70 (0.7)	50 (0.7)
Slovenien	58 (0.5)	63 (0.5)	53 (0.5)	69 (0.4)	48 (0.5)
Spanien	54 (0.6)	59 (0.6)	48 (0.6)	65 (0.5)	42 (0.7)
Sverige	61 (0.6)	67 (0.6)	55 (0.7)	72 (0.5)	51 (0.7)
Taipei (Taiwan)	65 (0.5)	66 (0.6)	63 (0.5)	74 (0.4)	55 (0.5)
Tjekkiet	63 (0.5)	67 (0.6)	57 (0.6)	73 (0.5)	52 (0.6)
Trinidad og Tobago	44 (0.9)	47 (1.0)	40 (0.9)	54 (0.9)	32 (0.9)
Tyskland	61 (0.6)	66 (0.6)	55 (0.6)	73 (0.6)	49 (0.6)
Ungarn	61 (0.7)	66 (0.8)	56 (0.7)	70 (0.7)	52 (0.8)
USA	65 (0.4)	70 (0.5)	60 (0.4)	73 (0.4)	58 (0.4)
Østrig	57 (0.5)	63 (0.5)	52 (0.6)	70 (0.5)	45 (0.6)
Internationalt gns.	55 (0.1)	59 (0.1)	50 (0.1)	64 (0.1)	45 (0.1)

KILDE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS 2011

✱ Det er ikke muligt at beregne et pålideligt gennemsnitsresultat, da andelen af elever med for få rigtige svar overstiger 25 %

ψ Der tages forbehold for det beregnede gennemsnitsresultat, da andelen af elever med for få svar overstiger 15 %.

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

Tabel C.4.1 Elever, der talte det sprog, testen er på, før de begyndte i skole

Rapporteret af forældre

Lande		Talte sproget		Talte ikke sproget	
		Procent elever	Gns. score	Procent elever	Gns. score
Australien	s	95 (0.6)	542 (2.7)	5 (0.6)	538 (12.8)
Azerbajjan		96 (0.9)	465 (2.9)	4 (0.9)	441 (13.5)
Belgien (fransk)		95 (0.9)	509 (2.7)	5 (0.9)	467 (8.4)
Bulgarien		88 (1.5)	543 (3.2)	12 (1.5)	460 (15.0)
Canada	r	91 (0.6)	554 (1.6)	9 (0.6)	549 (3.4)
Colombia		97 (0.4)	450 (4.2)	3 (0.4)	441 (11.6)
Danmark		98 (0.3)	556 (1.6)	2 (0.3)	~ ~
Finland		99 (0.2)	570 (1.8)	1 (0.2)	~ ~
Forenede Arabiske Emirater		77 (0.8)	437 (2.3)	23 (0.8)	458 (3.6)
Frankrig		98 (0.3)	523 (2.3)	2 (0.3)	~ ~
Georgien		98 (0.7)	490 (2.8)	2 (0.7)	~ ~
Hong Kong Kina		97 (0.4)	572 (2.3)	3 (0.4)	569 (5.9)
Indonesien		67 (2.2)	435 (4.4)	33 (2.2)	419 (4.8)
Iran		80 (1.5)	470 (2.7)	20 (1.5)	408 (5.6)
Irland		93 (0.7)	558 (1.9)	7 (0.7)	519 (6.4)
Israel	r	97 (0.3)	548 (2.9)	3 (0.3)	534 (11.1)
Italien		94 (0.5)	546 (2.2)	6 (0.5)	515 (6.6)
Kroatien		100 (0.1)	553 (1.8)	0 (0.1)	~ ~
Litauen		98 (0.6)	530 (2.0)	2 (0.6)	~ ~
Malta		45 (0.9)	513 (2.2)	55 (0.9)	459 (2.1)
Marokko		83 (1.8)	314 (4.3)	17 (1.8)	301 (8.8)
Nederlandene	s	97 (0.4)	554 (2.1)	3 (0.4)	531 (8.4)
New Zealand	s	94 (0.5)	552 (2.0)	6 (0.5)	500 (9.9)
Nordirland	s	98 (0.4)	573 (3.0)	2 (0.4)	~ ~
Norge		97 (0.5)	509 (2.0)	3 (0.5)	483 (10.5)
Oman		94 (0.3)	391 (3.2)	6 (0.3)	413 (5.9)
Polen		99 (0.1)	526 (2.1)	1 (0.1)	~ ~
Portugal		98 (0.3)	543 (2.5)	2 (0.3)	~ ~
Qatar	r	73 (1.7)	428 (4.9)	27 (1.7)	458 (6.8)
Rumænien		97 (1.1)	503 (4.3)	3 (1.1)	462 (11.2)
Rusland		96 (1.0)	570 (2.5)	4 (1.0)	538 (14.0)
Saudi-Arabien		73 (1.4)	436 (4.6)	27 (1.4)	419 (5.8)
Singapore		82 (0.5)	575 (3.4)	18 (0.5)	542 (4.2)
Slovakiet		98 (0.6)	538 (2.3)	2 (0.6)	~ ~
Slovenien		97 (0.3)	533 (1.8)	3 (0.3)	475 (7.1)
Spanien		87 (0.8)	519 (2.4)	13 (0.8)	489 (5.0)
Sverige	r	95 (0.4)	548 (2.1)	5 (0.4)	493 (6.4)
Taipei (Taiwan)		97 (0.3)	555 (1.8)	3 (0.3)	517 (7.1)
Tjekkiet		99 (0.3)	547 (2.1)	1 (0.3)	~ ~
Trinidad og Tobago		94 (0.4)	476 (3.9)	6 (0.4)	459 (8.8)
Tyskland	r	97 (0.3)	548 (2.2)	3 (0.3)	504 (5.5)
Ungarn		99 (0.2)	542 (3.0)	1 (0.2)	~ ~
Østrig		93 (0.6)	533 (1.9)	7 (0.6)	490 (5.5)
Internationalt gns.		92 (0.1)	516 (0.4)	8 (0.1)	479 (1.5)

KILDE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS 2011

England og USA anvendte ikke forældrespørgeskemaet.

() 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.

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

Tabel C.4.2 Elevers deltagelse i førskoletilbud inden start i første klasse

Curriculum rapporteret af de nationale forskningskoordinatorer og førskoledeltagelse rapporteret af forældre

Lande	Det nationale curriculum for førskolen inkluderer sprog, læse- og skrive færdigheder	Elevers deltagelse i førskoletilbud inden første klasse							
		3 år eller mere		Under 3 år men mere end 1 år		1 år eller derunder		Deltog ikke	
		Procent elever	Gns. score	Procent elever	Gns. score	Procent elever	Gns. score	Procent elever	Gns. score
Ungarn	●	86 (0.9)	548 (2.5)	13 (0.7)	505 (5.6)	1 (0.3)	~ ~	0 (0.1)	~ ~
Danmark	●	81 (0.6)	558 (1.6)	17 (0.6)	544 (3.1)	2 (0.2)	~ ~	0 (0.1)	~ ~
Belgien (fransk)	●	76 (1.3)	513 (2.8)	22 (1.1)	494 (4.4)	1 (0.1)	~ ~	1 (0.4)	~ ~
Frankrig	●	76 (0.9)	524 (2.7)	24 (0.9)	514 (3.4)	0 (0.1)	~ ~	1 (0.2)	~ ~
Italien	●	75 (0.9)	549 (2.3)	23 (0.8)	530 (3.1)	1 (0.2)	~ ~	1 (0.2)	~ ~
Tyskland	r ○	74 (0.9)	551 (2.4)	23 (0.9)	540 (2.9)	1 (0.2)	~ ~	1 (0.2)	~ ~
Sverige	●	74 (1.1)	551 (2.2)	20 (1.0)	536 (2.8)	2 (0.4)	~ ~	3 (0.4)	517 (11.1)
Norge	○	71 (1.5)	512 (2.4)	24 (1.4)	500 (3.3)	2 (0.2)	~ ~	3 (0.6)	494 (11.9)
Østrig	○	69 (1.5)	532 (2.1)	27 (1.3)	530 (3.1)	3 (0.7)	518 (6.3)	1 (0.1)	~ ~
Rusland	○	69 (1.3)	572 (2.9)	14 (0.8)	570 (4.4)	3 (0.3)	559 (7.2)	15 (1.0)	553 (5.3)
Hong Kong Kina	●	68 (1.0)	573 (2.4)	32 (1.0)	572 (2.9)	1 (0.1)	~ ~	0 (0.1)	~ ~
Tjekkiet	○	68 (1.1)	549 (2.4)	28 (0.9)	543 (2.6)	3 (0.4)	551 (5.5)	1 (0.2)	~ ~
Spanien	●	66 (0.9)	522 (2.3)	28 (0.9)	505 (3.0)	4 (0.4)	494 (6.3)	3 (0.3)	493 (9.2)
Slovakiet	●	65 (1.3)	546 (2.1)	24 (0.8)	530 (3.3)	8 (0.7)	515 (5.8)	4 (0.7)	489 (10.7)
Singapore	○	64 (0.7)	580 (3.3)	34 (0.7)	554 (3.7)	1 (0.1)	~ ~	1 (0.1)	~ ~
Israel	r ●	60 (1.1)	563 (3.0)	36 (1.0)	532 (3.9)	3 (0.3)	460 (10.3)	1 (0.2)	~ ~
Slovenien	●	59 (1.3)	537 (2.0)	26 (1.1)	526 (3.4)	5 (0.5)	524 (5.0)	9 (0.7)	519 (5.0)
Bulgarien	●	58 (1.8)	546 (3.3)	26 (1.2)	530 (5.1)	6 (0.6)	495 (8.1)	10 (1.1)	497 (10.3)
Rumænien	●	57 (1.9)	523 (3.9)	33 (1.3)	490 (5.0)	4 (0.7)	445 (13.8)	6 (1.0)	412 (12.2)
Litauen	●	53 (1.2)	539 (2.2)	17 (0.6)	530 (3.8)	7 (0.5)	524 (5.6)	23 (1.3)	507 (4.5)
Finland	●	46 (1.3)	569 (2.2)	31 (1.0)	566 (2.6)	21 (1.1)	572 (3.1)	1 (0.2)	~ ~
Portugal	○	45 (1.3)	549 (2.7)	37 (1.3)	544 (3.1)	8 (0.6)	533 (5.4)	9 (0.8)	522 (5.6)
Kroatien	○	44 (1.6)	567 (2.2)	19 (0.8)	551 (2.9)	10 (1.2)	538 (4.8)	27 (1.6)	540 (2.2)
Georgien	●	42 (1.3)	495 (3.3)	29 (0.9)	495 (3.9)	7 (0.6)	493 (5.8)	21 (1.3)	471 (4.5)
New Zealand	s ●	38 (1.1)	555 (3.1)	54 (0.9)	552 (2.8)	4 (0.5)	522 (13.0)	4 (0.5)	496 (13.9)
Taipei (Taiwan)	●	38 (0.9)	561 (2.6)	56 (0.8)	551 (1.9)	4 (0.4)	538 (8.1)	1 (0.2)	~ ~
Polen	○	34 (1.3)	545 (2.9)	23 (1.0)	529 (3.1)	16 (1.1)	513 (4.5)	28 (1.8)	509 (3.1)
Marokko	r ●	22 (0.8)	339 (5.3)	39 (1.6)	324 (4.8)	17 (1.0)	298 (6.1)	22 (1.6)	293 (9.9)
Colombia	○	20 (1.4)	466 (8.0)	37 (1.6)	457 (5.2)	33 (1.7)	435 (4.3)	11 (0.9)	439 (6.2)
Trinidad og Tobago	●	17 (0.7)	456 (5.6)	73 (0.9)	480 (4.1)	6 (0.6)	473 (8.0)	3 (0.4)	444 (12.8)
Canada	r Varierer mellem provinserne	17 (0.6)	566 (3.2)	53 (1.0)	557 (2.0)	25 (0.9)	542 (1.9)	5 (0.3)	543 (4.2)
Australien	s Varierer fra stat til stat	15 (1.0)	550 (5.1)	55 (1.4)	547 (3.3)	26 (1.2)	531 (3.2)	5 (0.5)	520 (8.0)
Qatar	●	12 (0.9)	428 (7.2)	51 (1.5)	450 (4.4)	19 (0.8)	420 (4.5)	18 (1.2)	389 (7.1)
Forenede Arabiske Emirater	●	12 (0.3)	433 (4.6)	49 (0.9)	445 (2.2)	16 (0.4)	454 (3.5)	22 (0.7)	436 (3.6)
Malta	●	11 (0.5)	490 (5.5)	86 (0.5)	481 (1.8)	3 (0.3)	496 (10.0)	1 (0.1)	~ ~
Iran	●	10 (0.8)	472 (6.3)	29 (1.1)	473 (3.2)	40 (1.2)	461 (3.1)	21 (1.5)	426 (5.6)
Oman	●	8 (0.4)	397 (5.5)	36 (0.8)	412 (3.6)	25 (0.6)	385 (3.7)	31 (0.8)	374 (3.8)
Azerbajjan	○	7 (0.6)	466 (4.0)	20 (1.3)	465 (4.2)	8 (0.6)	457 (5.3)	64 (1.8)	464 (4.0)
Irland	●	7 (0.6)	544 (7.2)	57 (1.3)	562 (2.3)	25 (1.2)	554 (3.6)	12 (0.7)	534 (8.3)
Indonesien	○	6 (0.7)	408 (9.8)	45 (2.7)	445 (4.8)	20 (1.8)	435 (6.0)	29 (2.7)	411 (5.2)
Nordirland	s ○	5 (0.5)	591 (10.2)	49 (1.7)	575 (3.9)	44 (1.7)	570 (3.5)	3 (0.4)	540 (9.4)
Saudi-Arabien	●	3 (0.3)	437 (11.1)	20 (1.4)	454 (4.8)	25 (1.3)	442 (4.7)	52 (2.2)	416 (6.4)
Nederlandene	s ●	3 (0.4)	538 (7.2)	91 (0.8)	556 (2.1)	3 (0.4)	531 (8.3)	3 (0.5)	533 (7.5)
England	●								
USA	Varierer fra stat til stat								
Internationalt gns.		42 (0.2)	519 (0.7)	36 (0.2)	513 (0.5)	11 (0.1)	493 (1.1)	11 (0.1)	475 (1.5)

● Ja ○ Nej

England og USA anvendte ikke forældrespørgeskemaet.

() 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.

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

Tabel C.5.1 Tid anvendt til undervisning i hovedsproget og læsning

Rapporteret af skoleledere og lærere

Lande	Undervisningstimer per år			
	I alt	Undervisning i hovedsproget inkl. undervisning i læsning	Tid anvendt specifikt til undervisning i læsning i hovedsprogs-undervisningen	Tid anvendt til undervisning i læsning på tværs af fagene inkl. den tid, der bruges i hovedsproget
USA	1077 (7.9)	r 275 (8.5)	s 131 (4.9)	r 246 (9.5)
Slovakiet	780 (8.8)	r 260 (3.2)	s 85 (1.8)	r 239 (10.3)
Portugal	r 939 (13.3)	r 281 (5.4)	r 82 (2.6)	s 235 (17.2)
New Zealand	932 (4.9)	r 349 (8.3)	r 131 (3.9)	r 220 (6.7)
Ungarn	760 (12.2)	r 293 (7.5)	s 103 (3.7)	r 206 (8.7)
Australien	1008 (6.9)	s 356 (10.4)	s 119 (5.1)	s 197 (11.0)
Trinidad og Tobago	r 1024 (17.5)	s 295 (18.8)	s 85 (6.6)	s 196 (16.6)
Bulgarien	673 (18.3)	r 186 (4.6)	s 56 (1.9)	r 189 (10.8)
Canada	957 (4.5)	r 284 (6.1)	r 101 (3.0)	r 186 (8.6)
Norge	817 (10.7)	r 244 (7.6)	r 77 (3.3)	r 178 (11.7)
Rumænien	796 (17.9)	r 212 (7.7)	s 65 (2.8)	r 161 (9.8)
Irland	854 (0.0)	r 175 (3.4)	s 56 (1.5)	r 159 (9.3)
Sverige	s 849 (11.4)	s 223 (11.0)	s 75 (3.5)	s 156 (13.1)
Nordirland	r 970 (11.0)	s 274 (7.7)	s 80 (3.7)	s 155 (9.9)
Spanien	r 888 (10.3)	r 197 (5.2)	r 60 (2.1)	r 152 (10.2)
Saudi-Arabien	r 977 (19.4)	r 232 (12.4)	s 86 (6.1)	r 150 (9.4)
Litauen	649 (9.0)	r 204 (3.8)	s 51 (1.5)	r 147 (8.4)
Tjekkiet	782 (8.2)	r 283 (9.3)	s 72 (3.5)	r 146 (9.7)
Qatar	1068 (9.1)	r 199 (10.5)	s 62 (4.6)	r 146 (11.3)
Polen	r 764 (13.5)	r 208 (4.5)	r 61 (2.2)	r 145 (9.8)
Indonesien	r 1297 (39.2)	r 206 (8.1)	s 68 (3.6)	s 145 (8.5)
Iran	727 (11.2)	r 186 (6.0)	s 62 (2.3)	r 145 (15.6)
Oman	s 999 (17.4)	s 176 (4.9)	x x	s 144 (9.5)
Italien	1085 (12.6)	r 274 (7.2)	r 63 (2.2)	r 137 (6.6)
Rusland	r 660 (8.0)	r 200 (2.4)	s 58 (1.3)	r 130 (3.8)
Azerbajjan	804 (27.7)	r 194 (9.0)	r 62 (3.6)	r 128 (6.0)
Singapore	1012 (0.0)	r 242 (5.5)	s 56 (1.8)	r 127 (6.0)
Georgien	r 748 (18.7)	r 162 (5.5)	r 53 (2.1)	r 123 (8.5)
England	r 987 (7.7)	r 277 (7.6)	r 77 (4.0)	r 123 (9.5)
Belgien (fransk)	r 938 (8.7)	s 342 (9.7)	s 88 (4.0)	s 120 (7.8)
Slovenien	684 (0.0)	r 193 (6.2)	s 46 (1.7)	r 118 (7.1)
Colombia	r 1063 (18.3)	r 189 (7.9)	r 62 (3.1)	r 117 (7.4)
Kroatien	776 (19.4)	r 172 (4.1)	s 46 (1.5)	r 116 (6.8)
Tyskland	r 863 (11.2)	r 245 (8.5)	r 60 (2.7)	s 111 (6.5)
Forenede Arabiske Emirater	r 1025 (8.5)	s 194 (7.3)	s 55 (2.6)	s 111 (5.4)
Danmark	860 (8.1)	219 (3.7)	63 (1.8)	108 (5.2)
Malta	r 891 (0.2)	s 181 (0.3)	s 37 (0.1)	s 104 (0.3)
Israel	s 1075 (13.6)	s 234 (7.9)	s 67 (3.6)	s 103 (10.7)
Hong Kong Kina	r 1060 (11.4)	r 207 (5.6)	r 73 (3.1)	r 102 (6.6)
Finland	779 (9.8)	r 188 (5.3)	s 55 (2.4)	r 99 (5.5)
Marokko	r 1040 (25.3)	s 207 (12.3)	s 67 (4.9)	s 99 (7.4)
Østrig	808 (6.9)	r 263 (4.9)	s 64 (1.8)	r 97 (4.7)
Taipei (Taiwan)	r 989 (13.4)	r 192 (5.2)	s 41 (2.0)	r 65 (2.8)
Frankrig	x x	x x	x x	x x
Nederlandene	s 1078 (5.0)	x x	x x	x x
Internationalt gns.	905 (2.1)	232 (1.2)	70 (0.5)	146 (1.4)

KILDE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS 2011

() 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.

Et "x" angiver, at der er data for mindre end 50 % af eleverne.

Tabel C.5.2 Samarbejde for at fremme undervisning

Lande	Meget samarbejdende		Samarbejdende		Lidt samarbejdende		Gns. indeks
	Procent elever	Gns. score	Procent elever	Gns. score	Procent elever	Gns. score	
Slovenien	73 (3.5)	530 (2.4)	25 (3.4)	529 (4.0)	2 (0.8)	~ ~	11.8 (0.14)
Rumænien	68 (3.8)	498 (5.0)	31 (3.9)	505 (6.7)	1 (0.6)	~ ~	11.4 (0.12)
Israel	61 (3.8)	548 (4.0)	39 (3.8)	534 (5.7)	0 (0.0)	~ ~	11.3 (0.13)
Slovakiet	50 (3.3)	535 (3.9)	47 (3.4)	537 (3.5)	2 (0.9)	~ ~	10.7 (0.10)
Qatar	50 (4.7)	424 (6.7)	40 (4.4)	427 (8.3)	10 (2.6)	415 (20.3)	10.4 (0.18)
Azerbajjan	48 (3.9)	462 (4.7)	47 (3.9)	467 (4.6)	5 (1.9)	434 (29.5)	10.6 (0.13)
USA	48 (2.9)	556 (2.4)	42 (2.7)	556 (2.9)	10 (1.5)	560 (5.5)	10.5 (0.11)
Forenede Arabiske Emirater	48 (2.7)	451 (4.2)	48 (2.7)	427 (4.3)	4 (0.8)	434 (11.1)	10.7 (0.08)
England	48 (4.5)	554 (4.3)	44 (4.4)	548 (4.6)	8 (2.6)	548 (11.8)	10.6 (0.19)
Indonesien	47 (4.4)	428 (5.5)	52 (4.5)	428 (6.6)	1 (0.7)	~ ~	11.0 (0.13)
Oman	47 (3.1)	386 (4.3)	53 (3.1)	396 (3.5)	0 (0.2)	~ ~	10.8 (0.07)
Portugal	45 (4.7)	540 (4.3)	50 (4.8)	542 (3.8)	5 (1.4)	540 (6.2)	10.6 (0.17)
Australien	44 (3.7)	532 (4.5)	44 (3.9)	532 (4.6)	12 (2.6)	526 (7.4)	10.3 (0.15)
Ungarn	43 (4.0)	538 (5.2)	55 (3.9)	540 (4.3)	2 (0.9)	~ ~	10.5 (0.12)
New Zealand	41 (3.0)	528 (3.7)	53 (3.2)	540 (3.6)	6 (1.5)	514 (16.7)	10.3 (0.10)
Kroatien	41 (3.8)	558 (3.2)	57 (3.8)	551 (2.3)	2 (0.9)	~ ~	10.5 (0.11)
Colombia	40 (4.3)	449 (6.8)	50 (4.4)	445 (6.0)	10 (2.6)	457 (14.3)	10.1 (0.19)
Spanien	39 (3.8)	518 (4.5)	52 (3.7)	511 (2.9)	9 (1.9)	506 (4.1)	10.0 (0.14)
Litauen	38 (3.3)	530 (3.4)	57 (3.3)	527 (3.2)	5 (1.5)	528 (7.1)	10.4 (0.11)
Sverige	37 (4.6)	541 (3.7)	52 (4.4)	540 (3.1)	12 (2.9)	556 (6.1)	10.0 (0.22)
Norge	37 (3.8)	509 (3.2)	54 (4.4)	506 (2.5)	10 (2.8)	498 (8.9)	10.1 (0.15)
Georgien	35 (3.3)	489 (5.4)	61 (3.4)	489 (3.6)	3 (1.0)	456 (32.0)	10.3 (0.11)
Polen	32 (3.0)	521 (3.7)	66 (3.1)	529 (2.6)	2 (0.9)	~ ~	10.3 (0.08)
Rusland	31 (3.8)	566 (5.3)	67 (4.0)	569 (2.9)	1 (0.8)	~ ~	10.3 (0.08)
Iran	31 (3.0)	451 (6.2)	60 (2.9)	458 (3.8)	9 (2.0)	472 (11.1)	10.0 (0.14)
Bulgarien	30 (3.7)	543 (6.4)	63 (3.6)	528 (5.1)	8 (1.9)	517 (9.6)	10.0 (0.12)
Trinidad og Tobago	30 (3.8)	467 (8.3)	53 (4.2)	469 (5.3)	18 (3.0)	482 (9.9)	9.6 (0.17)
Singapore	29 (2.0)	569 (6.2)	64 (2.4)	567 (4.3)	8 (1.6)	563 (10.5)	9.9 (0.08)
Italien	29 (3.2)	538 (5.1)	57 (3.0)	544 (2.7)	14 (2.1)	541 (7.0)	9.6 (0.14)
Belgien (fransk)	29 (4.1)	504 (5.6)	55 (4.2)	506 (4.0)	17 (2.9)	519 (4.3)	9.6 (0.17)
Finland	27 (2.8)	571 (3.9)	58 (2.7)	567 (2.4)	15 (2.0)	566 (3.4)	9.6 (0.13)
Canada	24 (2.1)	546 (2.7)	58 (2.3)	549 (2.7)	17 (1.7)	550 (3.7)	9.5 (0.10)
Tyskland	24 (2.6)	539 (3.8)	59 (3.4)	540 (2.9)	17 (2.5)	547 (4.8)	9.5 (0.13)
Nederlandene	24 (3.4)	542 (4.5)	65 (3.4)	548 (2.4)	11 (2.1)	543 (4.0)	9.6 (0.13)
Hong Kong Kina	23 (4.0)	566 (5.6)	66 (3.9)	570 (3.3)	11 (2.4)	579 (6.2)	9.5 (0.15)
Taipei (Taiwan)	23 (3.5)	558 (3.8)	57 (3.9)	553 (2.4)	20 (3.6)	547 (4.6)	9.4 (0.18)
Østrig	21 (3.2)	525 (4.1)	54 (3.8)	529 (2.2)	25 (3.0)	534 (3.6)	9.1 (0.15)
Nordirland	21 (4.0)	562 (6.6)	55 (4.9)	559 (3.6)	24 (3.7)	560 (6.5)	9.3 (0.22)
Frankrig	20 (3.0)	515 (5.6)	56 (3.4)	524 (3.3)	24 (2.8)	515 (4.7)	9.0 (0.15)
Danmark	18 (2.5)	557 (3.8)	66 (3.2)	554 (2.2)	16 (2.4)	551 (6.1)	9.2 (0.11)
Marokko	17 (2.5)	324 (12.2)	41 (3.9)	311 (6.2)	41 (3.9)	308 (6.5)	8.2 (0.21)
Saudi-Arabien	17 (3.2)	440 (10.5)	72 (3.6)	429 (5.0)	11 (2.6)	427 (16.0)	9.4 (0.13)
Malta	16 (0.1)	485 (3.9)	51 (0.1)	481 (1.9)	34 (0.1)	469 (2.8)	8.5 (0.01)
Tjekkiet	16 (2.7)	535 (4.0)	72 (3.6)	548 (2.6)	13 (3.1)	543 (4.9)	9.3 (0.15)
Irland	16 (2.7)	556 (7.0)	60 (3.4)	547 (2.8)	25 (3.1)	562 (4.3)	8.8 (0.15)
Internationalt gns.	35 (0.5)	513 (0.8)	54 (0.5)	512 (0.6)	11 (0.3)	510 (1.9)	

Midtpunktet på indeksskalaen er sat til 10.

() 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.

Eleverne fik point på indekset for "Samarbejde for at fremme undervisning" svarende til deres læreres svar på, hvor ofte de interagerede med andre lærere på fem områder. Elever med *Meget samarbejdende* lærere fik mindst 11 point på indekset, hvilket svarer til, at deres lærere interagerede med andre lærere mindst '1-3 gange om ugen' på tre ud af fem områder (se figur 5.1, s. 122) og '2 eller 3 gange om måneden' på de øvrige to gennemsnitligt set. Elever med *Lidt samarbejdende* lærere fik højst 7,2 point på indekset, hvilket svarer til, at deres lærere interagerede med andre lærere 'aldrig eller næsten aldrig' på 3 af de 5 områder og '2-3 gange om måneden' på hver af de øvrige to gennemsnitligt set. Alle øvrige elever havde *Samarbejdende lærere*.

KILDE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS 2011

Tabel C.5.3 *Undervisning der fremmer elevers læring*

Rapporteret af lærere

Lande	De fleste timer		Omtrent halvdelen af timerne		Nogle af timerne		Gns. indeks
	Procent elever	Gns. score	Procent elever	Gns. score	Procent elever	Gns. score	
Rumænien	94 (1.8)	501 (4.4)	6 (1.5)	496 (17.4)	1 (0.0)	~ ~	11.4 (0.15)
Litauen	93 (1.6)	528 (2.1)	7 (1.6)	529 (8.7)	0 (0.0)	~ ~	11.1 (0.11)
England	91 (2.2)	551 (3.0)	9 (2.2)	548 (11.5)	0 (0.2)	~ ~	10.5 (0.14)
Bulgarien	90 (2.3)	533 (4.4)	10 (2.3)	523 (14.6)	0 (0.0)	~ ~	11.0 (0.14)
Ungarn	90 (2.0)	538 (3.3)	10 (2.0)	546 (8.6)	0 (0.0)	~ ~	10.8 (0.12)
Portugal	89 (2.1)	541 (2.9)	10 (2.1)	539 (6.5)	0 (0.0)	~ ~	10.9 (0.13)
Trinidad og Tobago	89 (2.4)	474 (4.2)	10 (2.3)	445 (10.5)	1 (0.0)	~ ~	10.8 (0.14)
USA	88 (1.6)	556 (1.7)	11 (1.5)	560 (6.6)	0 (0.3)	~ ~	10.8 (0.08)
Kroatien	87 (2.2)	554 (1.9)	12 (2.2)	548 (5.4)	0 (0.2)	~ ~	10.5 (0.10)
Israel	86 (3.2)	543 (3.7)	14 (3.2)	537 (10.1)	0 (0.0)	~ ~	10.9 (0.17)
Indonesien	85 (3.3)	432 (4.2)	15 (3.3)	411 (11.2)	0 (0.0)	~ ~	10.9 (0.19)
Qatar	84 (3.1)	423 (4.0)	16 (3.1)	428 (16.0)	0 (0.0)	~ ~	10.9 (0.15)
Slovenien	84 (2.8)	530 (2.0)	16 (2.8)	530 (6.1)	0 (0.0)	~ ~	10.5 (0.13)
Slovakiet	83 (2.6)	535 (3.1)	16 (2.6)	534 (5.7)	0 (0.3)	~ ~	10.5 (0.12)
Forenede Arabiske Emirater	83 (1.6)	440 (2.8)	16 (1.6)	430 (6.1)	1 (0.5)	~ ~	10.8 (0.08)
Rusland	82 (3.0)	569 (2.8)	17 (2.9)	565 (6.7)	1 (0.7)	~ ~	10.7 (0.16)
Malta	81 (0.1)	477 (1.5)	19 (0.1)	479 (3.8)	0 (0.0)	~ ~	10.3 (0.00)
Colombia	80 (3.3)	451 (4.2)	20 (3.3)	432 (11.3)	0 (0.0)	~ ~	10.6 (0.16)
Georgien	78 (2.5)	490 (2.9)	21 (2.5)	480 (9.3)	0 (0.0)	~ ~	10.6 (0.13)
Nordirland	78 (3.7)	559 (3.1)	21 (3.8)	565 (6.6)	1 (0.6)	~ ~	9.8 (0.13)
Australien	77 (3.3)	534 (3.0)	23 (3.3)	523 (4.7)	0 (0.2)	~ ~	10.0 (0.13)
Canada	76 (1.6)	549 (1.7)	23 (1.7)	546 (4.0)	1 (0.5)	~ ~	10.1 (0.09)
Iran	75 (2.7)	462 (3.8)	24 (2.8)	444 (6.9)	1 (0.4)	~ ~	10.3 (0.13)
Tjekkiet	74 (3.6)	547 (2.3)	25 (3.6)	539 (5.7)	1 (0.8)	~ ~	9.8 (0.11)
Polen	74 (3.1)	524 (2.3)	25 (3.1)	531 (4.3)	1 (0.6)	~ ~	10.2 (0.13)
Oman	73 (2.6)	395 (3.2)	26 (2.6)	381 (5.7)	1 (0.4)	~ ~	10.0 (0.10)
Italien	73 (3.1)	539 (2.8)	26 (3.1)	549 (3.8)	1 (0.7)	~ ~	10.1 (0.14)
Singapore	71 (2.4)	569 (4.2)	27 (2.4)	560 (6.3)	2 (0.8)	~ ~	10.0 (0.12)
Azerbajjan	68 (3.4)	466 (3.5)	32 (3.4)	456 (6.8)	0 (0.0)	~ ~	10.0 (0.14)
Irland	67 (3.2)	552 (2.8)	32 (3.2)	552 (4.6)	1 (0.5)	~ ~	9.8 (0.14)
Spanien	66 (3.2)	514 (2.8)	33 (3.0)	513 (4.7)	1 (0.9)	~ ~	9.9 (0.14)
New Zealand	66 (3.0)	537 (2.6)	34 (3.0)	527 (5.0)	0 (0.2)	~ ~	9.6 (0.09)
Marokko	65 (3.6)	319 (4.6)	32 (3.5)	297 (7.9)	3 (1.4)	289 (44.3)	9.7 (0.17)
Saudi-Arabien	65 (3.7)	436 (4.6)	34 (3.7)	420 (9.6)	1 (0.7)	~ ~	9.8 (0.13)
Hong Kong Kina	60 (4.6)	567 (3.4)	35 (4.7)	576 (4.5)	5 (1.9)	572 (15.1)	9.5 (0.19)
Frankrig	55 (3.6)	523 (2.9)	44 (3.6)	517 (3.5)	1 (0.6)	~ ~	9.4 (0.13)
Nederlandene	54 (3.7)	544 (2.3)	45 (3.6)	548 (3.3)	1 (0.6)	~ ~	9.1 (0.11)
Østrig	52 (3.5)	527 (2.7)	46 (3.3)	531 (2.7)	3 (1.1)	530 (9.9)	9.0 (0.13)
Belgien (fransk)	50 (4.0)	508 (4.4)	48 (4.0)	506 (4.2)	3 (1.3)	518 (21.4)	9.0 (0.13)
Sverige	47 (4.0)	542 (3.1)	52 (4.1)	544 (3.4)	1 (0.8)	~ ~	8.9 (0.15)
Tyskland	47 (3.3)	536 (3.1)	50 (3.3)	545 (2.8)	3 (1.2)	559 (6.4)	8.7 (0.11)
Taipei (Taiwan)	39 (4.3)	551 (3.2)	46 (3.8)	556 (2.7)	15 (3.1)	549 (5.5)	8.5 (0.22)
Norge	38 (4.1)	509 (3.9)	59 (4.4)	506 (2.6)	4 (1.9)	493 (11.6)	8.5 (0.13)
Finland	33 (3.2)	570 (2.9)	61 (3.2)	566 (2.3)	6 (1.4)	574 (7.0)	8.3 (0.11)
Danmark	23 (2.7)	557 (3.6)	60 (3.1)	553 (2.3)	17 (2.7)	556 (4.2)	7.7 (0.11)
Internationalt gns.	71 (0.5)	513 (0.5)	27 (0.5)	509 (1.1)	2 (0.1)	~ ~	

Midtpunktet på indeksskalaen er sat til 10.

() 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.

Eleverne fik point på indekset for "Undervisning der fremmer elevers læring" svarende til deres læreres angivelse af, hvor ofte de benyttede seks forskellige måder til at engagere eleverne i undervisningen på. Elever, hvis lærere benyttede engagerende måder i *De fleste timer*, fik mindst 9,1 point på indekset, hvilket svarer til, at deres lærere benyttede tre ud af seks måder 'hver eller næsten hver time' og benyttede de øvrige tre i 'omtrent halvdelen af timerne' gennemsnitligt set. Elever, hvis lærere benyttede engagerende måder i *Nogle af timerne*, fik en score på højst 5,9, hvilket svarer til, at deres lærere benyttede tre af de seks måder i 'nogle af timerne' og benyttede de øvrige tre i 'omtrent halvdelen af timerne' gennemsnitligt set. Alle øvrige elever havde lærere, som benyttede engagerende måder i *Omtrent halvdelen af timerne*.

Tabel C.5.4 Elevernes engagement i læseundervisningen

Rapporteret af elever

Lande	Engagerede		Lidt Engagerede		Ikke Engagerede		Gns. indeks
	Procent elever	Gns. score	Procent elever	Gns. score	Procent elever	Gns. score	
Indonesien	71 (1.1)	440 (3.8)	27 (1.1)	415 (5.3)	2 (0.2)	~ ~	11.3 (0.07)
Georgien	68 (1.1)	500 (2.8)	31 (1.0)	475 (4.4)	2 (0.2)	~ ~	11.1 (0.05)
Azerbajjan	67 (1.3)	474 (3.4)	30 (1.2)	459 (3.0)	2 (0.3)	~ ~	10.9 (0.06)
Rumænien	65 (1.7)	513 (4.5)	31 (1.4)	491 (5.1)	4 (0.7)	438 (11.8)	11.0 (0.08)
Bulgarien	64 (1.3)	540 (3.9)	32 (1.1)	524 (4.9)	3 (0.4)	498 (9.3)	11.0 (0.06)
Iran	61 (1.1)	464 (3.2)	35 (1.1)	451 (3.5)	4 (0.4)	417 (9.8)	10.9 (0.06)
Colombia	59 (1.2)	457 (4.7)	38 (1.1)	442 (4.8)	3 (0.3)	428 (9.8)	10.7 (0.05)
Marokko	57 (1.6)	334 (4.5)	38 (1.3)	289 (4.6)	5 (0.7)	255 (10.8)	10.7 (0.09)
Malta	55 (0.8)	490 (2.1)	38 (0.8)	469 (2.7)	7 (0.4)	434 (6.5)	10.6 (0.03)
Portugal	55 (1.7)	550 (2.8)	43 (1.6)	531 (3.4)	2 (0.4)	~ ~	10.6 (0.07)
Rusland	53 (1.1)	571 (3.0)	42 (0.9)	567 (3.3)	5 (0.3)	560 (6.6)	10.6 (0.05)
Trinidad og Tobago	51 (1.5)	483 (4.3)	43 (1.4)	463 (4.4)	6 (0.6)	440 (10.4)	10.3 (0.07)
Forenede Arabiske Emirater	51 (0.7)	453 (2.5)	43 (0.6)	431 (3.1)	6 (0.3)	395 (6.4)	10.4 (0.04)
Ungarn	50 (1.2)	551 (3.2)	43 (0.9)	531 (3.5)	7 (0.5)	524 (6.5)	10.4 (0.05)
Polen	46 (1.1)	534 (2.2)	48 (1.0)	522 (2.9)	6 (0.4)	501 (4.6)	10.3 (0.04)
Oman	44 (1.0)	418 (2.8)	50 (0.9)	377 (3.4)	6 (0.4)	325 (6.8)	10.2 (0.05)
USA	43 (0.8)	565 (1.9)	49 (0.6)	554 (1.6)	8 (0.4)	539 (3.1)	10.0 (0.04)
Irland	43 (1.5)	557 (2.5)	49 (1.2)	550 (3.0)	8 (0.7)	541 (5.6)	10.0 (0.07)
Qatar	43 (1.2)	448 (4.1)	49 (1.0)	418 (4.6)	8 (0.6)	392 (8.6)	10.0 (0.05)
Israel	43 (1.5)	542 (3.1)	45 (1.1)	539 (3.8)	12 (1.0)	552 (4.6)	10.0 (0.08)
Litauen	41 (1.3)	534 (2.1)	54 (1.2)	529 (2.6)	6 (0.5)	496 (5.0)	10.0 (0.05)
Spanien	40 (1.4)	520 (2.8)	52 (1.1)	510 (2.7)	8 (0.7)	507 (6.3)	9.9 (0.06)
Canada	39 (0.9)	558 (1.9)	54 (0.7)	545 (1.9)	7 (0.4)	531 (4.4)	9.9 (0.03)
Belgien (fransk)	38 (1.4)	508 (3.0)	53 (1.1)	507 (3.4)	9 (0.8)	497 (5.0)	9.8 (0.06)
Nordirland	37 (1.4)	561 (3.5)	55 (1.2)	559 (2.9)	8 (0.7)	551 (5.4)	9.8 (0.06)
Slovenien	37 (1.2)	531 (2.2)	57 (1.2)	533 (2.6)	6 (0.6)	513 (6.4)	9.8 (0.05)
Tjekkiet	35 (1.4)	544 (2.7)	55 (1.1)	549 (2.4)	10 (0.9)	537 (4.1)	9.7 (0.07)
Kroatien	35 (1.3)	553 (2.4)	54 (0.9)	554 (2.1)	11 (1.0)	550 (4.0)	9.7 (0.06)
Tyskland	35 (1.1)	547 (3.2)	56 (0.9)	545 (2.2)	9 (0.7)	526 (4.7)	9.7 (0.05)
Frankrig	35 (1.1)	525 (3.4)	59 (1.1)	521 (2.6)	7 (0.8)	494 (4.5)	9.8 (0.05)
New Zealand	34 (1.1)	534 (3.1)	57 (1.0)	533 (1.8)	9 (0.7)	520 (7.0)	9.7 (0.04)
Italien	34 (1.1)	542 (2.8)	59 (1.0)	545 (2.4)	7 (0.6)	523 (3.8)	9.7 (0.05)
England	34 (1.5)	551 (4.0)	57 (1.2)	554 (2.8)	9 (0.8)	541 (6.1)	9.6 (0.06)
Saudi-Arabien	33 (1.4)	438 (4.9)	61 (1.4)	431 (5.0)	6 (0.5)	394 (12.5)	9.6 (0.05)
Australien	33 (1.1)	538 (3.7)	56 (0.9)	526 (2.5)	11 (0.7)	509 (4.4)	9.6 (0.05)
Slovakiet	32 (1.2)	533 (4.1)	59 (1.0)	539 (2.4)	9 (0.7)	524 (4.3)	9.6 (0.05)
Østrig	32 (1.1)	527 (2.9)	55 (1.0)	532 (2.0)	13 (1.0)	525 (3.5)	9.5 (0.05)
Taipei (Taiwan)	31 (1.3)	561 (2.5)	54 (0.9)	555 (2.1)	14 (1.0)	531 (4.6)	9.4 (0.06)
Singapore	31 (0.8)	575 (3.6)	57 (0.7)	568 (3.6)	13 (0.6)	554 (4.4)	9.5 (0.03)
Norge	31 (1.7)	510 (3.2)	59 (1.7)	510 (2.2)	11 (0.9)	490 (5.6)	9.5 (0.07)
Sverige	29 (1.3)	541 (3.1)	63 (1.0)	545 (2.4)	9 (0.8)	528 (4.4)	9.5 (0.05)
Hong Kong Kina	24 (1.0)	578 (2.5)	58 (0.7)	571 (2.5)	18 (1.0)	563 (3.8)	9.1 (0.06)
Nederlandene	20 (1.0)	548 (2.9)	65 (0.9)	549 (2.2)	15 (1.1)	532 (2.7)	9.0 (0.06)
Danmark	18 (0.9)	557 (3.2)	68 (0.9)	556 (1.8)	14 (0.7)	544 (2.8)	9.0 (0.04)
Finland	15 (0.8)	568 (3.6)	65 (1.0)	573 (2.1)	20 (1.0)	553 (2.8)	8.7 (0.04)
Internationalt gns.	42 (0.2)	519 (0.5)	50 (0.2)	510 (0.5)	8 (0.1)	494 (1.0)	

KILDE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS 2011

Midtpunktet på indeksskalaen er sat til 10.

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

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

Eleverne fik point på indekset for "Elevernes engagement i læseundervisningen" svarende til deres grad af enighed i syv forskellige udsagn. Elever, som var *Engagerede*, fik mindst 10,5 point på indekset, hvilket svarer til, at de var 'meget enige' i fire af de syv udsagn og 'lidt enige' i de øvrige tre, gennemsnitligt set. Elever, som var *Ikke engagerede*, fik højst 7,4 point, hvilket svarer til, at de var 'lidt uenige' i fire af de syv udsagn og 'lidt enige' i de øvrige tre, gennemsnitligt set. Alle de øvrige elever var *Lidt engagerede* i læseundervisningen.

Tabel C.5.5 Er undervisningen påvirket negativt af, at elever ikke får dækket deres basale behov for mad eller søvn?

Rapporteret af lærere

Lande	Procent elever, hvis lærere svarer på, om undervisningen er påvirket negativt af, at eleverne ikke får dækket deres basale behov for mad				Procent elever, hvis lærere svarer på, om undervisningen er påvirket negativt af, at eleverne ikke får dækket deres basale behov for søvn			
	Slet ikke		Noget eller Meget		Slet ikke		Noget eller Meget	
	Procent elever	Gns. score	Procent elever	Gns. score	Procent elever	Gns. score	Procent elever	Gns. score
Australien	r 73 (3.0)	544 (2.7)	27 (3.0)	497 (5.6)	r 33 (3.5)	546 (4.5)	67 (3.5)	524 (4.1)
Azerbajjan	60 (3.2)	466 (3.8)	40 (3.2)	462 (5.4)	84 (2.9)	465 (3.4)	16 (2.9)	459 (6.0)
Belgien (fransk)	89 (2.9)	508 (3.0)	11 (2.9)	497 (7.1)	23 (2.8)	510 (6.0)	77 (2.8)	507 (3.1)
Bulgarien	83 (3.0)	541 (3.9)	17 (3.0)	485 (14.8)	69 (4.0)	538 (4.1)	31 (4.0)	517 (9.4)
Canada	67 (2.2)	554 (2.0)	33 (2.2)	537 (2.7)	33 (2.6)	554 (3.4)	67 (2.6)	545 (2.0)
Colombia	32 (3.8)	469 (9.4)	68 (3.8)	438 (4.5)	46 (4.5)	449 (5.9)	54 (4.5)	447 (6.1)
Danmark	88 (2.3)	555 (1.9)	12 (2.3)	549 (4.6)	53 (3.1)	557 (2.6)	47 (3.1)	551 (2.4)
England	77 (2.9)	557 (3.2)	23 (2.9)	529 (5.1)	37 (4.1)	564 (5.1)	63 (4.1)	542 (3.6)
Finland	91 (2.2)	570 (1.8)	9 (2.2)	553 (5.1)	41 (3.9)	573 (2.5)	59 (3.9)	565 (2.5)
Forenede Arabiske Emirater	62 (2.2)	455 (3.3)	38 (2.2)	412 (4.4)	49 (2.5)	452 (4.0)	51 (2.5)	426 (3.8)
Frankrig	87 (2.6)	522 (2.5)	13 (2.6)	503 (7.7)	20 (2.5)	530 (4.5)	80 (2.5)	517 (2.9)
Georgien	46 (3.9)	499 (3.5)	54 (3.9)	479 (4.8)	65 (3.8)	485 (3.6)	35 (3.8)	495 (5.6)
Hong Kong Kina	89 (2.5)	572 (2.3)	11 (2.5)	558 (8.9)	52 (4.7)	577 (2.7)	48 (4.7)	563 (4.3)
Indonesien	64 (4.6)	436 (4.4)	36 (4.6)	418 (8.2)	75 (4.5)	431 (4.8)	25 (4.5)	425 (9.7)
Iran	30 (3.6)	483 (5.6)	70 (3.6)	447 (3.9)	41 (3.6)	464 (4.8)	59 (3.6)	453 (4.0)
Irland	78 (2.9)	558 (2.5)	22 (2.9)	532 (5.0)	38 (3.8)	566 (3.2)	62 (3.8)	544 (2.8)
Israel	86 (2.9)	551 (3.3)	14 (2.9)	493 (7.7)	60 (4.0)	555 (4.1)	40 (4.0)	524 (5.7)
Italien	72 (3.4)	543 (2.7)	28 (3.4)	539 (4.8)	49 (3.9)	545 (3.0)	51 (3.9)	539 (3.4)
Kroatien	83 (2.8)	553 (2.0)	17 (2.8)	553 (6.1)	44 (3.5)	549 (2.4)	56 (3.5)	557 (2.8)
Litauen	81 (2.9)	530 (2.6)	19 (2.9)	521 (4.8)	51 (3.0)	532 (3.0)	49 (3.0)	525 (2.8)
Malta	88 (0.1)	482 (1.5)	12 (0.1)	439 (5.2)	73 (0.1)	482 (1.7)	27 (0.1)	463 (3.1)
Marokko	21 (3.0)	340 (10.5)	79 (3.0)	303 (4.8)	41 (4.1)	315 (7.5)	59 (4.1)	309 (5.6)
Nederlandene	87 (2.3)	549 (2.2)	13 (2.3)	527 (4.5)	45 (3.7)	550 (2.6)	55 (3.7)	543 (3.0)
New Zealand	63 (2.6)	546 (2.8)	37 (2.6)	511 (3.8)	31 (2.7)	552 (4.1)	69 (2.7)	525 (3.1)
Nordirland	r 80 (3.1)	567 (3.0)	20 (3.1)	535 (7.3)	r 40 (4.7)	573 (3.6)	60 (4.7)	552 (3.8)
Norge	76 (3.9)	509 (2.2)	24 (3.9)	503 (4.2)	60 (4.1)	508 (2.6)	40 (4.1)	506 (3.1)
Oman	50 (3.2)	405 (3.7)	50 (3.2)	380 (4.4)	57 (3.0)	395 (3.2)	43 (3.0)	389 (4.5)
Polen	88 (2.2)	526 (2.4)	12 (2.2)	519 (4.3)	62 (3.1)	527 (2.7)	38 (3.1)	524 (3.2)
Portugal	86 (3.0)	543 (3.0)	14 (3.0)	529 (7.3)	67 (3.8)	544 (3.6)	33 (3.8)	535 (4.2)
Qatar	57 (3.8)	441 (6.2)	43 (3.8)	406 (6.2)	52 (3.5)	425 (7.2)	48 (3.5)	428 (7.3)
Rumænien	50 (3.6)	522 (5.2)	50 (3.6)	480 (6.6)	62 (3.8)	507 (4.4)	38 (3.8)	491 (8.1)
Rusland	83 (2.6)	574 (3.1)	17 (2.6)	544 (5.3)	73 (2.7)	571 (3.3)	27 (2.7)	561 (4.2)
Saudi-Arabien	44 (3.9)	437 (6.0)	56 (3.9)	424 (6.5)	32 (3.7)	443 (6.4)	68 (3.7)	424 (5.9)
Singapore	86 (1.8)	573 (3.4)	14 (1.8)	532 (9.8)	60 (2.8)	578 (3.8)	40 (2.8)	551 (6.2)
Slovakiet	95 (1.1)	537 (2.8)	5 (1.1)	499 (11.3)	80 (2.4)	539 (2.9)	20 (2.4)	520 (7.4)
Slovenien	88 (2.0)	532 (1.9)	12 (2.0)	518 (4.9)	48 (4.5)	534 (2.6)	52 (4.5)	527 (2.6)
Spanien	89 (1.8)	516 (2.7)	11 (1.8)	490 (4.8)	64 (3.3)	518 (2.9)	36 (3.3)	504 (3.9)
Sverige	r 96 (1.5)	542 (2.5)	4 (1.5)	548 (11.6)	r 60 (3.7)	548 (2.6)	40 (3.7)	534 (3.6)
Taipei (Taiwan)	71 (3.7)	555 (2.3)	29 (3.7)	547 (4.3)	40 (4.0)	548 (3.0)	60 (4.0)	556 (2.6)
Tjekkiet	99 (0.5)	545 (2.2)	1 (0.5)	~ ~	66 (3.4)	547 (2.7)	34 (3.4)	542 (4.0)
Trinidad og Tobago	73 (3.3)	475 (4.9)	27 (3.3)	458 (6.2)	61 (3.7)	474 (5.7)	39 (3.7)	465 (6.3)
Tyskland	85 (2.6)	546 (2.3)	15 (2.6)	513 (5.9)	50 (3.1)	552 (2.7)	50 (3.1)	531 (3.3)
Ungarn	76 (3.2)	546 (3.5)	24 (3.2)	514 (6.6)	47 (3.5)	550 (4.1)	53 (3.5)	528 (4.6)
USA	r 60 (2.6)	563 (2.2)	40 (2.6)	544 (3.2)	r 24 (2.2)	566 (3.5)	76 (2.2)	553 (2.1)
Østrig	- -	- -	- -	- -	42 (3.3)	536 (2.5)	58 (3.3)	524 (2.3)
Internationalt gns.	73 (0.4)	519 (0.6)	27 (0.4)	495 (1.0)	51 (0.5)	518 (0.6)	49 (0.5)	507 (0.7)

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

En streg (-) angiver, at der ikke er sammenlignelige data. 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.

Tabel C.5.6 Påvirkedes undervisningen af forstyrrende eller uinteresserede elever?

Rapporteret af lærerne

Lande	Elever i klasser, hvor læreren angiver om undervisningen påvirkes af forstyrrende elever				Elever i klasser, hvor læreren angiver om undervisningen påvirkes af uinteresserede elever			
	Lidt eller slet ikke		Meget		Lidt eller slet ikke		Meget	
	Procent elever	Gns. score	Procent elever	Gns. score	Procent elever	Gns. score	Procent elever	Gns. score
Australien	r 86 (2.7)	535 (3.2)	14 (2.7)	509 (5.2)	r 95 (1.7)	533 (2.9)	5 (1.7)	503 (11.0)
Azerbajjan	99 (0.7)	464 (2.9)	1 (0.7)	~ ~	97 (1.0)	465 (3.0)	3 (1.0)	435 (12.0)
Belgien (fransk)	80 (3.3)	508 (3.1)	20 (3.3)	506 (5.2)	80 (3.4)	511 (2.7)	20 (3.4)	491 (7.4)
Bulgarien	93 (1.8)	535 (4.1)	7 (1.8)	497 (11.1)	87 (2.5)	538 (3.6)	13 (2.5)	489 (14.7)
Canada	82 (1.9)	551 (1.9)	18 (1.9)	538 (3.2)	94 (0.9)	550 (1.8)	6 (0.9)	528 (4.0)
Colombia	83 (3.3)	451 (4.8)	17 (3.3)	431 (7.3)	64 (4.4)	450 (5.5)	36 (4.4)	446 (6.2)
Danmark	89 (2.0)	555 (1.7)	11 (2.0)	545 (6.6)	91 (2.0)	556 (1.7)	9 (2.0)	542 (7.1)
England	91 (1.8)	553 (2.9)	9 (1.8)	525 (9.3)	97 (1.5)	551 (2.9)	3 (1.5)	539 (9.6)
Finland	89 (2.3)	569 (1.9)	11 (2.3)	559 (3.4)	97 (0.8)	568 (1.8)	3 (0.8)	564 (12.1)
Forenede Arabiske Emirater	88 (1.2)	443 (2.6)	12 (1.2)	412 (6.9)	89 (1.7)	443 (2.7)	11 (1.7)	402 (8.0)
Frankrig	69 (3.2)	524 (2.8)	31 (3.2)	512 (5.0)	72 (2.8)	526 (2.5)	28 (2.8)	505 (5.4)
Georgien	98 (1.1)	488 (3.2)	2 (1.1)	~ ~	93 (1.9)	487 (3.4)	7 (1.9)	501 (10.1)
Hong Kong Kina	94 (2.0)	572 (2.2)	6 (2.0)	543 (14.3)	92 (2.5)	573 (2.2)	8 (2.5)	547 (10.1)
Indonesien	98 (0.9)	429 (4.3)	2 (0.9)	~ ~	99 (0.5)	429 (4.3)	1 (0.5)	~ ~
Iran	88 (2.4)	459 (3.1)	12 (2.4)	447 (11.1)	81 (3.2)	463 (3.4)	19 (3.2)	435 (8.1)
Irland	90 (2.4)	553 (2.2)	10 (2.4)	547 (8.2)	96 (1.5)	552 (2.2)	4 (1.5)	544 (11.5)
Israel	84 (3.4)	546 (3.5)	16 (3.4)	529 (10.9)	90 (2.5)	547 (3.3)	10 (2.5)	509 (16.2)
Italien	78 (3.3)	544 (2.6)	22 (3.3)	534 (5.4)	89 (2.2)	544 (2.2)	11 (2.2)	525 (10.0)
Kroatien	93 (1.9)	553 (1.9)	7 (1.9)	557 (6.4)	95 (1.4)	554 (1.9)	5 (1.4)	546 (5.8)
Litauen	80 (2.5)	528 (2.4)	20 (2.5)	530 (5.5)	84 (2.7)	530 (2.4)	16 (2.7)	521 (7.1)
Malta	84 (0.1)	482 (1.5)	16 (0.1)	456 (4.2)	90 (0.1)	481 (1.5)	10 (0.1)	447 (5.7)
Marokko	85 (3.6)	312 (4.3)	15 (3.6)	303 (9.2)	67 (4.3)	319 (4.9)	33 (4.3)	294 (5.8)
Nederlandene	95 (1.7)	547 (2.1)	5 (1.7)	537 (7.5)	98 (1.2)	547 (2.0)	2 (1.2)	~ ~
New Zealand	90 (1.4)	536 (2.7)	10 (1.4)	507 (6.8)	96 (1.0)	534 (2.4)	4 (1.0)	512 (13.7)
Nordirland	r 95 (2.1)	560 (2.9)	5 (2.1)	554 (10.5)	r 97 (1.6)	561 (2.7)	3 (1.6)	535 (8.3)
Norge	91 (2.6)	508 (2.2)	9 (2.6)	501 (7.8)	97 (1.5)	507 (2.1)	3 (1.5)	514 (15.7)
Oman	81 (2.6)	397 (3.0)	19 (2.6)	368 (5.5)	80 (2.6)	395 (3.0)	20 (2.6)	378 (5.8)
Polen	85 (2.6)	526 (2.4)	15 (2.6)	524 (5.8)	93 (1.7)	526 (2.2)	7 (1.7)	518 (7.5)
Portugal	88 (2.3)	541 (2.9)	12 (2.3)	542 (7.9)	85 (2.9)	541 (3.1)	15 (2.9)	539 (7.5)
Qatar	84 (2.6)	432 (4.3)	16 (2.6)	385 (10.2)	86 (2.9)	430 (4.0)	14 (2.9)	390 (8.2)
Rumænien	98 (0.8)	501 (4.4)	2 (0.8)	~ ~	93 (2.0)	504 (4.5)	7 (2.0)	455 (16.0)
Rusland	94 (1.8)	569 (3.0)	6 (1.8)	556 (8.3)	95 (1.8)	570 (2.7)	5 (1.8)	547 (10.7)
Saudi-Arabien	90 (2.6)	431 (4.5)	10 (2.6)	418 (20.1)	80 (3.6)	434 (4.9)	20 (3.6)	415 (13.2)
Singapore	89 (1.9)	571 (3.5)	11 (1.9)	541 (11.0)	91 (1.8)	570 (3.4)	9 (1.8)	538 (12.2)
Slovakiet	95 (1.2)	536 (2.9)	5 (1.2)	511 (10.4)	93 (1.7)	537 (2.5)	7 (1.7)	501 (11.7)
Slovenien	66 (3.6)	533 (2.2)	34 (3.6)	525 (3.2)	84 (2.4)	531 (2.2)	16 (2.4)	526 (4.3)
Spanien	88 (2.6)	517 (2.7)	12 (2.6)	488 (6.9)	81 (2.6)	519 (2.4)	19 (2.6)	487 (5.5)
Sverige	r 94 (1.7)	544 (2.4)	6 (1.7)	518 (7.4)	r 98 (1.0)	542 (2.3)	2 (1.0)	~ ~
Taipei (Taiwan)	97 (1.6)	554 (1.9)	3 (1.6)	526 (15.3)	91 (2.3)	554 (1.9)	9 (2.3)	541 (8.1)
Tjekkiet	89 (2.5)	547 (2.2)	11 (2.5)	535 (9.2)	95 (1.6)	547 (2.1)	5 (1.6)	516 (18.7)
Trinidad og Tobago	88 (2.4)	473 (3.9)	12 (2.4)	457 (10.6)	97 (1.3)	472 (4.0)	3 (1.3)	422 (14.7)
Tyskland	90 (2.0)	543 (2.6)	10 (2.0)	519 (6.8)	97 (1.0)	541 (2.4)	3 (1.0)	533 (5.9)
Ungarn	90 (1.9)	542 (3.3)	10 (1.9)	511 (11.7)	94 (1.7)	540 (3.2)	6 (1.7)	521 (12.1)
USA	84 (1.6)	560 (1.9)	16 (1.6)	535 (3.6)	r 89 (1.5)	558 (1.8)	11 (1.5)	539 (6.7)
Østrig	91 (2.0)	530 (2.1)	9 (2.0)	516 (6.4)	94 (2.0)	530 (2.0)	6 (2.0)	512 (6.4)
Internationalt gns.	88 (0.3)	514 (0.4)	12 (0.3)	501 (1.4)	90 (0.3)	515 (0.4)	10 (0.3)	494 (1.6)

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

Tabel C.7.1 Skolens beliggenhed

Rapporteret af skoleledere

Lande	Indbyggertallet i den by, mindre by eller område, hvor skolen ligger.					
	Mere end 100.000		15.001 til 100.000		Færre end 15.000	
	Procent elever	Gns. score	Procent elever	Gns. score	Procent elever	Gns. Score
Australien	42 (3.3)	542 (3.7)	30 (3.9)	517 (5.4)	28 (4.1)	519 (5.0)
Azerbajjan	16 (2.9)	477 (5.5)	21 (2.9)	472 (5.9)	63 (3.5)	455 (4.8)
Belgien (fransk)	16 (3.3)	507 (7.2)	39 (4.4)	500 (5.8)	45 (4.4)	514 (4.1)
Bulgarien	27 (2.6)	551 (6.6)	31 (3.6)	539 (7.3)	42 (3.0)	514 (7.3)
Canada	48 (2.5)	552 (2.6)	28 (2.2)	548 (3.2)	23 (1.9)	542 (2.2)
Colombia	41 (3.6)	478 (6.8)	16 (3.2)	452 (6.9)	43 (4.0)	417 (5.7)
Danmark	13 (2.2)	554 (5.3)	33 (3.1)	560 (3.2)	54 (3.0)	551 (2.2)
England	39 (4.8)	547 (6.1)	35 (5.5)	551 (5.0)	26 (4.3)	561 (6.2)
Finland	31 (3.9)	569 (3.5)	39 (4.2)	570 (2.7)	30 (3.2)	564 (3.7)
Forenede Arabiske Emirater	50 (1.8)	455 (3.7)	22 (1.7)	427 (5.4)	28 (1.8)	408 (5.0)
Frankrig	11 (2.8)	538 (7.9)	28 (3.9)	508 (6.6)	62 (4.3)	522 (2.8)
Georgien	37 (2.9)	508 (4.9)	17 (2.3)	491 (5.8)	46 (2.4)	470 (4.4)
Hong Kong Kina	r 85 (3.4)	571 (3.2)	15 (3.4)	574 (6.1)	0 (0.0)	~ ~
Indonesien	72 (4.1)	435 (5.2)	12 (2.8)	423 (12.5)	16 (3.6)	409 (10.7)
Iran	45 (3.5)	483 (4.5)	18 (2.9)	460 (7.0)	36 (3.4)	425 (4.8)
Irland	17 (2.8)	535 (7.7)	27 (3.1)	550 (4.7)	57 (3.0)	557 (2.9)
Israel	22 (2.8)	561 (4.7)	44 (3.7)	543 (5.7)	34 (3.6)	526 (8.0)
Italien	16 (2.3)	545 (5.7)	34 (3.2)	538 (3.7)	50 (3.3)	542 (3.3)
Kroatien	16 (2.2)	574 (5.1)	23 (3.3)	555 (2.8)	61 (3.7)	547 (2.3)
Litauen	35 (1.7)	549 (2.8)	19 (2.8)	530 (3.3)	46 (2.9)	512 (3.6)
Malta	0 (0.0)	~ ~	13 (0.1)	452 (4.7)	87 (0.1)	481 (1.5)
Marokko	r 30 (3.1)	353 (7.6)	27 (3.4)	304 (6.1)	43 (3.8)	288 (6.0)
Nederlandene	r 17 (4.2)	539 (9.0)	48 (5.2)	550 (2.6)	35 (4.2)	546 (2.7)
New Zealand	44 (3.4)	535 (4.5)	24 (2.6)	539 (4.3)	32 (2.9)	526 (4.5)
Nordirland	r 23 (3.6)	562 (6.8)	29 (4.9)	554 (7.3)	48 (4.4)	564 (3.7)
Norge	20 (2.9)	512 (6.5)	45 (3.8)	510 (2.4)	34 (3.6)	500 (3.3)
Oman	r 4 (1.4)	386 (9.2)	17 (2.5)	402 (6.5)	79 (2.5)	381 (3.7)
Polen	24 (0.9)	543 (4.7)	24 (2.1)	528 (3.5)	52 (2.3)	518 (3.1)
Portugal	14 (2.5)	561 (6.4)	28 (4.3)	536 (4.9)	58 (4.5)	538 (4.0)
Qatar	34 (3.0)	461 (7.8)	24 (2.7)	411 (11.1)	42 (3.1)	402 (5.9)
Rumænien	21 (2.7)	556 (6.1)	15 (2.4)	534 (6.9)	65 (2.5)	477 (5.6)
Rusland	48 (1.6)	581 (3.7)	22 (2.3)	570 (4.8)	30 (2.0)	547 (4.4)
Saudi-Arabien	57 (3.7)	431 (7.2)	15 (2.9)	431 (10.3)	28 (3.9)	430 (7.9)
Singapore	100 (0.0)	567 (3.3)	0 (0.0)	~ ~	0 (0.0)	~ ~
Slovakiet	11 (2.1)	570 (4.7)	35 (3.3)	545 (3.1)	54 (2.9)	521 (3.8)
Slovenien	14 (2.8)	544 (7.3)	21 (3.4)	531 (3.4)	65 (3.6)	527 (2.2)
Spanien	37 (3.3)	519 (4.9)	33 (3.6)	517 (3.8)	30 (3.3)	503 (4.0)
Sverige	16 (3.5)	549 (6.4)	38 (4.5)	541 (3.7)	46 (5.0)	539 (3.2)
Taipei (Taiwan)	56 (3.5)	563 (2.4)	39 (3.3)	542 (2.9)	6 (2.0)	523 (11.1)
Tjekkiet	15 (2.5)	551 (7.1)	33 (3.1)	548 (3.5)	52 (3.2)	542 (2.9)
Trinidad og Tobago	4 (1.7)	502 (25.3)	35 (3.9)	492 (7.7)	61 (4.0)	458 (5.0)
Tyskland	25 (3.2)	531 (4.9)	33 (3.7)	541 (4.1)	42 (3.5)	549 (2.5)
Ungarn	25 (2.6)	565 (5.9)	29 (3.2)	554 (4.8)	46 (2.2)	517 (5.1)
USA	33 (2.2)	552 (3.5)	36 (2.4)	563 (2.3)	31 (2.3)	558 (3.9)
Østrig	24 (1.5)	523 (4.7)	9 (1.9)	526 (6.0)	66 (2.3)	531 (2.0)
Internationalt gns.	31 (0.4)	525 (1.0)	27 (0.5)	512 (0.9)	43 (0.5)	500 (0.7)

() 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.

KILDE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS 2011

Tabel C.7.2 Skolens elevsammensætning baseret på socioøkonomisk baggrund

Rapporteret af skoleledere

Lande		Velstillede skoler: Mere end 25 % af eleverne kommer fra økonomisk velstillede hjem, og højst 25 % kommer fra økonomisk dårligt stillede hjem		Hverken særligt velstillede eller særligt dårligt stillede		Dårligt stillede skoler: Mere end 25 % af eleverne kommer fra økonomisk dårligt stillede hjem, og højst 25 % kommer fra økonomisk velstillede hjem	
		Procent elever	Gns. score	Procent elever	Gns. score	Procent elever	Gns. score
Australien		32 (3.9)	556 (3.9)	41 (4.0)	526 (3.6)	27 (3.4)	500 (5.7)
Azerbajjan	r	11 (2.5)	464 (10.5)	32 (4.7)	470 (8.1)	57 (4.9)	462 (6.1)
Belgien (fransk)		49 (5.5)	522 (3.1)	27 (4.5)	501 (6.4)	25 (4.5)	483 (4.6)
Bulgarien		15 (3.3)	561 (6.2)	43 (4.3)	549 (4.5)	42 (4.4)	506 (7.8)
Canada		39 (2.4)	557 (3.0)	34 (2.9)	549 (2.7)	28 (2.6)	533 (2.6)
Colombia	r	7 (2.0)	521 (17.1)	15 (3.4)	471 (11.7)	78 (3.9)	432 (4.7)
Danmark		60 (3.6)	561 (2.1)	33 (3.3)	546 (3.0)	7 (1.8)	524 (7.7)
England	r	32 (4.8)	568 (4.9)	33 (4.9)	554 (4.0)	35 (4.0)	527 (4.7)
Finland		43 (4.2)	576 (2.4)	47 (4.3)	567 (2.7)	10 (2.6)	541 (4.0)
Forenede Arabiske Emirater	r	68 (2.2)	440 (3.6)	20 (1.6)	444 (6.2)	12 (1.7)	412 (5.5)
Frankrig		37 (4.3)	539 (3.5)	35 (3.9)	522 (4.6)	28 (3.7)	493 (4.7)
Georgien		16 (3.0)	496 (8.8)	41 (4.3)	494 (5.9)	43 (4.0)	480 (4.5)
Hong Kong Kina		20 (3.3)	580 (3.9)	30 (4.7)	569 (5.3)	50 (4.7)	568 (4.4)
Indonesien	r	20 (4.1)	475 (5.6)	21 (3.9)	431 (7.7)	59 (4.6)	421 (6.0)
Iran		27 (3.6)	488 (7.6)	27 (4.1)	460 (6.7)	46 (4.2)	438 (4.8)
Irland	r	39 (4.7)	568 (3.3)	30 (4.2)	554 (4.7)	31 (3.4)	523 (4.0)
Israel	r	35 (3.6)	566 (6.1)	28 (3.4)	559 (4.9)	37 (3.4)	500 (6.5)
Italien		37 (3.8)	541 (4.5)	43 (3.7)	545 (3.6)	20 (2.9)	531 (5.0)
Kroatien		38 (4.0)	560 (3.1)	38 (4.2)	550 (2.3)	24 (3.2)	551 (4.9)
Litauen		19 (3.3)	552 (5.8)	43 (4.6)	529 (3.3)	38 (3.5)	518 (3.1)
Malta		47 (0.1)	482 (2.2)	43 (0.1)	478 (2.4)	10 (0.1)	421 (5.3)
Marokko	s	12 (2.1)	372 (16.7)	13 (2.8)	317 (11.6)	75 (3.3)	304 (6.1)
Nederlandene	r	63 (4.9)	553 (2.3)	23 (3.9)	544 (2.6)	15 (3.8)	522 (8.2)
New Zealand		39 (3.4)	560 (3.2)	34 (3.6)	533 (3.7)	27 (2.5)	489 (4.2)
Nordirland	r	36 (4.7)	578 (4.9)	38 (4.3)	555 (3.3)	26 (3.8)	534 (5.8)
Norge		53 (5.3)	511 (3.3)	44 (5.3)	505 (2.9)	3 (1.2)	488 (16.9)
Oman	r	44 (3.4)	396 (4.3)	25 (2.9)	378 (6.7)	31 (2.9)	370 (5.1)
Polen		8 (2.1)	536 (10.2)	61 (3.8)	532 (2.9)	31 (3.7)	512 (3.5)
Portugal		30 (4.5)	552 (4.0)	39 (4.9)	547 (4.1)	31 (4.8)	522 (4.6)
Qatar	r	68 (3.0)	423 (5.0)	21 (2.3)	441 (10.6)	11 (1.9)	378 (7.5)
Rumænien		19 (3.1)	538 (9.2)	24 (4.0)	507 (8.8)	57 (4.8)	491 (6.5)
Rusland		58 (3.2)	576 (4.0)	29 (3.3)	562 (4.8)	13 (2.1)	549 (8.5)
Saudi-Arabien	r	42 (4.7)	445 (8.5)	30 (4.3)	439 (6.0)	29 (4.0)	408 (10.0)
Singapore		40 (0.0)	590 (5.2)	50 (0.0)	556 (4.5)	10 (0.0)	541 (14.3)
Slovakiet		24 (3.3)	551 (3.9)	56 (3.4)	542 (2.5)	20 (3.2)	499 (8.0)
Slovenien		42 (4.0)	533 (3.7)	40 (4.0)	531 (2.7)	18 (3.0)	521 (6.7)
Spanien		51 (3.7)	527 (4.0)	31 (3.3)	511 (4.7)	18 (3.1)	482 (5.1)
Sverige	r	76 (4.2)	547 (2.8)	17 (4.1)	532 (7.2)	7 (1.5)	509 (8.5)
Taipei (Taiwan)		22 (3.3)	563 (4.5)	67 (3.5)	554 (2.4)	11 (2.0)	525 (6.8)
Tjekkiet		37 (3.7)	551 (3.2)	46 (4.4)	548 (2.2)	17 (3.1)	524 (6.7)
Trinidad og Tobago		20 (3.2)	508 (7.5)	26 (4.0)	464 (9.2)	54 (4.2)	460 (5.7)
Tyskland		21 (2.8)	555 (3.3)	53 (3.7)	549 (3.0)	26 (3.3)	512 (5.5)
Ungarn		21 (3.6)	573 (6.3)	31 (4.3)	557 (4.2)	48 (4.0)	516 (5.2)
USA	r	18 (2.2)	591 (2.9)	31 (2.6)	570 (3.5)	51 (2.3)	537 (2.4)
Østrig		31 (4.0)	539 (2.9)	48 (3.8)	532 (2.4)	21 (3.9)	505 (4.4)
Internationalt gns.		35 (0.5)	530 (0.9)	35 (0.6)	515 (0.8)	30 (0.5)	490 (1.0)

() 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.

Tabel C.7.3 Skoler, hvor elevernes modersmål er det samme som det sprog, testen er på

Rapporteret af skolelederne

Lande	Mere end 90 % af eleverne		51–90 % af eleverne		50 % af eleverne eller færre	
	Procent elever	Gns. score	Procent elever	Gns. score	Procent elever	Gns. score
Australien	63 (3.8)	533 (2.9)	21 (2.8)	521 (5.7)	16 (3.1)	516 (9.0)
Azerbajjan	90 (2.6)	464 (2.9)	5 (1.9)	446 (8.8)	4 (1.8)	454 (41.9)
Belgien (fransk)	60 (3.8)	512 (3.3)	27 (4.4)	510 (4.7)	13 (3.2)	477 (8.8)
Bulgarien	51 (4.1)	558 (3.6)	23 (3.6)	520 (4.7)	26 (3.4)	492 (11.3)
Canada	55 (2.7)	550 (1.9)	27 (2.6)	550 (4.5)	19 (2.0)	542 (3.9)
Colombia	98 (1.3)	449 (4.3)	2 (1.0)	~ ~	1 (0.8)	~ ~
Danmark	66 (3.3)	558 (2.1)	29 (3.1)	551 (2.6)	5 (1.6)	523 (10.6)
England	60 (4.5)	558 (3.7)	19 (3.8)	550 (7.2)	21 (3.9)	532 (7.3)
Finland	85 (3.2)	569 (1.8)	15 (3.1)	562 (5.6)	1 (0.8)	~ ~
Forenede Arabiske Emirater	47 (1.4)	407 (3.3)	8 (0.8)	455 (9.6)	45 (1.4)	462 (3.2)
Frankrig	77 (4.0)	524 (2.8)	19 (3.8)	509 (6.1)	5 (1.8)	489 (17.5)
Georgien	92 (2.3)	488 (2.9)	7 (2.0)	496 (9.2)	1 (1.1)	~ ~
Hong Kong Kina	98 (1.2)	570 (2.4)	2 (1.2)	~ ~	0 (0.0)	~ ~
Indonesien	19 (3.1)	432 (9.8)	29 (4.7)	447 (7.1)	52 (4.4)	418 (5.1)
Iran	48 (3.4)	486 (4.0)	15 (3.5)	458 (6.9)	37 (2.9)	421 (5.2)
Irland	64 (3.8)	560 (2.9)	33 (3.8)	539 (4.4)	3 (1.7)	510 (19.7)
Israel	75 (3.1)	536 (4.1)	20 (2.9)	560 (6.1)	5 (1.7)	549 (7.5)
Italien	64 (3.7)	541 (2.8)	30 (3.3)	542 (3.9)	6 (1.9)	535 (9.5)
Kroatien	95 (1.7)	555 (1.8)	3 (1.2)	527 (4.4)	1 (1.1)	~ ~
Litauen	88 (2.5)	529 (2.3)	8 (1.5)	535 (5.1)	4 (2.0)	505 (20.2)
Malta	6 (0.1)	524 (5.2)	12 (0.1)	521 (4.1)	82 (0.1)	470 (1.7)
Marokko	60 (4.0)	319 (6.0)	13 (2.2)	323 (8.4)	27 (4.1)	291 (6.7)
Nederlandene	80 (3.4)	550 (2.1)	14 (2.8)	540 (4.2)	6 (2.4)	512 (9.6)
New Zealand	65 (3.8)	542 (3.3)	26 (3.4)	525 (5.3)	9 (2.1)	494 (11.1)
Nordirland	88 (3.1)	560 (2.8)	7 (2.4)	546 (10.5)	4 (1.9)	549 (12.4)
Norge	64 (4.6)	507 (2.2)	29 (4.6)	507 (4.5)	8 (2.9)	504 (10.5)
Oman	85 (1.9)	386 (3.3)	10 (1.8)	381 (11.1)	5 (1.2)	354 (12.1)
Polen	100 (0.0)	526 (2.1)	0 (0.0)	~ ~	0 (0.0)	~ ~
Portugal	92 (1.9)	543 (2.9)	6 (1.6)	515 (7.4)	2 (1.0)	~ ~
Qatar	40 (3.2)	395 (6.8)	9 (2.6)	460 (27.2)	51 (3.2)	455 (5.6)
Rumænien	88 (2.5)	502 (4.6)	8 (2.3)	495 (15.4)	4 (1.7)	504 (21.4)
Rusland	73 (3.7)	570 (3.2)	17 (2.8)	565 (4.5)	9 (2.3)	562 (11.7)
Saudi-Arabien	88 (2.3)	433 (4.9)	8 (2.2)	409 (21.2)	5 (1.4)	416 (13.4)
Singapore	2 (0.0)	~ ~	32 (0.0)	582 (5.3)	65 (0.0)	558 (4.3)
Slovakiet	89 (2.4)	539 (2.8)	7 (2.2)	517 (12.9)	4 (1.3)	484 (12.1)
Slovenien	70 (2.8)	532 (2.2)	28 (2.9)	528 (4.1)	2 (0.9)	~ ~
Spanien	60 (2.4)	523 (2.9)	24 (2.5)	510 (4.0)	16 (2.1)	486 (6.1)
Sverige	57 (3.6)	549 (3.3)	28 (3.1)	545 (4.1)	15 (2.9)	507 (8.1)
Taipei (Taiwan)	49 (3.8)	556 (2.9)	36 (3.8)	551 (3.5)	15 (2.6)	549 (5.3)
Tjekkiet	96 (1.5)	547 (2.0)	2 (1.1)	~ ~	1 (1.0)	~ ~
Trinidad og Tobago	97 (1.8)	472 (4.1)	1 (0.0)	~ ~	2 (1.3)	~ ~
Tyskland	49 (2.9)	550 (2.5)	37 (2.8)	540 (3.6)	13 (2.4)	516 (6.5)
Ungarn	96 (1.5)	541 (3.1)	3 (1.4)	535 (37.8)	1 (0.0)	~ ~
USA	54 (2.5)	567 (2.6)	31 (2.5)	554 (3.6)	14 (1.8)	529 (4.0)
Østrig	33 (4.1)	539 (2.6)	52 (4.7)	530 (2.6)	16 (1.9)	503 (5.6)
Internationalt gns.	68 (0.4)	515 (0.5)	17 (0.4)	511 (1.6)	14 (0.3)	490 (2.2)

() 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.

KILDE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS 2011

Tabel C.7.4 Skoler, hvor elever begynder i første klasse med skriftsproglige færdigheder

Rapporteret af skoleledere

Lande	Skoler, hvor mere end 75 % begynder med færdigheder		Skoler, hvor mere end 51-75 % begynder med færdigheder		Skoler, hvor mere end 25-50 % begynder med færdigheder		Skoler, hvor færre end 25 % begynder med færdigheder	
	Procent elever	Gns. score	Procent elever	Gns. score	Procent elever	Gns. score	Procent elever	Gns. score
Singapore	80 (0.0)	574 (3.8)	14 (0.0)	541 (11.4)	5 (0.0)	536 (15.4)	1 (0.0)	~ ~
Spanien	73 (3.0)	522 (2.6)	14 (2.5)	493 (5.9)	11 (2.3)	487 (7.8)	3 (0.9)	500 (11.0)
England	60 (5.0)	562 (4.1)	26 (4.6)	533 (7.4)	12 (3.1)	540 (7.8)	2 (1.6)	~ ~
Hong Kong Kina	51 (4.5)	575 (3.8)	24 (3.6)	568 (4.5)	23 (3.9)	560 (6.8)	3 (1.5)	576 (8.7)
Danmark	46 (3.4)	560 (2.5)	32 (3.4)	552 (3.1)	17 (2.5)	544 (4.6)	5 (1.3)	542 (5.2)
Qatar	46 (3.0)	446 (5.7)	21 (3.2)	411 (9.9)	15 (2.8)	417 (17.9)	18 (2.6)	392 (8.1)
Taipei (Taiwan)	46 (4.5)	552 (3.3)	31 (3.9)	554 (2.9)	15 (3.2)	566 (4.9)	8 (2.1)	532 (7.9)
Forenede Arabiske Emirater	43 (2.1)	462 (3.4)	15 (1.5)	430 (7.5)	18 (2.0)	409 (5.9)	25 (1.9)	412 (5.4)
Sverige	38 (5.0)	547 (4.0)	30 (4.0)	550 (3.9)	24 (4.2)	535 (5.0)	8 (2.1)	512 (7.0)
Colombia	25 (3.3)	474 (8.5)	28 (4.3)	437 (7.4)	14 (3.3)	449 (9.9)	33 (4.5)	435 (7.2)
Marokko	24 (2.8)	342 (9.1)	20 (3.2)	311 (8.9)	14 (2.5)	309 (8.2)	43 (3.3)	302 (7.7)
Finland	23 (3.9)	571 (4.3)	48 (4.1)	572 (2.6)	22 (3.4)	562 (3.5)	7 (3.1)	555 (5.7)
Israel	22 (3.3)	515 (9.0)	19 (3.2)	563 (8.1)	27 (4.0)	551 (7.9)	32 (3.7)	537 (8.1)
Frankrig	22 (3.6)	525 (5.7)	39 (4.7)	525 (4.5)	32 (4.4)	514 (4.5)	8 (2.5)	504 (7.6)
Malta	21 (0.1)	501 (2.8)	13 (0.1)	517 (3.9)	22 (0.1)	490 (3.4)	44 (0.1)	455 (2.3)
Indonesien	20 (3.5)	444 (9.8)	17 (4.2)	434 (13.9)	25 (3.9)	439 (6.7)	38 (4.9)	411 (5.4)
Trinidad og Tobago	20 (3.3)	494 (11.2)	24 (3.9)	476 (7.8)	30 (3.9)	468 (8.9)	26 (3.8)	456 (7.1)
Polen	19 (3.2)	528 (5.3)	25 (3.2)	529 (5.0)	31 (3.8)	527 (3.8)	26 (3.7)	521 (4.6)
Rusland	18 (2.5)	594 (6.0)	22 (3.0)	569 (5.8)	33 (2.6)	565 (4.4)	27 (3.0)	556 (4.0)
Rumænien	17 (3.3)	511 (10.1)	19 (3.5)	517 (11.9)	24 (4.3)	490 (9.3)	40 (4.5)	498 (7.0)
Georgien	16 (2.9)	491 (8.6)	5 (1.9)	475 (13.2)	19 (3.3)	480 (6.5)	60 (4.1)	490 (4.1)
Oman	16 (2.6)	389 (6.3)	12 (1.8)	389 (5.5)	22 (2.9)	387 (5.6)	51 (3.3)	381 (4.5)
Kroatien	16 (2.8)	563 (5.4)	27 (3.2)	557 (3.4)	32 (3.9)	549 (3.8)	25 (3.4)	548 (2.8)
Litauen	12 (2.3)	536 (5.7)	23 (3.7)	529 (4.7)	29 (3.8)	537 (4.8)	36 (3.6)	522 (3.8)
USA	11 (1.9)	573 (7.0)	15 (2.2)	578 (4.8)	28 (2.8)	563 (4.0)	46 (2.7)	545 (2.7)
Australien	11 (2.2)	539 (6.6)	14 (2.8)	537 (6.8)	21 (3.2)	545 (4.4)	54 (3.9)	518 (4.0)
Saudi-Arabien	10 (2.5)	417 (11.5)	18 (3.5)	424 (13.3)	20 (3.5)	459 (7.9)	51 (4.4)	424 (7.0)
Bulgarien	10 (2.9)	559 (7.8)	20 (3.4)	564 (4.7)	25 (3.6)	548 (5.5)	44 (3.7)	500 (7.3)
Canada	10 (1.6)	556 (3.8)	13 (1.7)	558 (4.5)	22 (2.6)	554 (4.7)	55 (3.0)	542 (2.1)
New Zealand	10 (2.4)	563 (6.5)	10 (2.4)	563 (4.8)	19 (3.4)	549 (6.9)	62 (4.1)	519 (3.6)
Italien	7 (1.5)	543 (5.6)	21 (3.2)	534 (6.8)	31 (3.7)	542 (3.9)	41 (3.9)	545 (3.1)
Iran	7 (1.7)	465 (11.4)	7 (1.7)	477 (13.7)	16 (2.6)	461 (7.5)	70 (3.4)	454 (3.6)
Belgien (fransk)	6 (2.5)	512 (13.1)	24 (4.4)	508 (5.6)	37 (4.6)	512 (4.5)	32 (4.5)	497 (6.1)
Nederlandene	4 (2.0)	542 (7.4)	20 (4.0)	547 (5.3)	38 (5.0)	546 (4.4)	38 (5.1)	547 (2.9)
Portugal	4 (1.7)	564 (17.4)	12 (2.6)	540 (6.5)	14 (3.0)	546 (6.8)	70 (3.7)	539 (3.2)
Azerbajjan	3 (1.4)	452 (7.9)	6 (1.3)	426 (13.5)	26 (3.5)	462 (7.2)	65 (3.6)	467 (4.1)
Slovenien	3 (1.2)	538 (14.3)	11 (2.5)	531 (4.9)	30 (3.4)	533 (3.1)	57 (3.8)	528 (2.9)
Tyskland	2 (1.0)	~ ~	4 (1.4)	538 (8.1)	22 (3.2)	544 (4.2)	72 (3.4)	541 (2.7)
Norge	1 (1.0)	~ ~	22 (4.1)	511 (4.7)	39 (4.7)	503 (3.4)	37 (4.8)	506 (3.7)
Nordirland	1 (0.9)	~ ~	2 (1.4)	~ ~	15 (3.5)	558 (9.7)	81 (3.4)	558 (2.9)
Slovakiet	1 (0.7)	~ ~	5 (1.9)	556 (13.1)	13 (2.6)	540 (5.8)	81 (3.1)	533 (3.1)
Tjekkiet	1 (0.7)	~ ~	2 (1.2)	~ ~	21 (3.4)	547 (3.8)	76 (3.7)	543 (2.5)
Ungarn	0 (0.0)	~ ~	0 (0.0)	~ ~	9 (2.7)	561 (10.3)	91 (2.7)	538 (3.3)
Østrig	0 (0.0)	~ ~	2 (1.2)	~ ~	15 (3.2)	525 (4.1)	82 (3.3)	529 (2.3)
Irland	- -	- -	- -	- -	- -	- -	- -	- -
Internationalt gns.	20 (0.4)	516 (1.3)	18 (0.5)	511 (1.2)	22 (0.5)	512 (1.1)	40 (0.5)	500 (0.8)

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

En streg (-) angiver, at der ikke er sammenlignelige data. 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.

Tabel C.7.5 Computere til rådighed for undervisningen på skolen

Rapporteret af skoleledere

Lande	1 computer til 1–2 elever		1 computer til 3–5 elever		1 computer til 6 elever eller flere		Ingen computere til rådighed	
	Procent elever	Gns. score	Procent elever	Gns. score	Procent elever	Gns. score	Procent elever	Gns. score
Australien	65 (3.7)	528 (3.2)	26 (3.2)	526 (6.0)	9 (2.4)	533 (6.2)	0 (0.1)	~ ~
Azerbajjan	19 (3.2)	456 (12.1)	37 (4.1)	455 (5.4)	29 (3.7)	478 (5.2)	15 (3.2)	457 (8.7)
Belgien (fransk)	r 17 (3.7)	515 (6.6)	27 (5.0)	509 (6.3)	28 (5.1)	503 (6.8)	28 (4.6)	500 (5.1)
Bulgarien	40 (3.8)	522 (7.5)	32 (4.2)	543 (5.7)	27 (3.6)	534 (10.3)	1 (0.0)	~ ~
Canada	76 (2.0)	550 (2.2)	17 (1.9)	545 (3.4)	8 (1.6)	535 (3.8)	0 (0.0)	~ ~
Colombia	31 (3.7)	444 (8.6)	31 (4.6)	456 (7.3)	26 (4.1)	438 (7.0)	12 (3.0)	447 (10.5)
Danmark	87 (2.2)	553 (1.9)	9 (1.9)	561 (5.6)	3 (1.4)	562 (6.9)	0 (0.0)	~ ~
England	89 (3.0)	552 (3.1)	10 (3.0)	555 (9.4)	1 (0.5)	~ ~	0 (0.0)	~ ~
Finland	55 (4.3)	567 (2.5)	29 (4.1)	569 (3.7)	15 (3.2)	570 (3.7)	2 (1.2)	~ ~
Forenede Arabiske Emirater	r 32 (2.0)	426 (4.4)	40 (2.3)	419 (3.9)	27 (2.0)	461 (6.1)	1 (0.5)	~ ~
Frankrig	34 (4.2)	519 (4.9)	47 (4.4)	517 (4.1)	17 (3.1)	526 (6.4)	3 (1.5)	533 (4.4)
Georgien	64 (3.7)	478 (3.6)	25 (3.6)	496 (8.5)	9 (2.7)	521 (7.7)	2 (1.1)	~ ~
Hong Kong Kina	55 (4.4)	566 (4.1)	44 (4.4)	578 (3.3)	1 (0.8)	~ ~	0 (0.0)	~ ~
Indonesien	x x	x x	x x	x x	x x	x x	x x	x x
Iran	1 (0.5)	~ ~	2 (0.8)	~ ~	23 (3.3)	473 (6.0)	74 (3.4)	449 (3.9)
Irland	35 (3.8)	545 (4.6)	27 (3.7)	556 (5.3)	38 (4.4)	555 (4.2)	0 (0.0)	~ ~
Israel	29 (4.0)	541 (9.0)	46 (4.3)	545 (5.5)	20 (3.6)	537 (9.8)	5 (1.7)	519 (24.3)
Italien	20 (3.0)	539 (5.0)	34 (3.4)	541 (3.7)	45 (3.6)	541 (3.9)	1 (0.0)	~ ~
Kroatien	12 (2.4)	549 (4.0)	21 (3.3)	556 (3.9)	50 (4.3)	555 (3.0)	17 (3.1)	550 (4.4)
Litauen	29 (3.2)	516 (4.4)	24 (3.9)	528 (5.0)	42 (3.9)	538 (3.8)	5 (1.8)	520 (11.9)
Malta	15 (0.1)	501 (3.0)	67 (0.1)	469 (1.9)	18 (0.1)	480 (3.5)	0 (0.0)	~ ~
Marokko	11 (2.2)	317 (15.5)	10 (2.2)	335 (14.3)	49 (4.0)	315 (5.4)	31 (3.9)	297 (8.1)
Nederlandene	r 41 (5.1)	544 (3.2)	27 (5.1)	548 (4.3)	32 (5.9)	549 (4.5)	0 (0.0)	~ ~
New Zealand	59 (3.8)	532 (4.0)	34 (3.8)	535 (4.7)	7 (1.9)	526 (14.8)	0 (0.0)	~ ~
Nordirland	r 77 (4.3)	557 (3.1)	17 (3.8)	562 (7.1)	5 (2.3)	564 (9.5)	0 (0.0)	~ ~
Norge	58 (5.1)	507 (3.0)	26 (4.3)	504 (3.5)	16 (3.7)	511 (3.3)	1 (0.0)	~ ~
Oman	r 22 (2.3)	384 (5.6)	13 (1.9)	381 (9.6)	61 (2.8)	389 (4.1)	3 (0.8)	316 (14.1)
Polen	31 (3.0)	517 (4.4)	29 (3.7)	530 (3.3)	25 (3.4)	533 (4.4)	15 (2.6)	523 (6.6)
Portugal	15 (3.2)	551 (5.5)	20 (5.1)	533 (7.6)	58 (5.2)	543 (3.4)	7 (2.4)	535 (14.1)
Qatar	42 (3.5)	421 (6.7)	32 (3.7)	412 (8.5)	26 (1.3)	457 (8.3)	1 (0.6)	~ ~
Rumænien	42 (3.7)	488 (7.2)	34 (3.9)	510 (8.4)	19 (3.4)	517 (11.6)	5 (1.7)	508 (11.7)
Rusland	28 (3.0)	566 (6.0)	33 (4.0)	569 (4.6)	34 (3.4)	567 (4.7)	6 (2.1)	580 (8.4)
Saudi-Arabien	16 (2.9)	423 (16.9)	20 (4.1)	432 (12.4)	28 (3.7)	429 (8.0)	36 (4.0)	434 (5.8)
Singapore	51 (0.0)	568 (4.7)	47 (0.0)	567 (5.1)	3 (0.0)	567 (34.2)	0 (0.0)	~ ~
Slovakiet	81 (2.5)	534 (3.4)	14 (2.1)	535 (7.1)	4 (1.4)	534 (10.4)	0 (0.0)	~ ~
Slovenien	65 (3.3)	531 (2.4)	30 (3.7)	530 (3.9)	5 (1.6)	519 (9.0)	0 (0.0)	~ ~
Spanien	50 (3.2)	505 (3.5)	33 (3.4)	520 (3.8)	13 (2.4)	532 (5.7)	4 (1.3)	515 (6.2)
Sverige	r 29 (3.6)	542 (5.3)	37 (4.6)	539 (4.3)	34 (4.4)	542 (3.7)	0 (0.0)	~ ~
Taipei (Taiwan)	23 (2.7)	539 (3.9)	41 (3.7)	552 (3.6)	36 (3.6)	563 (2.7)	0 (0.0)	~ ~
Tjekkiet	66 (3.5)	542 (3.0)	26 (3.1)	552 (3.2)	5 (1.9)	551 (5.6)	3 (1.5)	562 (6.2)
Trinidad og Tobago	25 (3.4)	473 (9.9)	35 (3.9)	467 (6.9)	26 (3.2)	491 (8.0)	14 (2.7)	454 (10.8)
Tyskland	21 (2.5)	533 (6.4)	49 (3.6)	546 (3.2)	28 (3.4)	546 (3.8)	1 (0.9)	~ ~
Ungarn	53 (3.9)	532 (4.2)	26 (3.4)	550 (7.3)	11 (2.8)	563 (8.8)	10 (2.7)	533 (12.6)
USA	r 67 (2.9)	562 (2.0)	27 (2.6)	554 (3.1)	7 (1.5)	540 (8.2)	0 (0.0)	~ ~
Østrig	11 (2.4)	539 (5.7)	19 (2.7)	530 (4.7)	66 (3.7)	527 (2.3)	4 (3.0)	521 (21.8)
Internationalt gns.	41 (0.5)	513 (1.0)	29 (0.5)	517 (0.9)	23 (0.5)	517 (1.3)	7 (0.3)	488 (2.5)

() 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.

Tabel C.7.6 Skolebibliotekets størrelse

Rapporteret af skoleledere

(Inkluderer ikke biblioteker i klasseværelset, for dette se tabel 5.8, side 136)

Lande	Mere end 5.000 bogtitler		501–5.000 bogtitler		500 bogtitler eller derunder		Intet skolebibliotek	
	Procent elever	Gns. score	Procent elever	Gns. score	Procent elever	Gns. score	Procent elever	Gns. score
Australien	56 (3.6)	530 (3.5)	42 (3.7)	525 (5.1)	1 (0.5)	~ ~	1 (0.0)	~ ~
Azerbajjan	29 (3.6)	472 (5.1)	44 (4.1)	457 (7.6)	28 (3.7)	460 (6.7)	0 (0.0)	~ ~
Belgien (fransk)	4 (1.5)	519 (7.0)	26 (3.8)	509 (5.8)	40 (4.5)	504 (5.3)	29 (4.8)	504 (5.6)
Bulgarien	25 (3.6)	554 (5.2)	44 (4.3)	532 (7.3)	14 (2.9)	519 (13.1)	18 (3.4)	510 (9.7)
Canada	53 (2.7)	551 (2.0)	42 (2.8)	547 (3.2)	3 (0.7)	532 (8.1)	1 (0.4)	~ ~
Colombia	11 (2.4)	497 (10.9)	26 (4.0)	467 (10.3)	27 (3.8)	431 (6.0)	37 (4.1)	435 (6.4)
Danmark	73 (2.8)	554 (1.9)	22 (2.9)	554 (3.4)	1 (0.6)	~ ~	5 (1.4)	545 (12.5)
England	11 (2.9)	557 (12.0)	67 (4.8)	550 (4.1)	14 (3.4)	546 (8.4)	8 (2.8)	545 (9.9)
Finland	4 (1.7)	578 (10.1)	47 (4.3)	567 (2.7)	28 (3.8)	566 (4.4)	21 (3.4)	568 (4.2)
Forenede Arabiske Emirater	27 (1.4)	479 (4.7)	47 (2.3)	429 (3.5)	23 (2.1)	404 (5.2)	3 (0.8)	450 (19.6)
Frankrig	2 (1.2)	~ ~	43 (4.5)	519 (3.8)	28 (4.3)	519 (5.9)	27 (3.8)	520 (3.9)
Georgien	35 (3.2)	488 (4.5)	49 (3.6)	488 (5.9)	13 (2.4)	479 (6.8)	2 (1.3)	~ ~
Hong Kong Kina	82 (3.3)	573 (2.7)	18 (3.3)	560 (5.6)	0 (0.0)	~ ~	0 (0.0)	~ ~
Indonesien	6 (1.8)	442 (12.6)	39 (4.7)	436 (7.3)	33 (4.3)	436 (6.1)	22 (3.3)	409 (8.3)
Iran	3 (1.2)	516 (21.2)	40 (4.0)	481 (5.1)	37 (3.6)	451 (5.0)	20 (3.1)	423 (7.8)
Irland	7 (2.1)	532 (7.9)	30 (4.0)	553 (4.6)	14 (2.9)	552 (5.5)	49 (4.7)	554 (3.7)
Israel	13 (2.9)	551 (12.5)	47 (4.6)	547 (4.9)	24 (4.0)	531 (9.4)	17 (3.2)	529 (12.6)
Italien	5 (1.4)	534 (10.4)	41 (3.9)	547 (3.4)	42 (3.8)	537 (3.5)	12 (2.6)	539 (4.5)
Kroatien	39 (4.2)	554 (2.7)	53 (4.3)	554 (2.7)	8 (1.8)	534 (7.3)	0 (0.0)	~ ~
Litauen	46 (3.9)	529 (3.2)	45 (4.0)	527 (3.7)	6 (1.7)	553 (10.9)	3 (0.8)	514 (6.3)
Malta	11 (0.1)	512 (4.2)	58 (0.1)	484 (2.0)	17 (0.1)	460 (3.2)	14 (0.1)	440 (4.6)
Marokko	0 (0.4)	~ ~	6 (2.1)	347 (31.0)	23 (2.9)	346 (10.1)	70 (3.3)	297 (4.5)
Nederlandene	0 (0.0)	~ ~	37 (5.0)	551 (3.4)	46 (5.4)	541 (3.5)	17 (3.3)	551 (3.0)
New Zealand	47 (3.3)	541 (3.5)	52 (3.3)	526 (3.9)	1 (0.8)	~ ~	0 (0.0)	~ ~
Nordirland	3 (1.5)	549 (11.0)	51 (4.6)	556 (4.0)	15 (3.9)	549 (7.9)	31 (4.0)	569 (5.5)
Norge	18 (3.9)	513 (4.8)	73 (4.8)	505 (2.7)	4 (2.3)	515 (8.9)	5 (2.1)	501 (11.8)
Oman	11 (2.2)	382 (7.5)	58 (3.7)	386 (4.0)	10 (2.1)	400 (7.6)	21 (2.7)	371 (5.8)
Polen	65 (3.6)	528 (2.5)	32 (3.6)	519 (4.8)	2 (1.0)	~ ~	1 (0.9)	~ ~
Portugal	5 (2.2)	537 (14.9)	47 (5.6)	536 (4.0)	24 (4.2)	546 (7.1)	24 (4.0)	543 (5.1)
Qatar	52 (3.4)	443 (7.1)	34 (3.3)	398 (5.9)	13 (2.2)	411 (7.9)	1 (1.0)	~ ~
Rumænien	45 (3.9)	518 (6.3)	45 (4.2)	488 (7.0)	6 (1.7)	477 (15.9)	4 (1.7)	491 (22.8)
Rusland	65 (3.4)	570 (3.2)	31 (3.4)	568 (4.6)	3 (1.8)	554 (17.5)	1 (0.0)	~ ~
Saudi-Arabien	3 (1.5)	473 (23.5)	17 (3.0)	419 (12.6)	55 (4.2)	431 (6.9)	25 (3.6)	435 (8.6)
Singapore	77 (0.0)	566 (3.8)	22 (0.0)	569 (6.5)	1 (0.0)	~ ~	0 (0.0)	~ ~
Slovakiet	11 (2.0)	528 (6.7)	58 (3.9)	537 (3.8)	20 (3.2)	528 (5.8)	12 (2.6)	536 (5.6)
Slovenien	66 (2.9)	529 (2.0)	27 (3.6)	530 (4.3)	6 (2.7)	541 (7.0)	1 (0.6)	~ ~
Spanien	21 (2.8)	522 (7.0)	65 (3.8)	513 (3.2)	10 (1.9)	515 (8.0)	5 (1.6)	510 (15.3)
Sverige	18 (3.7)	544 (4.9)	52 (5.0)	544 (3.8)	12 (3.4)	544 (6.1)	18 (3.8)	533 (6.1)
Taipei (Taiwan)	90 (2.8)	554 (2.0)	9 (2.7)	549 (6.2)	0 (0.0)	~ ~	1 (0.8)	~ ~
Tjekkiet	6 (1.6)	543 (6.7)	55 (4.1)	547 (3.3)	23 (3.6)	545 (3.2)	17 (3.5)	542 (4.5)
Trinidad og Tobago	2 (1.2)	~ ~	23 (3.6)	484 (10.7)	56 (4.4)	464 (5.5)	19 (3.4)	469 (9.8)
Tyskland	2 (1.0)	~ ~	39 (3.4)	543 (3.6)	33 (3.6)	534 (4.4)	26 (3.3)	549 (4.4)
Ungarn	52 (4.0)	548 (4.2)	41 (4.3)	533 (6.0)	3 (1.3)	524 (13.3)	4 (1.6)	530 (22.2)
USA	63 (2.6)	562 (2.2)	34 (2.8)	551 (3.8)	2 (0.8)	~ ~	1 (0.4)	~ ~
Østrig	1 (0.1)	~ ~	45 (4.5)	530 (2.8)	27 (4.2)	520 (4.3)	27 (3.6)	534 (3.4)
Internationalt gns.	28 (0.4)	525 (1.4)	40 (0.6)	513 (1.1)	18 (0.4)	500 (1.3)	14 (0.4)	498 (1.8)

() 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.

Tabel C.9.1 *Udtræk af skoler (sample size)*

Land	Antal skoler i det oprindelige udtræk	Antal valgbare skoler i det oprindelige udtræk	Antal deltagende skoler fra det oprindelige udtræk	Antal erstatningsskoler, som deltog	Antal skoler, som deltog i alt
Australien	290	284	275	5	280
Azerbajjan	170	169	142	27	169
Belgien (fransk)	150	150	115	12	127
Bulgarien	150	147	142	5	147
Canada	1142	1125	1106	5	1111
Colombia	157	152	131	19	150
Danmark	240	236	207	25	232
England	150	148	109	20	129
Finland	150	146	141	4	145
Forenede Arabiske Emirater	478	460	458	0	458
Frankrig	175	175	170	4	174
Georgien	180	177	172	1	173
Hong Kong Kina	154	150	130	2	132
Indonesien	158	158	158	0	158
Iran	250	244	244	0	244
Irland	152	151	148	3	151
Israel	153	153	150	2	152
Italien	205	205	166	36	202
Kroatien	152	152	150	2	152
Litauen	160	154	145	9	154
Malta	99	96	96	0	96
Marokko	289	287	284	0	284
Nederlandene	151	151	97	41	138
New Zealand	201	199	180	12	192
Nordirland	160	160	100	36	136
Norge	150	145	85	35	120
Oman	338	333	327	0	327
Polen	150	150	150	0	150
Portugal	150	150	133	15	148
Qatar	175	167	166	0	166
Rumænien	150	148	147	1	148
Rusland	202	202	202	0	202
Saudi-Arabien	175	171	163	8	171
Singapore	176	176	176	0	176
Slovakiet	200	198	187	10	197
Slovenien	202	201	193	2	195
Spanien	314	314	308	4	312
Sverige	161	153	148	4	152
Taipei (Taiwan)	150	150	150	0	150
Tjekkiet	180	178	161	16	177
Trinidad og Tobago	150	150	149	0	149
Tyskland	200	199	190	7	197
Ungarn	150	150	146	3	149
USA	450	437	349	21	370
Østrig	160	158	158	0	158

Tabel C.9.2 Elevudtræk (Student Sample Sizes)

Lande	Elevdeltagelse på skolen (vægtet procent)	Antal udtrukne elever på deltagende skoler	Antal elever, der er flyttet fra klassen/ skolen	Antal udelukkede elever	Antal valgbare elever	Antal elever fraværende	Antal deltagende elever
Australien	95%	6,709	103	122	6,484	358	6,126
Azerbajjan	100%	5,098	206	0	4,892	11	4,881
Belgien (fransk)	97%	3,910	13	63	3,834	107	3,727
Bulgarien	95%	5,725	120	59	5,546	285	5,261
Canada	96%	25,707	292	1,057	24,358	1,152	23,206
Colombia	97%	4,309	201	18	4,090	124	3,966
Danmark	97%	4,994	50	185	4,759	165	4,594
England	94%	4,243	52	27	4,164	237	3,927
Finland	96%	4,914	23	53	4,838	198	4,640
Forenede Arabiske Emirater	97%	15,372	134	113	15,125	507	14,618
Frankrig	98%	4,638	73	15	4,550	112	4,438
Georgien	98%	4,958	23	56	4,879	83	4,796
Hong Kong Kina	94%	4,189	21	63	4,105	230	3,875
Indonesien	97%	5,049	115	1	4,933	142	4,791
Iran	99%	5,932	98	5	5,829	71	5,758
Irland	95%	4,849	24	43	4,782	258	4,524
Israel	94%	4,579	16	91	4,472	286	4,186
Italien	96%	4,529	26	153	4,350	161	4,189
Kroatien	95%	5,097	27	245	4,825	238	4,587
Litauen	94%	5,140	37	131	4,972	311	4,661
Malta	95%	3,958	24	142	3,792	194	3,598
Marokko	96%	8,381	271	0	8,110	305	7,805
Nederlandene	97%	4,179	51	1	4,127	132	3,995
New Zealand	94%	6,192	127	77	5,988	344	5,644
Nordirland	93%	3,942	27	49	3,866	280	3,586
Norge	86%	3,921	21	122	3,778	588	3,190
Oman	98%	10,840	129	75	10,636	242	10,394
Polen	96%	5,316	15	71	5,230	225	5,005
Portugal	95%	4,428	18	64	4,346	261	4,085
Qatar	99%	4,394	178	70	4,146	26	4,120
Rumænien	97%	4,879	91	12	4,776	111	4,665
Rusland	98%	4,693	30	89	4,574	113	4,461
Saudi-Arabien	98%	4,625	42	4	4,579	72	4,507
Singapore	96%	6,687	33	3	6,651	284	6,367
Slovakiet	97%	5,933	45	46	5,842	212	5,630
Slovenien	97%	4,674	13	14	4,647	135	4,512
Spanien	97%	9,223	43	305	8,875	295	8,580
Sverige	92%	5,209	75	84	5,050	428	4,622
Taipei (Taiwan)	99%	4,376	18	35	4,323	30	4,293
Tjekkiet	94%	4,895	28	35	4,832	276	4,556
Trinidad og Tobago	96%	4,190	67	0	4,123	175	3,948
Tyskland	96%	4,229	37	21	4,171	171	4,000
Ungarn	97%	5,488	40	67	5,381	177	5,204
USA	96%	14,253	169	830	13,254	528	12,726
Østrig	98%	4,976	25	175	4,776	106	4,670

KILDE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS 2011

Elever, der gik i klassen på det tidspunkt, hvor klassen blev udtrukket, men som var flyttet fra klassen inden testtidspunktet, betragtes som "bortfald".
 Elever, der ikke kunne deltage på grund af manglende funktionelle læsefærdigheder eller andre tilsvarende vanskeligheder, blev klassificeret som "udelukket".
 Elever, der ikke var til stede på testtidspunktet, og som ikke efterfølgende deltog i en opfølgende testning, blev klassificeret som "fraværende".

Tabel C.9.3 Dækningsgrad af PIRLS 2011 målgruppen – elever i 4. klasse

Lande	Den internationale målgruppe		Udelukket fra den nationale målgruppe		
	Dækningsgrad	Bemærkninger til dækningsgraden	Udelukket på skoleniveau	Udelukket på klasse-niveau	Udelukkede i alt
Australien	100%		2.1%	2.3%	4.4%
^{2 a} Azerbaijan	100%		2.3%	4.9%	7.2%
² Belgien (fransk)	100%		3.5%	2.1%	5.6%
Bulgarien	100%		1.2%	1.3%	2.5%
² Canada	100%		4.1%	5.8%	9.9%
Colombia	100%		1.2%	0.3%	1.5%
² Danmark	100%		1.6%	5.8%	7.3%
England	100%		1.7%	0.8%	2.4%
Finland	100%		1.6%	1.5%	3.1%
Forenede Arabiske Emirater	100%		1.4%	1.8%	3.3%
Frankrig	100%		4.9%	0.3%	5.2%
^{1 a} Georgien	92%	Elever, der undervises på georgisk	1.4%	3.5%	4.9%
³ Hong Kong Kina	100%		9.1%	2.7%	11.8%
Indonesien	100%		2.4%	0.0%	2.5%
Iran	100%		4.4%	0.1%	4.5%
Irland	100%		1.6%	0.9%	2.5%
³ Israel	100%		18.5%	6.0%	24.6%
Italien	100%		0.0%	3.7%	3.7%
² Kroatien	100%		2.9%	5.0%	7.9%
^{1 2} Litauen	93%	Elever, der undervises på litauisk	1.9%	3.7%	5.6%
Malta	100%		0.0%	3.6%	3.6%
Marokko	100%		2.0%	0.0%	2.0%
Nederlandene	100%		3.7%	0.0%	3.7%
New Zealand	100%		1.3%	2.0%	3.3%
Nordirland	100%		2.6%	0.9%	3.5%
Norge	100%		0.9%	3.3%	4.2%
Oman	100%		0.8%	0.7%	1.5%
Polen	100%		2.3%	1.5%	3.8%
Portugal	100%		1.4%	1.1%	2.5%
² Qatar	100%		4.3%	1.9%	6.2%
Rumænien	100%		1.1%	2.9%	4.0%
Rusland	100%		2.9%	2.4%	5.3%
Saudi-Arabien	100%		1.4%	0.2%	1.6%
² Singapore	100%		5.9%	0.4%	6.3%
Slovakiet	100%		3.8%	0.8%	4.6%
Slovenien	100%		2.3%	0.3%	2.6%
Spanien	100%		1.6%	3.7%	5.4%
Sverige	100%		1.9%	2.2%	4.1%
Taipei (Taiwan)	100%		0.1%	1.4%	1.4%
Tjekkiet	100%		4.1%	0.9%	5.1%
Trinidad og Tobago	100%		0.9%	0.0%	0.9%
Tyskland	100%		0.9%	1.0%	1.9%
Ungarn	100%		2.2%	2.0%	4.2%
² USA	100%		0.0%	7.2%	7.2%
Østrig	100%		1.3%	3.8%	5.1%

¹ Den nationale målgruppe inkluderer ikke hele den internationale målgruppe.

² Den undersøgte elevgruppe dækker 90 %-95 % af den nationale målgruppe.

³ Den undersøgte elevgruppe dækker mindre end 90 % af den nationale målgruppe.

^a Dækningsgraden for Azerbaijan og Georgien er behæftet med nogen usikkerhed, da nogle konfliktområder ikke blev inddraget i undersøgelsen, og der ikke fandtes officielle statistikker til rådighed.

På grund af afrunding kan nogle resultater synes inkonsistente.

Tabel C.9.4 Deltagelsesprocent (vægtet)

Lande	Skoledeltagelse		Klasse- deltagelse	Elev- deltagelse	Samlet deltagelsesprocent	
	Før erstatning	Efter erstatning			Før erstatning	Efter erstatning
Australien	96%	98%	100%	95%	91%	93%
Azerbajjan	84%	100%	100%	100%	84%	100%
† Belgien (fransk)	77%	85%	99%	97%	74%	82%
Bulgarien	97%	100%	100%	95%	92%	95%
Canada	98%	98%	100%	96%	94%	94%
Colombia	89%	99%	100%	97%	86%	95%
Danmark	87%	98%	100%	97%	84%	95%
† England	73%	87%	100%	94%	69%	82%
Finland	97%	99%	100%	96%	93%	95%
Forenede Arabiske Emirater	100%	100%	100%	97%	97%	97%
Frankrig	98%	100%	100%	98%	96%	97%
Georgien	97%	98%	100%	98%	95%	96%
Hong Kong Kina	86%	88%	100%	94%	81%	83%
Indonesien	100%	100%	100%	97%	97%	97%
Iran	100%	100%	100%	99%	99%	99%
Irland	98%	100%	100%	95%	93%	95%
Israel	98%	99%	100%	94%	92%	93%
Italien	81%	98%	100%	96%	78%	95%
Kroatien	99%	100%	100%	95%	94%	95%
Litauen	94%	100%	100%	94%	89%	94%
Malta	100%	100%	100%	95%	95%	95%
Marokko	99%	99%	100%	96%	95%	95%
† Nederlandene	68%	92%	100%	97%	66%	89%
New Zealand	93%	99%	100%	94%	87%	93%
† Nordirland	62%	85%	100%	93%	58%	79%
‡ Norge	57%	83%	100%	86%	49%	71%
Oman	98%	98%	100%	98%	96%	96%
Polen	100%	100%	100%	96%	96%	96%
Portugal	87%	99%	100%	95%	83%	93%
Qatar	100%	100%	100%	99%	99%	99%
Rumænien	99%	100%	100%	97%	96%	97%
Rusland	100%	100%	100%	98%	98%	98%
Saudi-Arabien	95%	100%	100%	98%	94%	98%
Singapore	100%	100%	100%	96%	96%	96%
Slovakiet	95%	99%	100%	97%	92%	96%
Slovenien	96%	97%	100%	97%	94%	95%
Spanien	96%	99%	100%	97%	93%	96%
Sverige	97%	99%	100%	92%	88%	91%
Taipei (Taiwan)	100%	100%	100%	99%	99%	99%
Tjekkiet	90%	99%	100%	94%	85%	94%
Trinidad og Tobago	99%	99%	100%	96%	95%	95%
Tyskland	96%	99%	100%	96%	92%	95%
Ungarn	98%	99%	100%	97%	94%	96%
USA	80%	85%	100%	96%	77%	81%
Østrig	100%	100%	100%	98%	98%	98%

KILDE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS 2011

PIRLS-retningslinjerne for deltagelse af udtræk: Der skal deltage mindst 85 % af både de udtrukne skoler og elever eller opnås en kombineret deltagelsesprocent (skole x elevdeltagelsen) på 75 %. Deltagerlande, som ikke opnåede dette, er annoteret på følgende måde:

† Opfyldte retningslinjerne, efter at erstatningsskoler er inkluderet.

‡ Opfyldte næsten retningslinjerne, efter at erstatningsskoler er inkluderet.

Tabel C.9.5 Nationale målgrupper mellem undersøgelsesrunderne

Lande	Antal års formel skolegang*			Gns. alder på testtidspunktet			Udelukkede i alt			Skoledeltagelsesgrad (efter supplerings)		
	2011	2006	2001	2011	2006	2001	2011	2006	2001	2011	2006	2001
Belgien (fransk)	4	4		10.1	9.9		5.6%	3.9%		82%	95%	
Bulgarien	4	4	4	10.7	10.9	10.9	2.5%	6.4%	2.7%	95%	94%	93%
Colombia	4		4	10.4		10.5	1.5%		3.3%	95%		94%
Danmark	4	4		10.9	10.9		7.3%	6.2%		95%	96%	
England	5	5	5	10.3	10.3	10.2	2.4%	2.4%	5.7%	82%	92%	82%
Frankrig	4	4	4	10.0	10.0	10.1	5.2%	3.8%	5.3%	97%	95%	94%
^a Georgien	4	4		10.0	10.1		4.9%	7.3%		96%	98%	
Hong Kong Kina	4	4	4	10.1	10.0	10.2	11.8%	3.9%	2.8%	83%	97%	97%
Indonesien	4	4		10.4	10.4		2.5%	3.2%		97%	98%	
Iran	4	4	4	10.2	10.2	10.4	4.5%	3.8%	0.5%	99%	99%	98%
Italien	4	4	4	9.7	9.7	9.8	3.7%	5.3%	2.9%	95%	97%	98%
Litauen	4	4	4	10.7	10.7	10.9	5.6%	5.1%	3.8%	94%	92%	83%
Marokko	4	4	4	10.5	10.8	11.2	2.0%	1.1%	1.0%	95%	94%	69%
Nederlandene	4	4	4	10.2	10.3	10.3	3.7%	3.6%	3.7%	89%	90%	87%
New Zealand	4.5 – 5.5	4.5 – 5.5	4.5 – 5.5	10.1	10.0	10.1	3.3%	5.3%	3.2%	93%	95%	96%
Norge	4	4	4	9.7	9.8	10.0	4.2%	3.8%	2.8%	71%	71%	82%
Polen	4	4		9.9	9.9		3.8%	5.1%		96%	95%	
Rumænien	4	4	4	10.9	10.9	11.1	4.0%	2.4%	4.5%	97%	97%	93%
Rusland	4	3 eller 4	3 eller 4	10.8	10.8	10.3	5.3%	5.9%	6.6%	98%	97%	97%
Singapore	4	4	4	10.4	10.4	10.1	6.3%	0.9%	0.1%	96%	95%	98%
Slovakiet	4	4	4	10.4	10.4	10.3	4.6%	3.6%	2.0%	96%	94%	96%
Slovenien	4	3 eller 4	3	9.9	9.9	9.8	2.6%	0.8%	0.3%	94%	93%	94%
Spanien	4	4		9.8	9.9		5.4%	5.3%		96%	97%	
Sverige	4	4	4	10.7	10.9	10.8	4.1%	3.9%	5.0%	91%	96%	92%
Taipei (Taiwan)	4	4		10.2	10.1		1.4%	2.9%		99%	99%	
Tjekkiet	4		4	10.4		10.5	5.1%		5.0%	94%		90%
Trinidad og Tobago	5	5		10.3	10.1		0.9%	0.7%		95%	94%	
Tyskland	4	4	4	10.4	10.5	10.5	1.9%	0.7%	1.8%	95%	92%	86%
Ungarn	4	4	4	10.7	10.7	10.7	4.2%	3.7%	2.1%	96%	97%	95%
USA	4	4	4	10.2	10.1	10.2	7.2%	5.9%	5.3%	81%	82%	83%
Østrig	4	4		10.3	10.3		5.1%	5.1%		98%	97%	

* Antal års skolegang på ISCED niveau 1.

^a Skoler i Sydossetien og i Abkhasien blev udeladt på grund af manglende officielle statistikker. Abkhasiske flygtningeskoler i andre områder af Georgien blev inkluderet i udvalget.

KILDE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS 2011

Tabel C.9.6: Procent elever med for få løste opgaver til, at dygtigheden kunne estimeres*

Lande	Procent elever, som løste for få opgaver til, at dygtigheden kunne estimeres	Gns. procent rigtige i alt
Australien	2 (0.2)	58 (0.6)
Azerbajjan	3 (0.4)	41 (0.7)
Belgien (fransk)	1 (0.3)	51 (0.8)
Bulgarien	2 (0.4)	59 (1.0)
Canada	1 (0.1)	63 (0.4)
Colombia	7 (0.8)	37 (1.0)
Danmark	0 (0.1)	65 (0.4)
England	2 (0.3)	64 (0.6)
Finland	0 (0.1)	68 (0.5)
Forenede Arabiske Emirater	10 (0.4)	37 (0.4)
Frankrig	1 (0.3)	55 (0.7)
Georgien	3 (0.4)	48 (0.7)
Hong Kong Kina	0 (0.1)	69 (0.6)
Indonesien	7 (0.9)	33 (0.8)
Iran	6 (0.5)	40 (0.6)
Irland	1 (0.2)	64 (0.6)
Israel	2 (0.3)	61 (0.7)
Italien	1 (0.1)	62 (0.5)
Kroatien	0 (0.1)	65 (0.4)
Litauen	1 (0.2)	58 (0.5)
Malta	6 (0.4)	46 (0.3)
* Marokko	33 (1.1)	18 (0.4)
Nederlandene	0 (0.0)	63 (0.6)
New Zealand	2 (0.2)	59 (0.5)
Nordirland	1 (0.1)	66 (0.6)
Norge	1 (0.2)	51 (0.5)
ψ Oman	16 (0.6)	28 (0.4)
Polen	1 (0.2)	57 (0.5)
Portugal	1 (0.2)	61 (0.7)
Qatar	11 (0.7)	35 (0.8)
Rumænien	4 (0.7)	52 (1.0)
Rusland	0 (0.1)	68 (0.7)
Saudi-Arabien	9 (0.7)	34 (0.8)
Singapore	1 (0.1)	68 (0.8)
Slovakiet	1 (0.3)	60 (0.7)
Slovenien	1 (0.2)	58 (0.5)
Spanien	1 (0.2)	54 (0.6)
Sverige	1 (0.2)	61 (0.6)
Taipei (Taiwan)	1 (0.1)	65 (0.5)
Tjekkiet	0 (0.1)	63 (0.5)
Trinidad og Tobago	5 (0.6)	44 (0.9)
Tyskland	1 (0.2)	61 (0.6)
Ungarn	2 (0.3)	61 (0.7)
USA	1 (0.1)	65 (0.4)
Østrig	1 (0.1)	57 (0.5)

KILDE: IEA's Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS 2011

- * Hvis elevens præstation ikke oversteg, hvad der kan opnås ved simpelt gæt på multiple choice spørgsmålene, blev den anset for at være så lav, at elevdygtigheden ikke med sikkerhed kunne estimeres. På trods af betænelighederne ved resultaternes reliabilitet har disse elever alligevel fået tildelt en score (plausible value) i konverteringen af rå-scorer til færdighedsskalaen.
- * Det er ikke muligt at beregne et pålideligt gennemsnitsresultat, da andelen af elever med for få rigtige svar overstiger 25 %.
- ψ Der tages forbehold for det beregnede gennemsnitsresultat, da andelen af elever med for få svar overstiger 15 %.
- () Standardfejl angivet i parentes. Afrunding kan medføre tilsyneladende inkonsistens.

PIRLS er et tilbagevendende projekt hvert femte år – hver gang med læsekompetence i 4. klasse som fokusområde.

PIRLS er en forkortelse for “Progress in International Reading Literacy Study”, hvilket kan oversættes: En international undersøgelse af udviklingen i læsekompetence.

PIRLS er med til at give et kvalificeret billede af, hvordan danske elever klarer sig i sammenligning med andre lande på et så grundlæggende og vigtigt område som læsekompetence. Det er med til at give en pejling i forhold til, om det lykkes i den danske grundskole at give eleverne de nødvendige forudsætninger for på egen hånd at tilegne sig, reflektere over og anvende skriftlige tekster.



The International Association
for the Evaluation of
Educational Achievement



ISBN 978-87-7684-952-8



9 788776 849528