

Kari Nissinen, Marjo Sirén och Kaisa Leino

Hur står det till med läsningen?

Fjärdeklassares läsförmåga i svenskspråkiga skolor
enligt PIRLS 2021-undersökningen



PEDAGOGISKA FORSKNINGSinSTITUTET

Pedagogiska forskningsinstitutet som grundades 1968 är ett nationellt och internationellt betydelsefullt och tvärvetenskapligt institut för forskning, utvärdering och utveckling av utbildning vid Jyväskylä universitet.

PUBLIKATIONENS INLEDANDE TEXT

Internationell studie om barns kunskaper i läsning (PIRLS) undersöker läskunnighet och attityder till läsning hos eleverna i fjärde klass samt deras läs- och inlärningsmiljö i hemmet och i skolan utifrån elevers, lärares, rektorers och föräldrars perspektiv. Materialet för PIRLS 2021-studien samlades in under våren 2021 och det erbjuder ett omfattande nationellt material för att granska nivån på läskunnighet, utveckling och de faktorer som påverkar dem. Liknande studier har genomförts tidigare under åren 2011 och 2016. I den här rapporten fokuserar man på resultaten i läsförmåga bland svenskspråkiga skolors fjärdeklassare i Finland, jämfört med elever i finskspråkiga skolor och i övriga Norden.

Förutom författarna ingick i den finska PIRLS-gruppen

Pertti Hautanen, Minna Kaukoniitty, Sini Narsakka, Virva Nissinen, Aleksi Palokangas, Eija Puhakka, Juhani Rautopuro och Antti Ström samt flera tillfälliga projektsekreterare.

Pedagogiska forskningsinstitutet
Studier 38
ISSN 2243-1381

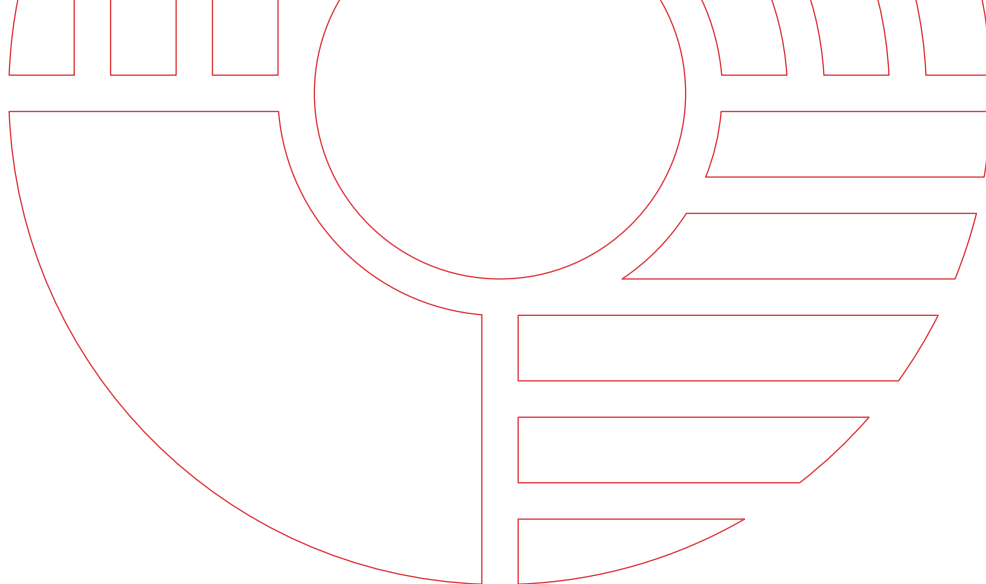
ISBN 978-951-39-9805-9 (PDF)

Publikationens permanenta adress: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9805-9>

DOI: <https://doi.org/10.17011/kti-t/38>

© Författarna och Pedagogiska forskningsinstitutet
Detta verk är licensierat under en Creative Commons-licens CC BY-NC 4.0
Svensk översättning: Sophie Kawecki, Idelhöjd Ab
Omslag, layout och ombrytning: Martti Minkkinen

Jyväskylä 2023



Innehåll

1 INLEDNING	5
PIRLS-studien: bakgrund och genomförande	5
Hur läsförmåga definieras och utvärderas	7
2 HUVUDSAKLIGA RESULTAT	11
Läsförmågan ligger på en hög nivå i Finland oberoende av skolans undervisningsspråk – den sjunkande trenden orsakar oro	11
Könsskillnader beror inte på skolans undervisningsspråk	13
Kunskapsskillnaderna mellan eleverna ökar	14
Andelen svaga läsare ökar	16
Olika delområden inom läsande behärskas på samma nivå	18
De svenskspråkiga skolornas bästa resultat uppnåddes i huvudstadsregionen	21
Språkbakgrundens betydelse är mindre i svenskspråkiga än i finskspråkiga skolor	27
3 ELEVERNAS ATTITYDER OCH LÄSNING AV OLIKA TEXTER	29
Läsaktiviteten ligger på samma nivå i svensk- och finskspråkiga skolor	29
Eleverna i svenskspråkiga skolor är aktiva läsare av skönlitteratur	32
De som gillar att läsa och litar på sin läsförmåga får bäst resultat	34
Digitala apparater används mer i svenskspråkiga skolor än i finskspråkiga	38
Elevernas engagemang i läsundervisningen och arbetsron på läslektionerna har ett samband med god läsförmåga	39
Det finns ett samband mellan att bli mobbad och få ett lågt resultat i läsförmåga	41
4 FAMILJEBAKGRUND OCH FAMILJENS AKTIVITETER	44
Hemmets socioekonomiska ställning märks i elevernas kunskande	44
Familjens gemensamma läsaktiviteter och barnens tidiga färdigheter har samband med läsförmågan	47
Föräldrarnas läsintrisse visar modell för barnen – skönlitteraturens betydelse är störst	51

5 SKOLAN OCH DAGHEMMET SOM LÄRMILJÖ	57
Större skillnader mellan klasser än mellan skolor	57
De svenskspråkiga skolorna har i regel bättre resurser än de finskspråkiga skolorna.....	60
Betoning av goda prestationer märks i kunskapsnivån	64
Ordningen och tryggheten ligger på måttlig nivå	64
Lärarna har inte fått så mycket utbildning i läsundervisning	68
Minst övning i kritisk granskning av texter i Finland	71
I Finland deltar barnen i småbarnspedagogiken i lägre grad än i övriga Norden	73
6 SAMMANFATTANDE DISKUSSION	77
REFERENSER.....	83



Inledning

PIRLS-studien: bakgrund och genomförande

I den internationella undersökningen av barns läsförmåga, det vill säga PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), undersöks nivån på läsförmåga och faktorer kopplade till läsförmågan hos barn i lågstadieåldern, huvudsakligen fjärdeklassare¹, i olika länder. Undersökningen omfattar ett test i läsförståelse och en elevenkät samt enkäter till lärarna i läsning i de klasser som valts, skolornas rektorer och elevernas föräldrar. Enkäterna ger mångsidig information om elevernas bakgrund samt elevernas och deras föräldrars läsvanor och attityder till läsning, skolans undervisning i läsning samt om inlärningsförhållandena i skolorna och hemmen.

PIRLS-studien genomförs med fem års intervall och genomfördes för första gången år 2001. Finland har deltagit i studien tre gånger: ett omfattande datamaterial har samlats in åren 2011, 2016 och 2021. I studien år 2021 insamlades datamaterial i 57 länder eller självstyrande områden. Bakom PIRLS-studien står organisationen IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). För koordineringen och genomförandet på internationell nivå ansvarar den internationella forskningscentralen TIMSS & PIRLS International Study Center vid Boston College i USA, medan Pedagogiska forskningsinstitutet vid Jyväskylä universitet har ansvarat för det nationella genomförandet. Undervisnings- och kulturministeriet har godkänt studien som en del av utbildningens externa utvärdering och finansierat studiens grunddel tillsammans med Jyväskylä universitet.

I PIRLS 2021-studien användes för första gången översampling av elever från Finlands svenskspråkiga skolor. Det här motiverades med att mängden data från svenskspråkiga skolor hade varit för liten i tidigare PIRLS-material för att dra tillförlitliga slutsatser eller göra jämförelser mellan

¹ PIRLS målgrupp är elever som är inne på sitt fjärde skolår (räknat från nivå 1 i den internationella klassificeringen av utbildningsnivå, ISCED). Om fjärdeklassarna i genomsnitt är yngre än 9,5 år kan landet välja femteklassare i stället. Till exempel i Norge samlades datamaterialet in bland elever i femte klass, som i genomsnitt var 10,8 år gamla då studien genomfördes år 2021. Internationellt var eleverna i genomsnitt 10,2 år gamla. I Finland var eleverna i genomsnitt 10,8 år gamla.

språkgrupperna. Som ett resultat av översamplingen är materialet från år 2021 nationellt representativt också för de svenskspråkiga skolornas del. Svenska Kulturfonden och Stiftelsen Brita Maria Renlunds minne har finansierat insamlingen av det svenskspråkiga datamaterialet och förverkligandet av rapporten på svenska.

I Finland utgjordes målpopulationen i PIRLS-studien av elever i fjärde årskursen i den grundläggande utbildningen. Populationen bestod av 1 926 skolor och 62 051 elever. Det här innefattade alla skolor med elever i fjärde klass på grundskolenivå. Språkskolor med ett annat undervisningsspråk än finska eller svenska och specialskolor lämnades dock utanför undersökningen. På skolnivå var exkluderingsgraden 1 procent av eleverna.

I urvalet av skolor användes stratifierad sampling. Syftet med stratifieringen i Finland var att säkerställa datamaterialets statistiska representativitet utifrån elevernas bostadsområde och böningsort samt språk. Tack vare översamplingen ingick nästan 1 500 elever i 59 svenskspråkiga skolor i PIRLS 2021-materialet. Vid stratifieringen delades storområdena Helsingfors-Nyland, Södra Finland, Västra Finland, Norra och Östra Finland och de svenskspråkiga skolornas delpopulation vidare upp i två kommunklasser enligt storstadsområde och landsbygdskommun. Storstadsområdena omfattade också tätbefolkade kommuner.

Urvalsförfarandet genomfördes i två faser. I den första fasen valdes skolor genom systematiskt stratifierat PPS-urval (probability proportional to size), där skolans storlek mättes utifrån elevantalet i fjärde årskursen. I andra urvalsfasen listades alla klasser i fjärde årskursen vid varje vald skola och därefter valdes klasser slumpmässigt från listorna för att uppnå den önskade mängden elever.

En följd av urvalsförfarandet är att skolornas, klassernas och elevernas sannolikhet att bli valda varierar från skola till skola. Det här kan orsaka en snedvridning i sammansättningen av urvalet jämfört med målpopulationen. Den här snedvridningen, såväl som de förvanskningar som beror på eventuellt svarsbortfall, korrigerades i de statistiska analyserna genom viktningskoefficienter beräknade för skolorna, klasserna och eleverna. Med hjälp av viktningskoefficienterna motsvarade urvalets sammansättning beräkningsmässigt målpopulationens sammansättning. För urvalsförfarandets del säkerställde dessa åtgärder den nationella representativiteten för de resultat som beräknats utifrån urvalet. I studien år 2021 genomfördes samplingen och beräkningarna av viktningskoefficienter av IEA:s Data Processing and Research Center (IEA DPC) och Kanadas statistikbyrå i samarbete med Pedagogiska forskningsinstitutet.

PIRLS 2021 var den första PIRLS-studien där ungefär hälften av länderna, Finland inkluderat, utförde provet digitalt. För att kunna utvärdera effekterna av tillvägagångssättet skapades en så kallad brygga genom att ett jämförelsematerial samlades in vid sidan av det egentliga datamaterialet i de länder där provet utfördes digitalt. I jämförelsematerialet genomförde eleverna provet på traditionellt sätt med papper och penna. I Finlands jämförelsematerial ($n = 2\,069$) uppnådde eleverna i genomsnitt 544 poäng, vilket innebär ett i medeltal 5 poäng lägre resultat än för de elever som utförde provet digitalt. Denna skillnad var inte statistiskt signifikant. Det fanns endast ett fåtal svenskspråkiga elever i jämförelsematerialet ($n = 195$). De uppnådde ett medelvärde som var en aning högre (552 poäng) än medelvärdet för de elever som utförde provet digitalt (546 poäng), men det går inte att dra signifikanta slutsatser av skillnaden på grund av det begränsade urvalet. Skillnaderna mellan det digitala utförandet och penna-papper-utförandet var således små i Finland, oberoende av språkgrupp, så det går inte att säga att tillvägagångssättet påverkade de finländska elevernas resultat som helhet. Bortsett från några få undantag var skillnaden mellan ett digitalt och ett pappersbaserat tillvägagångssätt liten (och inte statistiskt signifikant) också i övriga länder

som valde att genomföra testet digitalt. I genomsnitt handlade det om en skillnad på 3 poäng i det digitala utförandets favör i dessa länder. I Norge var skillnaden 16 poäng och i Sverige 8 poäng i det digitala utförandets favör. Skillnaden i Norge hörde till de största bland deltagarländerna och var dessutom statistiskt signifikant. I Danmark observerades ingen skillnad alls. Såväl i Finland som i övriga nordiska länder baserade sig den egentliga bedömningen av läsförmågan enbart på material som hade samlats in digitalt; den enda avsikten med att samla in ett jämförelsematerial med penna och papper var att klargöra tillvägagångssättets eventuella effekter på provresultaten. Också i den här rapporten ligger resultaten som erhöles från det digitala provet till grund för analyserna.

Datainsamlingen för det digitala provet genomfördes i april–maj våren 2021. I Finland deltog 219 skolor, varav 59 svenskspråkiga. En del av eleverna i urvalet exkluderades från provet utifrån internationella kriterier som slagits fast på förhand. Om en elev exempelvis har ett svårt funktionshinder eller hens språkfärdigheter är så otillräckliga att hen inte klarar av att utföra provet utan assistent exkluderas hen från provet. Efter exkludering av elever deltog till sist 7 018 elever i 432 klasser, vilket innebär en deltagargrad på 97 procent. Från svenskspråkiga skolor deltog 1 497 elever, vilket motsvarar ungefär 21 procent av eleverna i Finlands PIRLS-datamaterial. När det nationella helhetsresultatet beräknades användes urvalsviktning för att korrigera andelen elever från svenskspråkiga skolor så att den motsvarar den verkliga andelen på ungefär 6 procent i elevpopulationen. På det sättet förvränger inte överrepresentationen av elever från svenskspråkiga skolor det nationella resultatet i Finland.

Som sagt har andelen svenskspråkiga skolor varit betydligt mindre i tidigare PIRLS-studier: i PIRLS 2011 deltog endast 170 elever från sju svenskspråkiga skolor och år 2016 deltog 181 elever från nio svenskspråkiga skolor. Den här andelen har motsvarat knappa 4 procent av elevantalet i samplet.

I den här rapporten granskas läsförmågan bland fjärdeklassare i Finlands finskspråkiga och svenskspråkiga skolor år 2021. Resultaten jämförs också med tidigare år och andra länder. Dessutom granskas faktorer som påverkar läsförmågan, såsom attityder till läsning, elevens familjebakgrund och elevens lärmiljö i skolan.

Tilläggsuppgifter om undersökningen och läsförmågan i olika länder samt de olika utbildningssystemen har publicerats på engelska på PIRLS internationella webbplats på adressen <http://pirls2021.org>. Resultat från PIRLS-studien har också publicerats på finska på adressen <https://ktl.jyu.fi/fi/pirls-timss/pirls/tulokset>.

Hur läsförmåga definieras och utvärderas

PIRLS 2021-studien representerade en övergång från tryckt text till digitala texter och miljöer. Texterna och uppgifterna i det digitala elevprovet innehöll både sådana texter som hade använts i tidigare studier och nya texter och uppgifter som fokuserade på såväl traditionell, linjär läsning som på läsning av webbtexter. De mångsidiga texterna återspeglar den gällande läroplanen för den grundläggande utbildningen (GLGU 2014), där tolkning av olika texter betonas men också vikten av att njuta av läsning. I studien definieras läsförmåga så här:

Läsförmåga är att förstå och använda skrivna texter som samhället kräver och/eller individen uppskattar. Läsarna kan konstruera mening av många olika texter. De läser för att lära sig, för att delta i läsgemenskaper både i skolan och på fritiden och de läser för sitt nöjes skull. (Mullis & Martin 2019, 6.)

I PIRLS-provet bedöms två olika syften med läsning²:

- att få en läsupplevelse
- att identifiera och använda information.

Att få en läsupplevelse har att göra med att njuta av litteratur och språk. Texterna som användes i PIRLS och som fokuserar på det här syftet med läsning är i huvudsak narrativa, skönlitterära berättelser (inte dikter och teaterpjäser). Berättelserna är antingen korta noveller eller utdrag ur en mer omfattande text. Texterna är också illustrerade.

Att identifiera och använda information har å sin sida att göra med sakprosa som för det mesta återger fakta eller ger tydliga anvisningar. Utöver textdelarna finns det bilder, kartor, tidslinjer och videor som kompletterar sakprosan. Eftersom webbmiljöer främst används för att hitta information fokuserar uppgifterna i anslutning till webbläsning på att identifiera och använda information. Sådana uppgifter och texter simulerar autentiska webbplatser där eleverna navigerar genom att använda sig av länkar och flikar.

Både läsning av skönlitterära texter och läsning av sakprosa bedömdes med hjälp av olika läsprocesser³. Utgångspunkten var fyra processer (inom parentes procentuell andel av uppgifterna) som i analyskedet slogs samman till två delområden.

- uppmärksamma och återge explicit uttryckt information i texten (20 %)
- dra enkla slutsatser (30 %)
- tolka och integrera idéer och information i texten (30 %)
- granska och värdera innehåll, språk och textelement (20 %)

I analyserna granskas också läsförmågan med hjälp av kunskapsnivåer. I PIRLS 2021-studien användes följande kunskapsnivåer och poängantal: avancerad nivå (minst 625 poäng), hög nivå (550–624 poäng), mellannivå (475–549 poäng) och låg nivå (400–474 poäng). Dessutom kan de elever som fick färre än 400 poäng anses ligga på under låg nivå. Härnäst beskrivs definitionen av olika kunskapsnivåer för läsning av såväl skönlitteratur som sakprosa.

² Tilläggsinformation om definitionen av syftet med läsning i PIRLS-studien, se Mullis & Martin 2019: <https://pirls2021.org/frameworks/home/reading-assessment-framework/purposes-for-reading/index.html>

³ Tilläggsinformation om läsprocesserna i PIRLS-studien, se Mullis & Martin 2019: <https://pirls2021.org/frameworks/home/reading-assessment-framework/processes-of-comprehension/index.html>

KUNSKAPSNIVÅER I LÄSFÖRMÅGA

Avancerad nivå (625 poäng eller mer):

Vid läsning av i huvudsak svåra skönlitterära texter kan eleven

- tolka och föra samman händelser och karaktärers handlingar i berättelsen för att beskriva orsaker, motiv, känslor och karaktärsutveckling
- utvärdera den avsedda effekten av författarens val av språk, stil och komposition.

Vid läsning av i huvudsak svåra faktatexter eller webbuppgifter kan eleven

- dra slutsatser utifrån komplex information från olika delar av texten eller från olika webbsidor för att känna igen relevant information i en lista och använda belägg från texten för att stödja idéer
- tolka och föra samman flera delar av information från texter eller webbsidor för att redovisa en översikt av idéer i texten och ge jämförelser och förklaringar
- utvärdera textuella, visuella och interaktiva delar för att förklara deras syfte och identifiera författarens synvinkel med stöd från texten.

Hög nivå (550–624 poäng)

Vid läsning av medelsvåra eller svåra skönlitterära texter kan eleven

- hitta och identifiera signifikanta handlingar och uppgifter som finns i hela texten
- dra slutsatser om samband mellan karaktärernas avsikter, handlingar, händelser och känslor
- tolka och föra samman händelser i berättelsen för att förklara karaktärernas handlingar och känslor
- känna igen betydelsen av bildspråk (till exempel metaforer och bilder).

Vid läsning av medelsvåra eller svåra faktatexter eller webbtexter kan eleven

- hitta och identifiera relevant information i texter med olika innehåll som tabeller och illustrationer
- dra slutsatser för att ge jämförelser, beskrivningar, förklaringar, förutsägelser och för att välja en relevant webbplats
- tolka och föra samman textuell och visuell information från olika delar i texten eller från webbsidan för att koppla ihop idéer, sätta händelser i ordning, identifiera egenskaper och ge förklaringar
- utvärdera innehållet för att ta och motivera en ståndpunkt; beskriva hur illustrationer, diagram, fotografier och kartor förmedlar och stöder innehåll; känna igen hur ordvalet kan bidra till att föra fram författarens synvinkel.

Mellannivå (475–549 poäng)

Vid läsning av enkla eller medelsvåra skönlitterära texter kan eleven

- hitta, känna igen och återge tydligt uttalade handlingar, händelser och känslor
- dra slutsatser om händelser och karaktärers handlingar
- tolka orsaker till karaktärers känslor eller handlingar och visa på stöd till tolkningen.

Vid läsning av enkla eller medelsvåra faktatexter eller webbtexter kan eleven

- hitta, känna igen och återge tydligt uttalad information som finns i olika delar av texten
- dra enkla slutsatser för att ge jämförelser, beskrivningar och förklaringar
- tolka och föra samman handlingar, händelser och resultat för att visa på centrala idéer och motiv.

Låg nivå (400–474 poäng)

Vid läsning av i huvudsak enkla skönlitterära texter kan eleven

- hitta och återge tydligt uttalade uppgifter, handlingar eller idéer i texten
- dra enkla slutsatser kring karaktärernas handlingar

Vid läsning av i huvudsak enkla faktatexter kan eleven

- hitta och återge tydligt uttalade uppgifter
- dra enkla slutsatser och ge stöd till ett resultat.





Huvudsakliga resultat

Läsförmågan ligger på en hög nivå i Finland oberoende av skolans undervisningsspråk – den sjunkande trenden orsakar oro

De finländska fjärdeklassare som deltog i PIRLS 2021-utvärderingen ($n = 7\,018$) uppnådde i medeltal 549 poäng⁴. Medelresultatet för eleverna i finskspråkiga skolor ($n = 5\,521$) var 550 poäng och för eleverna i svenskspråkiga skolor ($n = 1\,497$) var det 546 poäng. Skillnaden på fyra poäng mellan språkgrupperna är inte statistiskt signifikant.

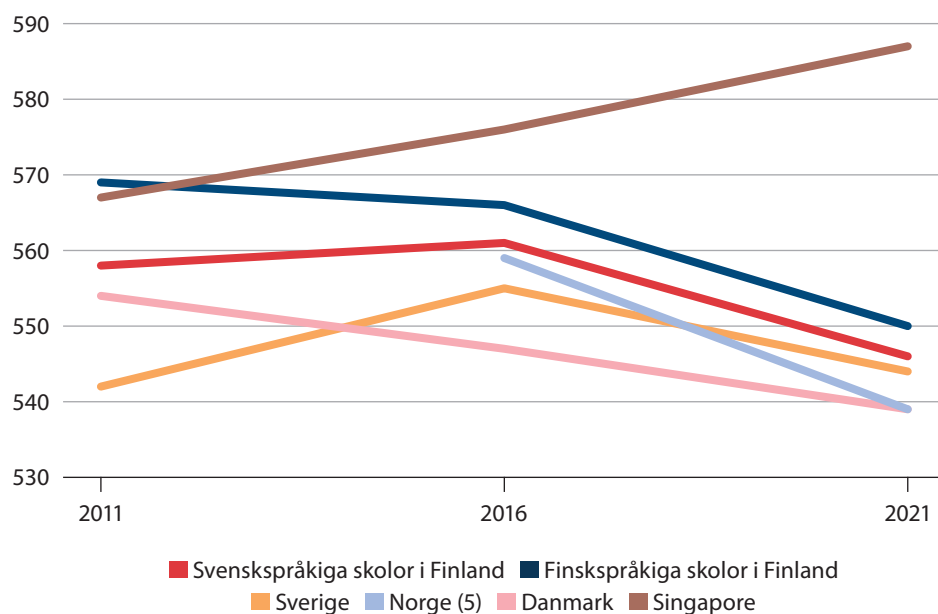
Resultaten för de övriga nordiska länder som deltog i PIRLS-studien låg nära Finlands resultat: Sveriges fjärdeklassare uppnådde i medeltal 544 poäng och eleverna i Norge⁵ och Danmark 539 poäng. Skillnaden i medelresultat mellan Finlands svenskspråkiga skolor och de övriga nordiska länderna var inte statistiskt signifikant. Däremot var resultaten i de finskspråkiga skolorna signifikant bättre än Norges och Danmarks resultat, medan skillnaden till Sverige inte var betydande. Norges och Danmarks resultat skilde sig i sin tur inte statistiskt signifikant från Sveriges resultat. Som helhet kan vi göra bedömningen att läsförmågan hos nordiska barn kring 10-årsåldern ligger på i stort sett samma nivå.

I figur 2.1 ser vi utvecklingen för poängen i läsförmåga i finskspråkiga och svenskspråkiga skolor samt övriga Norden från år 2011 till år 2021. För jämförelsens skull har poängen för Singapore tagits med, eftersom Singapore hört till toppländerna i PIRLS-studierna under alla dessa år. Norge ändrade ålderskohorten i studien år 2016 så att elevernas ålder bättre motsvarar de övriga nordiska elevernas ålder. Av den orsaken finns bara de norska resultaten för åren 2016 och 2021 med i den här rapporten.

Som figur 2.1 visar avviker Singapores positiva trend iögonfallande mycket från den nordiska resultatutvecklingen. År 2011 låg Singapores resultat (567 poäng) på samma nivå som de finskspråk-

⁴ I PIRLS 2001 gjordes skalan för poängen i läsförståelse om enligt de deltagande ländernas kunskapsnivå så att skalans mittpunkt placerades vid 500 (standardavvikelse 100). I senare studier har resultaten skalats om på samma sätt så att det ska gå att följa upp förändringar i kunskapen. Resultaten redovisas som avrundade heltal.

⁵ I Norge deltog femteklassare som var lika gamla som fjärdeklassarna i Finland.



Figur 2.1 De nordiska ländernas och Singapores poäng i PIRLS-studierna åren 2011, 2016 och 2021

kiga skolornas resultat (569 poäng) och skillnaden till de svenskspråkiga skolornas resultat (558 poäng) var inte heller signifikant. Resultaten för Sverige (542 poäng) och Danmark (554 poäng) låg redan då märkbart under Singapores nivå. Deras skillnad till de finskspråkiga skolornas nivå var också signifikant år 2011. Finlands svenskspråkiga skolors resultat var år 2011 statistiskt signifikant bättre än Sveriges resultat, men skillnaden till Danmark var inte signifikant.

Mellan åren 2011 och 2016 skedde inga märkbara förändringar i resultatnivån för Finland och Danmark, men i Sverige skedde en förbättring på 13 poäng från 542 poäng till 555 poäng. År 2016 fick de finskspråkiga skolorna i Finland resultatet 566 poäng (en nedgång på 3 poäng), de svenskspråkiga skolorna i Finland 561 poäng (en förbättring på 3 poäng) och de danska skolorna 547 poäng (en nedgång på 7 poäng). De norska femteklassarnas resultat var 559 poäng år 2016.

Från år 2016 till 2021 sjönk de finskspråkiga skolornas resultat med 16 poäng och Finlands svenskspråkiga skolors resultat med 15 poäng. Under samma tid sjönk Sveriges resultat med 11 poäng och Danmarks med 8 poäng. Den största nedgången i Norden kunde noteras i Norge där det handlade om en nedgång på 20 poäng. Alla ovan nämnda förändringar mellan 2016 och 2021 var således statistiskt signifikanta. Däremot var Singapores resultat (576 poäng) redan år 2016 statistiskt signifikant bättre än samtliga nordiska länders och skillnaden har bara ökat när vi kommer till år 2021. År 2021 uppnådde Singapore 587 poäng. Medan vi kan notera en märkbart sjunkande utveckling för läsförmågan hos barn i alla nordiska länder mellan åren 2016 och 2021 kan vi notera en märkbart stigande utveckling i Singapore.

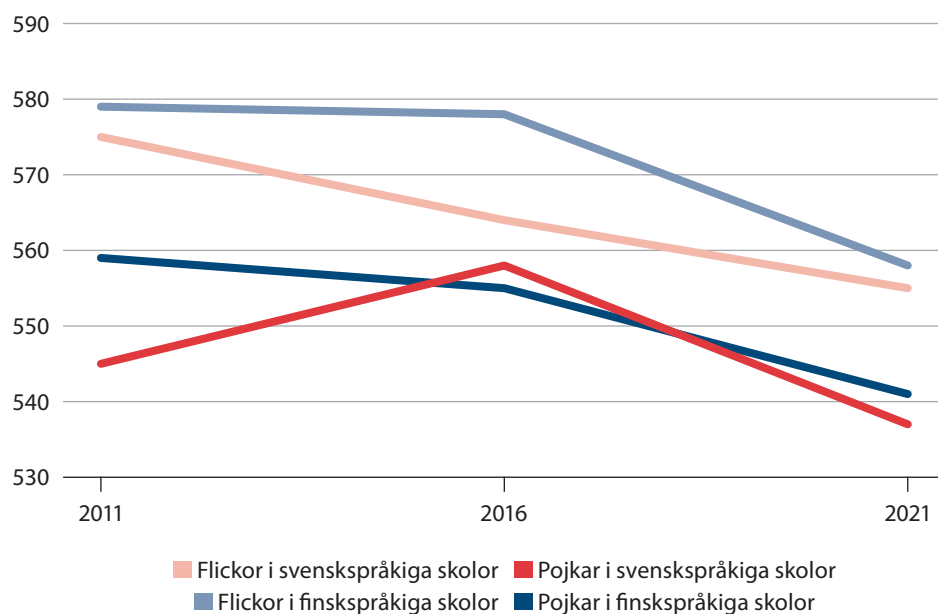
När vi granskar Singapores resultat är det bra att notera att Singapore hade den näst högsta exkluderingsandelen för skolor och elever bland alla länder som deltog i PIRLS-studien. Exkludering kommer på fråga om elevens språkfärdigheter inte räcker till för att utföra provet i läsförståelse på skolans officiella språk eller om eleven har ett fysiskt eller psykiskt hinder som konstaterats av en fackman. Exkludering av elever kan i viss mån försvaga den nationella representativiteten för det insamlade materialet, eftersom elever som ingår i landets verkliga elevpopulation utesluts. I Finland var den totala procentuella andelen som exkluderades 2,3 procent, medan den i Singapore

var 14,5 procent. Den danska exkluderingsgraden var 9,1 procent, alltså rätt hög. I Sverige var den 5,5 procent och i Norge 4,2 procent.

Könsskillnader beror inte på skolans undervisningsspråk

En könsskillnad i flickornas favör har noterats i bedömningar av läsförmågan i flera decennier. I Finland är emellertid könsskillnaden mindre bland fjärdeklassare än bland de elever som går ut den grundläggande utbildningen. I PIRLS 2021 var de finländska flickornas nationella resultat (558 poäng) 18 poäng bättre än pojkarnas resultat (541 poäng), och den här skillnaden är i likhet med tidigare PIRLS-omgångar statistiskt starkt signifikant. Skillnaden mellan flickor och pojkar var i praktiken densamma i bägge språkgrupperna. Flickorna i finskspråkiga skolor ($n = 2\,753$) nådde ett medelvärde på 558 poäng och pojkarna ($n = 2\,768$) ett medelvärde på 541 poäng. Det innebär alltså en differens på 17 poäng. Flickorna i svenskspråkiga skolor ($n = 768$) nådde ett medelvärde på 555 poäng och pojkarna ($n = 729$) ett medelvärde på 537 poäng, vilket innebär en skillnad på 18 poäng i flickornas favör.

I figur 2.2 visas poängutvecklingen för de finländska flickorna och pojkarna under PIRLS-studierna 2011–2021 enligt språkgrupp. De svenskspråkiga skolornas sampel var under åren 2011 och 2016 mycket litet (år 2011 deltog 170 elever och år 2016 deltog 181 elever), så det går inte att dra tillförlitliga slutsatser av resultaten dessa år. Särskilt de förändringar mellan åren 2011 och 2016 som värdena visar (för flickor en nedgång på 11 poäng och för pojkar en uppgång på 13 poäng) är för de svenskspråkiga skolornas del mycket osäkra och trots sin storlek inte statistiskt signifikanta. Medelvärdet för flickornas läsförmåga har emellertid hela tiden varit högre än medelvärdet för pojkarna i bägge språkgrupperna. I de finskspråkiga skolorna var det en 20 poäng stor skillnad i flickornas favör år 2011 och 23 poäng år 2016. I de svenskspråkiga skolorna var skillnaden 31



Figur 2.2 De finländska flickornas och pojkarnas poäng i PIRLS-studierna åren 2011, 2016 och 2021

poäng år 2011 och bara 6 poäng år 2016 i flickornas favör. Den lilla skillnaden år 2016 i de svenskspråkiga skolorna är sannolikt en följd av den stora slumpmässiga variationen på grund av det ringa datamaterialet.

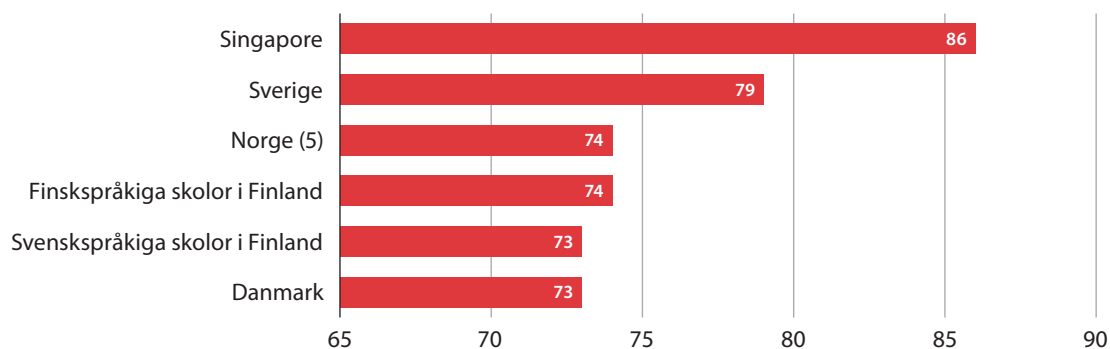
Medelvärdena för läsförmåga år 2021 är för såväl flickor som pojkar i bägge språkgrupperna lägre än i tidigare PIRLS-utvärderingar. Det sjunkande medelvärdet i finskspråkiga skolor från år 2016 är statistiskt signifikant både för flickor (20 poäng) och för pojkar (14 poäng). Nedgången på 9 poäng för flickor i svenskspråkiga skolor är inte signifikant, medan nedgången på 21 poäng för pojkar är det. Som helhet ser det ut som om de svagare resultaten i läsförmåga för de finländska elevernas del uppenbarligen inte beror på kön eller språkgrupp, eftersom Finlands svenskspråkiga skolors resultat också för flickornas del hade sjunkit drastiskt med 20 poäng jämfört med år 2011.

Poängskillnaden mellan flickor och pojkar var statistiskt signifikant i flickornas favör i samtliga länder som deltog i PIRLS 2021 förutom i Spanien, Tjeckien, Israel, Malta och Iran. Stora skillnader kunde typiskt skönjas i arabiska länder såsom Jordanien och Oman (36 poäng) samt också i flera länder på Balkan (Albanien, Kosovo, Montenegro och Nordmakedonien) där skillnaden var 20–25 poäng i flickornas favör. I Sverige var skillnaden mellan könen 12 poäng, i Norge 16 poäng och i Danmark 15 poäng.

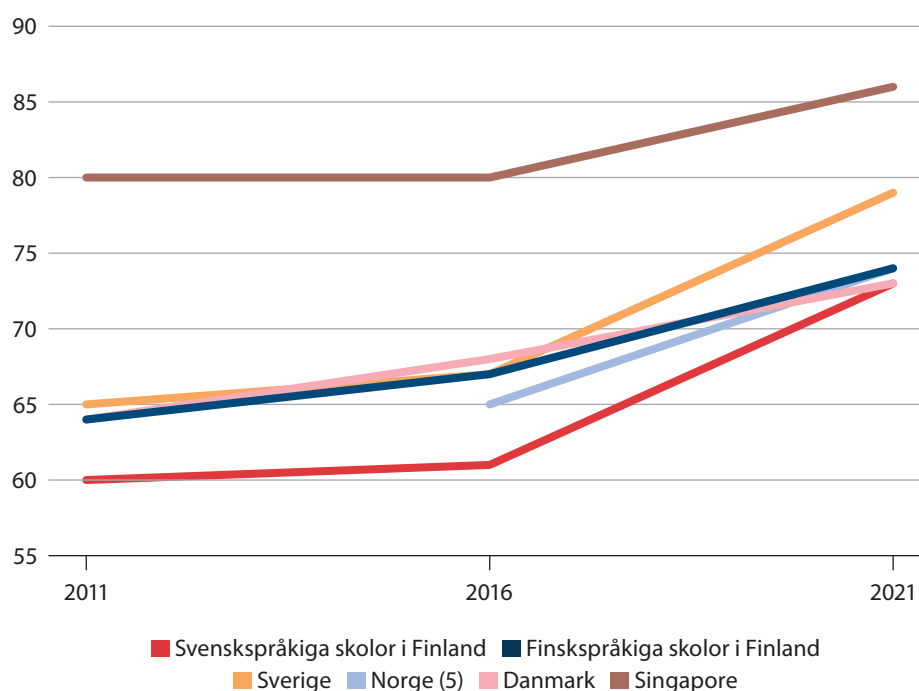
Kunskapsskillnaderna mellan eleverna ökar

Kunskapsskillnaderna mellan eleverna mäts med standardavvikelsen för poängen i läsförmåga. I materialet år 2021 var Finlands standardavvikelse och därmed också skillnaderna mellan eleverna statistiskt signifikant större än i tidigare PIRLS-omgångar: år 2021 var standardavvikelsen för våra fjärdeklassares poäng i läsförmåga 74 poäng, medan den var 67 poäng år 2016 och bara 64 poäng år 2011. Skillnaderna i läsförmåga börjar öka under tiden efter 2016, emedan skillnaden på tre poäng mellan åren 2011 och 2016 inte var statistiskt signifikant. Den här utvecklingen såg ut på samma sätt i bägge språkgrupperna (figurerna 2.3 och 2.4): I finskspråkiga skolor var standardavvikelsen för läsförmåga 64 poäng år 2011, 67 poäng år 2016 och redan 74 poäng år 2021. Motsvarande värden för de svenskspråkiga skolorna var 60 poäng, 61 poäng och 73 poäng. Det fanns inga statistiskt signifikanta skillnader mellan språkgrupperna under ett enda av de här åren.

Förutom i Finland har skillnaderna i läsförmåga ökat statistiskt signifikant i många andra länder, bland annat i Norden. I figurerna 2.3 och 2.4 ser vi ånyo Singapore som jämförelseland för de nordiska länderna. Singapores standardavvikelse har i alla PIRLS-utvärderingar varit betydligt högre än i de nordiska länderna. Delvis kan den här skillnaden bero på ett exceptionellt stort antal topppresterande elever i Singapore. Skillnaderna i standardavvikelse har allmänt taget varit små i de nordiska länderna, men i PIRLS 2021 skiljer sig Sverige från övriga Norden med en signifikant högre standardavvikelse. I Sverige ökade standardavvikelsen från 67 till 79 poäng, i Norge från 65 till 74 poäng och i Danmark från 68 till 73 poäng (figur 2.4). I ett internationellt perspektiv är skillnaderna i läsförmåga i Finland, Norge och Danmark dock lägre än genomsnittet: medelstandardavvikelsen för de deltagande länderna i PIRLS 2021 låg på 78 poäng. Standardavvikelsen för de svenskspråkiga skolorna i Finland har under 2011 och 2016 varit lägre än i jämförelseländerna. Materialet som samlades in från de här skolorna var dock inte nationellt representativt under de här åren så vi kan inte dra några långtgående slutsatser av detta.



Figur 2.3 Standardavvikelse för poäng i läsförmåga i PIRLS 2021 i Finland, övriga Norden och Singapore



Figur 2.4 Standardavvikelsens utveckling för poängen i läsförmåga åren 2011, 2016 och 2021 i Finland, övriga Norden och Singapore

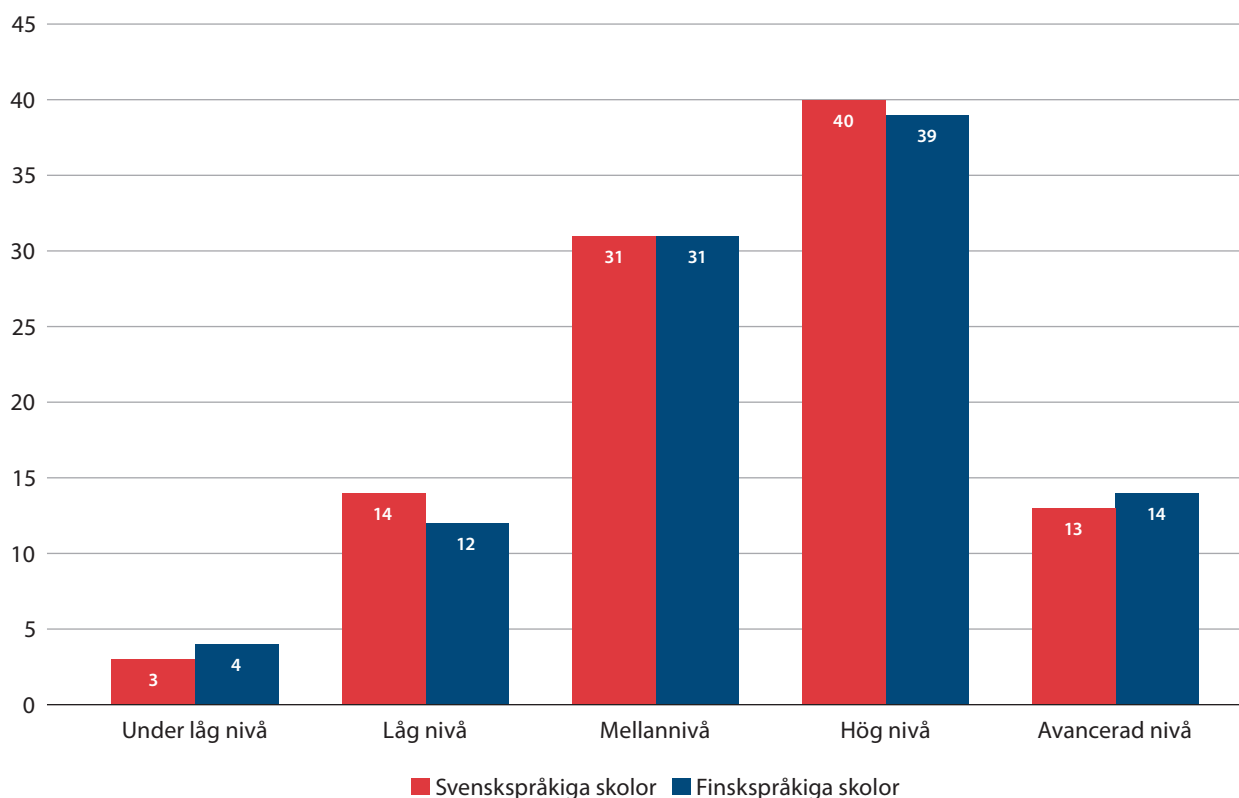
I utvärderingar av elever i högstadieskolor, bland annat OECD:s PISA-undersökning (till exempel Leino et al. 2019), har variationen i pojkarnas inlärningsresultat varit statistiskt signifikant större än motsvarande för flickor. Enligt PIRLS-studien är spridningen för pojkar på årskurs fyra i regel större än för flickor när det gäller inlärningsresultat, men den här skillnaden är liten och vanligtvis inte signifikant. Det här gäller Finland och flera andra länder. I PIRLS 2021 var standardavvikelsen för poängen i läsförmåga för flickor i finskspråkiga skolor 72 poäng och för pojkar 75 poäng, och en sådan skillnad på tre poäng är inte statistiskt signifikant. För Finlands svenskspråkiga skolors del var standardavvikelsen för poängen i läsförmåga i PIRLS 2021 70 poäng för flickor och 75 poäng för pojkar, och inte heller den här skillnaden är statistiskt signifikant. Skillnaden i spridning i PIRLS 2021-materialet är liten också i övriga Norden. I Sverige var standardavvikelsen för flickor 77 poäng och för pojkar 81. Motsvarande standardavvikelser var 71 och 75 poäng i Nor-

ge samt 72 och 74 poäng i Danmark. I topplandet Singapore fanns det dock en signifikant skillnad mellan standardavvikelse för flickor och pojkar: flickornas standardavvikelse var 81 poäng och pojkarnas 89.

Också i tidigare PIRLS-undersökningar har standardavvikelse för finländska flickor och pojkar legat på samma nivå sinsemellan. År 2016 var standardavvikelsen för flickor i finskspråkiga skolor 64 poäng och för pojkar var siffran 69 poäng, och 2011 var motsvarande siffror 62 respektive 64 poäng. Inte heller de här skillnaderna var statistiskt signifikanta. År 2016 var standardavvikelsen för flickor i svenskspråkiga skolor 64 poäng och för pojkar 56 poäng, och 2011 var motsvarande siffror 61 respektive 56 poäng. Variationen i läsförståelse för fjärdeklassarna verkar alltså ha ökat under de senaste åren i Finland för såväl flickor som pojkar och i båda språkgrupperna.

Andelen svaga läsare ökar

I PIRLS-studien granskas läsförståelsen med hjälp av kunskapsnivåer. Kunskapsnivåerna definieras med hjälp av internationellt ställda poänggränser. De definierade nivåerna är avancerad nivå (poängantal minst 625), hög nivå (poängantal 550–624), mellannivå (poängantal 475–549), låg nivå (poängantal 400–474) och under låg nivå (poängantal under 400). I figur 2.5 presenteras andel elever fördelade på olika kunskapsnivåer i olika språkgrupper som procentuell fördelning enligt nivåerna. Fördelningarna för eleverna i finskspråkiga och svenskspråkiga skolor ser väldigt lika ut och det går inte att upptäcka signifikanta skillnader mellan dem. Det här var visserligen väntat ef-



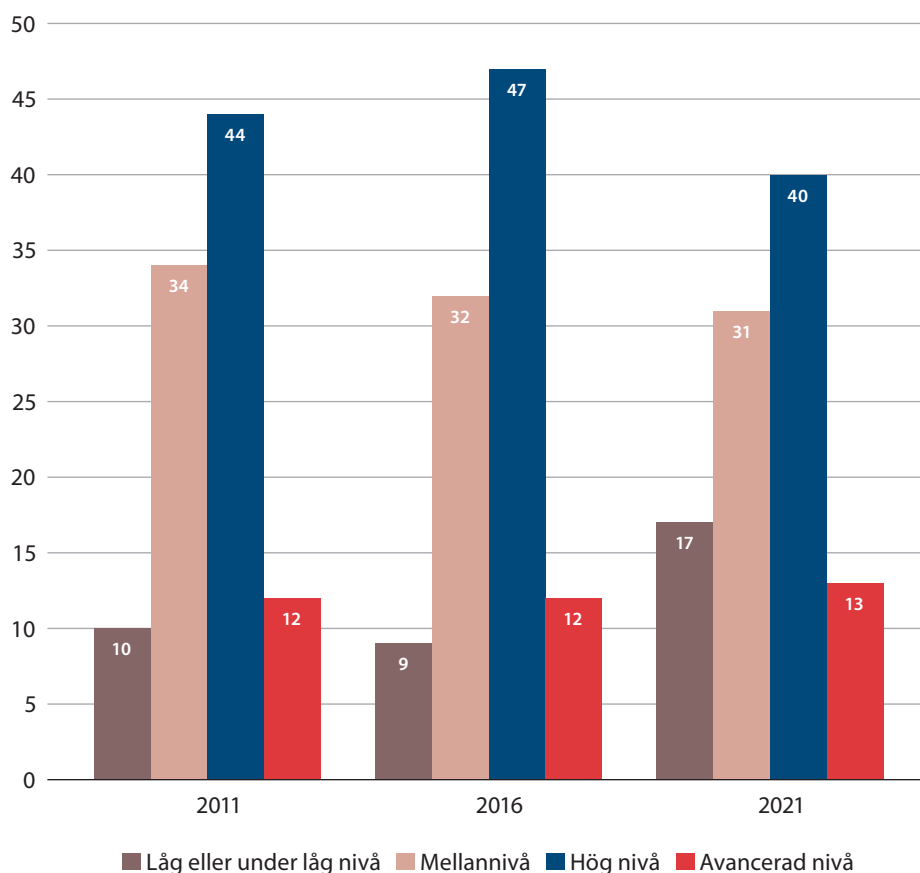
Figur 2.5 Fördelning av de finländska eleverna på olika nivåer av läsförståelse enligt skolans undervisningsspråk

tersom inga signifikanta skillnader har upptäckts mellan språkgrupperna för vare sig medelvärden eller standardavvikelser. Över hälften av eleverna i såväl finskspråkiga som svenskspråkiga skolor nådde minst hög prestationsnivå. På mellannivå återfinns dryga 30 procent av eleverna i vardera språkgruppen. På låg eller under låg nivå återfinns 17 procent av eleverna i de svenskspråkiga och 16 procent av eleverna i de finskspråkiga skolorna.

Figur 2.6 åskådliggör hur kunskapsfördelningen i PIRLS-studierna har utvecklats under åren 2011–2021 bland eleverna i Finlands svenskspråkiga skolor. Den mest iögonfallande förändringen kan ses hos de elever som presterat sämst. År 2011 läste 10 procent av fjärdeklassarna på låg eller under låg nivå i de svenskspråkiga skolorna och år 2016 var andelen 9 procent. År 2021 hade den här andelen ökat statistiskt signifikant till 17 procent. Under fem års tid hade alltså andelen läsare på låg eller under låg nivå närapå fördubblats. Den här utvecklingen verkar inte bero på skolans undervisningsspråk eftersom en likadan utveckling kunde noteras för eleverna i de finskspråkiga skolorna.

När det gäller andelen läsare på avancerad nivå har det däremot inte skett stora förändringar. År 2021 nådde 13 procent av eleverna i svenskspråkiga skolor avancerad nivå. Såväl år 2016 som år 2011 var den här andelen 12 procent. I undersökningen år 2021 nådde 39 procent av eleverna i Finlands svenskspråkiga skolor hög nivå, vilket är en något lägre andel (men inte signifikant lägre) än åren 2011 och 2016, när andelen för nivån var 44–47 procent.

Förändringarna i läsförståelsefördelningen för fjärdeklassare i Finlands svenskspråkiga skolor kan summeras som att andelen elever som hör till de allra bästa läsarna har bibehållits på oföränd-



Figur 2.6 Fördelning enligt prestationsnivå, elever i Finlands svenskspråkiga skolor åren 2011, 2016 och 2021

rad nivå, medan andelen läsare på den lägsta nivån har ökat på bekostnad av läsarna på mellannivå. Det har således skett en differentiering av läsförståelsenivån under de senaste åren. Den ökande standardavvikelsen i föregående figur 2.4 visade samma sak. I materialet åren 2011 och 2016 fanns något fler avancerade läsare än läsare på låg eller under låg nivå (figur 2.6), men år 2021 överskred andelen läsare på låg eller under låg nivå läsarna på avancerad nivå. Det här resultatet berör eleverna i såväl finskspråkiga som svenskspråkiga skolor.

Andelen avancerade läsare (13 %) låg bland fjärdeklassare i Finlands svenskspråkiga skolor på nordisk medelnivå i studien år 2021. I Sverige var 15 procent avancerade läsare och i Finlands finskspråkiga skolor 14 procent. I Norge och Danmark var andelen 11 procent. I övriga Norden fanns det något fler läsare på låg eller mycket låg nivå än i Finland: såväl i Sverige, Norge som Danmark var den här andelen 19 procent, medan det i Finland rörde sig om 15 procent i de finskspråkiga skolorna och 17 procent i de svenskspråkiga skolorna. I alla nordiska länder kunde en förändrad fördelning enligt prestationsnivå skönjas på så sätt att andelen svagare läsare ökat och andelen elever på minst hög nivå hade minskat. I PIRLS-studiens toppland Singapore fanns det 35 procent avancerade läsare och endast totalt 10 procent läsare på låg eller under låg nivå.

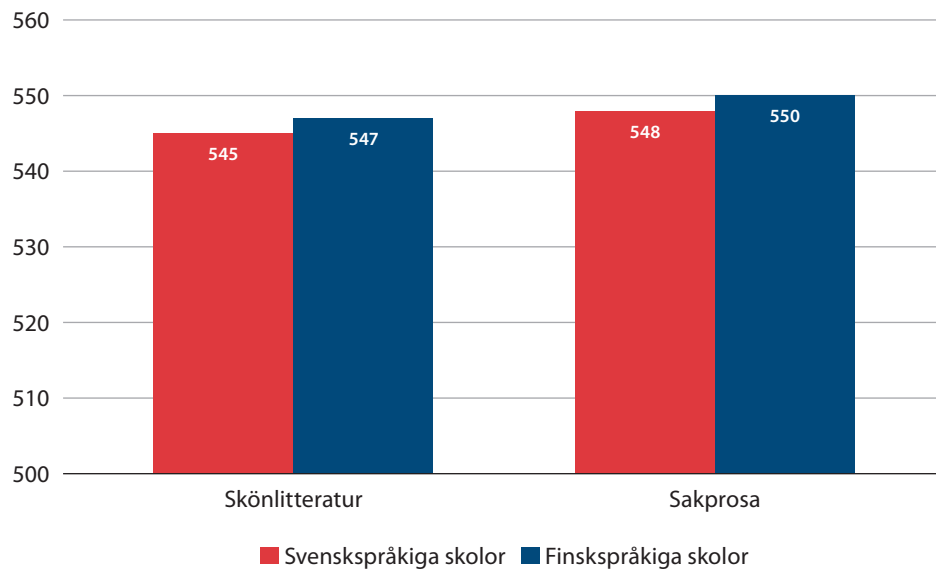
Det gick att se en skillnad mellan flickor och pojkar i bägge språkgrupperna också vid granskningen av kunskapsnivåerna. Flest avancerade läsare fanns det bland flickor i finskspråkiga skolor: 17 procent. Bland flickor i svenskspråkiga skolor var andelen 14 procent, bland pojkar i finskspråkiga skolor 12 procent och bland pojkar i svenskspråkiga skolor 11 procent. Andelen läsare på låg eller under låg nivå var bland flickor 13 procent i såväl svenskspråkiga som finskspråkiga skolor. Bland pojkar i finskspråkiga skolor var denna andel 17 procent och bland pojkar i svenskspråkiga skolor 20 procent. De här andelarna skilde sig i bägge språkgrupperna statistiskt signifikant från flickornas motsvarande andelar.

Olika delområden inom läsande behärskas på samma nivå

PIRLS-studien fokuserar på två övergripande syften med läsning: dels att få en litterär upplevelse, dels att inhämta och använda information. Eftersom skönlitterära texter användes i uppgifterna som berör den litterära upplevelsen och sakprosa på motsvarande sätt användes för att mäta inhämtande och användning av information kommer vi i fortsättningen att använda begreppen *skönlitteratur* och *sakprosa* för att beskriva de här grupperna.

Också med de här mätarna låg fjärdeklassarna i de finskspråkiga och svenskspråkiga skolorna på samma nivå. Poängen för eleverna i Finlands svenskspråkiga skolor i skönlitterär läsning var 545 och i läsning av sakprosa var poängen 547 (figur 2.7). Motsvarande poäng för eleverna i de finskspråkiga skolorna var 547 och 550, men de här skillnaderna i jämförelse med resultaten från de svenskspråkiga skolorna var inte statistiskt signifikanta. I bägge språkgrupperna gick läsuppgifterna i anslutning till sakprosa lite bättre än de skönlitterära uppgifterna. Poängskillnaden på tre poäng i finskspråkiga skolor i sakprosans favör var betydande, medan skillnaden på två poäng i de svenskspråkiga skolorna inte var det.

Kunskapsvariationen var i bägge språkgrupperna i samma storlekssklass när det gäller att behärska skönlitteratur och sakprosa. I de svenskspråkiga skolorna var standardavvikelsen 76 poäng för skönlitteratur och 75 poäng för sakprosa. Motsvarande standardavvikelse för de finskspråkiga skolorna var 78 respektive 77 poäng.



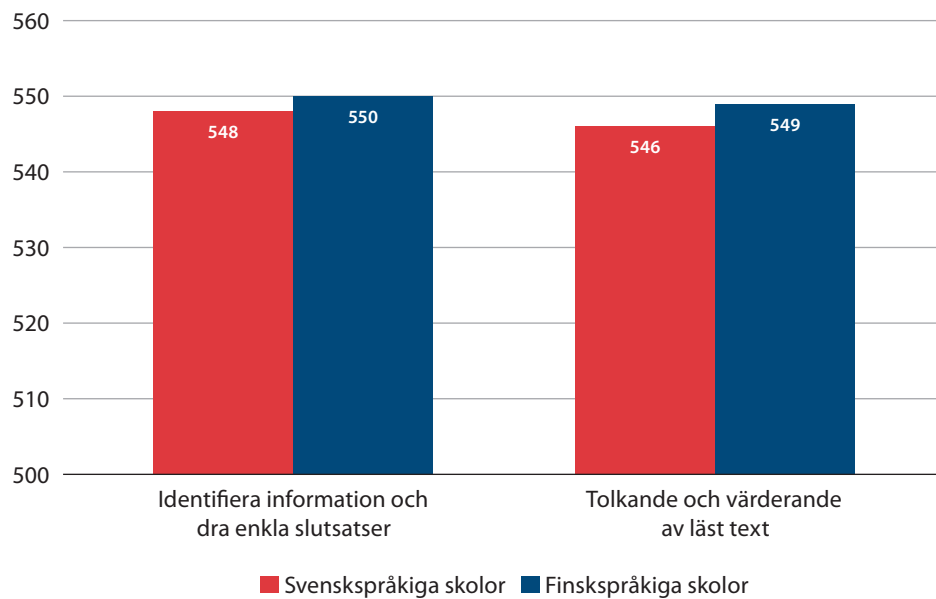
Figur 2.7 Poäng för läsuppgifterna skönlitteratur och sakprosa, eleverna i Finlands finskspråkiga och svenskspråkiga skolor år 2021

Minskningen i poängantal för bägge språkgrupperna var statistiskt signifikant jämfört med PIRLS 2011 och 2016. Poängen för läsning av sakprosa var för de svenskspråkiga skolornas del 562 år 2011 och 561 år 2016. Motsvarande poäng för de finskspråkiga skolorna var 568 och 569. I skönlitterär läsning uppnådde de svenskspråkiga skolorna 561 poäng under både 2011 och 2016. Motsvarande poäng för de finskspråkiga skolorna var då 569 och 565.

Bland de deltagande länderna i PIRLS 2021 varierade det vilketdera område som behärskades bättre: att läsa sakprosa eller skönlitteratur. För ungefär hälften av länderna fanns det ingen signifikant skillnad mellan poängantalen för dessa. Danmark hörde till de länder vars fjärdeklassare var betydligt bättre på att läsa skönlitterära texter än sakprosa: de danska eleverna fick 546 poäng för skönlitterär läsning och 10 poäng mindre, det vill säga 536 poäng, för läsning av sakprosa. Den här skillnaden hörde till de största bland de deltagande länderna. I övriga Norden behärskades textgenrerna i det närmaste lika bra: I Norge var det två poängs skillnad i favör för sakprosan (sakprosa 540 poäng, skönlitteratur 538 poäng) och i Sverige en poängs skillnad i skönlitteraturens favör (sakprosa 544 poäng, skönlitteratur 545 poäng). I asiatiska länder var det mest typiskt att man kunde se stora skillnader i sakprosans favör. Singapores fjärdeklassare var emellertid statistiskt signifikant bättre på skönlitterära uppgifter än uppgifter som hörde till sakprosatexter (sakprosa 586 poäng, skönlitteratur 591 poäng).

I uppgifterna som hörde till såväl skönlitteraturen som sakprosan granskades fyra olika läs-förståelseprocesser: uppmärksamma och återge explicit uttryckt information i texten, dra enkla slutsatser, tolka och integrera idéer och information samt granska och värdera innehåll, språk och textelement. Av dessa bildades två delområden inom läsning: *delområdet för att identifiera information och dra enkla slutsatser* samt *delområdet för tolkande och värderande av läst material*. Till vardera delområde hörde ungefär hälften av provuppgifterna i studien.

De finländska barnen behärskade bägge delområdena statistiskt lika bra och skillnaderna på 2–3 poäng mellan språkgrupperna var inte signifikanta (figur 2.8). Kunskapsvariationen på delområdet "identifiera information och dra enkla slutsatser" var emellertid signifikant större än i



Figur 2.8 Poäng för delområdena i läsning för eleverna i Finlands finskspråkiga och svenskspråkiga skolor år 2021

delområdet för ”tolkande och värderande” och den här skillnaden syntes i bägge språkgrupperna: standardavvikelsen för delområdet ”identifiera information och dra enkla slutsatser” var 79 poäng i de svenskspråkiga skolorna och för delområdet ”tolkande och värderande” var den 72 poäng. Motsvarande standardavvikelse för de finskspråkiga skolorna var 80 respektive 72 poäng.

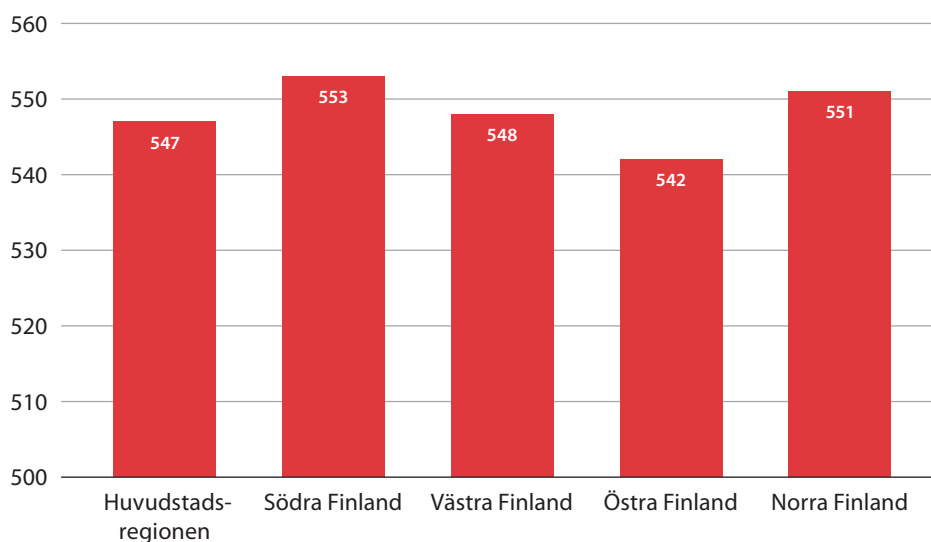
När dessa läsförståelseprocesser granskades upptäcktes en likadan poängnedgång i båda språkgrupperna som för de övriga PIRLS-mätarna. När det gällde att identifiera information och dra enkla slutsatser fick de svenskspråkiga skolorna 563 poäng år 2011 och 565 poäng år 2016, medan motsvarande poängantal för de finskspråkiga skolorna var 570 och 572. I tolkande och värderande fick de svenskspråkiga skolorna 559 poäng år 2011 och 557 poäng år 2016. Motsvarande poäng för de finskspråkiga skolorna var då 568 och 563.

I övriga Norden var det i Danmark en poängs skillnad mellan delområdena i favör för delområdet tolkande och värderande (tolkande och värderande 540 poäng, identifiera information och dra enkla slutsatser 539 poäng). I Norge var skillnaden 2 poäng i favör för delområdet identifiera information och dra enkla slutsatser (tolkande och värderande 538 poäng, identifiera information och dra enkla slutsatser 540 poäng). I Sverige var skillnaden 3 poäng i favör för delområdet identifiera information och dra enkla slutsatser (tolkande och värderande 543 poäng, identifiera information och dra enkla slutsatser 546 poäng). Skillnaden var inte statistiskt signifikant i något av de nordiska länderna. I PIRLS 2021-studiens toppland Singapore var poängantalet för tolkande och värderande 591 och för identifiera information och dra enkla slutsatser 584. Den här 7 poäng stora differensen var signifikant.

De svenskspråkiga skolornas bästa resultat uppnåddes i huvudstadsregionen

För att kunna göra regionala jämförelser delades Finlands PIRLS-material in i fem geografiska storområden: huvudstadsregionen, övriga Södra Finland, Västra Finland, Östra Finland och Norra Finland. Den här indelningen i regioner avviker i någon mån från EU:s och Statistikcentralens indelning i storområden. Till huvudstadsregionen räknades städerna Helsingfors, Esbo, Vanda och Grankulla. I Södra Finland ingick övriga kommuner i Nyland, Åland, Egentliga Finland, Egentliga Tavastland, Päijänne-Tavastland, Kymmenedalen och Södra Karelen. Till Västra Finland räknades Satakunta, Birkaland, Österbotten, Södra Österbotten och Mellersta Finland. Östra Finland täckte Södra Savolax, Norra Savolax, Norra Karelen och Kajanaland och Norra Finland omfattade Mellersta Österbotten, Norra Österbotten och Lappland.

Till en början granskar vi regionala skillnader i hela landet, det vill säga utan att fokusera på språkgrupperna. I figur 2.9 presenteras läsförståelsepoängen i PIRLS 2021 enligt de geografiska områdena i hela Finland. Traditionellt har det funnits få regionala skillnader mellan områdena i PIRLS-studierna och de skillnader som funnits har inte heller varit statistiskt signifikanta. Det samma gäller också materialet 2021. De högsta poängen nåddes i Södra Finland (553 poäng) och Norra Finland (551). Därefter följde Västra Finland (548), huvudstadsregionen (547) och sist Östra Finland (542). Utvecklingen för PIRLS-poängen i läsförståelse har under de senaste 10 åren varit sjunkande, även om nedgången inte skett på alla geografiska områden samtidigt. Sedan år 2011 har resultatet i huvudstadsregionen sjunkit med 20 poäng, i Södra Finland med 15 poäng, i Västra Finland med 19 poäng, i Norra Finland med 14 poäng och Östra Finland med hela 32 poäng. Alla de här förändringarna är signifikanta.

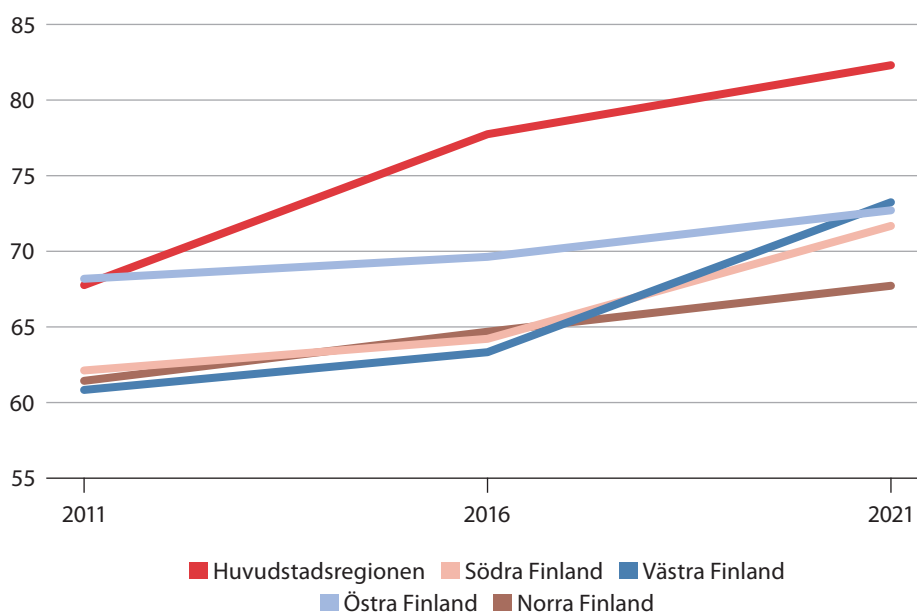


Figur 2.9 Regionala poäng i läsförståelse i hela Finland år 2021

Bakom den negativa utvecklingen för de regionala läsförståelseresultaten hittar vi framför allt en betydande ökning av eleverna på låg och under låg nivå, men också andelen läsare på avancerad nivå har minskat. Utifrån PIRLS-kriterierna har å ena sidan andelen läsare på låg eller under låg nivå mer än fördubblats från år 2011 till år 2021: i huvudstadsregionen har den här andelen ökat från 9 till 19 procent, i Västra Finland och Östra Finland från 7 till 16 procent. Å andra sidan har andelen läsare på avancerad nivå minskat drastiskt i Östra Finland: när det år 2011 handlade om 24 procent på avancerad nivå i Östra Finland var motsvarande andel år 2021 bara 12 procent. I huvudstadsregionen och Västra Finland har emellertid andelen läsare på avancerad nivå inte minskat lika kraftigt som i övriga landet: från år 2011 till 2021 hade deras andel minskat från 20 till 17 procent i huvudstadsregionen och från 16 till 14 procent i Västra Finland.

Det är värt att notera att andelen läsare på såväl avancerad som låg eller under låg nivå var högst bland eleverna i huvudstadsregionen år 2021. Det här reflekterar att kunskapsskillnaderna mellan eleverna är större i huvudstadsregionen än i övriga regioner. I figur 2.10 visas standardavvikelsen för läsförståelse i olika regioner under de olika årens PIRLS-studier. Den ökade standardavvikelsen beskriver differentieringen i läsförståelse som skett under 10 års tid. Standardavvikelsen har ökat i alla regioner, men ökningen är särskilt brant i huvudstadsregionen. Utifrån PIRLS-materialet har orsaken till den ökade standardavvikelsen väsentligt handlat om en ökad relativ mängd läsare på de lägsta nivåerna.

Härnäst granskar vi regionala skillnader bland Finlands svenskspråkiga skolor i PIRLS 2021-studien. De 59 svenskspråkiga skolor som ingick i urvalet kan grupperas i fem regioner: huvudstadsregionen (Helsingfors, Esbo, Vanda och Grankulla), Nyland (förutom huvudstadsregionen), Åboland, Åland och Österbotten. De här regionernas medelvärden för poängen i läsförståelse och standardavvikelser visas i tabell 2.1.



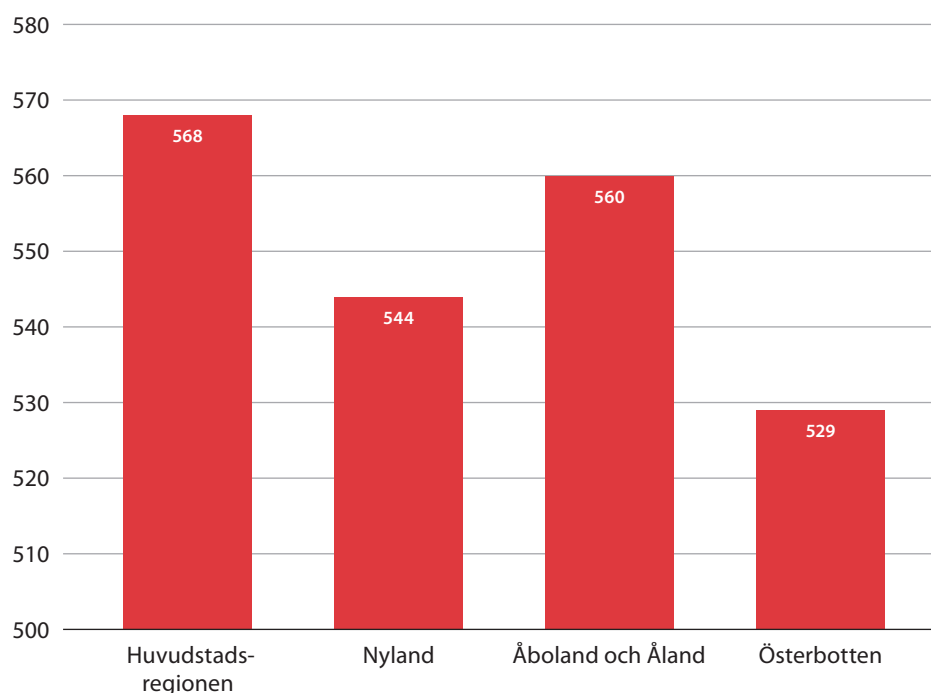
Figur 2.10 Regionala standardavvikelser för poängen i läsförståelse i Finland åren 2011, 2016 och 2021

Tabell 2.1 Regionala medelvärden i poängen i läsförståelse och standardavvikelser

	Antal skolor	Antal elever	Medelvärde	Standardavvikelse
Huvudstadsregionen	17	428	568	68
Nyland	12	280	544	71
Åboland	6	146	562	66
Åland	7	70	558	68
Österbotten	26	573	529	75

Eftersom endast ett fåtal skolor i Åboland och på Åland deltog i studien har vi i nästa granskning slagit ihop de här regionerna för att öka styrkan i de statistiska slutsatserna. Det här förfarandet får stöd av att fördelningarna i läsförståelse bland elever i Åboland och på Åland är likartade i ljuset av nyckeltalen i tabell 2.1 – deras medelvärden och medelstandardavvikelser ligger mycket nära varandra. I och med hopslagningen ingår det 13 skolor och 216 elever i området. Deras medelpoäng i poängen i läsförståelse var 560 poäng och standardavvikelsen var 67 poäng. En grafisk presentation av medelvärdena visas i figur 2.11.

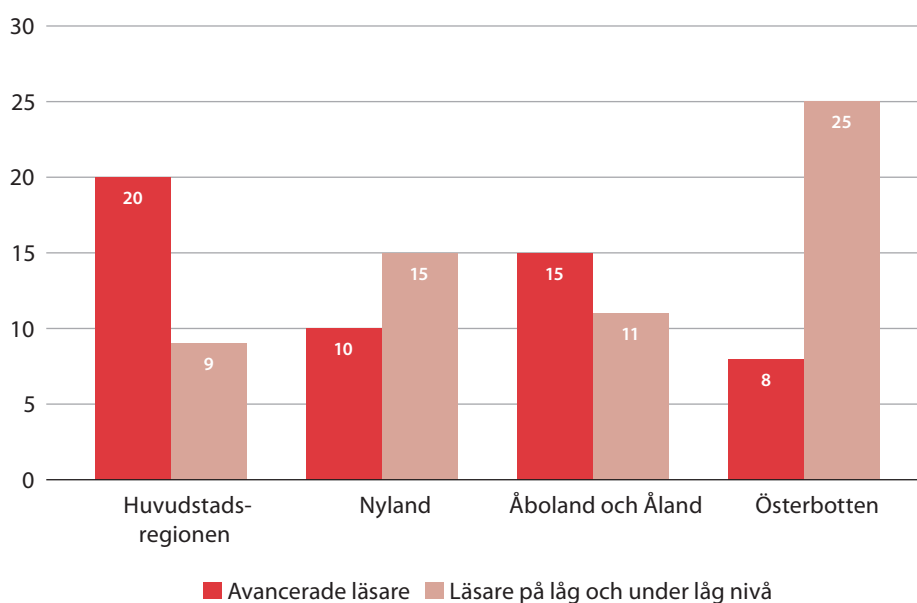
Det högsta regionala medelvärdet (568 poäng) uppnåddes i huvudstadsregionen. Medelvärdet för Åboland och Åland (560 poäng) skilde sig dock inte statistiskt signifikant från det. Medelvärdet i Nyland (544 poäng) och Österbotten (529 poäng) är däremot signifikant lägre än medelvärdet i huvudstadsregionen. Dessutom skilde sig Österbottens medelvärde signifikant från medelvärdet i Åboland och Åland. För finländska förhållanden måste Österbottens resultat ses som svagt, eftersom det är statistiskt signifikanta 13 poäng lägre än resultatet i det svagaste av de finländska storområdena, det vill säga Östra Finlands resultat (figur 2.9).

**Figur 2.11** Regionala medelvärden för läsförståelsepoängen i Finlands svenskspråkiga skolor

Det saknades statistiskt signifikanta regionala skillnader i standardavvikelsen för resultaten i läsförståelse i materialet från Finlands svenskspråkiga skolor. Därmed var variationen i poängen i läsförståelse i exempelvis huvudstadsregionen på samma nivå som i de svenskspråkiga skolorna i de övriga regionerna. Den anmärkningsvärda heterogeniteten i läsförståelseresultaten i huvudstadsregionen (figur 2.10) ser alltså inte ut att kunna härledas från regionens svenskspråkiga skolor.

De regionala skillnaderna mellan andelen läsare på avancerad nivå och på låg eller under låg nivå motsvarar ovan observerade skillnader i medelvärden. Andelen läsare på låg eller under låg nivå är minst (9 %) och andelen avancerade läsare är störst (20 %) i huvudstadsregionens svenskspråkiga skolor (figur 2.12). Den andra ytterligheten är Österbotten där det fanns endast 8 procent avancerade läsare i de svenskspråkiga skolorna, medan nästan var fjärde fjärdeklassare i dessa skolor ligger på låg eller under låg nivå.

Utöver den geografiska regionindelningen kan inlärningsresultaten också jämföras i förhållande till miljön där skolan ligger. I PIRLS-studiens skolenkät tillfrågades rektorerna om vilken typ av närområde skolan ligger i. Det fanns fem alternativ att välja mellan och i tabell 2.2 presenteras läsförståelseresultaten enligt dessa för såväl svenskspråkiga som finskspråkiga skolor. I bägge språkgruppernas medelvärden observerades det högsta medelvärdet bland elever i tät befolkade storstadsområden. I de svenskspråkiga skolorna var det 570 poäng vilket är 11 poäng högre än medelvärdet i de finskspråkiga storstadsskolorna. Den här skillnaden var dock inte statistiskt signifikant. Detsamma gällde för övriga miljöer i en jämförelse av språkgrupperna: poängantalen i de svenskspråkiga och finskspråkiga skolorna skilde sig inte märkbart från varandra. Däremot var medelvärdet för de svenskspråkiga skolorna i storstadsområden signifikant högre än medelvärdena för de svenskspråkiga skolor som låg i mindre städer eller orter (536 poäng) eller på landsbygden (542 poäng). Det här resultaten har ett samband med de ovan rapporterade geografiska skillnaderna mellan regionerna: skolorna i mindre städer eller orter och på landsbygden ligger i Nyland och Österbotten, vars resultat var svagare än resultaten i huvudstadsregionen, Åboland och Åland. Det är svårt att säga vad som är viktigare för de här skillnaderna: skolans geografiska läge eller dess närmiljö.

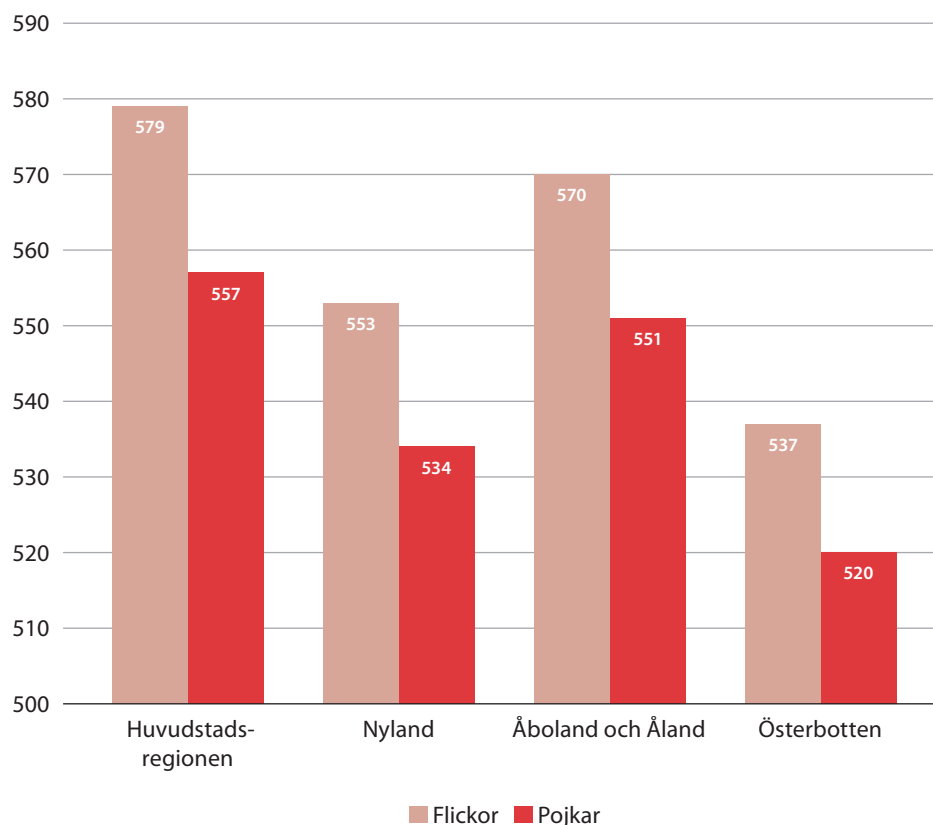


Figur 2.12 Regionala andelar läsare på avancerad och på låg eller under låg nivå i Finlands svenskspråkiga skolor

Tabell 2.2 Medelvärden för läsförståelsepoängen indelade enligt skolans närområde

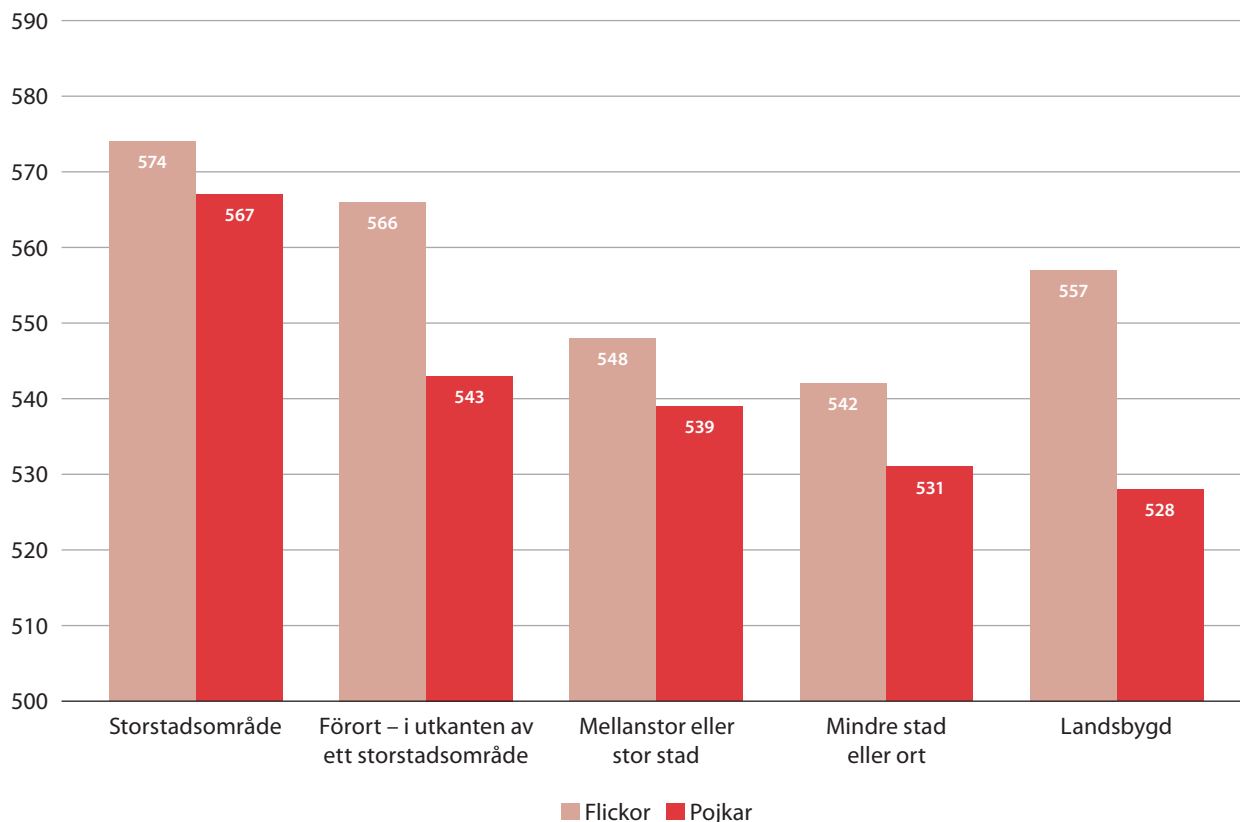
	Svenskspråkiga skolor		Finskspråkiga skolor	
	Antal elever	Medelvärde	Antal elever	Medelvärde
Tätt befolkat storstadsområde	235	570	414	559
Förort – i utkanten av ett storstadsområde	246	556	1 352	550
Mellanstor eller stor stad	127	544	1 330	541
Mindre stad eller ort	528	536	1 715	555
Landsbygd	361	542	710	545

I PIRLS-materialet för Finlands svenskspråkiga skolor är skillnaden mellan flickor och pojkar stabil oberoende av geografisk region (figur 2.13): skillnaden i läsförståelsepoäng i flickornas favör varierar mellan 17 poäng i Österbotten och 22 poäng i huvudstadsregionen. Men om vi granskar skolans miljö ser det annorlunda ut (figur 2.14). Skillnaden mellan flickor och pojkar är allra minst (7 poäng) i skolorna som ligger i storstadsområdena. Också skillnaden mellan skolor i mellanstora eller stora städer och mindre städer eller orter är bara ungefär 10 poäng. Däremot är skillnaden hela 29 poäng i flickornas favör i landsbygdsskolorna. Också i storstädernas förorter är den stor, 23 poäng. En intressant iakttagelse är att pojkelevernas poäng (567) i svenskspråkiga skolor i tätt befolkade storstadsområden ligger på samma nivå eller rentav är högre än poängen för övriga områdets flickelever. En möjlig förklaring till pojkarnas goda resultat i storstadsområdena skulle

**Figur 2.13** Flickors och pojkars poäng i läsförståelse enligt geografisk region i Finlands svenskspråkiga skolor

kunna vara den höga socioekonomiska ställning som eleverna i storstadsområden typiskt har: de kommer ofta från familjer där föräldrarna har en hög utbildningsnivå och stabil ekonomisk situation. Enligt de socioekonomiska mätare som använts i PIRLS-studierna handlar det emellertid inte enbart om det här, eftersom pojkarnas socioekonomiska ställning i Finlands svenskspråkiga förortsskolor i medeltal låg på samma nivå år 2021 som för pojkarna som gick i storstadsskolor. Det finns dock en signifikant skillnad mellan de här grupperna i de genomsnittliga resultaten i läsförståelse.

I Norden förekommer ett fenomen som ursprungligen observerades i Norra Sverige: speciellt pojkar bosatta i den nordliga glesbygden har svaga genomsnittliga inlärningsresultat och därtill trivs de inte heller så bra i skolan. Det kallas Jokkmokkfenomenet och berör uttryckligen pojkar: det går inte att se någon motsvarande tendens för flickornas del. Man antar att kulturella faktorer ligger bakom fenomenet – pojkar på små orter uppskattar ofta en traditionell livsstil och traditionella yrken som sysselsätter de boende på den egna hemorten. Det här kan leda pojkarnas intresse bort från skolgången. Även om PIRLS-materialet för Finlands svenskspråkiga skolor är jämförelsevis litet kan man skönja drag av Jokkmokkfenomenet i det: i figur 2.14 sjunker poängen i läsförståelse för pojkar systematiskt när man förflyttar sig från storstaden till landsbygden (även om skillnaderna till andra områden än storstäderna är små). Trenden för flickorna är inte riktigt lika systematisk: här sticker landsbygdsskolornas flickor ut. Deras poäng (557) är högre än exempelvis poängen för flickor i medelstora eller stora städer och närapå 30 poäng högre än poängen för pojkarna i landsbygdsskolor.



Figur 2.14 Poäng i läsförståelse för flickor och pojkar enligt skolans närmiljö i Finlands svenskspråkiga skolor

Språkbakgrundens betydelse är mindre i svenskspråkiga än i finskspråkiga skolor

I PIRLS 2021-studien har ingen exakt utredning av elevernas eventuella invandrarbakgrund gjorts. I enkäten till föräldrarna efterfrågades om eleven är född i Finland och vid vilken ålder eleven flyttat till Finland, om hen är född i något annat land. Däremot efterfrågades inte elevens födelse-land i enkäten (om det var något annat land än Finland). Därutöver tillfrågades föräldrarna om eleven pratade skolans undervisningsspråk innan hen inledde skolgången. Av eleven frågades hur ofta hen pratar skolans undervisningsspråk (alltså finska eller svenska) hemma. Medelvärdena i läsförståelse för de grupper som bildas enligt de här frågorna presenteras i tabellerna 2.3–2.5. Det finns emellertid skäl att notera att det utifrån frågorna om hemspråk inte går att skilja elever med invandrarbakgrund från finskspråkiga eller tvåspråkiga elever som går i svenskspråkig skola.

I materialet vi nu undersöker var 94 procent av eleverna i Finlands svenskspråkiga skolor födda i Finland. För de finskspråkiga skolornas del var den här andelen 96 procent. Det fanns alltså endast ett fåtal elever som var födda någon annanstans. Medelvärdet för elever födda i Finland var 548 poäng i svenskspråkiga skolor och 555 poäng i finskspråkiga skolor. Läsförståelsepoängen för de elever som var födda utomlands, men som hade flyttat till Finland som under 3 år gamla, var så höga som 556 poäng i de svenskspråkiga skolorna, men det fanns så få av dessa elever att det inte går att dra några tillförlitliga statistiska slutsatser om dem. I de finskspråkiga skolorna var resultatet 533 poäng för den här elevgruppen vilket skiljer sig statistiskt signifikant från resultatet för elever födda i Finland, men trots allt var ett utmärkt resultat internationellt sett. De allra lägsta resultaten

Tabell 2.3 Medelvärde för läsförståelsepoängen i grupper enligt elevens födelse-land

	Svenskspråkiga skolor			Finskspråkiga skolor		
	Antal elever	%	Medelvärde	Antal elever	%	Medelvärde
Eleven föddes i Finland	1 330	94	548	4 870	96	555
Eleven föddes i ett annat land men flyttade till Finland som under 3-åring	43	3	556	80	2	530
Eleven föddes i ett annat land men flyttade till Finland som 3-åring eller äldre	40	3	511	136	3	473

Tabell 2.4 Medelvärde för läsförståelsepoängen grupperat enligt vilket språk eleven pratar hemma

	Svenskspråkiga skolor			Finskspråkiga skolor		
	Antal elever	%	Medelvärde	Antal elever	%	Medelvärde
Eleven pratar alltid eller nästan alltid skolans undervisningsspråk hemma	985	66	551	4 897	89	555
Eleven pratar ibland skolans undervisningsspråk hemma	476	32	538	513	9	507
Eleven pratar aldrig skolans undervisningsspråk hemma	35	2	530	95	2	488

Tabell 2.5 Medelvärde för poängen i läsförmåga grupperat enligt det språk som eleven började prata före skolgången

	Svenskspråkiga skolor			Finskspråkiga skolor		
	Antal elever	%	Medelvärde	Antal elever	%	Medelvärde
Eleven pratade skolans undervisningsspråk innan hen inledde skolgången	1 373	98	549	4 886	97	556
Eleven pratade ett annat språk än skolans undervisningsspråk innan hen inledde skolgången	34	2	483	163	3	471

hittas bland de elever som varit 3 år eller äldre när de flyttade till Finland, även om deras resultat i de svenskspråkiga skolorna (511 poäng) på grund av det knappa materialet inte skilde sig märkbart från resultaten för de övriga elevgrupperna. I de finskspråkiga skolorna var poängen i läsförmåga för de här eleverna märkbart låga, endast 476 poäng. Den (negativa) effekt som elever födda någon annanstans än i Finland hade på det nationella helhetsresultatet var dock inte alls stor: i de svenskspråkiga skolorna handlar det om två poäng och i de finskspråkiga skolorna om fem poäng.

Det kan anses oroväckande att 40 procent av de elever som flyttat till Finland som 3 år gamla eller äldre hade en läsförmåga på låg eller under låg nivå i de svenskspråkiga skolorna och att motsvarande andel för de finskspråkiga skolorna var hela 52 procent. Det här antalet observationer var dock mycket litet. Läsarna på låg nivå bland dem som kommit till Finland som yngre än 3 år gamla var klart mindre: i de finskspråkiga skolorna 24 procent och i de svenskspråkiga skolorna bara 11 procent. I de finskspråkiga skolorna uppnådde bara 3 procent en utmärkt läsförmåga av de elever som kommit som 3 år gamla eller äldre till Finland. I de svenskspråkiga skolorna var den här andelen klart högre, 12 procent, vilket var i samma storleksklass som för de elever som fötts i Finland (13 %) och de som flyttat hit som under 3-åringar (också 13 %). Än en gång är det skäl att notera att det fanns så få av de här eleverna att vi inte kan dra tillförlitliga slutsatser om dem.

Som tabell 2.4 visar talade ungefär en tredjedel av fjärdeklassarna i Finlands svenskspråkiga skolor bara ibland eller aldrig svenska hemma. Den här andelen var särskilt stor i huvudstadsregionen (42 procent) och i Åboland (39 procent). På Åland var den bara 14 procent. De elever som bara ibland eller aldrig pratade svenska hemma fick dock inte märkbart sämre resultat i läsförmåga än de som alltid eller nästan alltid pratade svenska hemma. Situationen är därmed mycket annorlunda än situationen i de finskspråkiga skolorna. Sannolikt kommer en stor del av de elever i de svenskspråkiga skolorna som mer sällan pratar svenska hemma från finskspråkiga eller tvåspråkiga familjer, medan motsvarande grupp elever i de finskspråkiga skolorna ofta torde ha invandrarbakgrund. Det här förblir dock en spekulatio n eftersom vi inte kan verifiera påståendet med hjälp av PIRLS-materialet.

I materialet fanns mycket få elever som inte hade pratat skolans undervisningsspråk innan de inledde skolgången (tabell 2.5). Deras poäng i läsförståelse var signifikant låga i jämförelse med övriga elever. Det här resultatet var detsamma oberoende av skolans undervisningsspråk.



Elevernas attityder och läsning av olika texter

Läsaktiviteten ligger på samma nivå i svensk- och finskspråkiga skolor

Flera undersökningar har visat att elever som är aktiva läsare också har en genomsnittligt bättre läsförmåga än elever som inte läser så mycket. I PIRLS 2021-studien tillfrågades eleverna hur mycket tid de sätter på att läsa på fritiden under en vanlig skoldag. I Finland läser hälften av eleverna (49 % i de svenskspråkiga skolorna och 50 % i de finskspråkiga skolorna) mindre än 30 minuter dagligen på fritiden under en vanlig skoldag (tabell 3.1). I övriga Norden var andelen som läste mindre än 30 minuter dagligen till och med större än så: motsvarande andelar var 59 procent i Sverige, 60 procent i Danmark och 63 procent i Norge. I topplandet Singapore var andelen betydligt mindre jämfört med Norden: bara 37 procent. Om vi tar en titt på de aktivare läsarna, alltså de som under en vardag läste mer än två timmar dagligen, skiljer sig Singapores resultat ännu en gång signifikant från Nordens. När endast 2–4 procent av de nordiska eleverna läste i mer än två timmar under vardagarna läste hela 13 procent av eleverna i Singapore så här aktivt. Tiden som lades på läsning ökade inte märkbart i Finland ens under veckosluten: såväl i de svenskspråkiga som i de finskspråkiga skolorna var det bara ungefär 6 procent av barnen som läste mer än två timmar under veckosluten.

De elever som läste mindre än 30 minuter dagligen klarade sig sämst i läsprovet, vilket gällde eleverna i såväl Finlands finsk- som svenskspråkiga skolor. De som läste från en halv till en timme dagligen fick redan signifikant högre poäng, och de som läste 1–2 timmar fick ännu högre poäng. Det här märktes både då vardagsläsningen och veckoslutsläsningen granskades. Däremot steg inte det genomsnittliga resultatet i läsförmåga signifikant av daglig läsning i mer än två timmar: de som läste över två timmar under skoldagarna fick ett poängantal som låg närmare de elevers som läste mellan en halv och en timme dagligen. De som läste över två timmar under veckosluten fick ett resultat som var bara lite bättre än resultatet för de elever som läste 1–2 timmar. Eleverna som läste över en timme under veckosluten och mellan en och två timmar om vardagarna nådde trots det ett märkbart högt poängantal som motsvarade det totala resultatet för Singaporeeleverna. I de här

Tabell 3.1 Daglig läsning på fritiden under en vanlig skoldag samt under veckosluten (procentuell andel av eleverna i Finlands svensk- och finskspråkiga skolor) och lästidens samband med poängantalet i läsförmåga

	På fritiden under en skoldag				På fritiden under veckosluten			
	Elever i svenskspråkiga skolor		Elever i finskspråkiga skolor		Elever i svenskspråkiga skolor		Elever i finskspråkiga skolor	
	%	Poäng- antal i läsför- måga	%	Poäng- antal i läsför- måga	%	Poäng- antal i läsför- måga	%	Poäng- antal i läsför- måga
Mindre än 30 minuter	49	528	50	533	50	527	57	537
30 minuter till 1 timme	40	558	35	565	33	554	27	563
Över 1 timme till 2 timmar	9	590	10	584	11	586	10	578
Över 2 timmar	3	572	4	563	6	593	6	580

grupperna var resultatet i de svenskspråkiga skolorna en aning bättre än i de finskspråkiga, medan däremot de finskspråkiga skolornas elever nådde ett lite bättre resultat bland dem som läste mindre (tabell 3.1). De här skillnaderna mellan språkgrupperna var i regel emellertid inte statistiskt signifikanta. Den enda signifikanta skillnaden som kunde skönjas var i gruppen elever som läste mindre än 30 minuter om dagen under veckosluten, där eleverna i de finskspråkiga skolorna i genomsnitt nådde ett 10 poäng högre resultat än motsvarande grupp i de svenskspråkiga skolorna.

Om trenden betraktas utifrån kön ser den relativt likadan ut. Det fanns inga signifikanta skillnader i läsaktivitet mellan språkgrupperna, vare sig man jämför de olika språkgruppernas pojkar med varandra eller flickor med varandra. Det ska ännu nämnas att flickorna i de svensk- och finskspråkiga skolorna som läste över två timmar om vardagarna och veckosluten nådde närapå exakt samma poäng i läsförmåga, medan pojkarna i de svenskspråkiga skolorna i samma aktivitetsgrupp i genomsnitt klarade sig 16–19 poäng bättre än pojkarna i de finskspråkiga skolorna.

Det finns inga stora regionala skillnader i läsaktivitet för eleverna i de svenskspråkiga skolorna, men det går ändå att göra några intressanta observationer kring dem. I det här sammanhanget granskar vi Åboland och Åland skilt för sig, eftersom det fanns en del skillnader mellan de här regionerna (till skillnad från resultaten i läsförmåga). De tydligaste regionala skillnaderna kan observeras i andelen elever som läste mindre än 30 minuter om dagen. Den här andelen var minst i huvudstadsregionen där 44 procent av eleverna uppgav att de läste högst 30 minuter på fritiden en vanlig skoldag. I Åboland, Österbotten och på Åland uppgav över hälften av eleverna detsamma; i Nyland rörde det sig om 47 procent. Tendensen var densamma för veckoslutsläsningen. Andelen elever som läste mindre än 30 minuter om dagen var minst i huvudstadsregionen (46 %). I Nyland och Åboland handlade det om 49 procent, i Österbotten om 52 procent och på Åland om 53 procent. Det fanns inga stora regionala skillnader mellan de elever som läste mycket: de elever som under vardagarna läste minst en timme om dagen på fritiden varierade från 10 procent i Åboland till 13 procent i huvudstadsregionen. För veckoslutsläsningens del varierade andelen aktiva läsare mellan 15 procent (Åland) och 19 procent (Nyland).

I alla regioner var flickorna som helhet lite mer aktiva läsare än pojkarna. Beroende på regionen uppgav 40–49 procent av flickorna att de läste mindre än 30 minuter om dagen på fritiden under vardagarna. Över hälften av pojkarna uppgav samma sak överallt annanstans än i huvudstadsregionen, där andelen som läste lite var 46 procent. En särskilt stor skillnad mellan könen observerades

på Åland där man kan ifrågasätta om det går att generalisera på grund av urvalets ringa storlek. Hela 64 procent av de åländska pojkarna uppgav att de inte läste mer än 30 minuter om vardagarna och bara 4 procent av dem uppgav att de läste mer än en timme om dagen. Däremot uppgav 21 procent av de åländska flickorna att de läste mer än en timme om dagen och den här andelen är större än i någon annan region. Av de åländska flickorna läste 41 procent högst 30 minuter om dagen.

I ljuset av de här observationerna kan en orsak till det goda resultatet i läsförmåga bland eleverna i huvudstadsregionen vara att andelen elever som läser lite är mindre i den här regionen än i de övriga regionerna. De här bakgrundsvariablerna kan dock inte förklara det svagare resultatet i läsförmåga i Österbotten jämfört med andra regioner: som helhet verkar de österbottniska eleverna inte vara mer passiva fritidsläsare än eleverna i exempelvis Åboland eller på Åland som trots det uppnådde ett genomsnittligt signifikant bättre resultat i läsförmåga.

Eleverna tillfrågades också hur ofta de på fritiden a) läste för att det är roligt och b) läste för att ta reda på saker som de ville lära sig. Här märktes knappt några skillnader mellan språkgrupperna beträffande hur aktivt barnen läste för att det var roligt eller för att ta reda på saker de ville lära sig (tabell 3.2). Andelen elever som aldrig eller nästan aldrig läste uppgick till ungefär 15 procent i Finland oberoende av språkgrupp. En tredjedel av fjärdeklassarna i Finlands svenskspråkiga skolor uppgav att de läste för nöjes skull så gott som dagligen. Av de länder som undersöks här var den här andelen större endast i Singapore där det handlade om 37 procent. Både i övriga Norden och i Singapore fanns det fler elever än i Finland som aldrig eller nästan aldrig läste för att det var roligt. Störst andel av den här gruppen elever fanns i Norge: 31 procent. Också i Danmark var andelen relativt stor (27 %). Det visade sig också att andelen elever som läste dagligen för att det var roligt var liten i just Norge (22 %) och Danmark (27 %). I Singapore fanns det ganska många (34 %) elever som läste nästan dagligen för att ta reda på information. I Norge däremot var den här andelen elever endast 15 procent.

När vi granskade hur ofta de finländska eleverna läste enligt region gick det inte att urskilja några signifikanta skillnader. Däremot stack de svenskspråkiga skolornas flickor ut enligt hur ofta de uppgav att de läste för nöjes skull när språkgrupper och kön granskades: av de svenskspråkiga skolornas flickor uppgav 37 procent att de läste dagligen eller nästan dagligen för att det är roligt, medan motsvarande andel för de finskspråkiga skolornas flickor var 30 procent. Av pojkarna upp-

Tabell 3.2 Läsning för att det är roligt och för att ta reda på saker (procentuell andel av eleverna i Finlands svensk- och finskspråkiga skolor) och läsfrekvensens samband med poängen i läsförmåga

	Läser på fritiden för att det är roligt				Läser på fritiden för att ta reda på saker			
	Elever i svenskspråkiga skolor		Elever i finskspråkiga skolor		Elever i svenskspråkiga skolor		Elever i finskspråkiga skolor	
	%	Poäng- antal i läsför- måga	%	Poäng- antal i läsför- måga	%	Poäng- antal i läsför- måga	%	Poäng- antal i läsför- måga
Varje dag eller nästan varje dag	33	577	29	571	19	542	19	533
1–2 gånger i veckan	34	537	34	551	38	550	35	553
1–2 gånger i månaden	18	533	22	542	26	549	29	563
Aldrig eller nästan aldrig	15	516	15	525	16	549	17	549

gav 29 procent samma sak oberoende av språkgrupp. Andelen som inte läste för att det var roligt (svarsalternativet "Aldrig eller nästan aldrig") var 12 procent av flickorna och 18 procent av pojkarna i de svenskspråkiga skolorna. Här fanns ingen signifikant skillnad mellan språkgrupperna: motsvarande andel bland flickor i finskspråkiga skolor var 11 procent och bland pojkar i finskspråkiga skolor 19 procent. När det gällde att läsa för att få reda på information, fanns det ingen skillnad mellan Finlands fjärdeklassare utifrån kön eller språkgrupp.

Ju oftare eleverna i såväl svensk- som finskspråkiga skolor läste för att det var roligt, desto högre genomsnittliga poäng hade de i läsförmåga. Det här är en rätt så linjär trend (tabell 3.2). Bland de ivrigaste nöjesläsarna fick eleverna i de svenskspråkiga skolorna lite högre poäng, men i de övriga grupperna var poängantalen i de finskspråkiga skolorna lite högre. Det innebär att skillnaden mellan ytterligheterna var lite större i de svenskspråkiga skolorna: skillnaden mellan dem som läste nästan dagligen för att det var roligt och dem som nästan aldrig läste var hela 61 poäng i de svenskspråkiga skolorna och 46 poäng i de finskspråkiga.

Till skillnad från fallet med nöjesläsning upptäcktes inget linjärt samband mellan resultatet i läsförmåga och hur ofta eleverna läste för att ta reda på information. I de finskspråkiga skolorna uppnåddes det bästa resultatet (563 poäng) i gruppen elever som uppgav att de läste 1–2 gånger i månaden för att ta reda på saker. Det här resultatet var signifikant bättre än för de elever som läste nästan dagligen eller nästan aldrig. I de svenskspråkiga skolorna uppnådde emellertid ingen grupp signifikant bättre resultat jämfört med de övriga grupperna: det bästa resultatet (550 poäng) uppnådde den grupp där eleverna uppgav att de läste 1–2 gånger i veckan, men den här gruppens resultat var i praktiken detsamma som för gruppen som läste 1–2 gånger i månaden eller nästan aldrig. Det lägsta poängantalet fick den grupp som läste dagligen, så i det här avseendet motsvarar resultatet inte förväntningarna på ett samband mellan aktiv läsning och god läsförmåga.

Eleverna i svenskspråkiga skolor är aktiva läsare av skönlitteratur

Den digitaliserade textvärlden syns också i fjärdeklassarnas läsvanor. Över hälften av eleverna i svenskspråkiga skolor (54 %) och finskspråkiga skolor (53 %) läste varje dag eller nästan varje dag texter som publicerats på sociala medier, såsom Instagram och Whatsapp (tabell 3.3). I Finland läser barnen faktiskt betydligt mycket mer texter på sociala medier än i exempelvis Sverige eller Norge. Av de svenska eleverna läste 32 procent och av de norska 18 procent nästan dagligen texter på sociala medier. De norska barnen var också i övrigt, oberoende av textgenre, passiva läsare: andelen barn som läste dagligen var minst i Norge bland de nordiska länderna vilket gällde alla andra textgenrer än tidskrifter som de danska barnen läste minst. De här jämförelseuppgifterna saknas för Singapores del.

Utöver texter på sociala medier föll serier och berättelser i tryckta böcker i viss mån de finländska fjärdeklassarna i smaken. Det finns knappt några skillnader mellan språkgrupperna beträffande hur ofta eleverna läste olika textgenrer, förutom ett par undantag (tabell 3.3). Av eleverna i de finskspråkiga skolorna uppgav 20 procent att de läste skönlitteratur nästan dagligen, medan motsvarande andel för eleverna i de svenskspråkiga skolorna var hela 31 procent. Eleverna i Finlands svenskspråkiga skolor läste de facto mest skönlitteratur av barnen i hela Norden. Nästan lika flitiga läsare av skönlitterära texter var de svenska barnen, varav 28 procent uppgav att de läste berättelser i böcker nästan dagligen. I Danmark var den här andelen 18 procent och i Norge endast 12 procent.

Tabell 3.3 Läsaktivitet för olika textgenrer (procentuell andel av eleverna i Finlands svenskspråkiga skolor; inom parentes andelen elever i Finlands finskspråkiga skolor)

Eleven läste	Varje dag eller nästan varje dag	En eller två gånger i veckan	En eller två gånger i månaden	Aldrig eller nästan aldrig
texter publicerade på sociala medier (t.ex. Instagram, WhatsApp)	54 (53)	22 (20)	11 (11)	14 (16)
serier (på papper eller på webben)	22 (24)	33 (28)	24 (25)	21 (23)
berättelser i tryckta böcker	31 (20)	36 (26)	21 (27)	12 (27)
böcker som berättar om saker (t.ex. om en favoritidrottare, om djur eleven tycker om eller om en plats som hen har besökt)	17 (18)	27 (27)	30 (30)	25 (25)
berättelser på skärm (t.ex. från datorn, surfplattan, mobiltelefonen)	15 (18)	23 (25)	30 (26)	32 (30)
Faktatexter på nätet (t.ex. Wikipedia)	8 (15)	26 (30)	32 (33)	34 (22)
tryckta dagstidningar	10 (11)	22 (22)	23 (28)	45 (39)
bloggar	8 (11)	15 (16)	18 (20)	59 (52)
dagstidningar på nätet	5 (6)	10 (13)	19 (22)	66 (59)
veckotidningar och tidskrifter (på papper eller på skärm)	7 (6)	20 (12)	27 (22)	46 (60)

I de finskspråkiga skolorna var emellertid eleverna mer intresserade av webbtexter med fakta-innehåll än i de svenskspråkiga skolorna. Eleverna i svenskspråkiga skolor läste oftare tidskrifter än eleverna i finskspråkiga skolor, även om skillnaden inte syntes på dagsnivå.

Korrelationerna mellan läsning av olika textgenrer var genomgående positiva, om ock ganska svaga. Bland datamaterialet från de svenskspråkiga skolorna fanns dock en del relativt starka korrelationer. De starkaste sambanden fanns mellan veckotidningar och tidskrifter samt tryckta dagstidningar (korrelation 0,57) samt mellan veckotidningar och tidskrifter samt dagstidningar på nätet (korrelation 0,54): eleverna som läste veckotidningar och tidskrifter läste alltså också ofta tryckta dagstidningar eller dagstidningar på nätet.

Granskningen av de svenskspråkiga skolorna visar att endast tryckta berättelser och serier hade ett positivt samband med helhetspoängen i läsförmåga. De elever i svenskspråkiga skolor som dagligen eller nästan dagligen läste skönlitteratur fick ett poängantal (572) som var 47 poäng högre än poängen för de elever som nästan aldrig läste skönlitteratur (525). För eleverna i de finskspråkiga skolorna var den här skillnaden signifikant mindre: de elever i finskspråkiga skolor som dagligen eller nästan dagligen läste skönlitteratur fick ett poängantal (561) som var bara 16 poäng högre än poängen för de elever som nästan aldrig läste skönlitteratur (545). Det innebär också att de svenskspråkiga elever som läste minst fick ett 20 poäng lägre resultat i läsförmåga än de finskspråkiga elever som läste minst. Den här skillnaden var statistiskt signifikant. Däremot skilde sig poängen mellan de aktivaste skönlitterära läsarna (572 poäng i svenskspråkiga skolor och 561 poäng i finskspråkiga skolor) inte signifikant från varandra.

Skönlitterära texters positiva samband med poängen i läsförmåga åskådliggörs också av att 36 procent av de svenskspråkiga skolornas flickelever och 26 procent av pojkeleverna läste berättelser nästan dagligen och flickornas poäng (555) var 18 poäng högre än pojkarnas (537). Motsvarande tendens kan också observeras i de regionala skillnaderna. De mest aktiva läsarna hittas i huvudstadsregionen: 35 procent av fjärdeklassarna där uppgav att de läste berättelser nästan dagligen. Likaså är poängantalet i huvudstadsregionen högst i en jämförelse av regionerna (568 poäng). De näst högsta poängen uppnåddes i den kombinerade regionen Åboland och Åland (560 poäng) där 30 procent av eleverna läste berättelser nästan dagligen. I Nyland var poängantalet 544 och 29 procent av de nyländska eleverna läste berättelser dagligen eller nästan dagligen. Österbottniska barn läste berättelser minst (25 % av eleverna läste nästan dagligen), och Österbottens poängantal på 529 var det lägsta i den regionala jämförelsen.

Sambandet mellan läsning av serier och poängen i läsförmåga var bland fjärdeklassare i svenskspråkiga skolor klart mindre än sambandet med läsning av berättelser och inte heller statistiskt signifikant: poängskillnaden mellan eleverna som läste serier mest och minst i de svenskspråkiga skolorna var 16 poäng. I de finskspråkiga skolorna var skillnaden av samma storleksklass (17 poäng) men som en följd av den större datamängden var den statistiskt signifikant.

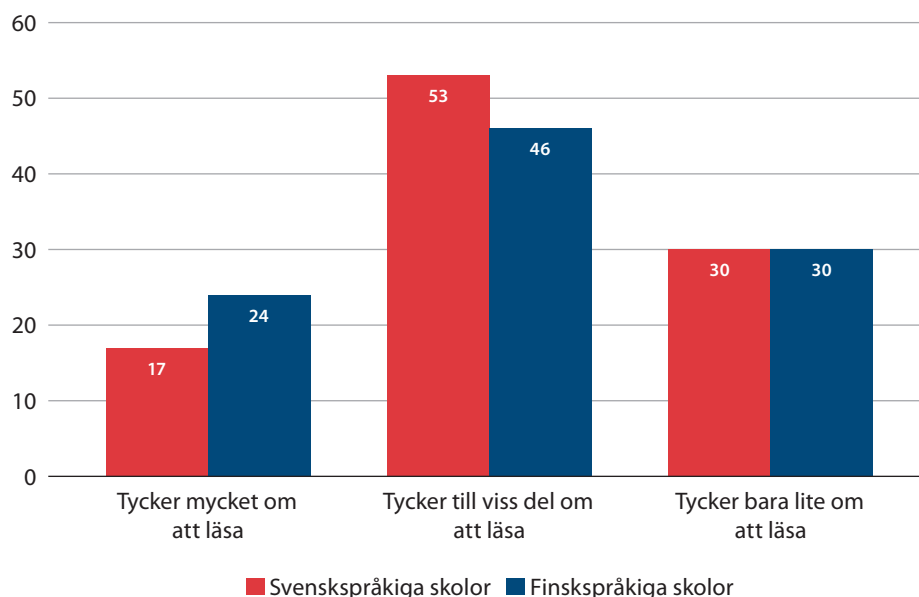
De som gillar att läsa och litar på sin läsförmåga får bäst resultat

Elevernas attityder till läsning granskades ur två synvinklar: hur mycket eleverna tycker om att läsa och i vilken grad de litar på sin läsförmåga. Hur mycket eleverna tycker om att läsa utvärderades med två frågor i elevenkäten som ingick i PIRLS 2021. I den ena frågan tillfrågades eleverna i vilken grad de höll med om åtta påståenden om läsning⁶. Dessutom inkluderades den tidigare nämnda frågan om hur ofta eleverna läser för att det är roligt eller för att ta reda på saker på fritiden i granskningen. Eleverna indelades i tre grupper utifrån sina svar: de som *tycker mycket om att läsa*, de som *till viss del tycker om att läsa* och de som *tycker bara lite om att läsa*.

Som helhet tycker de finländska barnen inte lika mycket om att läsa nu som de gjorde i studien år 2016. Finland hörde till de länder där det fanns få elever som tyckte mycket om att läsa och i motsvarande grad fanns det många elever som inte alls tyckte om att läsa. Till den gruppen länder hörde också de övriga nordiska länderna. I Finlands svenskspråkiga skolor tyckte 17 procent av eleverna mycket om att läsa vilket var 7 procentenheter lägre än i de finskspråkiga skolorna. Samma skillnad på 7 procentenheter fanns också i gruppen som tyckte en del om att läsa, men i de svenskspråkiga elevernas favör. Andelen elever som bara tyckte lite om att läsa var procentuellt lika stor i såväl svensk- som finskspråkiga skolor, ungefär 30 procent av eleverna (figur 3.1). I Sverige fanns det 18 procent elever som tyckte mycket om att läsa, vilket i praktiken är samma andel som i de finlandssvenska skolorna. I Danmark tyckte 14 procent av eleverna mycket om att läsa och i Norge var andelen 13 procent. I Singapore var den här andelen klart högre än i Norden: 33 procent.

I Finlands svenskspråkiga skolor tyckte 20 procent av flickorna mycket om att läsa; motsvarande andel för pojkarna var 15 procent. Däremot uppgav 26 procent av flickorna i de svenskspråkiga

⁶ 1) Jag tycker om att prata om vad jag har läst med andra; 2) Jag skulle bli glad om någon gav mig en bok i present; 3) Jag tycker att läsning är tråkigt; 4) Jag skulle vilja ha mer tid för läsning; 5) Jag tycker om att läsa; 6) Jag lär mig mycket genom att läsa; 7) Jag tycker om att läsa saker som får mig att fundera; 8) Jag tycker om när en bok hjälper mig att fantasera om andra världar



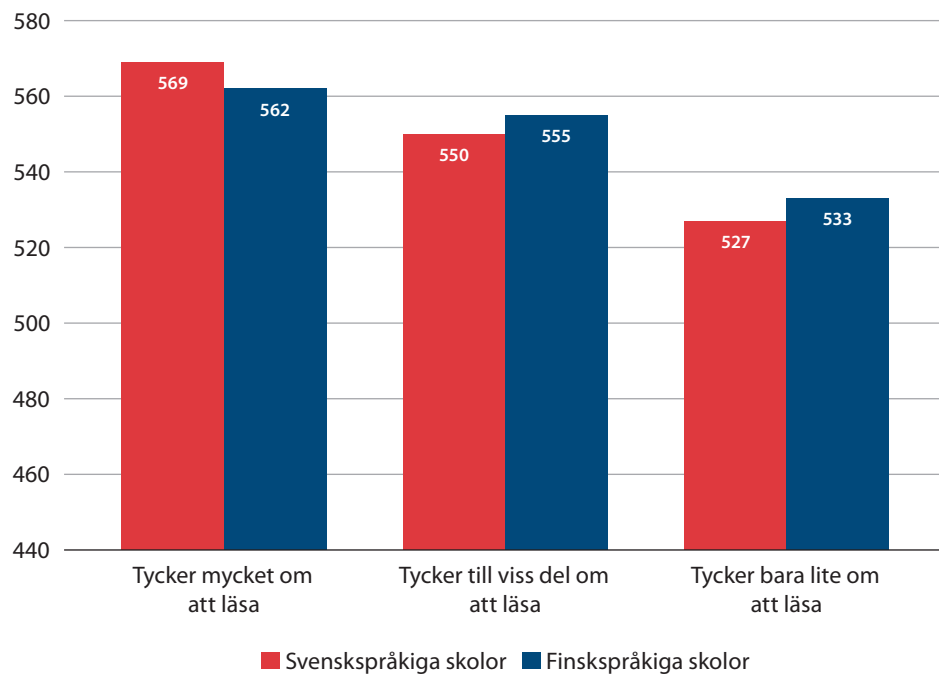
Figur 3.1 Hur mycket eleverna i Finlands svensk- och finskspråkiga skolor tycker om att läsa år 2021

skolorna att de tyckte bara lite om att läsa, medan motsvarande andel pojkar var 34 procent. Det fanns allmänt taget inte några stora regionala skillnader mellan hur mycket eleverna tyckte om att läsa. Den största andelen elever som tyckte mycket om att läsa fanns på Åland (22 %). I de svenskspråkiga skolorna i huvudstadsregionen uppgav 19 procent av eleverna att de tyckte mycket om att läsa. I Nyland var andelen 18 procent och i Åboland och Österbotten 16 procent. Andelen elever som bara tyckte lite om att läsa var i alla andra regioner omkring 30 procent, förutom på Åland där den var endast 20 procent. Den största gruppen som bara tyckte lite om att läsa fanns i Åboland (33 %) och den näst största gruppen i Nyland (32 %).

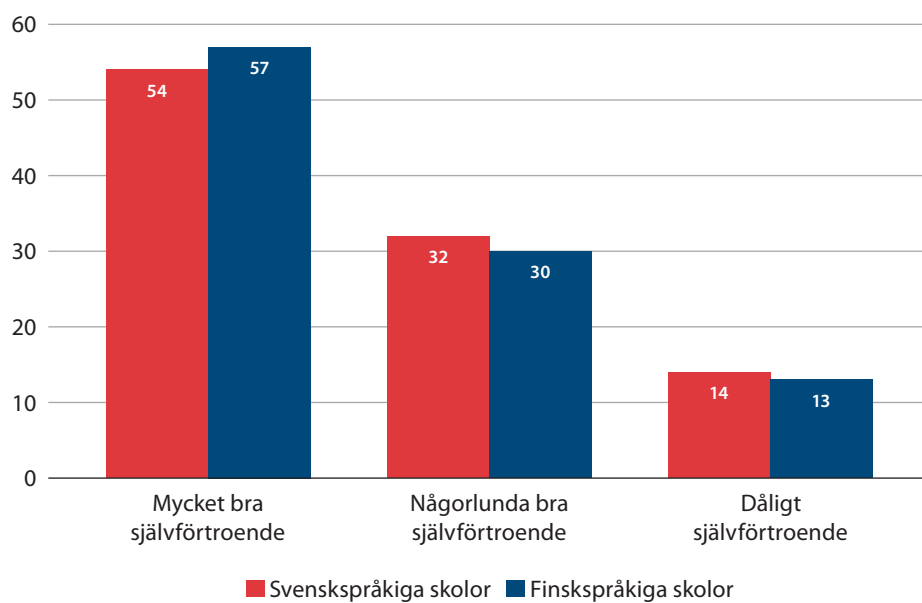
Figur 3.2 åskådliggör sambandet mellan att tycka om att läsa och poängen i läsförmåga: de elever som tycker mycket om att läsa har i genomsnitt ett klart högre poängantal i läsförmåga än de som bara tycker lite om att läsa. I de svenskspråkiga skolorna var skillnaden mellan ytterligheterna 42 poäng, så sambandet var starkare än i de finskspråkiga skolorna, där poängskillnaden var 29 poäng. Eleverna i de svenskspråkiga skolorna som tyckte mycket om att läsa uppnådde i genomsnitt 7 poäng mer än motsvarande grupp elever i de finskspråkiga skolorna, medan eleverna i de finskspråkiga skolorna i alla övriga grupper uppnådde ett 5–6 poäng högre genomsnittligt resultat. De här skillnaderna mellan språkgrupperna var emellertid inte statistiskt signifikanta.

Även om de finländska barnen inte tyckte så mycket om att läsa så litade de mycket på sin läsförmåga. Självförtroendet i läsning mättes med hjälp av sex påståenden⁷ och utifrån svaren delades eleverna in i tre grupper. Av eleverna i de svenskspråkiga skolorna hade 54 procent *mycket bra självförtroende i läsning*, 32 procent hade *någorlunda bra självförtroende i läsning* och 14 procent hade *dåligt självförtroende i läsning*. De här procentuella andelarna är i praktiken desamma som för de finskspråkiga skolornas elever (figur 3.3). Också i Singapore (51 %) och Sverige (56 %) hade över hälften av eleverna gott självförtroende i läsning. I Danmark placerade sig 45 procent och i Norge 44 procent av barnen i gruppen med mycket bra självförtroende, vilket motsvarade det internationella medelvärdet (43 %).

7 1) Det brukar gå bra för mig att läsa; 2) Läsning är lätt för mig; 3) Jag har problem att läsa berättelser med svåra ord; 4) Läsning är svårare för mig än för många av mina klasskamrater; 5) Läsning är svårare för mig än något annat ämne; 6) Jag är helt enkelt inte bra i läsning



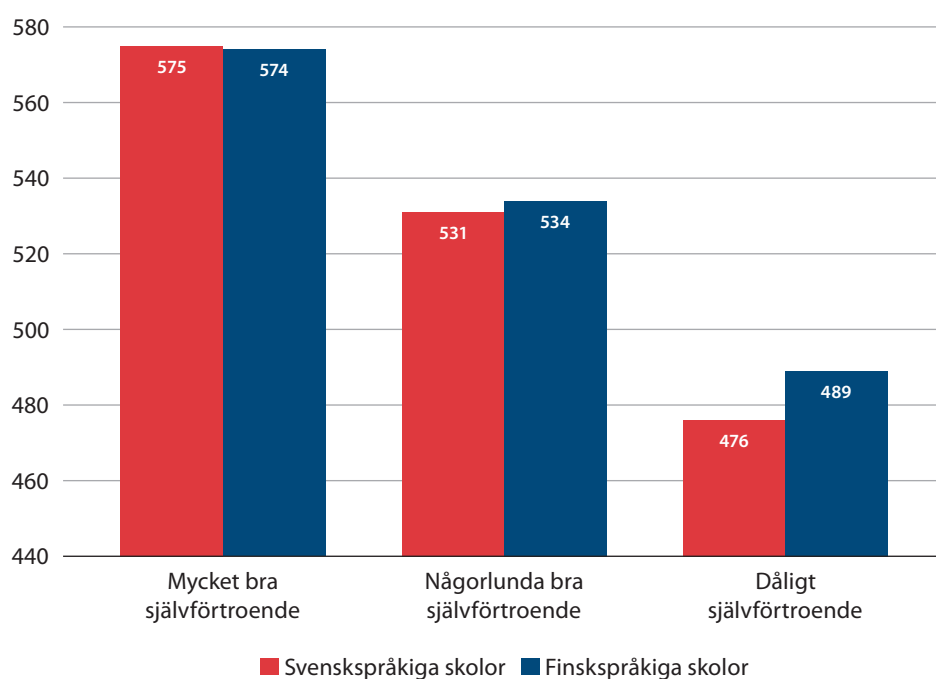
Figur 3.2 Sambandet mellan att tycka om att läsa och poängen i läsförmåga i Finlands svensk- och finskspråkiga skolor år 2021



Figur 3.3 Grad av självförtroende i läsning i Finlands svensk- och finskspråkiga skolor år 2021



De elever som hade ett mycket bra självförtroende i läsning fick också genomsnittligt högre poäng i läsförmåga än de elever som hade dåligt självförtroende (figur 3.4). Det fanns inga stora skillnader mellan eleverna i svensk- och finskspråkiga skolor i grupperna som hade bra eller någorlunda bra självförtroende i läsning. I gruppen elever som hade dåligt självförtroende fick emellertid eleverna i de svenskspråkiga skolorna i genomsnitt 13 poäng mindre än motsvarande grupp elever i de finskspråkiga skolorna. I de svenskspråkiga skolorna var poängskillnaden mellan ytterligheterna så stor som 99 poäng, vilket var lite mer än den internationella medelnivån (92 poäng). I de finskspråkiga skolorna var poängskillnaden 85 poäng. Det här ger vid handen att graden av självförtroende i läsning har stor betydelse också i olika språkgrupper, vilket observerades tidigare i Finlands helhetsresultat (Leino et al. 2023).



Figur 3.4 Sambandet mellan poängen i läsförmåga och graden av självförtroende i läsning i Finlands svensk- och finskspråkiga skolor år 2021

Digitala apparater används mer i svenskspråkiga skolor än i finskspråkiga

Digitala apparater hör i praktiken till vardagen i alla finländska elevers liv. Användning av digitala apparater ingår också i grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (GLGU 2014). I PIRLS 2021-studien undersöktes hur mycket eleverna använde datorer, surfplattor eller smarttelefoner under en vanlig skoldag för att hitta information och läsa i samband med skolarbetet.

Utifrån PIRLS-materialet ser vi att det är vanligare att använda digitala apparater till skolarbetet i svenskspråkiga skolor än i finskspråkiga. Även om skillnaden i användningsaktivitet inte var anmärkningsvärt stor så var den ändå statistiskt signifikant. I de svenskspråkiga skolorna använde 23 procent av fjärdeklassarna digitala apparater för att hitta information och läsa över 30 minuter om dagen, vilket var 5 procentenheter mer än i de finskspråkiga skolorna (tabell 3.4). Dessutom använde 62 procent av eleverna i de svenskspråkiga skolorna dagligen digitala apparater 1–30 minuter medan andelen i de finskspråkiga skolorna var 59 procent av eleverna. I de svenskspråkiga skolorna använde 15 procent och i de finskspråkiga skolorna 23 procent av eleverna inte alls digitala apparater till att hitta information eller läsa i anslutning till skolarbetet. I övriga Norden använde barnen digitala apparater lite mer än så: andelen elever som tillbringade över 30 minuter på digitala apparater var 29 procent i Norge, 27 procent i Sverige och 24 procent i Danmark. Också i läsförmågans ledande land Singapore fanns det fler barn (28 %) som använde digitala apparater mer än 30 minuter om dagen för att läsa än i Finland i genomsnitt (18 %).

I användningen av digitala apparater observerades intressanta regionala skillnader i Finlands svenskspråkiga skolor: digitala apparater användes inte lika mycket i Österbotten som i övriga regioner. Av eleverna i de österbottniska skolorna uppgav 24 procent att de inte alls använde digitala apparater i skolarbetet. I övriga regioner varierade den här andelen mellan 6 procent i Nyland och 14 procent på Åland. Av de österbottniska eleverna använde 17 procent digitala apparater mer än 30 minuter om dagen i skolarbetet, medan andelen var över 20 procent i alla andra regioner, i Nyland till och med 31 procent.

Högst poängantal i läsprovet fick de elever som använde digitala apparater på medelnivå, alltså de elever som typiskt använde digitala apparater för att hitta information och läsa i anslutning till skolarbetet 1–30 minuter om dagen (tabell 3.4). I de svenskspråkiga skolorna var emellertid skillnaden mellan den här gruppen och övriga grupper liten och inte statistiskt signifikant. I de finskspråkiga skolorna skilde sig däremot det genomsnittliga poängantalet (557 poäng) för eleverna i den här mellangruppen statistiskt signifikant från de två övriga grupperna.

Tabell 3.4 Daglig användning av digitala apparater i skolarbetet (procentuell andel av eleverna i Finlands svensk- och finskspråkiga skolor) och användningstidens samband med poängen i läsförmåga

	Använder digitala apparater för att hitta information och läsa i anslutning till skolarbetet			
	Elever i svenskspråkiga skolor		Elever i finskspråkiga skolor	
	%	Poängantal i läsförmåga	%	Poängantal i läsförmåga
Över 30 minuter om dagen	23	544	18	538
30 minuter eller mindre om dagen	62	548	59	557
Inte alls	15	545	23	544

Elevernas engagemang i läsundervisningen och arbetsron på läslektionerna har ett samband med god läsförmåga

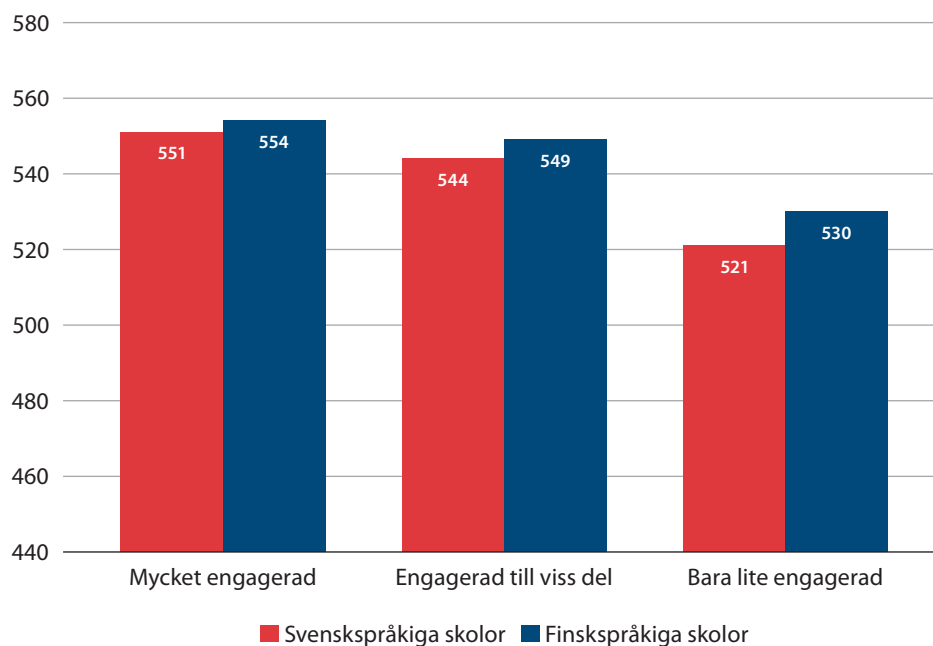
I PIRLS-studien tillfrågades eleverna med hjälp av nio påståenden⁸ om hur engagerade de var i läsundervisningen. Av eleverna i de svenskspråkiga skolorna var 46 procent *mycket engagerade* i läslektionerna, 50 procent var *någorlunda engagerade* och 4 procent var *bara lite engagerade*. De procentuella andelarna för eleverna i de finskspråkiga skolorna var i stort sett desamma. I en internationell jämförelse ligger dock de finländska barnens engagemang i undervisningen i läsförmåga i slutändan. Paradoxalt nog var engagemanget i undervisningen ofta som svagast i de länder där eleverna klarade sig bra i utvärderingen. Också de nordiska länderna hörde hit. I Sverige var 50 procent av eleverna mycket engagerade i undervisningen, i Norge var andelen 46 procent och i Danmark endast 38 procent. I Singapore var 48 procent av eleverna mycket engagerade i undervisningen. De mest engagerade eleverna i läsundervisningen fanns i Balkanländerna: 94 procent i Albanien, 93 procent i Kosovo och 91 procent i Nordmakedonien. I de här länderna var emellertid nivån på läsförmågan relativt låg jämfört med exempelvis Norden. Även om andelen finländska elever som engagerade sig mycket i undervisningen var låg i en internationell jämförelse är det dock värt att betona att också andelen elever som inte engagerade sig i undervisningen var låg (i de svenskspråkiga skolorna 4 %, i de finskspråkiga skolorna 7 %).

I de svenskspråkiga skolorna fanns de mest engagerade eleverna på Åland, där 54 procent av eleverna var mycket engagerade i läsundervisningen och i Åboland, där andelen var 52 procent. I övriga regioner var det mindre än hälften av eleverna som var mycket engagerade: 47 procent i huvudstadsregionen och 43 procent i Nyland respektive Österbotten.

Poängantalen i läsförmåga mellan mycket engagerade och någorlunda engagerade elever skilde sig inte signifikant från varandra, men de minst engagerade elevernas poängantal är tydligt och statistiskt signifikant lägre än de här två grupperna i bägge språkgrupperna (figur 3.5). Skillnaden mellan språkgrupperna var däremot inte statistiskt signifikant för någon av de här grupperna.

Eleverna tillfrågades också vilka störningsfaktorer de hade observerat under läslektionerna. Som redan tidigare konstaterats (Leino et al. 2023) ansågs det största problemet vara att det inte gick att jobba i klassrummet på grund av för mycket oväsen, man måste vänta länge på att eleverna tystnade och eleverna avbröt läraren. Ungefär 40 procent av eleverna i de svenskspråkiga skolorna och 37 procent av eleverna i de finskspråkiga skolorna upplevde att det var för mycket oväsen i klassrummet minst hälften av lektionerna. Att det tog så lång tid för eleverna att tystna under minst hälften av lektionerna upplevdes som ett problem av 32 procent av eleverna i de svenskspråkiga skolorna och av 39 procent av eleverna i de finskspråkiga skolorna. Att läraren avbröts under minst hälften av lektionerna upplevdes oftare som ett problem i de finskspråkiga skolorna, där den här störningsfaktorn lyftes fram av 34 procent av eleverna, medan 24 procent av eleverna i de svenskspråkiga skolorna upplevde det här som ett problem. Det gick inte att observera några signifikanta regionala skillnader i hur störningsfaktorerna upplevdes.

8 1) Jag tycker om det jag läser i skolan; 2) Min lärare ger mig intressanta saker att läsa; 3) Jag vet vad min lärare vill att jag skall göra; 4) Min lärare är lätt att förstå; 5) Jag är intresserad av vad min lärare berättar; 6) Min lärare uppmuntrar mig att säga vad jag tycker om det jag läst; 7) Min lärare låter mig visa vad jag har lärt mig; 8) Min lärare hjälper oss på många sätt för att vi ska lära oss; 9) Min lärare talar om för mig hur jag ska förbättra mig när jag gör fel



Figur 3.5 Sambandet mellan engagemang i läsundervisningen och poäng i läsförmåga i Finlands svensk- och finskspråkiga skolor år 2021

Utifrån elevernas svar skapades ett index som beskrev mängden störningar som upplevdes under lektionerna. I både de svenskspråkiga och de finskspråkiga skolorna placerade sig ungefär fyra av fem (82–83 %) av eleverna i indexets mittsektion, vilket innebär att de hade observerat en del störningsfaktorer (tabell 3.5). Ungefär 5 procent av eleverna i de svenskspråkiga skolorna upplevde att det fanns mycket störningar på läslektionerna och deras poängantal i läsförmåga (525 poäng) var klart lägre än poängantalet för de elever som hade upplevt bara lite störningar (543 poäng) och en del störningar (549 poäng). Motsvarande fenomen kunde observeras i de finskspråkiga skolorna. I dem var den här poängskillnaden dock statistiskt signifikant. I de svenskspråkiga skolorna var skillnaden inte signifikant främst eftersom datamaterialet endast omfattade en liten andel elever som upplevde mycket störningar.

Upplevelsen av störningsfaktorer i de finländska skolorna skilde sig inte mycket åt från de nordiska skolorna. I Sverige, Norge och Danmark uppgav 5–7 procent av eleverna att de hade upplevt mycket störningar under läslektionerna. Bland de norska och danska eleverna hade 8 procent upplevt bara lite störningar. I de svenska skolorna uppgav 13 procent av eleverna att de hade upplevt bara lite störningar. Den här andelen är exakt densamma som i Finlands svenskspråkiga skolor. I Singapore upplevde 5 procent av eleverna mycket störningar vilket ligger på samma nivå som i Norden. Däremot skilde sig Singapore från de nordiska länderna genom att en anmärkningsvärt stor andel, 22 procent, av eleverna uppgav att det bara förekom lite störningar under lektionerna.

Tabell 3.5 Mängden störningar som upplevdes på läslektionerna (procentuell andel av eleverna i Finlands svensk- och finskspråkiga skolor) och sambandet mellan mängden störningar och poängantalet i läsförmåga

	Mängden störningar som upplevdes på läslektionerna			
	Elever i svenskspråkiga skolor		Elever i finskspråkiga skolor	
	%	Poängantal i läsförmåga	%	Poängantal i läsförmåga
Mycket störningar	5	525	8	527
En del störningar	82	549	83	553
Bara lite störningar	13	543	9	553

Det finns ett samband mellan att bli mobbad och få ett lågt resultat i läsförmåga

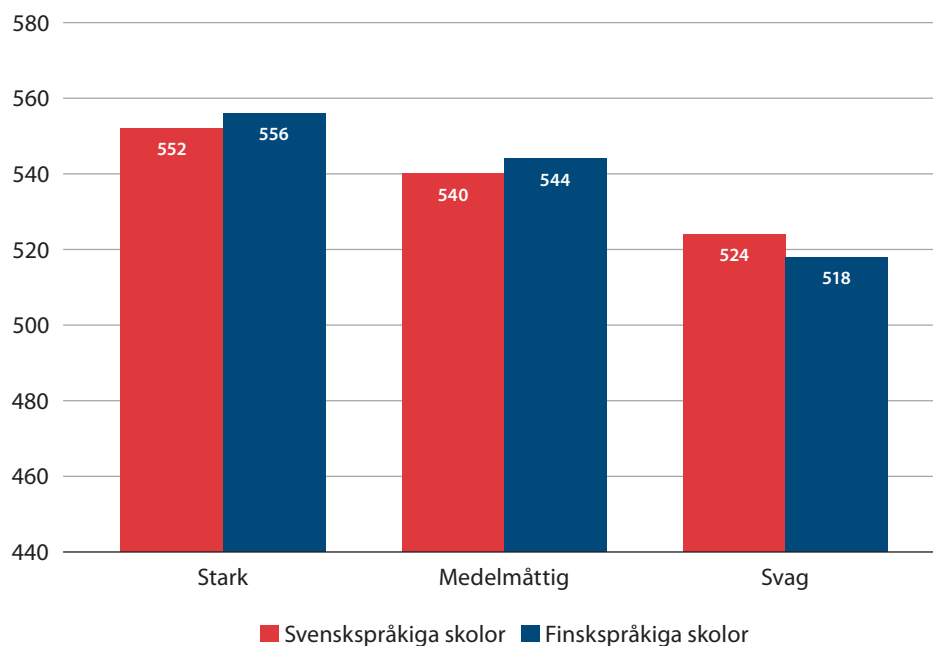
Att känna tillhörighet i skolgemenskapen och erfarenheter av mobbning har såväl i tidigare PIRLS-studier som i andra undersökningar visat sig vara av betydelse för elevens inlärning. I hur hög grad eleverna upplever tillhörighet i skolan granskades i PIRLS-studien med hjälp av sex påståenden.⁹

Både i de svenskspråkiga (64 %) och i de finskspråkiga (66 %) skolorna upplevde ungefär två tredjedelar av eleverna en *stark känsla av tillhörighet i skolan*. En *medelmåttig känsla av tillhörighet i skolan* hade 32 procent av eleverna i de svenskspråkiga skolorna och 29 procent av eleverna i de finskspråkiga skolorna. En *svag känsla av tillhörighet i skolan* hade i sin tur bara 4 procent av eleverna i de svenskspråkiga skolorna och 5 procent av eleverna i de finskspråkiga skolorna. I en internationell jämförelse låg de finländska fjärdeklassarnas känsla av tillhörighet i skolgemenskapen på en god nivå. I övriga Norden upplevde 6–8 procent av eleverna en svag känsla av tillhörighet i skolan. I Norge kände 64 procent av eleverna en stark känsla av tillhörighet i skolan. Motsvarande andelar i Danmark var 59 procent och i Sverige 54 procent av eleverna. I Singapore fanns det fler fjärdeklassare (11 %) som hade en svag känsla av tillhörighet i skolan jämfört med Finland och övriga Norden. En stark känsla av tillhörighet i skolan hade 52 procent av eleverna i Singapore.

Bland eleverna i de svenskspråkiga skolorna var känslan av tillhörighet i skolan starkast på Åland där 71 procent av eleverna upplevde en stark känsla av tillhörighet i skolan och i Åboland där andelen var 70 procent. I likhet med vad vi framförde tidigare var eleverna i de här regionerna också mer engagerade i undervisningen i läsning än eleverna i övriga regioner. I huvudstadsregionen (63 %), Nyland (63 %) och Österbotten (62 %) rädde det en stark känsla av tillhörighet i skolan hos mer än 60 procent av eleverna.

I figur 3.6 visas sambandet mellan känslan av tillhörighet i skolan och elevernas resultat i läsförmåga i svensk- och finskspråkiga skolor. Det här sambandet är systematiskt och rätt rätlinjigt. Det saknas signifikanta skillnader mellan språkgrupperna. Eleverna i de svenskspråkiga skolorna som starkast upplevde en känsla av tillhörighet i skolan uppnådde i genomsnitt 552 poäng, alltså ett medelvärde som bara en aning underskred medelvärdet i de finskspråkiga skolorna. Eleverna i de svenskspråkiga skolorna som svagast upplevde en känsla av tillhörighet i skolan uppnådde i genomsnitt 524 poäng och motsvarande poäng för eleverna i de finskspråkiga skolorna var 518.

⁹ 1) Jag trivs i skolan; 2) Jag känner mig trygg i skolan; 3) Jag känner att jag hör hemma i min skola; 4) Lärare på min skola behandlar mig rättvist; 5) Jag är stolt över att gå i min skola; 6) Jag har vänner på den här skolan



Figur 3.6 Sambandet mellan känslan av tillhörighet i skolan och poängantalet i läsförståelse i Finlands svensk- och finskspråkiga skolor år 2021

Det innebär att poängskillnaden mellan ytterligheterna var 28 poäng i de svenskspråkiga skolorna och 38 poäng i de finskspråkiga skolorna.

Elevernas erfarenheter av mobbning undersöktes i PIRLS-studien med hjälp av tio påståenden¹⁰. Utifrån de kombinerade svaren delades eleverna in i tre grupper enligt huruvida de upplevt mobbning *varje vecka*, *varje månad* eller *knappt någonsin* under det gångna skolåret.

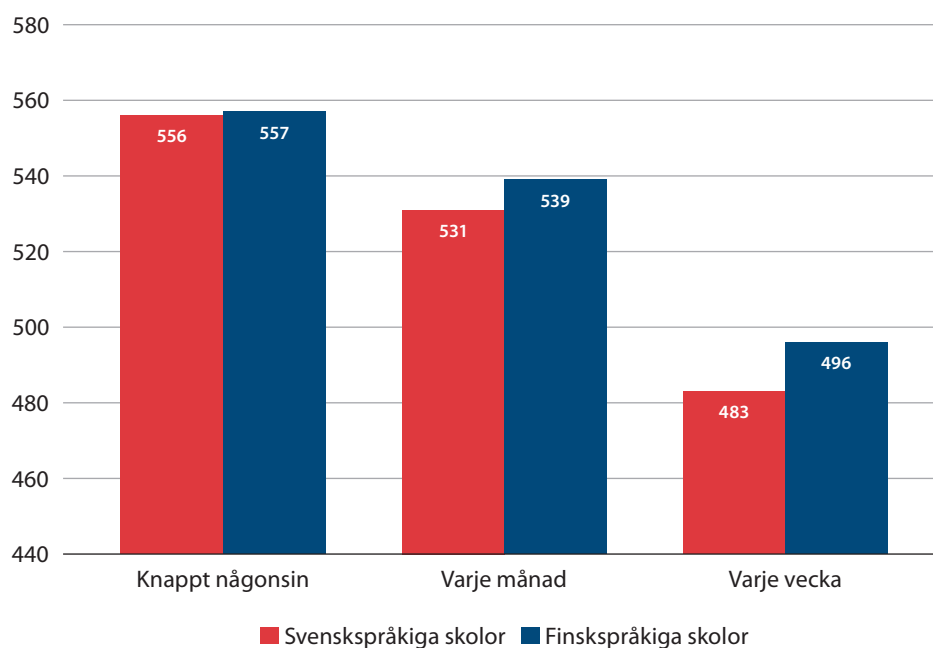
Eleverna i de svensk- och finskspråkiga skolorna upplevde mobbning i ungefär lika hög grad: 73–75 procent av eleverna hörde till dem som sällan eller aldrig retades i skolan. Den här andelen var glädjande stor jämfört med andra länder. Till exempel i de övriga nordiska länderna var den här andelen mellan 64 och 76 procent. I Singapore var andelen elever som knappt någonsin mobbades bara 59 procent. Däremot hade en femtedel (20–22 %) av eleverna i de svensk- och finskspråkiga skolorna upplevt mobbning månatligen. Andelen elever som retades varje vecka var 5 procent i bägge språkgrupperna. Det här var den minsta andelen i Norden (i övriga Norden varierade andelen mellan 7 och 9 %) och dessutom var den inte ens hälften så stor som motsvarande andel i Singapore (12 %). Fem procent betyder emellertid att det fanns närapå 3 000 fjärdeklassare som mobbades varje vecka i de finländska skolorna.

I Finlands svenskspråkiga skolor fanns vissa regionala skillnader mellan hur vanligt förekommande mobbning var. Det var vanligast att bli mobbad i Österbotten, där 8 procent av fjärdeklassarna uppgav att de hade upplevt mobbning varje vecka. I Nyland var andelen 5 procent, i övriga regioner låg den på bägge sidorna om 2 procent. Andelen elever som mobbades nästan aldrig eller inte alls var störst i Åboland (79 %), i huvudstadsregionen (77 %) och på Åland (77 %). I Nyland var andelen 71 procent och i Österbotten 69 procent.

¹⁰ Andra elever från min skola har 1) retat mig eller kallat mig saker; 2) inte låtit mig vara med i lekar eller spel; 3) spridit lögn om mig; 4) stulit något från mig; 5) förstört något för mig med flit; 6) slagit mig eller gjort mig illa; 7) tvingat mig att göra saker som jag inte ville göra; 8) skickat mig elaka eller sårade meddelanden på nätet; 9) delat elak eller sårade information om mig på nätet; 10) hotat mig

Den vanligaste mobbningsformen i Finland var utifrån fjärdeklassarnas svar att bli retad eller kallad saker. Det här hade 10 procent av eleverna i de svenskspråkiga och 9 procent av eleverna i de finskspråkiga skolorna upplevt varje vecka. Det näst vanligaste var att lämnas utanför en lek eller ett spel, vilket ungefär 5 procent hade upplevt varje vecka i både svenskspråkiga och finskspråkiga skolor. Övriga mobbningsformer, såsom att få sin egendom stulen eller förstörd med flit, eller elaka och sårande meddelanden på nätet var däremot ganska ovanligt att råka ut för bland finländska fjärdeklassare.

I figur 3.7 kan vi se att medelvärdet för resultatet i läsförmåga sjunker betydligt i Finland i takt med att mobbningen av en elev ökar. I de svenskspråkiga skolorna uppnådde de som knappt aldrig mobbades i genomsnitt 556 poäng, de som mobbades varje månad uppnådde 531 poäng och de som mobbades varje vecka bara 483 poäng. Det innebär att skillnaden mellan dem som mobbas mest och minst (i svenskspråkiga skolor 73 poäng och i finskspråkiga skolor 61 poäng) är klart större än för grupperna som skapades enligt känslan av tillhörighet i skolan (figur 3.6). Det här beror på att de mest mobbade fick ett så signifikant lågt resultat. Det är också värt att notera att resultatet i läsförmåga för de elever i svenskspråkiga skolor som mobbades varje vecka i genomsnitt var 13 poäng lägre än för motsvarande grupp i de finskspråkiga skolorna. Den här skillnaden kan ändå inte anses vara statistiskt signifikant eftersom andelen elever som mobbades varje vecka är jämförelsevis liten.



Figur 3.7 Sambandet mellan att bli mobbad och poängen i läsförmåga i Finlands svensk- och finskspråkiga skolor år 2021



Familjebakgrund och familjens aktiviteter

Hemmets socioekonomiska ställning märks i elevernas kunskande

I PIRLS-studien ställdes flera frågor till elevernas föräldrar om hemmets resurser och socioekonomiska ställning, till exempel om antalet böcker i hemmet och föräldrarnas utbildning och yrke. Utifrån svaren delades eleverna in i tre socioekonomiska grupper: I familjer med *hög socioekonomisk ställning* hade åtminstone den ena föräldern eller vårdnadshavaren minst en lägre högskoleexamen (vid universitet eller yrkeshögskola) och åtminstone den ena arbetade i ett specialyrke. Dessutom fanns det fler än 25 böcker i hemmet (ej medräknat barnböcker och elektroniska böcker) och det fanns också fler än 25 barnböcker. I familjer med en *låg socioekonomisk ställning* hade ingendera av föräldrarna eller vårdnadshavarna studerat längre än till en gymnasieutbildning eller yrkesinriktad grundexamen och ingendera arbetade som företagare, lägre tjänsteman eller specialist. Dessutom fanns det 25 eller färre böcker eller barnböcker i hemmet. Resten av eleverna ansågs ha en *socioekonomisk ställning på mellannivå*.

När hemmets socioekonomiska ställning undersöktes med ovan nämnda mätare intog de nordiska länderna de fyra topplaceringarna bland de deltagande länderna. Flest familjer med en hög socioekonomisk ställning fanns i Norge, där andelen var 57 procent. Dessutom hörde 37 procent av de norska familjerna till mellannivågruppen. Sverige låg i praktiken på samma nivå som Norge: 56 procent av de svenska familjerna hade en hög socioekonomisk ställning och 38 procent placerade sig på mellannivå. I Danmark var motsvarande procentandelar 54 och 41 och i Finland 50 och 45. Med andra ord hörde 5–6 procent av eleverna i Norden, Finland inkluderat, till familjer med låg socioekonomisk ställning; i alla deltagande länder hörde i genomsnitt 22 procent av eleverna till den här gruppen. Det fanns statistiskt signifikant färre familjer med hög socioekonomisk ställning i Finland än i övriga Norden. Internationellt hade i genomsnitt bara 30 procent av familjerna i materialet hög socioekonomisk ställning. I Singapore hade 45 procent av familjerna en hög socioekonomisk ställning medan 49 procent låg på mellannivå.

När vi granskar eleverna i Finlands svenskspråkiga skolor som en skild grupp i PIRLS 2021-materialet skiljer sig deras socioekonomiska fördelning signifikant både från de finskspråkiga skolornas och också från fördelningen i övriga Norden. Av Finlands svenskspråkiga skolors elever kom hela 67 procent från familjer med hög socioekonomisk ställning enligt mätaren som användes. Den här andelen var statistiskt signifikant högre än för eleverna i de finskspråkiga skolorna (49 %) och också signifikant högre än för övriga Norden. På motsvarande sätt var andelen familjer med låg socioekonomisk ställning Nordens minsta (3 %) i Finlands svenskspråkiga skolor, vilket också är en signifikant skillnad till de finskspråkiga skolorna och också övriga länder. I de finskspråkiga skolorna hörde 6 procent av eleverna till familjer med låg socioekonomisk ställning.

Hur eleverna i de svenskspråkiga skolorna fördelar sig enligt socioekonomisk ställning presenteras regionvis i tabell 4.1. Av eleverna i huvudstadsregionen hörde hela 80 procent till gruppen med hög socioekonomisk ställning: till den lägsta gruppen hörde bara enskilda elever. Också på Åland var andelen med hög socioekonomisk ställning mycket hög (74 %). Den minsta andelen elever med hög socioekonomisk ställning återfinns i Nyland (57 %) och i Österbotten (62 %), men också i dessa regioner är andelen påfallande hög jämfört med exempelvis eleverna i finskspråkiga skolor.

Det finns flest familjer med hög socioekonomisk ställning i huvudstadsregionen och andelen minskar när vi rör oss till mindre och mer glest befolkade områden. Men också på landsbygden är andelen mycket hög för familjerna till elever i svenskspråkiga skolor, både internationellt och jämfört med finskspråkiga skolor. När det gäller eleverna i svenskspråkiga skolor verkar den socioekonomiska fördelningen inte bero på om de bor på ett tätt befolkat storstadsområde eller i en förort. I familjerna till elever i finskspråkiga skolor är den genomsnittliga socioekonomiska ställningen lite högre i storstädernas kärnområden än i förorterna, även om nivån också i förorterna är betydligt högre än på orter med färre invånare. Fördelningen för Finlands svenskspråkiga skolor i grupper utifrån närmiljö presenteras i tabell 4.2.

Tabell 4.1 Regionvis fördelning av eleverna i Finlands svenskspråkiga skolor enligt socioekonomisk ställning

Region	Hög socioekonomisk ställning (%)	Socioekonomisk ställning på mellannivå (%)	Låg socioekonomisk ställning (%)
Huvudstadsregionen	80	20	0,4
Nyland	57	41	2
Åboland	67	30	3
Åland	74	24	2
Österbotten	62	33	5

Tabell 4.2 Fördelning av eleverna i Finlands svenskspråkiga skolor enligt socioekonomisk ställning och närmiljö

Region	Hög socioekonomisk ställning (%)	Socioekonomisk ställning på mellannivå (%)	Låg socioekonomisk ställning (%)
Tätt befolkat storstadsområde	77	23	0
Förort – i utkanten av ett storstadsområde	78	21	1
Mellanstor eller stor stad	70	29	1
Mindre stad eller ort	62	33	5
Landsbygd	61	36	3

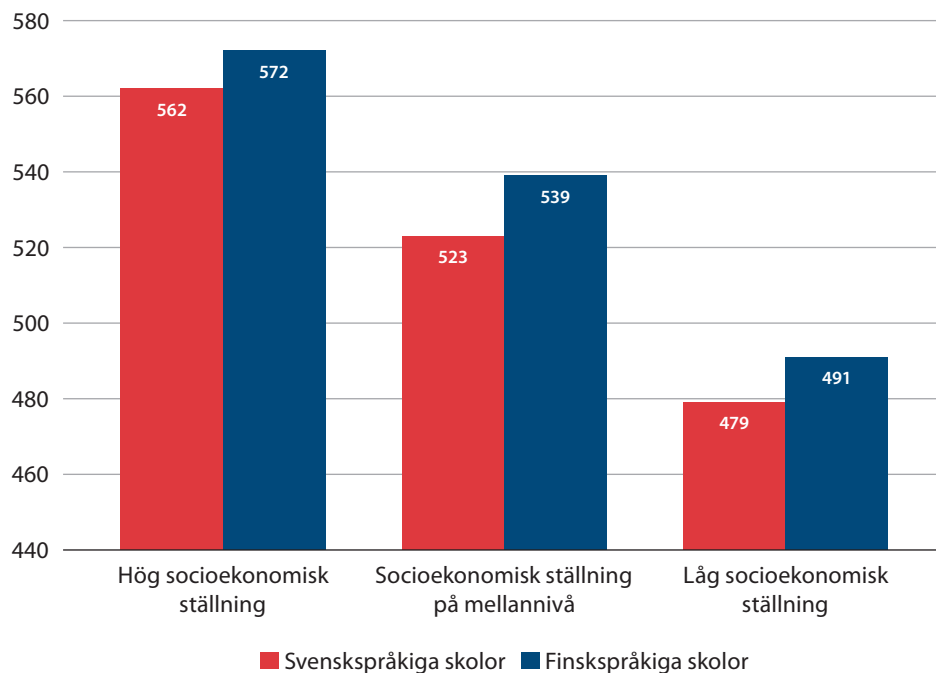
I samtliga länder som deltog i PIRLS-studien uppnåddes de genomsnittligt bästa resultaten i läsförmåga av barn vars familjer hade en hög socioekonomisk ställning. Det här stämmer också för båda språkgrupperna i Finland. I tabell 4.3 presenteras genomsnittspoängen i läsförmåga enligt hemmets socioekonomiska ställning i Finlands finsk- och svenskspråkiga skolor samt i jämförelseländerna. I Singapore skiljer sig barnen från familjer med hög socioekonomisk ställning tydligt från jämförelsegrupperna: deras resultat i läsförmåga var 44–63 poäng högre än i tabellens övriga socioekonomiska grupper. Också i den lägsta socioekonomiska gruppen fick eleverna i Singapore i genomsnitt ett 23–36 poäng högre resultat än i jämförelselederna.

En jämförelse av språkgrupperna i Finland enligt socioekonomisk ställning ger ett överraskande resultat: i varje socioekonomisk grupp var poängen i läsförmåga högre för eleverna i de finskspråkiga skolorna än för eleverna i de svenskspråkiga skolorna (tabell 4.3 och figur 4.1). I gruppen med hög socioekonomisk ställning fick eleverna i finskspråkiga skolor 10 poäng mer, i mellannivågruppen för socioekonomisk ställning handlade det om 16 poäng mer och i gruppen för låg socioekonomisk ställning var det 12 poäng mer. Av dessa var skillnaden för grupperna på hög nivå och mellannivå statistiskt signifikant, medan skillnaden mellan grupperna med låg socioekonomisk ställning inte var signifikant eftersom grupperna var så små.

I ljuset av dessa resultat kan det se konstigt ut att poängskillnaden mellan eleverna i finskspråkiga och svenskspråkiga skolor var så liten på nationell nivå (4 poäng) och inte ens statistiskt signifikant. Förklaringen till den lilla nationella poängskillnaden hittas i hur olika eleverna i de två språkgrupperna fördelar sig i socioekonomiska grupper. Av eleverna i de svenskspråkiga skolorna hade två tredjedelar en hög socioekonomisk ställning och i den här gruppen var resultaten i läsförmåga mycket bra. I finskspråkiga skolor tillhörde bara ungefär hälften av eleverna gruppen med hög socioekonomisk ställning, men deras nivå i läsförmåga var ännu bättre än elevernas i de svenskspråkiga skolorna. En granskning av familjens socioekonomiska ställning lyfter fram en skillnad som döljer sig mellan språkgrupperna: om fördelningen av socioekonomisk ställning såg likadan ut i bägge språkgrupperna, skulle resultatet i de finskspråkiga skolorna vara dryga 10 poäng högre än i de svenskspråkiga skolorna och då skulle det handla om en statistiskt signifikant skillnad.

Tabell 4.3 Andel elever och poäng i läsförmåga i grupper enligt hemmets socioekonomiska ställning och språkgrupp i Finland, och i jämförelseländerna

	Hög socioekonomisk ställning		Socioekonomisk ställning på mellannivå		Låg socioekonomisk ställning	
	Procentuell andel av eleverna	Medelvärde för poängen	Procentuell andel av eleverna	Medelvärde för poängen	Procentuell andel av eleverna	Medelvärde för poängen
Svenskspråkiga skolor i Finland	67	562	31	523	3	479
Finskspråkiga skolor i Finland	49	572	46	539	5	491
Norge	57	561	37	522	6	492
Sverige	56	580	38	535	6	490
Danmark	54	562	41	520	5	485
Singapore	45	624	49	572	6	515
Internationellt medelvärde	30	543	48	501	22	457



Figur 4.1 De finländska elevernas poäng i läsförmåga enligt språkgrupp och socioekonomisk ställning

Familjens gemensamma läsaktiviteter och barnens tidiga färdigheter har samband med läsförmågan

Eftersom de tidiga läsaktiviteter som föräldrarna engagerar barnen i kan påverka barnens skolframgångar i märkbar grad, tillfrågades föräldrarna i PIRLS-studien också om vilka lässtödjande aktiviteter de engagerat barnen i före skolgången. Frågorna som behandlade tidiga lässtödjande aktiviteter undersökte exempelvis om föräldrarna hade läst böcker för sitt barn under skollåldern, om de hade diskuterat vad de läst eller spelat ordspel (se tabell 4.4).

Utifrån föräldrarnas svar delades eleverna in i tre grupper i enlighet med om de hade fått tidiga erfarenheter *ofta*, *ibland* eller *sällan eller aldrig*. I de svenskspråkiga skolorna hade 31 procent av eleverna varit med om lässtödjande aktiviteter ofta och 68 procent ibland innan de började i skolan. Av eleverna i de svenskspråkiga skolorna hade alltså bara en procent knappt varit med om några som helst lässtödjande aktiviteter i hemmet under sin tidiga barndom. Resultaten för eleverna i de finskspråkiga skolorna var i stort sett desamma: 33, 65 och 1 procent. En regional genomgång av de svenskspråkiga skolorna gav inte heller avvikande resultat: i huvudstadsregionen, Nyland, Östergötten samt Åboland och Åland, som granskades tillsammans, hade 30–33 procent av eleverna ofta varit med om lässtödjande aktiviteter i tidig ålder.

I övriga Norden var det lite vanligare med tidiga lässtödjande aktiviteter än i Finland: I Sverige hade 39 procent av eleverna ofta varit med om lässtödjande aktiviteter i familjen. I Norge var den procentuella andelen 39 och i Danmark 41 procent. I alla nordiska länder handlade det om bara ungefär en procent av barnen som inte alls hade fått något tidigt lässtöd i hemmet. I Singapore hade 35 procent av eleverna fått lässtöd ofta och 4 procent aldrig.

Eleverna i Finlands svensk- och finskspråkiga skolor hade i ungefär lika hög grad varit med om lässtödjande aktiviteter i hemmet (tabell 4.4). Av de enskilda åtgärderna var diskussioner om

Tabell 4.4 Frekvensen för tidiga lässtödjande aktiviteter enligt föräldrarnas utsago (procentuella andelar av eleverna i Finlands svenskspråkiga elever, inom parentes andelarna av eleverna i Finlands finskspråkiga skolor)

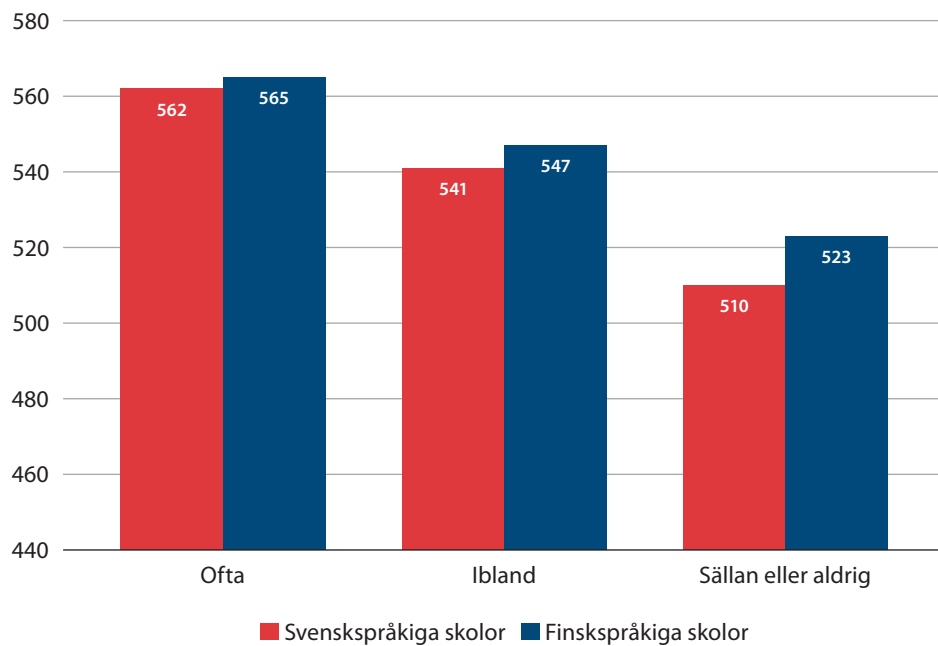
Innan ert barn började grundskolan, hur ofta brukade ni eller någon annan i ert hushåll göra något av följande tillsammans med ert barn?	Ofta	Ibland	Aldrig eller nästan aldrig
Diskutera om sådant ni hade gjort	85 (85)	14 (15)	0 (0)
Läsa böcker	76 (71)	22 (28)	2 (1)
Sjunga sånger	52 (47)	39 (44)	10 (9)
Diskutera om sådant ni hade läst	39 (36)	54 (56)	7 (7)
Berätta sagor	38 (35)	48 (58)	14 (7)
Läsa skyltar eller etiketter högt	36 (44)	52 (48)	12 (9)
Skriva bokstäver eller ord	35 (41)	57 (53)	8 (6)
Leka med alfabetsleksaker (t.ex. bokstavsklossar)	18 (18)	58 (60)	24 (22)
Spela ordspel	15 (17)	58 (62)	27 (21)

sådant familjen gjort det mest allmänna: 85 procent av elevernas föräldrar i såväl svensk- som finskspråkiga skolor hade diskuterat vad de gjort tillsammans med barnen innan barnen började i grundskolan. För de finskspråkiga skolornas elevers del hade 71 procent av föräldrarna läst böcker och motsvarande andel för eleverna i de svenskspråkiga skolorna var 76 procent av föräldrarna. Övriga lässtödjande åtgärder hade de finländska föräldrarna utfört i betydligt mindre skala.

Det fanns ett tydligt samband mellan mängden erfarenheter av tidig läsning och barnens läsförmåga: barn som tidigt fått bekanta sig med läsaktiviteter hade i genomsnitt en bättre läsförmåga än andra barn (figur 4.2). I de svenskspråkiga skolorna fick de elever som ofta varit med om läsaktiviteter före skolåldern i genomsnitt 562 poäng och de som ibland hade varit med om läsaktiviteter fick i genomsnitt 541 poäng. Eleverna i de finskspråkiga skolorna fick i genomsnitt ett 3–6 poäng högre resultat, men de här poängskillnaderna är inte signifikanta. Eleverna i svenskspråkiga skolor som sällan eller aldrig varit med om tidiga läsupplevelser uppnådde 510 poäng, vilket i genomsnitt var ett 13 poäng lägre resultat än för motsvarande grupp elever i de finskspråkiga skolorna. Det fanns emellertid få elever i den här gruppen i materialet så skillnaden kan inte anses signifikant. Poängskillnaden (52 poäng) mellan de elever i de svenskspråkiga skolorna som ofta och de elever som sällan eller aldrig fått erfara tidiga läsupplevelser var i genomsnitt 10 poäng större än mellan eleverna i motsvarande grupper i de finskspråkiga skolorna (42 poäng).

I den regionala jämförelsen drog Österbottens svaga resultat än en gång uppmärksamhet till sig i en jämförelse med övriga regioner. Av de elever som ofta varit med om lässtödjande aktiviteter i sina familjer uppnådde eleverna i Åboland särskilt höga resultat i läsförmåga (587 poäng), liksom också eleverna i huvudstadsregionen (577 poäng) och på Åland (573 poäng). Österbottens motsvarande resultat var märkbart lägre än dessa (550 poäng) vilket också var lägre än resultatet för de elever i huvudstadsregionen (564 poäng) och på Åland (554 poäng) som bara ibland varit med om lässtödjande aktiviteter i hemmet.

Föräldrarna tillfrågades också hur väl deras barn kunde känna igen bokstäver, läsa ord, meningar eller berättelser och skriva bokstäver och ord innan de började i skolan. Utifrån föräldrarnas svar delades eleverna in i grupper enligt hur väl de behärskade de här tidiga färdigheterna: *mycket bra*, *ganska bra* och *inte särskilt bra*. I Finlands svenskspråkiga skolor placerade sig 26 procent av



Figur 4.2 Sambandet mellan frekvensen för tidiga lässtödjande aktiviteter och poängen i läsför-måga i Finlands svensk- och finskspråkiga skolor år 2021

eleverna i gruppen mycket bra, 33 procent i gruppen ganska bra och 41 procent i gruppen inte särskilt bra. I de finskspråkiga skolorna var motsvarande andelar 28, 28 och 44 procent. En regional granskning av de svenskspråkiga skolorna gav liknande resultat: I den kombinerade regionen Åboland och Åland hörde 31 procent till mycket bra-gruppen, i Nyland och huvudstadsregionen var andelen 26 procent. I Österbotten var andelen som hörde till den här gruppen mindre jämfört med de övriga regionerna: ungefär 24 procent.

Av Sveriges fjärdeklassare hade 31 procent bra tidiga läsfärdigheter. I Danmark var andelen 28 procent, vilket i praktiken är en lika stor andel som i Finland. Barnen som placerade sig i den lägsta gruppen uppgick till 31 procent i såväl Sverige som Danmark, vilket var en klart mindre andel än i Finland. Norge skiljer sig från övriga Norden när det gäller tidiga färdigheter: av de norska barnen hade bara 12 procent goda färdigheter innan de började skolan och hela 59 procent hade svaga färdigheter. Singapore skiljer sig från Norden i motsatt riktning – där hade 52 procent av barnen goda färdigheter och bara 11 procent svaga färdigheter.

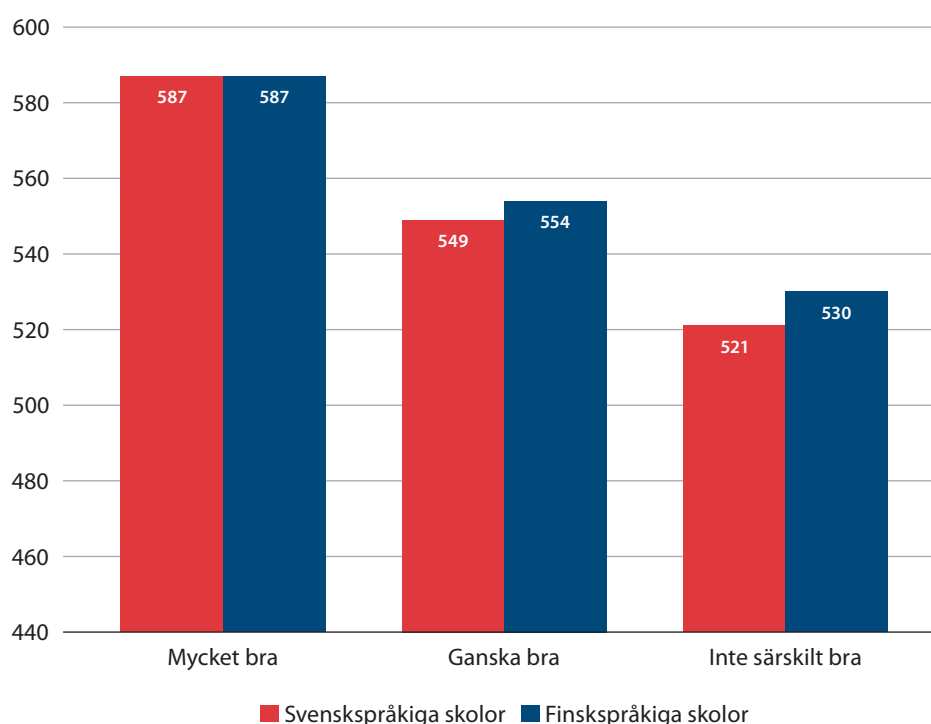
En granskning av enskilda färdigheter visar att det saknas signifikanta skillnader mellan de tidiga färdigheterna för eleverna i Finlands svensk- och finskspråkiga skolor (tabell 4.5). Av eleverna i både de svensk- och finskspråkiga skolorna kunde cirka 96 procent skriva sitt namn åtminstone ganska bra innan de började i skolan. Av eleverna i de svenskspråkiga skolorna kände ungefär 55 procent igen bokstäverna mycket bra innan de började i ettan och motsvarande andel av de finskspråkiga skolornas elever var 58 procent. Dessutom kunde 71 procent av eleverna i de svenskspråkiga skolorna läsa enskilda ord ganska bra och motsvarande andel för eleverna i de finskspråkiga skolorna var 64 procent. I bägge språkgrupperna var eleverna sämre på att läsa berättelser och meningar innan de började i skolan. Det här är förståeligt eftersom många lär sig läsa längre textstycken först efter att de inlett sin skolgång.

Det finns ett klart samband mellan läsfärdigheter före skolgången och nivån på läsför-mågan i fjärde klass: de finländska barn som hade goda tidiga färdigheter före skollåldern fick signifikant

Tabell 4.5 Tidiga färdigheter enligt föräldrarnas utsago (procentuella andelar för eleverna i Finlands svenskspråkiga elever, inom parentes andelarna för eleverna i Finlands finskspråkiga skolor)

Hur bra kunde ert barn följande när hen började i årskurs 1 i grundskolan?	Mycket bra	Ganska bra	Inte särskilt bra	Inte alls
Skriva sitt eget namn	75 (75)	21 (21)	3 (3)	0 (0)
Känna igen största delen av bokstäverna	55 (58)	34 (32)	10 (9)	1 (1)
Berätta en historia (t.ex. utifrån bilder, böcker eller egna erfarenheter)	42 (40)	39 (39)	17 (17)	2 (4)
Läsa enstaka ord	40 (38)	31 (26)	22 (24)	7 (12)
Skriva bokstäver	34 (38)	43 (43)	22 (17)	2 (2)
Skriva andra ord än sitt eget namn	27 (29)	37 (32)	30 (30)	6 (8)
Läsa meningar	22 (24)	25 (20)	28 (23)	25 (32)
Läsa en saga	12 (14)	18 (18)	30 (23)	40 (45)

bättre poäng än de barn som låg på nivån ganska bra eller inte särskilt bra (figur 4.3), och samma trend kunde skönjas i alla länder som deltog i studien. Såväl eleverna i de svensk- som i de finskspråkiga skolorna som placerade sig i gruppen ”mycket bra” uppnådde i genomsnitt 587 poäng i läsprovet. I gruppen ”ganska bra” uppnådde eleverna i finskspråkiga skolor 554 poäng, vilket var 5 poäng mer än för eleverna i svenskspråkiga skolor (549 poäng) och i gruppen ”inte särskilt bra” fick eleverna i de finskspråkiga skolorna i genomsnitt ett 9 poäng bättre resultat (530 poäng) än eleverna i de svenskspråkiga skolorna (521 poäng). De här skillnaderna var emellertid inte statistiskt signifikanta. Poängskillnaden mellan eleverna med goda och svaga färdigheter var 66 poäng i



Figur 4.3 Sambandet mellan tidiga färdigheter och poängen i läsförmåga i Finlands svensk- och finskspråkiga skolor år 2021

de svenskspråkiga skolorna och 57 poäng i de finskspråkiga skolorna, så sambandet mellan tidiga färdigheter och läsförmågan var i genomsnitt starkare i Finland än internationellt (47 poäng).

Utifrån PIRLS-materialet kan man förutse barnets läsförmåga i fjärde klass både utifrån hemmets tidiga lässtödjande aktiviteter och utifrån de tidiga färdigheter som barnet skaffat sig före skolåldern (delvis med hjälp av tidigare nämnda aktiviteter). Av dessa är sambandet mellan de tidiga färdigheterna och läsförmågan särskilt starkt.

Föräldrarnas läsintresse visar modell för barnen – skönlitteraturens betydelse är störst

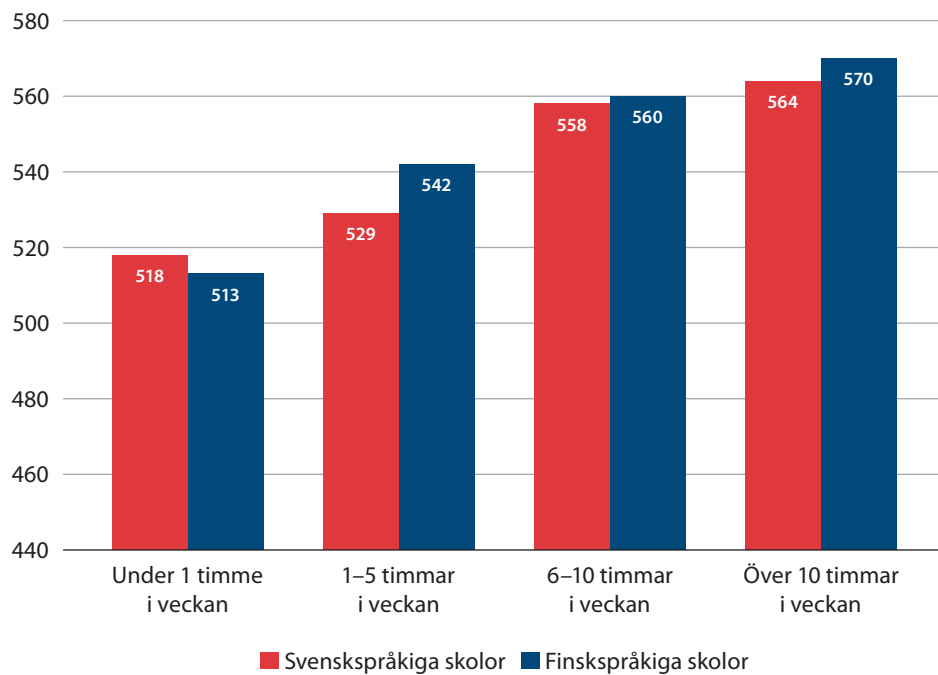
Utöver att föräldrarna kan stödja sina barns läsförmåga genom att erbjuda barnen tidiga läsaktiviteter kan de också med sitt eget läsintresse motivera barnen till att läsa. Att en elev ser sin förälder läsa till exempel en skönlitterär bok eller en tidning kan ha en stor effekt på elevens attityder till läsning. Föräldrarna tillfrågades hur mycket tid de vanligtvis lägger på att läsa under en vecka. Här inkluderades läsning av såväl böcker, tidskrifter, dagstidningar som arbetsmaterial hemma, både i tryckt och digital form.

Ungefär en fjärdedel (24 %) av föräldrarna till eleverna i de finskspråkiga skolorna läste mer än 10 timmar i veckan, 30 procent läste 6–10 timmar i veckan och 41 procent läste 1–5 timmar i veckan. Motsvarande andelar för föräldrarna till eleverna i de svenskspråkiga skolorna var 27 procent som läste över 10 timmar i veckan, 35 procent 6–10 timmar i veckan och 33 procent 1–5 timmar i veckan. Även om 3 procent fler föräldrar till elever i svenskspråkiga skolor läste över 10 timmar i veckan var skillnaden inte statistiskt signifikant. Ungefär 5 procent av föräldrarna till elever i såväl svensk- som finskspråkiga skolor uppgav att de läste mindre än en timme i veckan.

I den regionala granskningen av de svenskspråkiga skolorna noterades att endast 21 procent av de österbottniska föräldrarna läste över 10 timmar i veckan och det här är en signifikant mindre andel än i övriga regioner med svenskspråkiga skolor. I den sammanslagna regionen Åboland och Åland läste ungefär en tredjedel (30 %) och i Nyland en fjärdedel (25 %) av föräldrarna mer än 10 timmar i veckan. De aktivaste föräldrarna hittades i huvudstadsregionen där 35 procent av föräldrarna läste mer än 10 timmar i veckan. De mest passiva föräldrarna, som läste under en timme i veckan, varierade från 3 procent i huvudstadsregionen till 8 procent i Österbotten; dessa skillnader är dock inte statistiskt signifikanta. Att läsaktiviteten i huvudstadsregionen var högre än i övriga regioner är främst en följd av att andelen föräldrar som läste över 10 timmar i veckan var så stor där.

Fördelningen av föräldrarnas läsaktivitet såg i stort sett likadan ut i hela Norden, inklusive Finland. Andelen föräldrar som läste mer än 10 timmar i veckan varierade mellan 23 procent i Sverige och 27 procent i Norge (och Finlands svenskspråkiga skolors). Den minsta andelen föräldrar som läste under en timme fanns i Finland (oberoende av språkgrupp) och i Norge, där andelen var 5 procent. Den största andelen föräldrar som läste lite fanns i Sverige men också där var andelen bara 8 procent. Topplandet i läsförmåga, Singapore, skilde sig på ett intressant sätt från Norden: där fanns det 21 procent aktivt läsande föräldrar, vilket var ungefär samma andel som i Norden, men andelen passiva föräldrar som läste under en timme i veckan uppgick till hela 13 procent, vilket är mer än en dubbelt så stor andel som exempelvis i Finland.

Ju mer föräldrarna använde tid till att läsa hemma, desto högre genomsnittliga poäng i läsförmåga fick eleverna (figur 4.4). Poängen för barnen till de föräldrar som uppgav sig läsa minst låg



Figur 4.4 Sambandet mellan föräldrarnas läsintresse och poängen i läsförmåga i Finlands svensk- och finskspråkiga skolor år 2021

på en betydligt lägre nivå än övriga grupper, och de uppnådde i genomsnitt 518 poäng i svenskspråkiga skolor och bara 513 poäng i finskspråkiga skolor. För övriga grupper varierade poängen i läsförmåga mellan 529 och 564 poäng i svenskspråkiga skolor och mellan 542 och 570 poäng i finskspråkiga skolor.

Av de olika textgenrerna läste de finländska föräldrarna dagstidningar mest. Det fanns statistiskt signifikant fler föräldrar till elever i de svenskspråkiga skolorna som läste dagstidningar dagligen eller nästan dagligen än i de finskspråkiga skolorna: 67 procent av föräldrarna till elever i de svenskspråkiga skolorna och 59 procent av föräldrarna till elever i de finskspråkiga skolorna. Bortsett från serietidningar läste de svenskspråkiga familjerna alla övriga textgenrer mer aktivt: Mer än var tredje förälder till en elev i en svenskspråkig skola läste dagligen skönlitteratur (36 %) och tidskrifter (35 %) och ungefär var fjärde (25 %) läste faktaböcker. Motsvarande andelar för föräldrarna till elever i finskspråkiga skolor var en fjärdedel (25 %) som dagligen läste skönlitteratur och tidskrifter samt en femtedel (20 %) som läste faktaböcker. Serietidningar lästes klart minst i båda språkgrupperna: ungefär 13–15 procent av de finländska föräldrarna uppgav att de läste sådana dagligen. När eleverna tillfrågades om föräldrarnas läsning uppgav 57 procent av eleverna i de svenskspråkiga skolorna att de hade sett sina föräldrar eller vårdnadshavare läsa böcker minst varje vecka, medan motsvarande andel var 62 procent för eleverna i finskspråkiga skolor. Motsvarande andelar för dagstidningsläsning var 72 procent för eleverna i svenskspråkiga skolor och 71 procent för eleverna i finskspråkiga skolor. Det fanns emellertid också familjer där läsningen inte syntes i vardagen: 14 procent av eleverna i svenskspråkiga och 16 procent av eleverna i finskspråkiga skolor uppgav att de egentligen aldrig sett sina föräldrar eller vårdnadshavare läsa en bok och för dagstidningarnas del var andelen 14 procent i båda språkgrupperna.

Föräldrarnas dagliga läsning hade ett samband med barnens nivå av läsförmåga för samtliga textgenrer. Av dem var skönlitteraturens samband starkast. De elever i svenskspråkiga skolor vars

föräldrar dagligen läste skönlitteratur fick signifikant högre resultat i läsförmåga (568 poäng) än de elever vars föräldrar inte alls läste skönlitteratur (524 poäng). I de finskspråkiga skolorna uppnådde barnen till de föräldrar som aktivast läste skönlitteratur 574 poäng i läsprovet, medan barnen till de föräldrar som läste minst uppnådde 530 poäng. Detta ger en poängskillnad på 44 poäng mellan ytterligheterna i bägge språkgrupperna. För övriga textgenrers del varierade skillnaderna mellan ytterligheterna i de finskspråkiga skolorna från 21 till 28 poäng. I de svenskspråkiga skolorna är sambanden lite starkare och skillnaden mellan ytterligheterna varierade mellan 32 och 34 poäng.

Bland datamaterialet för Finlands svenskspråkiga skolor upptäcktes några statistiskt signifikanta skillnader som hör ihop med föräldrarnas läsintresse. Det var vanligast att läsa dagstidningar i Östernbotten (71 % av föräldrarna läste sådana dagligen eller nästan dagligen), i huvudstadsregionen (70 %) och i regionen Åboland och Åland (67 %). I Nyland (huvudstadsregionen inte inkluderad) läste signifikant färre föräldrar dagligen dagstidningar (58 %). Tidskrifter lästes mest i huvudstadsregionen (74 % av föräldrarna läste sådana minst varje vecka) medan motsvarande läsaktivitet varierade från 57 procent i Åboland och Åland till 67 procent i Östernbotten. Hur aktivt föräldrarna läste dagstidningar och tidskrifter hade emellertid inget tydligt regionalt samband med läsförmågan hos fjärdeklassarna. När det gäller skönlitteratur såg det annorlunda ut: det genomsnittliga resultatet i läsförmåga för regionens elever var högre ju vanligare det var att deras föräldrar läste skönlitteratur. Det bästa resultatet i läsförmåga uppnåddes av elever i huvudstadsregionen, vars föräldrar (43 %) läste skönlitteratur dagligen eller nästan dagligen. Näst bästa resultat uppnådde eleverna i regionen Åboland och Åland: 40 procent av deras föräldrar läste skönlitteratur dagligen eller nästan dagligen. På följande plats kom Nyland, där de föräldrar som aktivt läste skönlitteratur uppgick till 37 procent. I Östernbotten var den här andelen föräldrar 30 procent och där hittas också det svagaste genomsnittliga resultatet i läsförmåga bland regionerna.

I enkäten fick föräldrarna också ta ställning till åtta påståenden¹¹ om sitt läsintresse och sina attityder till läsning samt en fråga om hur ofta de läste hemma för sitt eget nöjes skull. Utifrån svaren bildades en skala som beskriver hur mycket föräldrarna tycker om att läsa. Eleverna indelades i tre grupper utifrån föräldrarnas svar.

Av eleverna i svenskspråkiga skolor hörde 41 procent till gruppen där *föräldrarna tyckte mycket om att läsa*, 43 procent till gruppen där *föräldrarna tyckte en del om att läsa* och 16 procent till gruppen där *föräldrarna inte tyckte om att läsa*. För eleverna i de finskspråkiga skolorna var motsvarande siffror 38, 44 och 18 procent, och de här skillnaderna på 1–3 procentandelar till eleverna i svenskspråkiga skolor var inte statistiskt signifikanta. Däremot kunde vi observera en del signifikanta skillnader i den regionala granskningen av de svenskspråkiga skolorna. I Östernbotten hörde drygt en tredjedel (35 %) av eleverna till gruppen där föräldrarna tyckte mycket om att läsa, medan det i huvudstadsregionen handlade om nästan hälften (48 %). Nyland (41 %) och det kombinerade området Åboland och Åland (44 %) placerade sig mellan dessa.

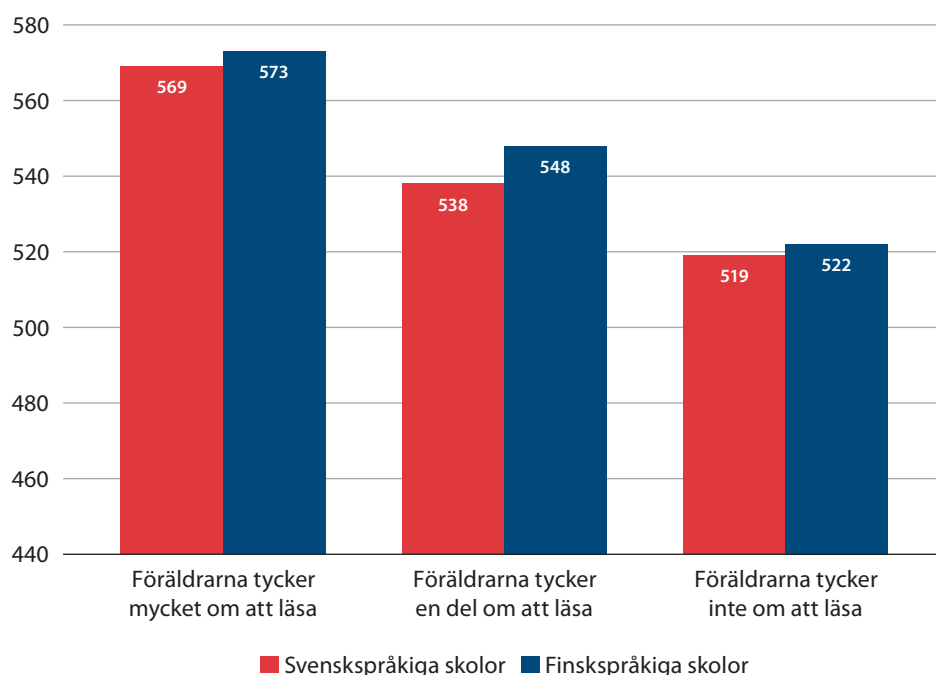
I en jämförelse med Norden skönjdes inga signifikanta skillnader till Finlands resultat. I Sverige (34 %) och Norge (32 %) fanns det lite färre elever vars föräldrar tyckte mycket om att läsa än i Finland. I Danmark låg motsvarande andel på samma nivå som Finland (39 %). Också andelen elever vars föräldrar inte tyckte om att läsa låg i Norden på i stort sett samma nivå som i Finland. I

11 1) Jag läser bara om jag måste; 2) Jag diskuterar gärna med andra om det jag har läst; 3) Jag tycker om att läsa på fritiden; 4) Jag läser bara om jag behöver information; 5) Läsning är en viktig aktivitet hemma hos oss; 6) Jag skulle vilja ha mer tid att läsa; 7) Jag njuter av att läsa; 8) Läsning är en av mina favorithobbyer på fritiden

Sverige handlade det om 16 procent av eleverna, i Norge och Danmark om 19 procent. Singapore skiljer sig än en gång från Norden på ett intressant sätt. Där uppgav bara 21 procent av föräldrarna att de tyckte mycket om att läsa och en lika stor andel, 23 procent, uppgav att de inte tyckte om att läsa. Eftersom resultatet i läsförmåga var signifikant högre i Singapore än i Norden går det inte att observera ett rätlinjigt samband på internationell nivå mellan barnens läsförmåga och hur mycket föräldrarna tycker om att läsa. Jämförelser mellan olika länder kan naturligtvis försvåras av kulturella skillnader – samma frågor och svarsalternativ kan uppfattas på mycket olika sätt i kulturer som skiljer sig från varandra.

Även om de familjer där föräldrarna inte tycker om att läsa fortfarande är i minoritet, tycker föräldrarna märkbart mindre om att läsa nu jämfört med PIRLS 2011-studien (se Leino et al. 2023). Utvecklingsriktningen är densamma också i övriga Norden och därmed oroväckande eftersom föräldrars negativa inställning till läsning också inverkar negativt på utvecklingen av barnets läsintresse i och med att barnet inte får läsande vuxna förebilder. Det skulle vara av största vikt att barnet förstod att föräldrarna läser skönlitteratur och dagstidningar, även om föräldrarna gör det på digitala plattformar. Föräldrarnas modell, uppmuntran och samtal om det lästa är betydelsefulla lässtödjande faktorer för barnet.

I motsats till det internationella materialet fanns det ett nationellt samband mellan föräldrarnas attityd till läsning och barnets läsförmåga (figur 4.5). I Finland uppnådde de elever vars föräldrar tyckte mycket om att läsa signifikant högre poäng i läsförmåga än de elever vars föräldrar förhöll sig negativa till läsning. I de svenskspråkiga skolorna uppnådde de elever vars föräldrar tyckte mycket om att läsa i genomsnitt 569 poäng, vilket är ett klart bättre resultat än internationell och nationell genomsnittsnivå. Barn till föräldrar som tyckte en del om att läsa uppnådde i genomsnitt 538 poäng och barn till föräldrar som förhöll sig negativa till läsning uppnådde i genomsnitt 519 poäng. Det här innebär att de elever i svenskspråkiga skolor där man hemma läste aktivt och tyckte

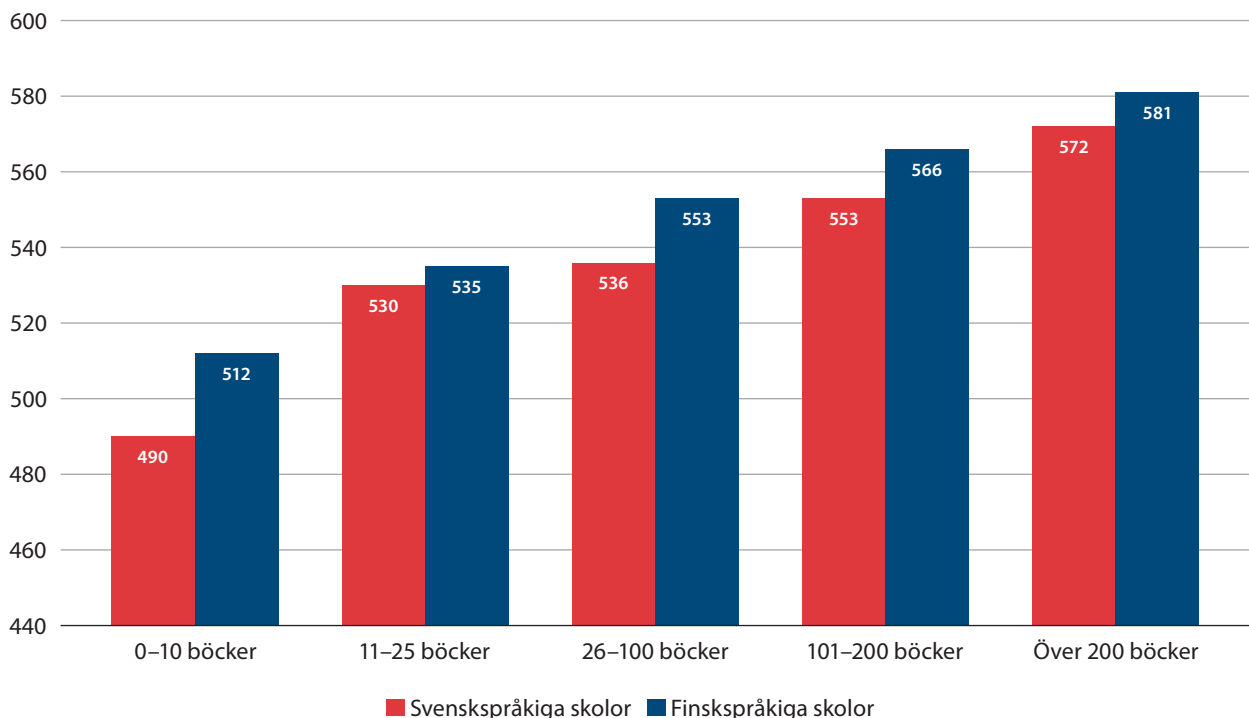


Figur 4.5 Sambandet mellan resultaten i läsförmåga och hur mycket föräldrarna tyckte om att läsa i Finlands svensk- och finskspråkiga skolor år 2021

om att läsa uppnådde ett ungefär 50 poäng högre resultat än de barn i vars hem man varken tyckte om att läsa eller läste. Poängskillnaden för de finskspråkiga skolornas del ligger på samma nivå, ungefär 51 poäng. I studien år 2016 var den här skillnaden 43 poäng för Finlands totala material, så föräldrarnas betydelse för läsningen kan anses ha ökat sedan dess.

Sambandet mellan föräldrarnas attityder och barnens läsförmåga var starkare i Finland än det internationella genomsnittet. I PIRLS 2021-studiens toppland Singapore var skillnaden mellan ytterligheterna (51 poäng) lika stor som i det totala materialet för Finland. Däremot var poängskillnaden i Danmark (43 poäng), Norge (40 poäng) och Sverige (34 poäng) mindre än det internationella medelvärdet (47 poäng).

I tidigare PIRLS-studier har det konstaterats ett starkt samband mellan antalet böcker i hemmet och barnens läsförmåga och sambandet märktes också i detta material. Ju fler böcker det fanns hemma (föräldrarnas utsago, barnböcker och e-böcker inkluderades inte), desto högre genomsnittliga poäng fick eleverna i läsförmåga. Figur 4.6 åskådliggör sambandet mellan antalet böcker i hemmet och poängen i läsförmåga: De genomsnittliga poängen i läsförmåga ökar relativt rätlinjigt för de finländska eleverna när man rör sig från en mindre mängd till en större mängd böcker. Poängen för eleverna i de svenskspråkiga skolorna ligger dock i samtliga grupper på en lägre nivå jämfört med poängen för eleverna i de finskspråkiga skolorna. I de svenskspråkiga skolorna är poängen märkbart låga (490 poäng) för elever i de hem där det fanns få böcker (högst 10 böcker) och rentav 22 poäng lägre än för motsvarande grupp i de finskspråkiga skolorna (512 poäng). Läget är i praktiken detsamma när det gäller antal barnböcker i hemmet: poängantalet ökar närapå linjärt med ett stigande antal barnböcker. Det är särskilt iögonfallande att de elever i svenskspråkiga skolor i vars hem det fanns högst 10 barnböcker i genomsnitt uppnådde bara 488 poäng i läsprovet.



Figur 4.6 Sambandet mellan antalet böcker i hemmet och poängen i läsförmåga i Finlands svensk- och finskspråkiga skolor år 2021

Som konstaterats tidigare är resultatnivån för eleverna i de svenskspråkiga skolorna lägre i samtliga grupper i figur 4.6 än den genomsnittliga nivån för eleverna i de finskspråkiga skolorna. Att resultatet i läsförmåga för fjärdeklassarna i Finlands svenskspråkiga skolor ändå som helhet låg på samma nivå som för de finskspråkiga skolorna förklaras delvis av att det typiskt fanns fler böcker hemma hos eleverna i de svenskspråkiga skolorna än hemma hos eleverna i de finskspråkiga skolorna. Av eleverna i de svenskspråkiga skolorna hade 53 procent fler än 100 böcker hemma; motsvarande andel för eleverna i de finskspråkiga skolorna var bara 34 procent. Bara 5 procent av eleverna i de svenskspråkiga skolorna hade högst 10 böcker hemma. Den här andelen var dubbelt så stor för eleverna i de finskspråkiga skolorna (10 %).

Även om man inte har några böcker hemma är det viktigt att komma ihåg att man kan stödja barnets läsning genom gemensamma biblioteksbesök och genom att låna böcker på biblioteket. Av föräldrarna i såväl svensk- som finskspråkiga skolor uppgav de facto 64 procent att hen själv eller någon annan familjemedlem hade besökt biblioteket med barnet minst en gång i månaden innan barnet började i grundskolan. Biblioteksaktiviteten minskade sedan lite under årskurserna 1–4, men också då besökte ungefär hälften (50 % i de svenskspråkiga och 55 % i de finskspråkiga skolorna) av föräldrarna eller familjemedlemmarna biblioteket minst en gång i månaden tillsammans med barnet. Av de finländska föräldrarna besökte emellertid 7 procent aldrig biblioteket med barnet innan hen började i grundskolan eller under årskurserna 1–4.

I en regional granskning av de svenskspråkiga skolorna framträder Nyland, där 12 procent av föräldrarna aldrig hade besökt biblioteket tillsammans med barnet innan hen började i grundskolan eller under årskurserna 1–4, medan motsvarande andel föräldrar uppgick till 4–8 procent i de övriga regionerna. I de övriga nordiska länderna fanns det emellertid betydligt fler sådana föräldrar exempelvis i Sverige, där 16 procent av föräldrarna aldrig hade besökt biblioteket med barnet innan hen började i skolan och där andelen föräldrar som aldrig besökt biblioteket med barnet under årskurserna 1–4 var hela 23 procent.

Aktiva biblioteksbesök både innan barnet uppnådde skolåldern och under grundskolans årskurser 1–4 hade ett positivt och statistiskt signifikant samband med poängantalet i läsförmåga. De elever i svenskspråkiga skolor som besökt biblioteket med någon familjemedlem varje månad hade ett genomsnittligt poängantal på 554 poäng i läsförmåga, medan de som sällan eller aldrig besökte biblioteket med en familjemedlem uppnådde 530 poäng. Motsvarande poängantal för biblioteksbesök i skolåldern var 555 respektive 539 poäng.



Skolan och daghemmet som lärmiljö

Större skillnader mellan klasser än mellan skolor

Utgångspunkten för den grundläggande utbildningen i Finland är att alla elever ska få undervisning på samma nivå, oberoende av skola. På senaste tiden har emellertid skillnaderna mellan skolorna upprepade gånger lyfts fram i det offentliga samtalet. Särskilt i huvudstadsregionen och större städer finns ökade tecken på att skolorna har segregerats (vilket i sin tur har ett samband med segregation mellan bostadsområden). I den senaste utvärderingsforskningen har det uppdagats att såväl de bäst som de sämst presterande finländska skolorna ofta finns i huvudstadsregionen. Utifrån internationella studier (PISA, TIMSS, PIRLS) är dock variationen mellan de finländska skolorna mätt som varians mycket liten – till exempel i PISA 2018-studien var variansen mellan de finländska skolorna minst bland samtliga deltagarländer. Det innebär att det internationellt sett finns små skillnader mellan de finländska skolor som presterar bäst och sämst.

PIRLS-studiens urvalsupplägg är planerat så att två eller fler parallellklasser slumpmässigt väljs, ifall skolan har flera parallellklasser i fjärde årskurs, och då tas minst 40 fjärdeklassare med i urvalet från skolan. Samtliga elever i de här klasserna gör provet. Ett sådant urvalsförfarande ger materialet en hierarkisk struktur med tre nivåer, där eleverna grupperas i klasser och klasserna grupperas i skolor. Det gör det också möjligt att särskilja variationen i läsförmåga som en variation mellan skolorna, klasserna och eleverna. I tabell 5.1 visas estimat av variansen mellan skolorna, klasserna och eleverna som räknats ut för skolorna enligt den här trenivåmodellen som tillämpades på Finlands PIRLS 2021-material. Det täcker såväl svensk- som finskspråkiga skolor.

Variationen mellan skolorna är mycket liten såväl i de svenskspråkiga som i de finskspråkiga skolorna: i bägge språkgrupperna grundar sig bara ungefär 3 procent av variationen i läsförmåga på skillnader mellan skolorna. Skillnaderna mellan klasserna är klart större än skillnaderna mellan skolorna. Speciellt i de finskspråkiga skolorna utgör variationen mellan klasserna en anmärkningsvärt stor andel av den totala variationen: närapå en fjärdedel av den totala variationen i resultaten i läsförmåga beror på skillnader mellan klasserna. I de svenskspråkiga skolorna är variationen mellan klasserna mindre, men också här förklaras drygt 12 procent av variationen i resultaten i läs-

Tabell 5.1 Variansen för poängen i läsförmåga mellan skolorna, klasserna och eleverna i Finlands svenskspråkiga och finskspråkiga skolor

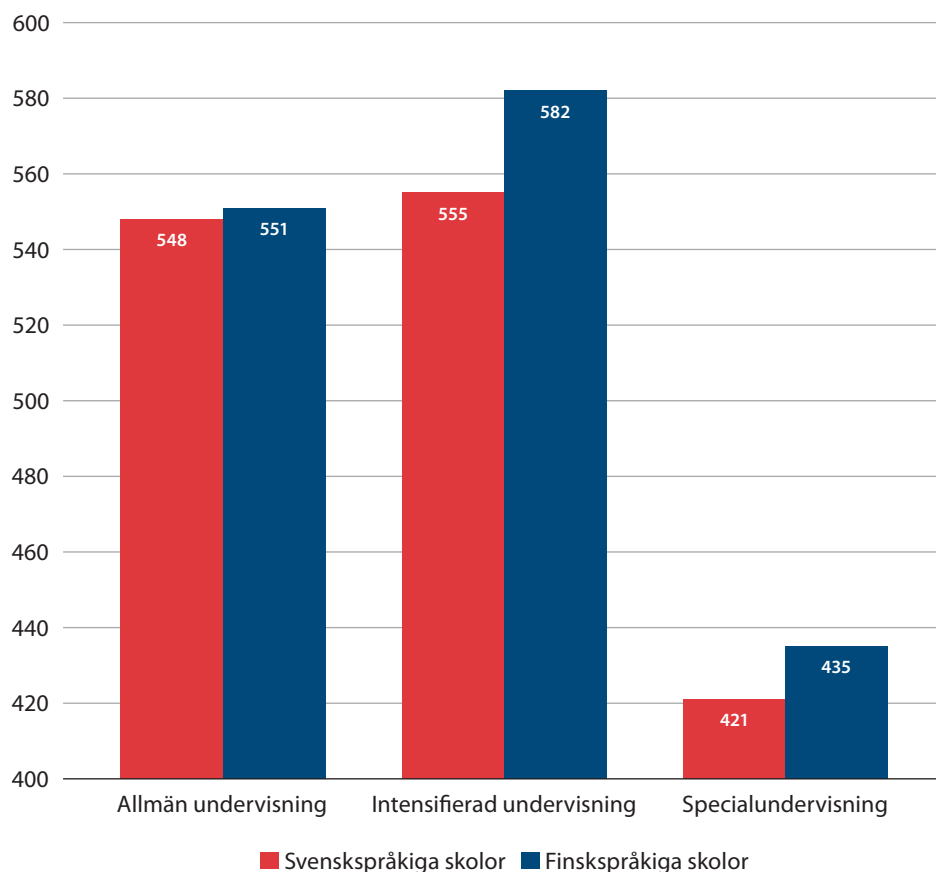
	Svenskspråkiga skolor		Finskspråkiga skolor	
	Varians	Andel av den totala variansen (%)	Varians	Andel av den totala variansen (%)
Varians mellan skolorna	152	2,8	215	3,5
Varians mellan klasserna	674	12,5	1 487	24,4
Varians mellan eleverna	4 547	84,6	4 391	72,1
Total varians	5 373	100	6 093	100

förmåga av skillnader mellan klasserna. Majoriteten av den totala variationen i läsförmåga grundar sig emellertid på skillnaderna mellan individer: i de svenskspråkiga skolorna beror 85 procent och i de finskspråkiga skolorna 72 procent av den totala variationen på variation mellan eleverna. Det här innebär att skillnaderna mellan skolorna och klasserna är små i de finländska skolorna, oberoende av språkgrupp, jämfört med elevernas heterogenitet – skillnaderna mellan elevernas kunskaper i samma skola och också i samma klass är större än skillnaderna mellan skolorna och klasserna.

Skillnaderna mellan klasserna beror i huvudsak på att det i de finländska skolorna vid sidan av klasser med allmän undervisning också finns specialundervisningsklasser, vars elever behöver stödåtgärder och vars inlärningsresultat i regel är svagare än i övriga klasser. I Finland finns också klasser med intensifierad undervisning som fokuserar på ett visst ämne (till exempel musik, gymnastik, naturvetenskaper eller språk) vars elever ofta väljs till klasserna utifrån sina kunskaper eller färdigheter. Det betyder att de här klasserna med intensifierad undervisning har ett utvalt elevunderlag vilket också kan märkas som bättre inlärningsresultat än i andra grupper. Av de 7 018 eleverna i Finlands PIRLS-sampel studerade 6 248, eller 89 procent, i klasser med allmän undervisning. Av eleverna studerade 542 (8 %) i klasser med intensifierad undervisning och 228 (3 %) i klasser med specialundervisning. Av klasserna med intensifierad undervisning var största delen musikklasser och några var språkfokuserade klasser. Det fanns inga stora skillnader mellan språkgrupperna i fördelningen av undervisningsgrupper. I de svenskspråkiga skolorna studerade 94 procent av eleverna i klasser med allmän undervisning, knappt 5 procent i klasser med intensifierad undervisning och knappt 2 procent i klasser med specialundervisning. I de finskspråkiga skolorna var motsvarande andelar 88 procent, 9 procent och 4 procent.

I figur 5.1 ser vi poängen i läsförmåga enligt olika undervisningsgrupper och enligt språkgrupp. Såväl i de svensk- som i de finskspråkiga skolorna uppnåddes de bästa resultaten i klasser med intensifierad undervisning; i de svenskspråkiga skolorna var skillnaden till den allmänna undervisningen emellertid liten och inte statistiskt signifikant. Däremot var resultatnivån i klasserna med intensifierad undervisning i de finskspråkiga skolorna betydligt högre än i övriga grupper. Resultaten i läsförmåga för klasserna med specialundervisning var i bägge språkgrupperna betydligt och statistiskt signifikant svagare än i klasserna med allmän undervisning och intensifierad undervisning. Det fanns inga signifikanta skillnader mellan språkgrupperna när det gäller allmän undervisning och specialundervisning.

Figur 5.1 ger en central förklaring till variationen mellan skolklasser i Finland. Största delen av skillnaderna i resultaten i läsförmåga beror på de svagare kunskaperna i grupperna som behöver särskilt stöd. I synnerhet i de finskspråkiga skolorna utmärker sig dessutom klasserna med intensifierad undervisning tack vare sin höga kunskapsnivå. Om vi utelämnar klasserna med specialundervisning



Figur 5.1 Poängen i läsförmåga i allmän undervisning, intensifierad undervisning och specialundervisning i Finlands svensk- och finskspråkiga skolor

och intensifierad undervisning ur analysen och endast lämnar kvar klasserna med allmän undervisning, sjunker variansen mellan klasserna i de svenskspråkiga skolorna med 64 procent (från värdet 674 till värdet 243) och i de finskspråkiga skolorna med hela 83 procent (från värdet 1 487 till värdet 257). Med andra ord så kan 64 procent av resultatskillnaderna mellan klasserna i de svenskspråkiga skolorna och 83 procent i de finskspråkiga skolorna förklaras med de avvikande resultat som kommer från klasserna för specialundervisning och intensifierad undervisning. Variationen i kunskap är liten mellan klasserna med allmän undervisning i bägge språkgrupperna i Finland.

Skillnaderna mellan de finländska skolorna var också små i en nordisk jämförelse. De allra största skillnaderna mellan skolorna noterades i Sverige där skillnaden mellan skolorna stod för 16 procent av variationen i läsförmåga. I Danmark var den här andelen 12 procent och i Norge 9 procent. Däremot var variationen mellan klasserna mindre i övriga Norden än i Finland: I Sverige var dess andel av den totala variationen 4 procent, i Norge 3 procent och i Danmark endast 2 procent. Utifrån de här siffrorna skiljer sig situationen i Finland tydligt från situationen i övriga Norden. I Finland kan det i en och samma skola finnas undervisningsgrupper för elever på olika nivåer: utöver klasser med allmän undervisning också specialundervisningsklasser och klasser med intensifierad undervisning. Som en följd av detta är de finländska skolornas genomsnittliga resultatnivå rätt enhetlig, men inom skolan kan det finnas klasser vars resultat ligger på mycket olika nivåer. I övriga Norden verkar det vara mer typiskt med tydliga skillnader mellan skolorna (och deras elevmaterial) men variationen mellan parallellklasserna inom en skola är liten.

De svenskspråkiga skolorna har i regel bättre resurser än de finskspråkiga skolorna

I PIRLS-studiens enkät till skolorna tillfrågades rektorerna om skolans resurser och de eventuella kvantitativa eller kvalitativa bristernas inverkan på undervisningen. Med resurser avses allmänna skolresurser¹² och resurser för läsinlärning¹³.

Skolorna i samplet delades in i tre grupper utifrån i vilken grad bristen på allmänna skolresurser och resurser för läsinlärning påverkade undervisningen. Indelningen gjordes enligt skolor där bristerna påverkade undervisningen *mycket*, *till viss del* och *inte alls*. För Finlands finskspråkiga skolors del gick nästan hälften (48 %) av eleverna i skolor där bristerna enligt rektorerna inte påverkade undervisningen alls och lite fler än över hälften (52 %) gick i skolor där bristerna till viss del påverkade undervisningen. Situationen såg bättre ut i de svenskspråkiga skolorna, där nästan två tredjedelar (64 %) av eleverna, utifrån rektorernas svar, gick i en skola där det saknades brister som påverkade undervisningen. Av eleverna i svenskspråkiga skolor gick 36 procent i skolor där bristerna påverkade undervisningen till viss del.

I den regionala granskningen såg situationen bäst ut på Åland, där hela 82 procent av eleverna gick i skolor där brist på resurser inte påverkade undervisningen. Också i Nyland såg situationen rätt bra ut, för 75 procent av eleverna gick i en skola där bristerna inte påverkade undervisningen. Det fanns emellertid färre av den här gruppens elever i övriga regioner: I Österbotten gick 52 procent av eleverna i en skola där brist på resurser inte påverkade undervisningen. Motsvarande siffror var 43 procent för huvudstadsregionen och 38 procent för Åboland.

I läsförmågans toppland Singapore gick över hälften (57 %) av eleverna i en skola där resursbrist inte påverkade undervisningen. I övriga Norden gick likaså över hälften av eleverna (50–57 %) i sådana skolor. Internationellt gick 8 procent av PIRLS-materialets elever i skolor där bristerna påverkade undervisningen mycket, men i det finländska materialet var den här andelen elever bara ungefär 1 procent. Också i övriga Norden och Singapore var andelen elever som hörde till den här gruppen liten, 0–2 procent.

Bland bristande allmänna resurser nämnde de finländska rektorerna att den största bristen var avsaknaden av stöd för de elever som behövde det: 28 procent av rektorerna i de svenskspråkiga skolorna och 35 procent av rektorerna i de finskspråkiga skolorna uppgav att den här bristen försvårade undervisningen åtminstone till viss del. Knappa 4 procent av rektorerna ansåg att den här bristen påverkade undervisningen mycket. Som den näst största bristen nämndes skolbyggnaderna och skolgården samt undervisningsutrymmena; problem med dessa försvårade undervisningen mer i finskspråkiga än i svenskspråkiga skolor. Av rektorerna i de finskspråkiga skolorna upplevde 18 procent att brister i byggnaderna och skolgårdarna försvårade undervisningen åtminstone till viss del, medan motsvarande andel rektorer i svenskspråkiga skolor var 7 procent. När det gällde brister i undervisningsutrymmen uppgav 18 procent av rektorerna i de finskspråkiga skolorna och 11 procent av rektorerna i de svenskspråkiga skolorna att de påverkade

12 1) Undervisningsmaterial (t.ex. läroböcker); 2) Förbrukningsmaterial (t.ex. papper, pennor); 3) Skolbyggnader och skolgård; 4) Uppvärmning, ventilation och belysning; 5) Undervisningsutrymmen (t.ex. klassrum); 6) Tekniskt kunnig personal; 7) Teknologiska resurser som stödjer undervisningen; 8) Teknologiska resurser som stödjer elevernas inlärning och uttrycksförmåga; 9) Resurser som är riktade till elever med inlärningssvårigheter; 10) Internetuppkoppling

13 1) Lärare med specialkompetens i läsinlärning; 2) Programvara/applikationer för läsinlärning; 3) Biblioteksresurser (böcker, e-böcker, tidskrifter mm.); 4) Läromedel för läsning (t.ex. bokserier, läroböcker)

undervisningen åtminstone till viss del. Av rektorerna i de finskspråkiga skolorna ansåg ungefär 6 procent att brister som hade att göra med utrymmena påverkade undervisningen mycket, medan motsvarande andel av rektorerna i de svenskspråkiga skolorna var 2 procent. I de finskspråkiga skolorna rapporterades också om lite fler brister i teknologiska resurser som stöder elevernas inläring och uttrycksförmåga: 18 procent av rektorerna ansåg att bristerna försvårade undervisningen åtminstone till viss del, medan 10 procent av rektorerna i de svenskspråkiga skolorna var av den här åsikten.

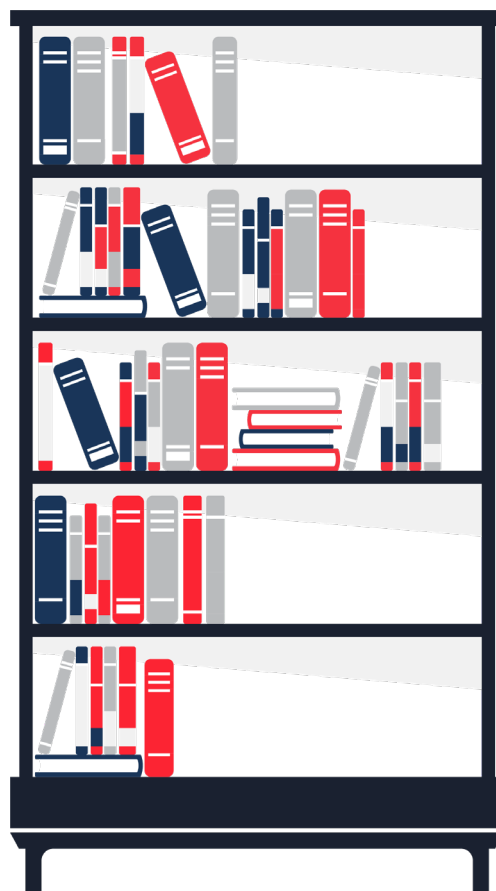
När vi granskar resursbrister i läsundervisningen fanns det likaså större brister i biblioteksresurserna och läromedlen i de finskspråkiga skolorna. Av rektorerna i finskspråkiga skolor uppgav 13 procent att bristen på läromedel försvårade undervisningen åtminstone till viss del, medan motsvarande andel för bristande biblioteksresurser var 18 procent. Motsvarande andelar för rektorerna i de svenskspråkiga skolorna var 5 procent och 10 procent. Däremot upplevde man i de svenskspråkiga skolorna lite fler brister i teknologiska resurser som stöder läsundervisningen (14 procent av rektorerna i svenskspråkiga skolor och 8 procent i finskspråkiga skolor ansåg att den här bristen försvårade undervisningen åtminstone till viss del).

I de svenskspråkiga skolor där skolans brist på resurser inte påverkade undervisningen uppnådde eleverna 551 poäng i läsprovet. Eleverna vars undervisning till viss del påverkades av brist på resurser uppnådde 541 poäng, så alltså i genomsnitt 10 poäng mindre. Den här skillnaden var dock inte statistiskt signifikant. I de finskspråkiga skolorna var däremot skillnaden mellan poängen i läsförmåga för de elever i skolor där man upplevde resursbrister till viss del (539 poäng) och elever i skolor som inte påverkades av några brister (560 poäng) i genomsnitt 21 poäng. Den här skillnaden var statistiskt signifikant. Det internationella medelvärdet mellan dessa grupper var likaså 21 poäng. I övriga Norden och Singapore fanns inget tydligt samband mellan resursbrister och läsförmåga. I Sverige och Norge fick de elever som inte led av brister i genomsnitt bara 2–3 poäng mer än de elever som led av brister till viss del. I Danmark och Singapore syns däremot ett omvänt samband: de elever som inte påverkades av brister fick i genomsnitt 2–4 poäng mindre än de elever som led till viss del eller mycket av brister.

Av skolans resurser har skol- och klassbiblioteket en stark koppling till läsning. Rektorerna tillfrågades om det finns ett skolbibliotek och i så fall, hur många tryckta böcker med olika titlar det ungefär fanns i biblioteket (borträknat tidningar och tidskrifter). Av de svenskspråkiga skolornas elever gick 88 procent i skolor utrustade med ett bibliotek, medan motsvarande andel av de finskspråkiga skolornas elever var 66 procent. Det var huvudsakligen lärarna som ansvarade för biblioteken – i samtliga skolor på Åland var det dock en del- eller heltidsanställd bibliotekarie eller annan anställd som gjorde det.

I de mest typiska skolbiblioteken fanns det 2 000 eller färre böcker. I sådana skolor gick 64 procent av eleverna i de svenskspråkiga skolorna och 74 procent av eleverna i de finskspråkiga skolorna. Av de svenskspråkiga skolornas elever gick alltså 36 procent i skolor med bibliotek med fler än 2 000 böcker medan motsvarande andel av de finskspråkiga skolornas elever var 26 procent. I den regionala granskningen av de svenskspråkiga skolorna utmärker sig Åland än en gång: här var det typiskt att skolbiblioteken hade fler än 2 000 böcker – hela 77 procent av de åländska eleverna gick i en skola där biblioteket omfattade fler än 2 000 böcker. På Åland fick eleverna så gott som utan undantag låna hem material, medan det här inte var möjligt i alla skolor i de övriga regionerna. Det är ändå glädjande att majoriteten (82 procent av eleverna i de svenskspråkiga och 69 procent av eleverna i de finskspråkiga skolorna) kunde låna böcker i skolbiblioteket.

Det fanns inget statistiskt signifikant samband mellan skolbibliotekets storlek och elevernas poäng i läsförmåga i Finland. Eleverna i svenskspråkiga skolor vars skolbiblioteks bokbestånd överskred 2 000 verk nådde för all del lite högre poäng i läsförmåga (553 poäng) än de elever vars skolbibliotek bestod av högst 2 000 böcker (544 poäng) eller de elever vars skolor saknade bibliotek (539 poäng). I de finskspråkiga skolorna var poängskillnaden mellan dessa grupper ännu mindre: eleverna vars skolbibliotek överskred 2 000 verk uppnådde i genomsnitt 553 poäng, eleverna vars skolbibliotek innehöll högst 2 000 böcker uppnådde i genomsnitt 551 poäng och eleverna vars skolor saknade bibliotek uppnådde i genomsnitt 546 poäng. Däremot fanns det ett tydligare samband mellan skolbibliotekets verksamhet och den biblioteksansvariga personens roll och poängantalet i läsförmåga: om det till exempel var en deltidsanställd bibliotekarie som ansvarade för skolbibliotekets verksamhet var elevernas genomsnittliga poäng högre (570 poäng i de svenskspråkiga skolorna) än om det var en lärare som ansvarade för verksamheten (543 poäng i de svenskspråkiga skolorna). Det här resultatet kan förklaras av att en bibliotekarie har bättre möjligheter att fokusera på daglig verksamhet i skolbiblioteket än en lärare: en bibliotekarie möjliggör bättre öppettider och har bred kännedom om barnlitteratur och därmed en bättre förmåga att ge läsrekommendationer och skaffa material som intresserar barnen (Leino et al. 2023).



Utöver skolbiblioteket kan barnen erbjudas material att läsa i form av ett klassbibliotek. Enligt de uppgifter som lärarna uppgav studerade 40 procent av eleverna i de svenskspråkiga skolorna i en klass utrustad med ett eget bibliotek. I de finskspråkiga skolorna var andelen sådana elever 16 procent större (56 %). Av eleverna i svenskspråkiga skolor hade 40 procent och av eleverna i finskspråkiga skolor 56 procent också möjlighet att regelbundet tillsammans med skolan besöka bokbussen. Lärarna tillfrågades också om hur ofta de tog med sig eller sände i väg sina elever till skolans bibliotek eller något annat närbibliotek. Av eleverna i de finskspråkiga skolorna studerade 65 procent i en klass vars lärare sade sig ta med eleverna till något annat bibliotek än klassbiblioteket minst en gång i månaden. Av dem studerade 23 procent i en klass vars lärare tog med sig eleverna till biblioteket varje vecka. Det här är en ganska låg andel när vi betraktar Norden. I de svenskspråkiga skolorna var lärarna däremot väldigt aktiva och tog ofta med sig eleverna till något annat bibliotek än klassbiblioteket: 90 procent av eleverna i de svenskspråkiga skolorna studerade i en klass vars lärare besökte biblioteket med eleverna minst en gång i månaden och av dessa gick 39 procent i en klass som besökte biblioteket varje vecka.

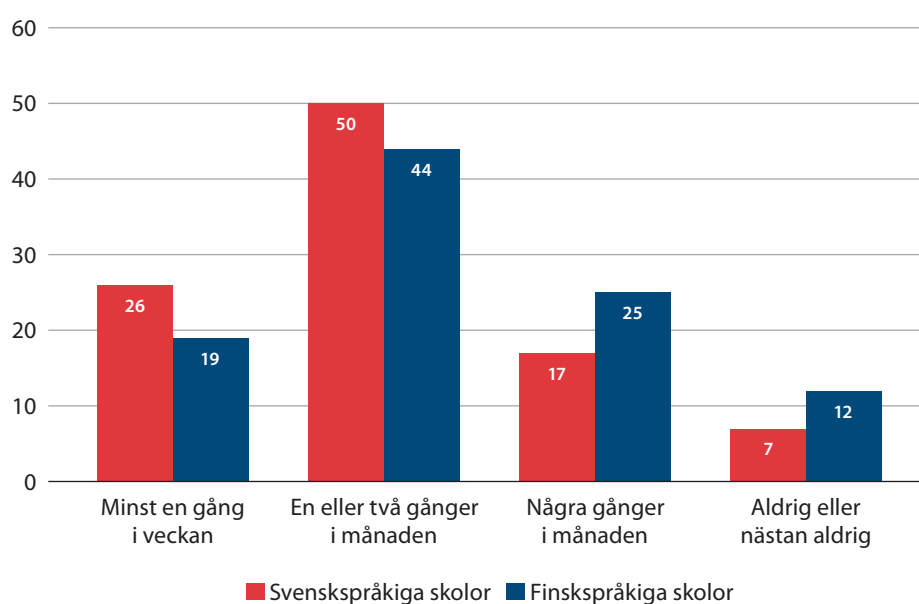
I en regional granskning av de svenskspråkiga skolorna upptäcktes några intressanta skillnader. Såväl i huvudstadsregionen som på Åland fanns det ett offentligt bibliotek i närheten av samtliga skolor som deltog i PIRLS-studien. I Åboland handlade det om 86 procent och i Nyland om 70 procent av skolorna, men i Österbotten hörde endast 59 procent av skolorna till den här gruppen.

I Österbotten hade dock 64 procent av skolorna och i huvudstadsregionen 61 procent av skolorna ett eget klassbibliotek, medan mindre än hälften av skolorna i de övriga regionerna hade ett klassbibliotek.

Allmänt taget har skolornas biblioteksbesök minskat. År 2016 gick totalt 72 procent av de finländska eleverna i en klass, vars lärare sade sig ta med eleverna till något annat bibliotek än klassbiblioteket minst en gång i månaden, men nu var andelen bara 66 procent av eleverna. Också elevernas låneiver har dalat sedan den förra utvärderingen: då lånade 77 procent av eleverna böcker på skolans eller hemortens bibliotek minst en gång i månaden, medan andelen nu var 64 procent. När endast 5 procent av eleverna år 2016 uppgav att de egentligen aldrig lånade böcker i skolan eller på biblioteket var motsvarande andel 11 procent den här gången. Av övriga Norden fanns det lika stor andel sådana elever i Sverige (11 %) som i Finland. I Norge (13 %) och Danmark (14 %) var andelen en aning större. I läsförmågans toppland Singapore hörde hela 22 procent av eleverna till dem som inte alls var ivriga boklånare.

Om vi granskar Finlands svensk- och finskspråkiga skolor skilt för sig så visar det sig att eleverna i de svenskspråkiga skolorna var ivrigare på att låna tryckta och digitala böcker än eleverna i de finskspråkiga skolorna (figur 5.2). Av eleverna i de svenskspråkiga skolorna lånade 76 procent böcker minst en gång i månaden, medan 63 procent av eleverna i de finskspråkiga skolorna lånade böcker lika aktivt. Bland eleverna i de finskspråkiga skolorna fanns det också fler som egentligen aldrig lånade böcker. Av eleverna i de svenskspråkiga skolorna var den här andelen elever bara 2–3 procent i regionerna Åland och Österbotten. I övriga regioner fanns det betydligt fler elever som aldrig lånade böcker – i huvudstadsregionen 8 procent, i Åboland 10 procent och i Nyland 14 procent.

Elevernas låneaktivitet hade ett samband med nivån på läsförmåga såtillvida att de elever som lånade böcker minst en gång i månaden fick ett betydligt högre poängantal i läsförmåga (i de svenskspråkiga skolorna 552 poäng, i de finskspråkiga skolorna 563 poäng) än de elever som aldrig lånade böcker (525 poäng i de svenskspråkiga skolorna och 523 poäng i de finskspråkiga skolorna).



Figur 5.2 Bibliotekslån bland eleverna i Finlands svensk- och finskspråkiga skolor år 2021

Betoning av goda prestationer märks i kunskapsnivån

Rektorerna tillfrågades med hjälp av en femgradig skala (mycket hög, hög, medel, låg, mycket låg) hur de skulle beskriva skolans situation i förhållande till olika faktorer med anknytning till betoning av goda prestationer. Frågan omfattade 12 punkter som bland annat utvärderade lärarnas och föräldrarnas stöd, förväntningar och engagemang i skolframgångarna, hur hemmet deltog i skolans verksamhet samt elevernas vilja och förmåga att prestera bra. Eleverna delades in i tre grupper enligt om de gick i en skola där betoningen av goda prestationer var *mycket hög*, *hög* eller *på medelnivå*. I Finlands svenskspråkiga skolor gick 2 procent av eleverna i en skola där betoningen av goda prestationer var mycket hög, och 72 procent i en skola där betoningen var hög. Resterande 26 procent gick i en skola där betoningen av goda prestationer låg på medelnivå. I de finskspråkiga skolorna var motsvarande andelar 7, 70 och 23 procent. I en regional granskning av de svenskspråkiga skolorna observerades inga relevanta skillnader: i samtliga regioner gick majoriteten av eleverna i skolor där betoningen av goda prestationer var hög.

I Finland fanns det ett samband mellan betoning av goda prestationer i skolan och nivån på läsförmåga. I de finskspråkiga skolorna fick de elever vars skolors betoning av goda prestationer låg på medelnivå ett betydligt lägre resultat (537 poäng) än elever vars skolors betoning på goda prestationer var hög (551 poäng) eller mycket hög (570 poäng). I de svenskspråkiga skolorna var situationen likartad: de elever i vars skolor betoningen av goda prestationer var hög fick betydligt högre poäng i läsförmåga (553 poäng) än de elever i vars skolor betoningen av goda prestationer var på medelnivå (529 poäng). I materialet för de svenskspråkiga skolorna fanns det bara en skola vars betoning av goda prestationer var hög (530 poäng).

Skillnaden mellan poängen i läsförmåga för elever i skolor vars betoning av goda prestationer var hög och på medelnivå var 39 poäng i en internationell jämförelse. I Finlands totala material var skillnaden en aning mindre än det internationella medelvärdet (33 poäng). Det innebär att betoning av goda prestationer inte spelade en lika stor roll i Finland som i till exempel Singapore (56 poäng) eller Sverige (54 poäng).

Ordningen och tryggheten ligger på måttlig nivå

I skolenkäten tillfrågades rektorerna också om sin syn på ordningen och tryggheten i skolan. De fick besvara i vilken mån olika faktorer i anslutning till ordningen och tryggheten¹⁴ är ett problem bland eleverna i fjärde klass. Eleverna delades in i tre grupper utifrån om det fanns *allvarliga eller måttliga problem*, *små problem* eller *inga problem alls* när det gällde ordning och trygghet i deras skola.

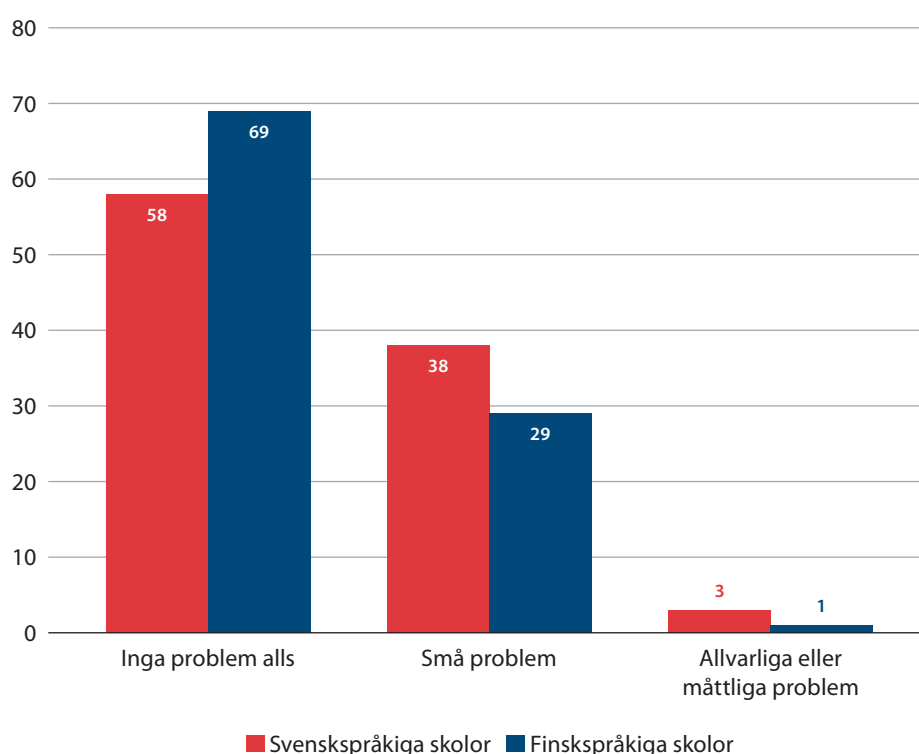
Av eleverna i Finlands svenskspråkiga skolor gick 58 procent i en skola där det enligt rektorerna inte fanns några problem med ordning och trygghet bland fjärdeklassarna. Det här var ett aningen svagare resultat än det internationella medelvärdet (64 %), medan motsvarande andel för eleverna i de finskspråkiga skolorna var 69 procent. Av de svenskspråkiga skolornas elever gick ungefär 3

¹⁴ 1) Sen ankomst; 2) Ogiltig frånvaro; 3) Störning i klassrummet; 4) Fusk; 5) Grovt språk; 6) Skadegörelse; 7) Stölder; 8) Hot eller verbala kränkningar mellan elever (inklusive textmeddelanden, e-post etc.); 9) Slagsmål mellan elever; 10) Hot eller verbala kränkningar mot lärare eller annan personal (inklusive textmeddelanden, e-post etc.)

procent och av de finskspråkiga skolornas elever ungefär 1 procent i en skola där det fanns allvarliga eller måttliga problem med ordning och trygghet (figur 5.3). Rektorerna i huvudstadsregionens svenskspråkiga skolor uppgav att 7 procent av deras elever gick i en skola med allvarliga eller måttliga problem. I Österbotten var andelen sådana elever 4 procent. I övriga regioner gick eleverna i skolor där det fanns lite problem eller inga problem alls.

I Finlands totala material hade betydelsen av ordning och trygghet i skolan ökat en aning jämfört med undersökningen år 2016. I de svenskspråkiga skolorna saknades ett rätlinjigt samband med nivån i läsförmåga, men i de finskspråkiga skolorna fick de elever i vars skolor det saknades problem märkbart högre poäng i läsförmåga (554 poäng) än de elever i vars skolor det fanns små problem (541 poäng) eller allvarliga eller måttliga problem (508 poäng).

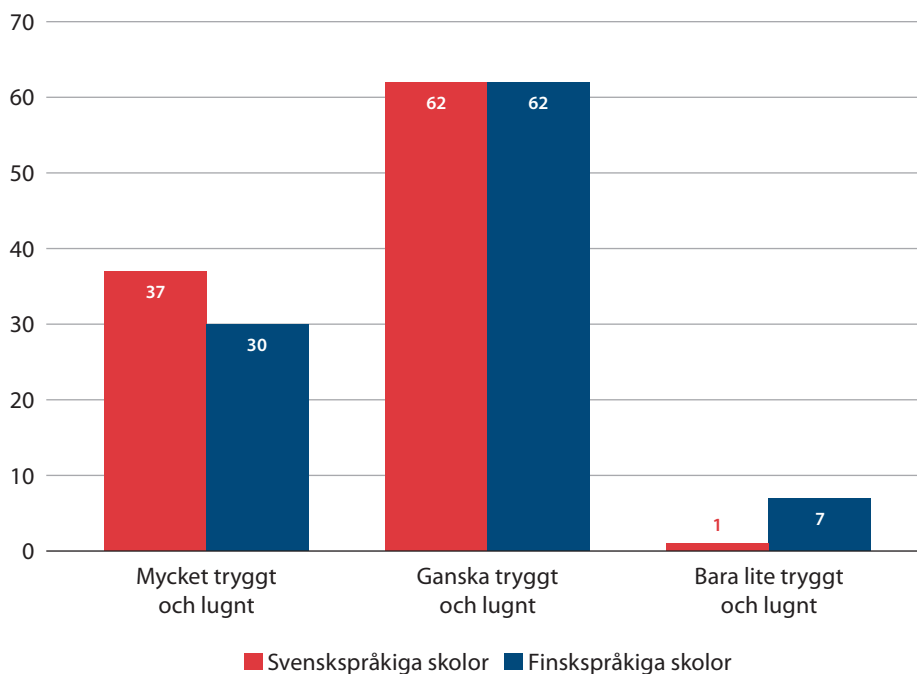
Det mest betydande problemet med ordningen i skolan var enligt rektorerna störande beteende i klasserna: ungefär var tredje (30 %) av rektorerna i de svenskspråkiga skolorna uppgav att störande beteende i klassrummet var åtminstone ett måttligt problem. I de finskspråkiga skolorna bedömde ungefär var femte rektor (21 %) att störningarna var åtminstone ett måttligt problem och av dessa ansåg 1 procent att det var ett allvarligt problem. Också grovt språkbruk (22 % av rektorerna i de svenskspråkiga och 11 % av rektorerna i de finskspråkiga skolorna), hot eller verbala kränkningar mellan elever (12 % av rektorerna i de svenskspråkiga och 8 % av rektorerna i de finskspråkiga skolorna) upplevdes som måttliga problem med ordningen i skolan. I såväl svensk- som finskspråkiga skolor ansåg rektorerna att slagsmål mellan eleverna också var ett måttligt problem. Grovt språkbruk, hot eller verbala kränkningar mellan eleverna eller slagsmål mellan eleverna var dock inte ett allvarligt problem enligt rektorerna.



Figur 5.3 Problem med ordningen och säkerheten i skolorna enligt rektorerna i Finlands svensk- och finskspråkiga skolor år 2021

Också lärarna fick säga sin åsikt om sin skolmiljö med hjälp av nio olika påståenden¹⁵. Frågorna som ställdes rektorer och lärare motsvarar inte varandra fullständigt, men frågorna till lärarna behandlade också ordningen och tryggheten i skolan. Utifrån lärarnas svar delades eleverna in i tre grupper enligt om lärarna upplevde skolmiljön som *mycket trygg och lugn*, *ganska trygg och lugn* eller *bara lite trygg och lugn*.

Majoriteten av lärarna i de svensk- och finskspråkiga skolorna upplevde att deras skolmiljö är ganska trygg och lugn: 62 procent av eleverna i samplet kan placeras i den här gruppen (figur 5.4). I de svenskspråkiga skolorna gick bara 1 procent av eleverna i klasser vars miljö enligt lärarna inte var så trygg och lugn. I de finskspråkiga skolorna var andelen sådana elever större, 7 procent. En dryg tredjedel av eleverna i de svenskspråkiga skolorna (37 %) studerade å sin sida i en klass vars miljö enligt läraren var mycket trygg och lugn och i de finskspråkiga skolorna handlade det om ungefär en tredjedel av eleverna (30 %). Av de finlandssvenska regionerna skilde sig Åland från mängden i och med att hela 74 procent av eleverna studerade i en skola vars miljö var mycket trygg och lugn enligt lärarna. I övriga regioner var motsvarande andel under 50 procent; i huvudstadsregionen var den 27 procent. I det totala materialet för Finland har emellertid andelen skolmiljöer som bedömts som mycket trygga och lugna minskat med 10 procentenheter sedan år 2016. Det fanns fler elever i Singapore (58 %), Danmark (51 %) och Norge (45 %) i skolmiljöer som upplevdes som mycket trygga och lugna än i Finland. I Sverige fanns det däremot färre sådana elever än i såväl Finland som övriga Norden, ungefär 25 procent. I Sverige fanns det således fler elever i klasser vars miljö inte var särskilt trygg eller lugn enligt lärarna (9 %), medan det i



Figur 5.4 I vilken grad skolmiljöerna upplevdes som trygga och lugna enligt lärarna i Finlands svensk- och finskspråkiga skolor år 2021

15 1) Skolan ligger i ett tryggt och säkert område; 2) Jag känner mig trygg i den här skolan; 3) Den här skolans säkerhetsbestämmelser och tillämpningen av dessa är tillfredsställande; 4) Eleverna uppför sig väl; 5) Eleverna visar respekt för lärarna; 6) Eleverna respekterar skolans egendom; 7) Den här skolan har tydliga regler om hur eleverna ska uppföra sig; 8) Den här skolan har regler som tillämpas på ett rättvist och konsekvent sätt; 9) Eleverna visar respekt för varandra

genomsnitt fanns färre sådana elever i Danmark (4 %), Norge (3 %) och Singapore (1 %) än i Finlands totala material (7 %).

Det vanligaste problemet som lärarna upplevde hade att göra med elevernas uppförande. Bara 8 procent av lärarna i de svenskspråkiga skolorna ansåg att eleverna respekterade varandra. Av lärarna i de finskspråkiga skolorna var 14 procent av den här åsikten. Ungefär var femte lärare (19–22 %) i bägge språkgrupperna upplevde att eleverna betedde sig väl och respekterade skolans egendom. En fjärdedel (25 %) av lärarna i de finskspråkiga skolorna upplevde att eleverna följde skolans regler rättvist och konsekvent medan närapå hälften (47 %) av lärarna i de svenskspråkiga skolorna upplevde att eleverna följde reglerna. Det fanns också fler lärare i de svenskspråkiga skolorna (59 %) än i de finskspråkiga (48 %) som upplevde att det fanns tydliga regler om hur eleverna skulle uppföra sig i skolan. Majoriteten av lärarna kände sig trygga i sin egen skola (tabell 5.2).

I Finlands finskspråkiga skolor fanns det ett samband mellan lärarnas upplevelse av tryggheten och lugnet i skolmiljön och läsförmågan. I miljöer som upplevdes som tryggare och lugnare uppnådde barnen ett medelvärde (558 poäng) som i genomsnitt var 35 poäng högre än poängantalet för elever i de skolmiljöer som upplevdes som minst trygga och lugna (523 poäng). I de svenskspråkiga skolorna observerades inte motsvarande samband. Jämfört med den förra utvärderingen var den trygghet och arbetsro som lärarna upplevde år 2021 mer betydelsefull för resultaten i läsförmåga: när poängskillnaden mellan ytterligheterna år 2016 bara var 10 poäng var den nu 34 poäng i Finlands totala material.

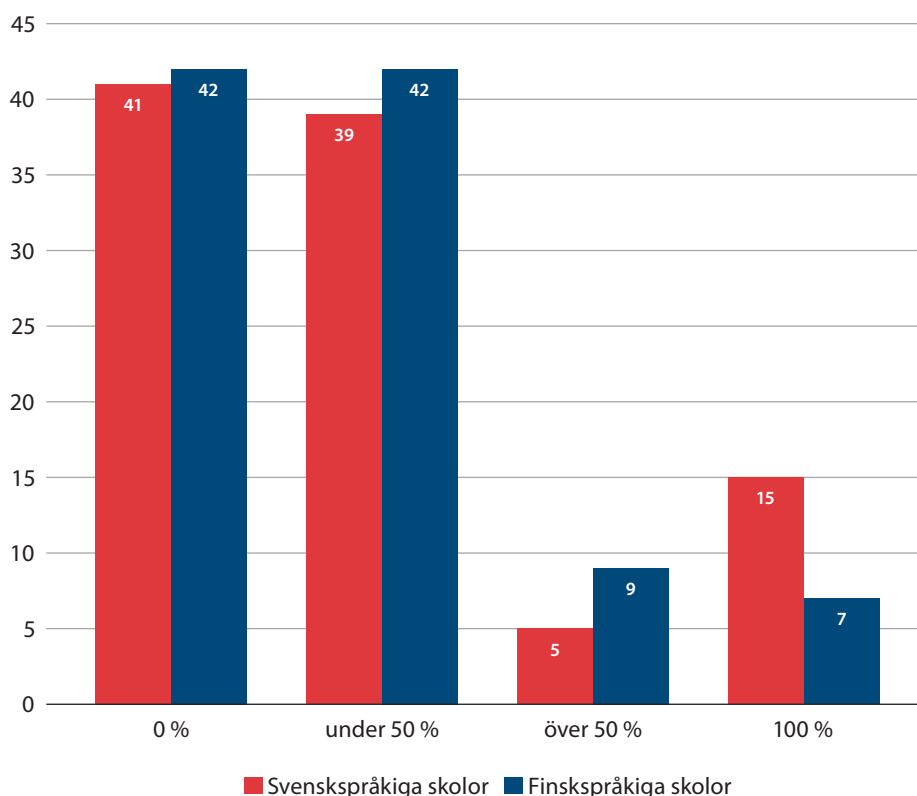
Tabell 5.2 Lärarnas upplevelse av faktorer i anslutning till tryggheten och lugnet i skolmiljön (procentuell andel av lärarna i Finlands svenskspråkiga skolor; inom parentes andelen lärare i Finlands finskspråkiga skolor)

Ange i vilken utsträckning ni tycker att följande påståenden stämmer med avseende på er nuvarande skola	Stämmer ganska bra	Stämmer inte så bra	Stämmer inte alls
Jag känner mig trygg i den här skolan	17 (22)	1 (3)	0 (0)
Skolan ligger i ett tryggt och säkert område	31 (26)	5 (9)	0 (1)
Den här skolan har tydliga regler om hur eleverna ska uppföra sig	39 (43)	2 (8)	0 (1)
Den här skolans säkerhetsbestämmelser och tillämpningen av dessa är tillfredsställande	49 (32)	0 (5)	0 (1)
Den här skolan har regler som tillämpas på ett rättvist	51 (56)	2 (19)	0 (1)
Eleverna visar respekt för lärarna	67 (60)	5 (13)	0 (1)
Eleverna respekterar skolans egendom	63 (60)	16 (21)	0 (1)
Eleverna uppför sig väl	76 (64)	4 (13)	0 (3)
Eleverna visar respekt för varandra	81 (72)	10 (13)	0 (1)

Lärarna har inte fått så mycket utbildning i läsundervisning

Majoriteten av de finländska lärarna (90 %) har en högre högskoleexamen, men lärarna som undervisar fjärdeklassarna har studerat relativt få delområden inom läsning som en del av sin examen eller utbildning. Fjärdeklassarnas lärare i Finland specialiserar sig inte i olika läsinnehåll i lika hög grad som i övriga Norden. I de svenskspråkiga skolorna hade färre än var tredje elev en lärare som i sin utbildning fokuserat på delområden i svenska språket (29 %) eller undervisning i läsning (27 %). Ungefär en femtedel hade en lärare som hade studerat teorier om läsning (21 %) och litteratur (20 %). Däremot hade annat läsrelaterat innehåll inte betonats lika tydligt under utbildningen: i de svenskspråkiga skolorna hade bara 3 procent av eleverna en lärare som i sin utbildning fokuserat på digital textkompetens och motsvarande andel för bedömningsmetoder för läsning var 4 procent. Det fanns inga relevanta skillnader mellan språkgrupperna i det här avseendet, eftersom de procentuella andelarna för de finskspråkiga skolorna genomgående låg nära de motsvarande andelarna för de svenskspråkiga skolorna.

Med tanke på kontinuerligt lärande går det alldeles utmärkt att komplettera sin utbildning med yrkeskompetenshöjande åtgärder och kurser. Rektorerna tillfrågades hur stor andel av deras lärare i fjärde klass som hade deltagit i verksamhet för utveckling av sin yrkeskompetens i ämnet läskunskaper. Enligt svaren av rektorerna i de svenskspråkiga skolorna hade 25 procent av lärarna deltagit i sådana utvecklande aktiviteter och enligt rektorerna i de finskspråkiga skolorna handlade det om ungefär 22 procent av lärarna. Fördelningen varierade emellertid ganska mycket (se figur 5.5): i



Figur 5.5 Lärarnas deltagande i utveckling av yrkeskompetens i läskunskaper i Finlands svensk- och finskspråkiga skolor år 2021

41–42 procent av skolorna hade lärarna i fjärde klass aldrig deltagit i verksamhet för utveckling av sin yrkeskompetens under de senaste två åren. I nästan lika många skolor (39–42 %) hade färre än hälften av lärarna deltagit i sådana aktiviteter. I under 10 procent av skolorna hade över hälften av lärarna i fjärde klass deltagit i yrkeskompetenshöjande verksamhet i anslutning till läskunskap. I de svenskspråkiga skolorna hade 15 procent av skolans samtliga lärare fortbildat sig, i de finskspråkiga skolorna var motsvarande andel bara 7 procent.

En regional granskning av de svenskspråkiga skolorna visar att lärarna i hela 67 procent av skolorna på Åland aldrig deltagit i någon utveckling av yrkeskompetens i läskunskaper. Motsvarande siffror var 28 procent i huvudstadsregionen, 35 procent i Österbotten, 43 procent i Åboland och 52 procent i Nyland. Flest skolor där alla lärare hade deltagit i sådana aktiviteter fanns i Österbotten, totalt 17 procent. I Nyland (15 %) och huvudstadsregionen (13 %) fanns det lite färre sådana skolor, men i Åboland var andelen bara 4 procent och på Åland fanns inga sådana skolor.

Lärarna tillfrågades också om de hade deltagit i fortbildning i läsundervisning¹⁶ under de senaste två åren. Totalt var det inte många som deltagit i fortbildning och i bägge språkgrupperna var det bara drygt 10 procent av eleverna som hade en lärare som under de senaste två åren hade deltagit i fortbildning i bedömningsmetoder för läsning. Lärarna i de svenskspråkiga skolorna hade i genomsnitt deltagit i olika utbildningar i högre grad än lärarna i de finskspråkiga skolorna, men allmänt taget hade inte heller de deltagit så mycket i olika utbildningar. I de svenskspråkiga skolorna hade lärarna mest deltagit i fortbildningar med fokus på undervisning i färdigheter för läsförståelse eller strategier: 45 procent av eleverna i svenskspråkiga skolor hade en lärare som hade utvecklat sin yrkeskompetens på det här delområdet. Lärarna i de finskspråkiga skolorna hade å sin sida främst deltagit i utbildningar i delområdena integrering av teknologi som en del av läsundervisningen samt individualisering av undervisningen efter elevens behov och intressen, jämfört med annan fortbildning; ungefär en femtedel (21 %) av eleverna hade en lärare som hade deltagit i sådana här yrkeskompetenshöjande aktiviteter.

På en trestegsskala (hög grad, i måttlig grad, i liten eller ingen grad alls) fick lärarna också besvara i vilken grad det upplevde ett behov av att delta i olika verksamheter för utveckling av yrkeskompetens. Över hälften av eleverna hade en lärare som i måttlig grad ansåg att hen hade behov av att delta i sådan verksamhet. Det fanns också många lärare som inte ansåg att de hade behov av fortbildning; till exempel hade hela 39 procent av eleverna i de finskspråkiga skolorna en lärare som inte alls upplevde något behov av att delta i fortbildning som behandlar integrering av läskunnighet i olika ämnen.

Som vi konstaterat tidigare har lärarnas deltagande i fortbildning inget tydligt samband med elevernas poängantal, men en sådan granskning ger inte en sanningsenlig bild av fortbildningens betydelse. Vikten av fortbildning ska inte underskattas eftersom fortbildning har ett samband med lärarnas uppfattning om sina egna färdigheter och därigenom också ett samband med undervisningen och inlärningsresultaten (Leino et al. 2022). Det är ofta också så att särskilt de lärare som arbetar med mer krävande elever som eventuellt har inlärningssvårigheter deltar i fortbildning. Resultaten som eleverna till de lärare som deltagit i fortbildning uppnår märks däremot inte i utvärderingsforskningen som bättre resultat än vad övriga elever presterar.

16 1) Undervisning i färdigheter för läsförståelse eller strategier; 2) Integrering av läskunnighet i olika ämnen; 3) Hänsyn till elevens språkliga behov i läsundervisningen; 4) Integrering av teknologi som en del av läsundervisningen; 5) Undervisning i digital textkompetens; 6) Individualisering av undervisningen efter elevens behov och intressen; 7) Bedömningsmetoder för läsning

Lärarna tillfrågades också med hjälp av sex påståenden¹⁷ om hur tillfreds de är med att vara lärare. Utifrån svaren delades eleverna in i tre grupper enligt om deras lärare var *mycket nöjda*, *ganska nöjda* eller *missnöjda* med sitt arbete. I Finlands svenskspråkiga skolor gick 37 procent av eleverna i skolor där lärarna var mycket nöjda, 56 procent i skolor där lärarna var ganska nöjda och 7 procent i skolor med missnöjda lärare. I de finskspråkiga skolorna var motsvarande andelar 44, 41 och 14 procent.

I de svenskspråkiga skolorna uppnådde eleverna med mycket nöjda lärare ett lite bättre resultat i läsförmåga (552 poäng) än de elever vars lärare var ganska nöjda med sitt yrke (544 poäng) eller missnöjda (537 poäng). I de finskspråkiga skolorna var poängskillnaderna mellan de olika grupperna mindre: elever till mycket nöjda lärare uppnådde 553 poäng, elever till ganska nöjda lärare 547 poäng och elever till missnöjda lärare 549 poäng.

I vilken grad lärarna tyckte om att läsa utvärderades med samma påståenden som i föräldraenkäten. Av lärarna i de svenskspråkiga skolorna tyckte 52 procent mycket om att läsa och 48 procent tyckte en del om att läsa. Motsvarande andelar var 65 och 35 procent för lärarna i finskspråkiga skolor. Bland lärarna som besvarade enkäten var det ingen som ogillade att läsa. Lärarna tillfrågades också om hur ofta de läste olika sorters texter. Mest läste de dagstidningar (83 % av lärarna i de svenskspråkiga och 77 % av lärarna i de finskspråkiga skolorna läste dagligen dagstidningar) och skönlitteratur (40 % av lärarna i de svenskspråkiga och 33 % av lärarna i de finskspråkiga skolorna läste dagligen skönlitteratur). Minst läste lärarna serietidningar: 68 procent av lärarna i svenskspråkiga skolor och 56 procent av lärarna i finskspråkiga skolor läste aldrig serietidningar. Lärarna i de finskspråkiga skolorna läste tidskrifter ganska lite (15 % av lärarna läste sådana dagligen), medan lärarna i de svenskspråkiga skolorna var mer aktiva läsare av tidskrifter (46 % av lärarna läste tidskrifter dagligen). Lärarna läste inte heller barn- och ungdomslitteratur ofta (33–40 % av lärarna läste aldrig barn- och ungdomsböcker), även om det skulle vara bra att känna till barn- och ungdomsböcker för att kunna engagera eleverna i läsning. Hur ofta lärarna läste olika textgenrer hade dock inget samband med elevernas läsförmåga.



17 1) Jag är tillfreds med mitt yrke som lärare; 2) Mitt arbete har en viktig funktion och är meningsfullt; 3) Jag är entusiastisk över mitt arbete; 4) Mitt arbete är inspirerande; 5) Jag är stolt över mitt arbete; 6) Jag känner mig uppskattad som lärare

Minst övning i kritisk granskning av texter i Finland

I lärarenkäten fick lärarna besvara vad de gör på läslektionerna. I tabell 5.3 presenteras uppgifterna från Finlands svenskspråkiga och finskspråkiga skolor om hur mycket lärarna undervisar i olika läsprocesser och lässtrategier.

Jämfört med övriga processer och strategier undervisar man i Finland ganska lite i kritisk granskning av en text, såsom kritisk granskning av en texts stil och struktur, fastställande av författarens perspektiv eller avsikt samt bedömning av hur användbara och tillförlitliga olika webbplatser är. I de svenskspråkiga skolorna undervisades det anmärkningsvärt lite i dessa delområden på veckonivå, jämfört med i de finskspråkiga skolorna. Det är dock värt att beakta att kritisk läsning får större uppmärksamhet först från och med fjärde klass så sådana läsövningar borde öka under de högre klasserna. Vår nuvarande textvärld förutsätter dock att allt yngre barn har färdigheter att bedöma såväl tryckta som elektroniska texter.

Lärarna fick också besvara frågor om hur ofta de utför vissa aktiviteter som berör läsundervisning eller läsning med sina elever. De här aktiviteterna i de finländska skolorna presenteras i tabell 5.4. Lärarna bad ofta eleverna läsa texter tyst för sig själva eller högt och av de svenskspråkiga skolornas lärare läste hela 90 procent själva högt för sina elever. Det är viktigt att läraren läser högt för eleverna för då visar läraren modell för smidig läsning och främjar läsnjutningen hos de elever som själva inte ännu kan läsa längre texter. Lärarna i de svenskspråkiga skolorna (72 %) undervisade sina elever oftare i digitala textfärdigheter på veckonivå än lärarna i de finskspråkiga skolorna (47 %). Undervisning i skumläsning och översiktsläsning var däremot klart vanligare i de finskspråkiga skolorna där hela hälften av lärarna undervisade i detta minst en gång i veckan, medan endast 9 procent av lärarna i de svenskspråkiga skolorna fokuserade på skumläsning och översiktsläsning så här aktivt i anslutning till läsundervisningen.

Tabell 5.3 Läsprocesser och lässtrategier som eleverna utför enligt de finländska lärarna (procentuell andel av eleverna i Finlands svenskspråkiga skolor; inom parentes andelen elever i Finlands finskspråkiga skolor)

Läraren ber eleverna	Minst varje vecka	1–2 gånger i månaden	Aldrig eller nästan aldrig
söka information i texten	96 (88)	4 (10)	0 (2)
identifiera huvudbudskapet i en text	87 (91)	12 (9)	1 (1)
generalisera kring och dra slutsatser av vad de läst	73 (64)	26 (30)	1 (6)
jämföra det de har läst med egna erfarenheter	70 (73)	26 (23)	4 (4)
motivera eller förklara tolkningen av en text	64 (78)	33 (20)	3 (2)
observera sin egen läsning (t.ex. identifiera när de inte förstår vad de läser)	62 (59)	2 (19)	0 (1)
jämföra det de har läst med sådant de har läst tidigare	52 (47)	42 (43)	6 (10)
förutsäga vad som kommer att hända härnäst i texten de läser	49 (42)	46 (49)	5 (10)
avgöra om en webbplats är användbar för ett specifikt syfte	34 (37)	57 (56)	8 (7)
utvärdera en webbplats tillförlitlighet	25 (37)	62 (58)	13 (5)
utvärdera och kritisera den lästa textens struktur eller stil	13 (34)	58 (48)	29 (18)
redogöra för författarens perspektiv eller avsikt	10 (25)	59 (50)	31 (26)

Tabell 5.4 Frekvensen av aktiviteter i anslutning till läsundervisning eller läsning enligt de finländska lärarna (procentuell andel av lärarna i Finlands svenskspråkiga skolor; inom parentes andelen lärare i Finlands finskspråkiga skolor)

	Minst varje vecka	1–2 gånger i månaden	Aldrig eller nästan aldrig
Låter eleverna läsa tyst för sig själva	97 (97)	42 (35)	0 (1)
Läser högt för eleverna	90 (76)	10 (20)	1 (4)
Låter eleverna läsa högt	81 (91)	17 (8)	2 (1)
Ger eleverna tillfälle att öva flytande läsning	76 (77)	21 (20)	3 (3)
Lära ut digital kompetens (t.ex. läsa, skriva och kommunicera med digitala verktyg och media)	72 (47)	26 (44)	2 (8)
Lär eleverna nya ord systematiskt	59 (62)	29 (26)	11 (12)
Undervisar eleverna i hur man avkodar ljud och ord	17 (35)	42 (35)	42 (30)
Lär ut eller visar skumläsning eller översiktsläsning	10 (9)	62 (40)	29 (10)

Det är viktigt att använda olika textgenrer i undervisningen för att eleverna ska få en mångsidig läserfarenhet och lära sig olika lässtrategier. Lärarna tillfrågades hur ofta de använder olika skönlitterära eller faktabaserade texter i sin undervisning. I tabell 5.5 visas uppgifter för hur ofta lärarna i Finlands svensk- och finskspråkiga skolor uppgav att de använde olika textgenrer i sin undervisning.

Längre skönlitterära verk bestående av flera kapitel var vanliga i de svenskspråkiga skolorna, där 86 procent av eleverna hade en lärare som använde ifrågavarande textgenre i sin undervisning åtminstone varje vecka. Det här var inte lika vanligt i de finskspråkiga skolorna – där var det vanligare att använda sig av korta berättelser. Dikter och teaterpjäser använde fjärdeklassarnas lärare knappt alls i sin undervisning. Bland faktatexterna var det vanligast att använda läroböcker: i bägge språkgrupperna hade minst 90 procent av eleverna en lärare som använde läroböcker som stöd i sin undervisning. Över hälften av alla elever i bägge språkgrupperna hade en lärare som varje vecka använde olika visuella presentationssätt. Däremot var det inte lika vanligt att använda sig av längre faktatexter och artiklar jämfört med dessa.

Av textgenrer som lärarna använde sig av i Finland hade endast längre skönlitterära texter ett rätlinjigt samband med elevernas nivå i läsförmåga: ju oftare lärarna använde den här sortens texter i sin undervisning, desto bättre klarade sig eleverna i studien. De elever i de finskspråkiga skolorna vars lärare dagligen eller nästan dagligen använde skönlitteratur i sin undervisning fick ett genomsnittligt poängantal på 562 poäng, medan de elever vars lärare använde ifrågavarande textgenre högst ett par gånger i månaden i genomsnitt uppnådde 539 poäng. I de svenskspråkiga skolorna uppnådde eleverna till de lärare som aktivast använde skönlitteratur i undervisningen likaså 562 poäng, medan de elever vars lärare använde skönlitteratur i undervisningen högst ett par gånger i månaden uppnådde endast 530 poäng.

Tabell 5.5 Textgenrer som lärarna använde (procentuell andel elever i Finlands svenskspråkiga skolor, inom parentes andelen elever i Finlands finskspråkiga skolor)

	Minst varje vecka	1–2 gånger i månaden	Aldrig eller nästan aldrig
Skönlitterära texter			
Längre böcker med kapitel (skönlitteratur)	86 (59)	13 (31)	0 (10)
Korta berättelser (t.ex. djur- och andra sagor, spänning, science fiction, deckare)	74 (75)	22 (23)	5 (2)
Teaterpjäser	0 (1)	12 (37)	88 (62)
Dikter	0 (3)	49 (66)	51 (31)
Faktatexter			
Läroböcker eller faktaböcker med anknytning till läroämnet	90 (93)	10 (7)	0 (0)
Visuella sätt att presentera (t.ex. diagram, kartor, illustrationer, fotografier, tabeller)	52 (54)	44 (42)	4 (5)
Längre kapitelindelade faktaböcker	22 (13)	60 (47)	18 (41)
Artiklar som beskriver och förklarar saker, personer, händelser eller hur saker fungerar (t.ex. tidningsartiklar, broschyrer)	18 (22)	46 (60)	22 (17)

I Finland deltar barnen i småbarnspedagogiken i lägre grad än i övriga Norden

Vikten av tidiga aktiviteter som stöder läsning har konstaterats i flera undersökningar, också i den senaste PIRLS-studien. Utöver i hemmet kan barnet få tidiga lässtödande aktiviteter också i dagvården. Enligt PIRLS 2021-materialet hade totalt 76 procent av barnen i hela Finland varit på daghem eller gått i förskola totalt tre år eller längre och 23 procent högst två år. Det fanns en skillnad mellan språkgrupperna i och med att det fanns fler elever i de svenskspråkiga skolorna som hade varit på daghem eller gått i förskola i minst tre år (tabell 5.6). På den svenskspråkiga sidan var andelen sådana elever 84 procent, medan den på den finskspråkiga sidan var 75 procent. Däremot hade bara ungefär en procent av barnen i bägge språkgrupperna aldrig varit på daghem eller gått i förskola. Med den här måttstocken har tiden i småbarnspedagogiken i Finland ökat statistiskt signifikant jämfört med förra PIRLS-studien. I materialet år 2016 hade 68 procent av de finländska barnen varit på daghem eller deltagit i småbarnspedagogiken i tre år eller längre, 30 procent i högst två år och drygt en procent hade aldrig varit på daghem eller gått i förskola. År 2011 hade bara 46 procent av barnen varit på daghem eller gått i förskola i tre år eller längre. Särskilt bland eleverna i de finskspråkiga skolorna ser deltagandet i småbarnspedagogiken i minst tre år fortfarande ut att vara mindre än i övriga Norden. Skillnaden till i synnerhet Norge och Danmark är anmärkningsvärd (tabell 5.6). Sverige skiljer sig från övriga Norden genom att andelen barn som aldrig varit på daghem eller gått i förskola var hela 6 procent, medan den i de övriga nordiska länderna var bara 1–2 procent.

En granskning av Finlands svenskspråkiga skolor i datamaterialet avslöjar en del regionala skillnader. Den andel elever som hade tillbringat minst tre år på daghem eller i förskola var störst i huvudstadsregionen (92 %). Den här andelen var klart minst i Österbotten (77 %). I de övriga regionerna (Nyland, Åboland, Åland) var andelen 85–89 procent. Andelen barn som aldrig varit på daghem eller i förskola var emellertid som högst ungefär en procent i alla regioner. Österbotten

Tabell 5.6 Fördelningen av tiden som barnen tillbringat på daghem eller i förskola i Finlands svensk- och finskspråkiga skolor samt i jämförelseländerna

	Minst 3 år (%)	Högst 2 år (%)	Inte alls (%)
Finlands svenskspråkiga skolor	84	15	1
Finlands finskspråkiga skolor	75	24	1
Sverige	86	8	6
Norge	92	5	2
Danmark	95	4	1
Singapore	79	17	4

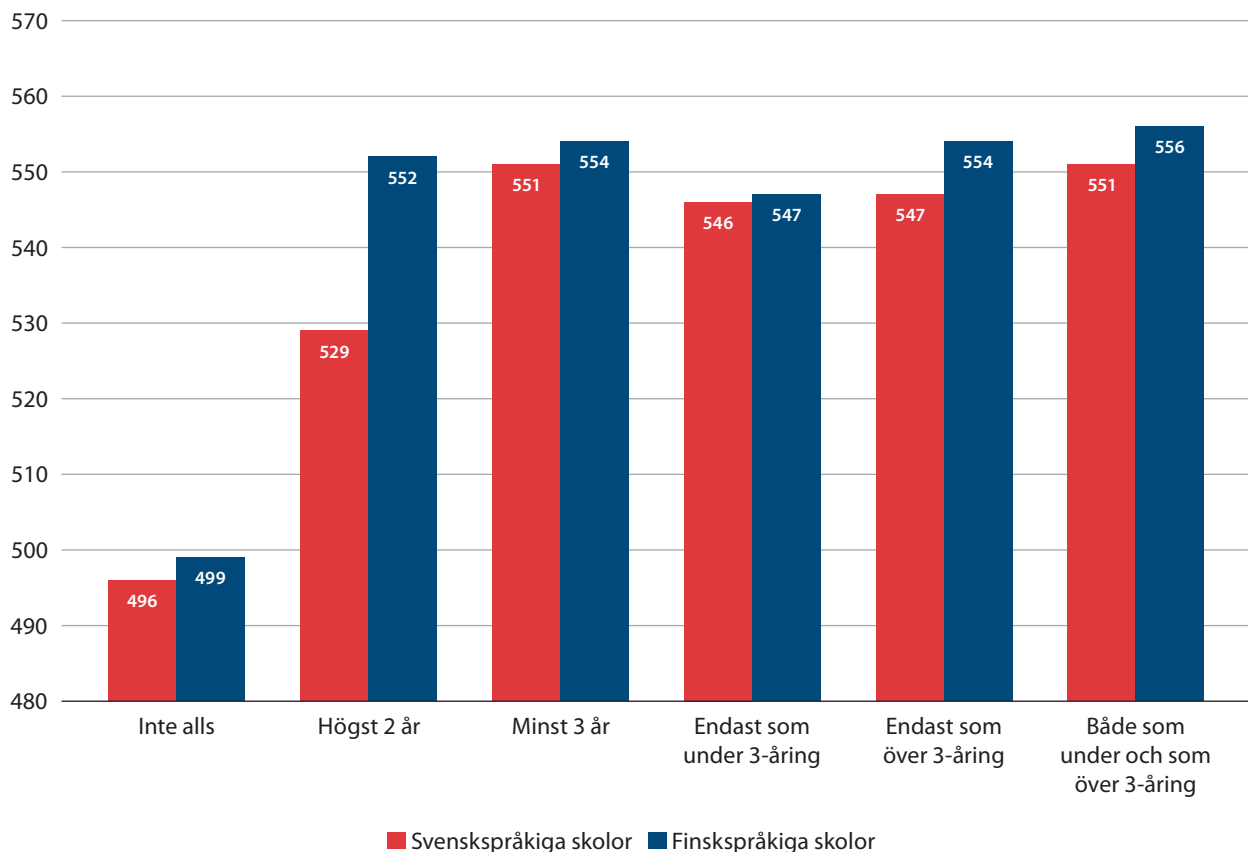
skiljer sig klart från de övriga regionerna i Svenskfinland i och med att fler än vart femte barn (22 %) hade varit på daghem eller gått i förskola i högst två års tid. I de övriga regionerna varierade den här andelen mellan 8 och 14 procent.

Enligt PIRLS 2021-materialet hade 99 procent av de finländska barnen (oberoende av språkgrupp) deltagit i småbarnspedagogiken i något skede före skolåldern. Den höga andelen påverkas givetvis av att förskolan blev obligatorisk i början av år 2015. Bara två procent av barnen i Finlands PIRLS-material hade inte gått i förskola. Av dem hade hälften varit på daghem endast som yngre än 3-åringar, och den andra hälften hade aldrig deltagit i småbarnspedagogiken. Ungefär 40 procent av barnen i Finlands datamaterial hade börjat delta i småbarnspedagogiken som 3-åringar eller äldre, medan 58 procent av barnen hade varit på daghem redan som under 3-åringar. Också med den här måttstocken är det vanligare bland eleverna i svenskspråkiga skolor att delta i småbarnspedagogiken: av dem hade 69 procent varit på daghem som under 3-åringar, medan andelen för eleverna i de finskspråkiga skolorna var över 10 procentenheter lägre (58 %). Det fanns inga stora regionala skillnader mellan Finlands svenskspråkiga skolor: minst andel barn som varit på daghem under 3 års ålder fanns i Österbotten, där andelen var 66 procent och störst andel fanns i huvudstadsregionen, där andelen var 73 procent.

I övriga Norden var det enligt PIRLS-materialet anmärkningsvärt mer allmänt att börja på daghem som under 3-åring än i Finland. I Sverige handlade det om 86 procent av barnen, i Norge om 93 procent och i Danmark om 96 procent. Av jämförelseländerna var det bara i Singapore som situationen påminde om den i Finland (och speciellt situationen för barnen i de finskspråkiga skolorna). Där hade 56 procent av barnen varit på daghem som under 3-åringar.

I figur 5.6 presenteras poängen i läsförmåga enligt hur olika elevgrupper deltagit i småbarnspedagogiken. De svaga poängen (498 poäng i hela Finland) för gruppen som inte alls deltagit i småbarnspedagogiken förklaras av den höga andelen invandrare: 40 procent av barnen i den här gruppen var födda någon annanstans än i Finland och ungefär vart fjärde barn pratade oftast något annat språk än skolans undervisningsspråk (finska eller svenska) hemma. Dessutom var hemmets socioekonomiska ställning låg för nästan en tredjedel av de här barnen, medan bara 5 procent av barnen i Finlands totala material hade en låg socioekonomisk ställning.

Det fanns inget statistiskt signifikant samband mellan i vilken ålder ett barn hade börjat på daghem och poängantalet i läsförmåga i Finlands PIRLS-material. Situationen var i praktiken densamma redan i PIRLS-studierna 2011 och 2016. Det relevanta var om barnet deltagit i småbarnspedagogiken under något skede av sitt liv före skolåldern, för endast den lilla andelen elever (ungefär en procent) som aldrig hade varit på daghem eller gått i förskola uppnådde ett resultat



Figur 5.6 Poängantal i läsförmåga enligt elevens deltagande i småbarnspedagogiken (ålder och tid) i Finlands svensk- och finskspråkiga skolor år 2021

som var märkbart svagare än de övriga resultaten. Det här resultatet observerades bland eleverna i såväl finskspråkiga som svenskspråkiga skolor.

I de finskspråkiga skolorna fanns det inget samband mellan hur många år ett barn sammanlagt hade deltagit i småbarnspedagogiken och poängantalet i läsförmåga (förutom för de barn som aldrig hade varit på daghem eller gått i förskola). Den här observationen avviker totalt från det internationella resultatet. Däremot uppnådde de elever i de svenskspråkiga skolorna som hade varit minst tre år på daghem ett statistiskt signifikant bättre resultat (23 poäng) än de barn som hade tillbringat mindre tid på daghem. Det här sambandet är dock svagare än i jämförelseländerna.

I tabell 5.7 ser vi sambandet mellan tiden på daghem eller i förskola och resultatet i läsförmåga i Finland, övriga Norden och Singapore. I Sverige var poängskillnaden mellan barn som tillbringat tre år på daghem eller i förskola och högst två år på daghem eller i förskola hela 47 poäng. I Norge var den 34 poäng, i Danmark 30 poäng och i Singapore 31 poäng. Däremot skilde sig inte poängen för de barn i Sverige, Norge och Singapore som hade tillbringat högst två år i småbarnspedagogiken märkbart från poängen för de barn som aldrig deltagit i småbarnspedagogiken, medan de barn i Danmark som aldrig deltagit i småbarnspedagogiken fick speciellt (och signifikant) låga poäng i läsförmåga. I likhet med Finland och Norge fanns det få sådana barn också i Danmark (1 procent av materialet).

För att sammanfatta resultaten i tabell 5.7 kan vi konstatera att redan mindre än 3 års tid i småbarnspedagogiken i Finland och Danmark verkar ha haft ett tydligt positivt samband med resultatet i läsförmåga i fjärde klass. I Sverige, Norge och Singapore var det här sambandet svagare.

Tabell 5.7 Sambandet mellan tiden som barnen tillbringat på daghem eller i förskola och poängen i läsförmåga i Finlands svensk- och finskspråkiga skolor samt i jämförelseländerna

	Minst 3 år (%)	Högst 2 år (%)	Inte alls (%)
Finlands svenskspråkiga skolor	551	529	496
Finlands finskspråkiga skolor	554	552	499
Sverige	565	518	507
Norge	547	514	507
Danmark	543	513	454
Singapore	599	568	562

Om ett barn deltagit i småbarnspedagogiken mer eller mindre än tre år hade däremot ett tydligt och statistiskt signifikant samband med poängantalet i läsförmåga överallt annanstans än bland eleverna i Finlands finskspråkiga skolor.



Sammanfattande diskussion

Utgångspunkten för den här rapporten var att granska nivån på läsförmågan hos barn i fjärde klass och faktorer knutna till läsförmågan i Finlands svensk- och finskspråkiga skolor. Det här var tredje gången som PIRLS-studien genomfördes i Finland, men under de två tidigare undersökningarna har elevmaterialet från de svenskspråkiga skolorna varit så litet att samplet inte varit representativt för deras del. I praktiken har det inneburit en så liten andel elever att man endast kunnat granska resultaten för gruppen som helhet, men också till dessa resultat har det varit skäl att förhålla sig med reservation.

I PIRLS-studierna åren 2011 och 2016 var medelvärdet för eleverna i de svenskspråkiga skolorna lite lägre än för eleverna i de finskspråkiga skolorna. Det verkade dock som om skillnaden höll på att minska. Också i PISA-studien, som fokuserar på slutskedet av den grundläggande utbildningen, har man observerat att kunskapsnivån i de svenskspråkiga skolorna har varit lägre än i de finskspråkiga skolorna (Leino et al. 2019). Utifrån de här granskningarna är det befogat med en fördjupad granskning av läsförmågan hos eleverna i de svenskspråkiga skolorna. I PIRLS 2021-studien önskade man inkludera fler svenskspråkiga skolor för att möjliggöra en bättre granskning av nivån på läsförmågan i såväl de svenskspråkiga som de finskspråkiga skolorna samt olika variabler som påverkar läsningen och läsförmågan. Det här gjordes för att få en bättre förståelse av om det finns andra skillnader än språket mellan de här två språkgrupperna.

Till skillnad från tidigare PIRLS-studier observerades inga statistiskt signifikanta skillnader mellan eleverna i de svenskspråkiga och de finskspråkiga skolorna när det gäller elevernas medelvärden i PIRLS-provet. Man kan alltså säga att de finländska barnen har en mycket god läsförmåga oberoende av om de går i en svensk- eller finskspråkig skola. Vi kan vara mycket nöjda med resultatet eftersom det är i linje med Finlands jämlikhetsmål för utbildningen.

När man granskar resultaten i läsförmåga kan man dock inte förbise det faktum att medelvärdena i läsförmåga har sjunkit, andelen svaga läsare har ökat och kunskapsskillnaderna har ökat signifikant i bägge språkgrupper. Finland har tidigare skilt sig från övriga Norden med sin höga kunskapsnivå, men nu skilde sig inte medelvärdet för de svenskspråkiga skolorna statistiskt signifikant från de övriga deltagande nordiska länderna och de finskspråkiga skolornas resultat låg på

samma nivå som resultaten i Sveriges skolor, som i sin tur inte skilde sig signifikant från resultaten i Norge och Danmark. Faktorer som har att göra med utvecklingen av läsförmågan verkar vara gemensamma för flera länder och också den sjunkande nivån på läsförmågan ser ut att vara ett världsomfattande problem. I Finland har emellertid den negativa utvecklingen varit kraftigare än i andra länder. När stöd av läsförmågan övervägs är det skäl att utarbeta åtgärder på riksnivå för alla skolor oberoende av undervisningsspråk.

När vi diskuterar förändringen mellan åren 2016 och 2021 kan vi inte förbise coronapandemin. I PIRLS 2021-rapporten som redan publicerats (Leino et al. 2023) förklarade föräldrarnas åsikter om coronapandemins effekter på barnets inlärning dock endast drygt fyra procent av variationen mellan eleverna. Enkäten kunde dock inte omfatta alla effekter som coronapandemin hade. Till exempel stängda bibliotek kan ha påverkat både barnens och de läsande föräldraförebildernas möjligheter att läsa.

För att förtydliga helhetsbilden och jämföra betydelsen av olika bakgrundsvariabler utfördes ett antal enkla regressionsanalyser i vilka elevernas poängantal i läsförmåga förklarades enskilt med hjälp av bakgrundsvariabler som valdes ur elev-, skol-, lärar- och föräldraenkäten. PIRLS-materialet är rikt på bakgrundsvariabler: också i regressionsanalyserna testades närapå hundra bakgrundsvariabler. Av dessa hade emellertid största delen bara en liten förklaringskraft i Finlands material, även om deras samband med läsförmågan, fastställt genom linjär regression, kunde vara statistiskt signifikant på grund av det omfattande materialet. Sambandet mellan flera av bakgrundsvariablerna och poängen i läsförmåga gick inte att tolka på ett ändamålsenligt sätt, eller så var deras förklaringsgrad i regressionen mycket låg, under 3 procent (vilket högst motsvarar en korrelation i storleksklassen 0,17). Det här gällde materialet för såväl de svenskspråkiga som de finskspråkiga skolorna. Åtminstone till vissa delar kan skillnaderna mellan eleverna i de svensk- och finskspråkiga skolorna förklaras med lindriga olikheter i elevmaterialet: I PIRLS 2021-materialet var eleverna i de svenskspråkiga skolorna en lite mer homogen grupp än eleverna i de finskspråkiga skolorna när vi betraktar deras läsförmåga och språkliga bakgrund. Bland annat fanns det färre elever med invandrarbakgrund i de svenskspråkiga skolorna. Som en följd av detta kan förklaringsgraden vara lite högre i de svenskspråkiga än i de finskspråkiga skolorna.

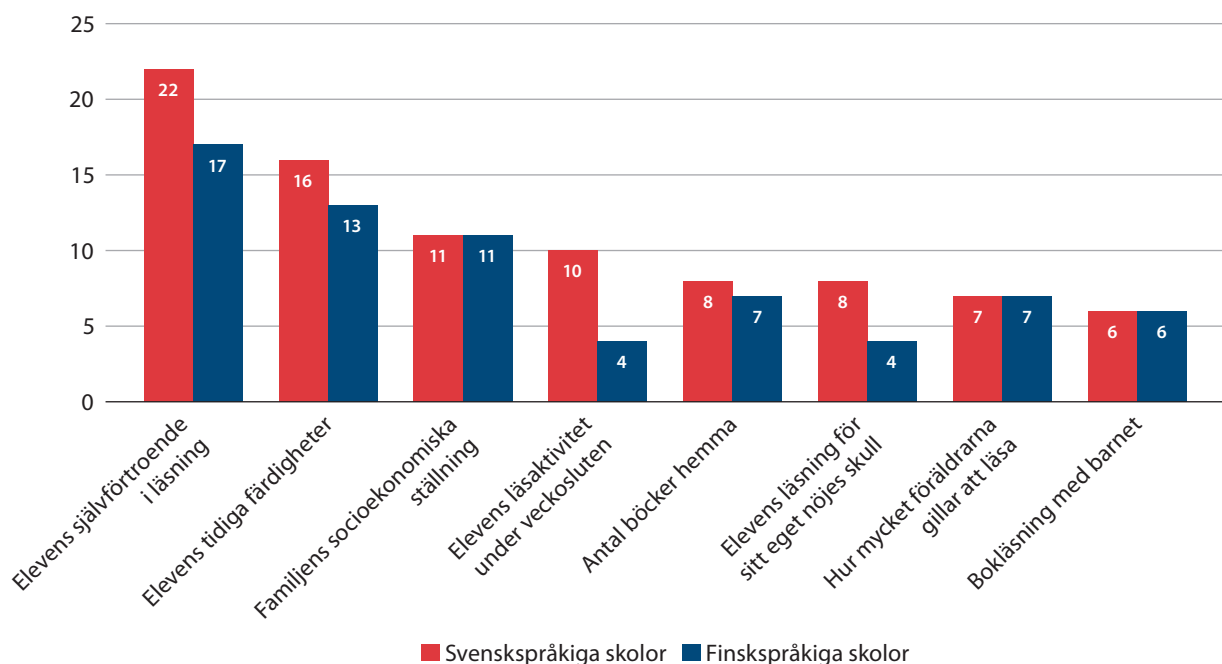
I analysen av de finsk- och svenskspråkiga skolorna kan vi lyfta fram samma observation som gjordes när hela det nationella materialet granskades (Leino et al. 2023): förklaringsgraderna för variablerna med anknytning till skolmiljön, läraren och hens verksamhet liksom förklaringsgraderna för variablerna som har samband med småbarnspedagogiken förblir genomgående mycket låga. Det här reflekterar i sin tur de små skillnaderna mellan de finländska skolorna i årskurserna 1–6 – majoriteten av skillnaderna hittas på individnivå. Inte heller kön var en stark förklaringsfaktor, även om flickorna fick ett högre genomsnittligt resultat i läsförmåga än pojkarna – vilket systematiskt varit fallet också i annan utvärderingsforskning. Man pratar mycket om könsskillnader i samband med inlärningsresultat men i materialet från såväl de svenskspråkiga som de finskspråkiga skolorna förklarade kön endast ungefär 1,5 procent av variationen i läsförmåga. Det finns emellertid skillnader mellan flickornas och pojkarnas kunskaper men de förklaras starkare av andra faktorer än kön. Däremot syns könsskillnader i klart högre grad när det gäller slutskedet av den grundläggande utbildningen (till exempel PISA-studien) än bland fjärdeklassarna (PIRLS).

Också elevernas invandrar- eller språkbakgrund nämns ofta som en förklaringsfaktor för skillnaderna i läsförmåga. Utifrån Finlands PIRLS-material kan vi se att en elevs ursprung och språkliga bakgrund spelar en viss roll, men när hela materialet betraktas är dessa faktorerers förklaringskraft inte

stor jämfört med många andra bakgrundsfaktorer. I delmaterialet för de finskspråkiga skolorna förklarade en elevs födelseland (om det var något annat land än Finland) drygt 3 procent och hemspråket som eleven talade (om det var något annat språk än skolans undervisningsspråk) drygt 4 procent av variationen i läsförmåga. För de svenskspråkiga skolornas del var de här förklaringsgraderna verkligen låga: i storleksklassen mindre än 1 procent. En förklaring till den låga förklaringsgraden torde vara att det totalt finns ganska få elever med invandrarbakgrund i årskurserna 1–6 i de svenskspråkiga skolorna och de elever som inte pratar svenska hemma pratar för det mesta finska.

Bland de starka förklaringsfaktorerna framträder barnets hembakgrund (i synnerhet familjens socioekonomiska ställning och hemmets resurser), variabler med anknytning till föräldrarnas och barnens läshobby och barnets tidiga introduktion till läsning, i stället för variabler med anknytning till skolan och undervisningen. Det här är inte en ny observation: motsvarande har observerats både i tidigare PIRLS-studier (Leino et al. 2023) och i PISA-undersökningarna som 15–16-åringar deltar i (Leino et al. 2019). Att de skol- och undervisningsrelaterade faktorerna i det finländska forskningsmaterialet har ett så här svagt samband, ibland till och med obefintligt, med inlärningsresultaten är alldeles exceptionellt i en internationell jämförelse. Till exempel i övriga Norden har i regel särskilt undervisnings- och lärarrelaterade variabler ett mycket starkare samband än i Finland (Leino, Nissinen & Sirén 2022). Lärarutbildningen i Finland är längre (magisterutbildning) än i övriga Norden och största delen av lärarna är behöriga. Det innebär att lärarna klarar av att ge en undervisning som håller jämn kvalitet. Dessutom vägleds lärarna av högkvalitativa läromedel som hjälper dem att behandla centralt innehåll som är gemensamt för alla i enlighet med läroplanen. Som ett resultat av principerna med närskolor och inklusion är dock klassernas elevmaterial mångsidigt vilket leder till att enskilda klasser eller skolor inte skiljer sig så mycket från varandra.

I figur 6.1 presenteras åtta bakgrundvariabler som i regressionsanalysen visat sig ha stark förklaringskraft, och deras förklaringsgrader (%) enligt språkgrupp. I PIRLS 2021-materialet hade elevernas självförtroende i läsning ett starkt positivt samband med kunskanden och i de svenskspråkiga



Figur 6.1 Faktorer som i störst grad förklarar variationen i läsförmåga bland de finländska fjärdeklassarna

kiga skolorna var det här sambandet rentav lite starkare (22 %) än i de finskspråkiga skolorna (17 %). De här förklaringsgraderna motsvarar en korrelation i storleksklassen 0,4–0,5. Självförtroendet i läsning skilde sig inte åt mellan språkgrupperna, men för den här frågan fanns det en större spridning för de svenskspråkiga skolornas elevers del: i de svenskspråkiga skolorna uppnådde de elever som bara litade lite på sin läsförmåga i genomsnitt ett 13 poäng lägre resultat än den här gruppen elever i de finskspråkiga skolorna. Tilliten till de egna färdigheterna har också i tidigare utvärderingsstudier (bland annat PISA-undersökningarna) förklarat kunskapsnivån också i exempelvis matematik, utöver läsförmågan. Det är naturligt att tänka att elevens tillit till sin egen prestation och elevens kunskap har ett positivt samband med varandra: elever som litar på sin egen förmåga är redo att ta sig an också mer krävande uppgifter, och då utvecklas deras kunskap ännu mer. När de upptäcker att de klarar av något ökar sedan deras tillit till att de klarar av något på egen hand. Att korrelationen mellan den här prestationstilliten och poängen i läsförmåga inte är ännu högre än så här skvallrar om att en del elever över- eller underskattar sin kompetens när det gäller den läsförmåga som mäts i provet.

Efter självförtroendet i läsning hör tidiga läsfärdigheter som eleven besitter före skolstarten till de starkaste förklaringsfaktorerna för läsförmågan. Det var fallet för eleverna i såväl de svenskspråkiga skolorna (16 %) som i de finskspråkiga skolorna (13 %). Det här sambandet illustrerar läsförmågans beständighet: ju fler läs- och skrivrelaterade färdigheter eleven hade före skolstarten, desto bättre var prognosen för hans läsförmåga i fjärde klass. Materialet pekar på att skolan klarar av att jämna ut skillnader i utgångsnivå bland eleverna, men inte klarar av att avlägsna dem helt och hållet. Tidiga färdigheter kan eleven utveckla såväl hemma tillsammans med föräldrar och syskon som i småbarnspedagogiken och olika klubbar. Bland de enskilda färdigheterna visade sig elevens förmåga att känna igen och skriva bokstäver samt läsa åtminstone ord, men också korta berättelser, höra till de mest betydelsefulla. Också barnets förmåga att berätta berättelser före skolåldern hade ett positivt samband med läsförmågan i fjärde klass. De här tidiga färdigheterna med anknytning till läsning förklarade var för sig 9–14 procent av variationen i läsförmåga så att förklaringsgraden i samtliga fall var lite högre bland eleverna i de svenskspråkiga än i de finskspråkiga skolorna.

Elevens hembakgrund har haft ett starkt samband med läsförmågan i samtliga studier, såväl i Finland som internationellt, vilket också märktes i den här studien i resultaten för eleverna i de finsk- och i de svenskspråkiga skolorna. Bland de faktorer som påverkade läsförmågan kan nämnas hemmets resurser, vilket innebär såväl materiella, kulturella som sociala resurser. Hit räknas en del av hemmets egendom samt föräldrarnas utbildning och yrke. Resurserna syftar i det här sammanhanget på de variabler som används för att mäta familjens socioekonomiska ställning. Förklaringsgraden för familjens socioekonomiska ställning var densamma (11 %) i Finlands svensk- och finskspråkiga skolor. Uppdelningen i tre socioekonomiska grupper som presenterades i kapitel 4 visade emellertid en skillnad mellan språkgrupperna: i varje socioekonomisk grupp var poängantalet i läsförmåga bland eleverna i de finskspråkiga skolorna högre än bland eleverna i de svenskspråkiga skolorna. Det här resultatet skiljer sig från det allmänna resultatet enligt vilket det saknas kunskapsskillnader mellan språkgrupperna. Orsaken till det här är att det i de svenskspråkiga skolorna fanns betydligt fler elever som hade en hög socioekonomisk ställning än i de finskspråkiga skolorna, och även i en nordisk jämförelse. Om fördelningen av socioekonomisk ställning såg likadan ut i bägge språkgrupperna, skulle medelvärdet för de finskspråkiga skolorna vara signifikant högre än medelvärdet i de svenskspråkiga skolorna, även om skillnaden inte skulle vara väldigt stor.

Till familjens kulturella och sociala resurser hör också olika faktorer som har att göra med föräldrarnas attityder, såsom om föräldrarna själva tycker om att läsa. I datamaterialet för såväl de svenskspråkiga som de finskspråkiga skolorna förklarades 7 procent av variationen i elevernas läsförmåga av om föräldrarna tyckte om att läsa. Det fanns lite fler föräldrar till elever i svenskspråkiga skolor som tyckte mycket om att läsa, men skillnaden till de finskspråkiga skolornas elever var inte statistiskt signifikant. I bägge språkgrupperna är fortsättningsvis föräldrar som inte gillar att läsa i minoritet. Föräldrarna läser dock mindre än tidigare och allt färre föräldrar tycker om att läsa. Föräldrarnas negativa inställning till läsning inverkar negativt på utvecklingen av barnets läsintresse i och med att barnet inte får läsande vuxna förebilder. Att föräldrarna är läsande förebilder är viktigt för de attityder till läsning som barnet bygger upp. Det skulle vara av största vikt att barnet förstod och såg att föräldrarna läser skönlitteratur, även om föräldrarna gör det på digitala plattformar. När det gäller läsning av olika textgenrer var det än en gång föräldrarnas aktiva läsning av skönlitteratur som hade ett starkt samband med barnets läsförmåga. Det här observerades i bägge språkgrupperna.

Hur föräldrarna förhåller sig till läsning märks också i antalet böcker, också barnböcker, som finns i hemmet. Hemma hos eleverna i de svenskspråkiga skolorna fanns det lite fler böcker än hos eleverna i de finskspråkiga skolorna. Barnböcker i hemmet främjar också att föräldrarna läser högt för sina barn. Bland eleverna i de svenskspråkiga skolorna fanns det lite fler föräldrar som ofta läste böcker för sina barn före skolåldern. Men också andelen föräldrar som nästan aldrig läste hade ökat något. Det är viktigt att hålla i minnet att högläsning för barnen inte hör ihop med hur välbärgad en familj är eftersom man kan låna böcker på biblioteket. Att föräldrarna tog med sina barn till biblioteket redan från tidig ålder hade ett positivt och statistiskt signifikant samband med barnets läsförmåga. Biblioteksbesök borde också uppmärksammas mer i skolorna, eftersom de har minskat sedan förra PIRLS-studien. Även om eleverna allmänt taget lånar färre böcker än tidigare är eleverna i de svenskspråkiga skolorna mer aktiva biblioteksbesökare och boklånare än eleverna i de finskspråkiga skolorna.

Elevernas egen läsaktivitet betonas på två olika sätt bland de förklarande faktorerna: som elevens aktiva läsning under veckosluten och över lag som elevens lust att läsa för sitt eget nöjes skull. Förklaringsgraderna för de här variablerna var klart högre i materialet för de svenskspråkiga skolorna än i materialet för de finskspråkiga skolorna. Veckoslutsläsning hade ett tydligt samband med läsförmågan i bägge språkgrupperna: poängskillnaden mellan de barn som läste under en halv timme och de barn som läste över två timmar under lördagar och söndagar var 43 poäng i de finskspråkiga skolorna och hela 66 poäng i de svenskspråkiga skolorna. En lugn lässtund under veckoslutet kan alltså ha stor betydelse för läsförmågan. När det gäller läsning för sitt eget nöjes skull är flickorna aktivare än pojkarna och flickorna i de svenskspråkiga skolorna var ännu flitigare läsare än flickorna i de finskspråkiga skolorna. Av fjärdeklassarna i de finskspråkiga skolorna uppgav 20 procent att de läste skönlitteratur nästan dagligen, medan motsvarande andel för eleverna i de svenskspråkiga skolorna var 31 procent. Eleverna i Finlands svenskspråkiga skolor läste de facto mest skönlitteratur i hela Norden. Sambandet mellan läsning av skönlitteratur och resultaten i läsförmåga var också starkare bland eleverna i de svenskspråkiga skolorna än bland eleverna i de finskspråkiga skolorna.

Det fanns en del skillnader mellan elevernas läsning i de olika språkgrupperna också på skolnivå: längre skönlitterära verk hörde till de vanligaste textgenrerna i de svenskspråkiga skolorna, medan korta berättelser hörde till de mest använda textgenrerna i de finskspråkiga skolorna. Det här

kan delvis ha att göra med att rektorerna i de svenskspråkiga skolorna oftare än i de finskspråkiga skolorna uppgav att brister i läsundervisningen eller över lag i skolans resurser inte alls påverkade undervisningen. Till exempel situationen med skolbibliotek var mycket bättre i de svenskspråkiga skolorna än i de finskspråkiga: när två av tre elever i de finskspråkiga skolorna gick i en skola med bibliotek gick närapå nio av tio elever i de svenskspråkiga skolorna i en sådan skola. Det förefaller som om man satsat lite mer på läsning och lässtödande åtgärder i de svenskspråkiga skolorna än i de finskspråkiga.

Även om vi här ovan har lyft fram jämlikheten mellan språkgrupperna går det också att observera en del regionala skillnader mellan de svenskspråkiga skolorna. På flera sätt sticker huvudstadsregionen och Österbotten ut som två ytterligheter. I huvudstadsregionen läste var femte elev utmärkt, medan det i Österbotten rörde sig om färre än var tionde elev. På tätt befolkade storstadsområden, alltså i praktiken i huvudstadsregionen, låg pojkarnas poäng i läsförmåga på samma eller rentav en högre nivå än flickornas poäng i de övriga regionerna. På motsvarande sätt låg läsförmågan hos färre än var tionde elev i huvudstadsregionen på låg eller under låg nivå medan nästan var fjärde elev i Österbotten hörde till de här kategorierna.

De olika resultaten från de här två regionernas svenskspråkiga skolor torde delvis kunna förklaras av några variabler som är centrala för läsning. I huvudstadsregionen fanns det fler elever än i de övriga regionerna som läste mer än en halv timme under vardagar och veckoslut och den här regionens elever läste berättelser aktivast av alla. Av huvudstadsregionens familjer hörde hela fyra av fem till den högsta socioekonomiska gruppen och föräldrarna till regionens elever hörde till de mest aktiva läsarna av skönlitteratur i en jämförelse av regionerna. Det fanns också fler föräldrar i huvudstadsregionen som tyckte mycket om att läsa. I Österbotten läste eleverna däremot berättelser klart mer sällan än i de övriga regionerna och i regionen fanns den minsta andelen elever som tyckte mycket om att läsa. I Österbotten läste barnens föräldrar skönlitteratur i mindre grad än i de övriga regionerna och där fanns också den minsta andelen föräldrar som tyckte mycket om att läsa. Det fanns också skolrelaterade skillnader, eftersom eleverna i Österbotten var de minst engagerade i läsundervisningen och i Österbotten förekom också mest mobbning. Redan före skolåldern fanns det i Österbotten en mindre andel elever som hade fått många färdigheter som stöder tidig läsförmåga.

Trots ovanstående regionala skillnader visar granskningen i den här rapporten en relativt enhetlig och jämlik läsförmåga, med tillhörande faktorer och lärmiljöer, hos fjärdeklassarna i de finskspråkiga och svenskspråkiga skolorna. Oberoende av elevens språkliga bakgrund skulle det vara viktigt att stödja de barn som inte får lässtöd och uppmuntran hemma eller i övrigt behöver stöd för att lära sig. Vi måste få ett slut på ökningen av andelen svaga läsare, eftersom läsförmågan är grunden till allt lärande och samhällsdeltagande. Om läsförmågan ligger på en låg nivå redan i klass fyra kan man mycket väl förmoda att barnet har svårt i skolan, eftersom lärandet främst borde ske genom läsning av nytt innehåll.



Referenser

- GLGU 2014. Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Leino, K., Ahonen, A., Hienonen, N., Hiltunen, J., Lintuvuori, M., Lähteinen, S., Lämsä, J., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Pulkkinen, J., Rautopuro, J., Sirén, M., Vainikainen, M.-P. & Vettenranta, J. 2019. PISA18 ensituloksia: Suomi parhaiden joukossa. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:40. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161922/Pisa18-ensituloksia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Leino, K., Nissinen, K. & Sirén, M. 2022. Associations between teacher quality, instructional quality and student reading outcomes in Nordic PIRLS 2016 data. Large-scale Assessments in Education, 10, 25. <https://doi.org/10.1186/s40536-022-00146-4>
- Leino, K., Sirén, M., Nissinen, K., & Puhakka, E. 2023. Puoli tuntia lukemista. Kansainvälinen lasten lukutaitotutkimus (PIRLS 2021). Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos. <https://doi.org/10.17011/kti-t/37>
- Mullis, I. V. S. & Martin, M. O. (Eds.) 2019. PIRLS 2021 Assessment Frameworks. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2021/frameworks/>



JYVÄSKYLÄ UNIVERSITET
PEDAGOGISKA FORSKNINGS-
INSTITUTET