

Læsekrise eller ej?

Af Peter Heller Lützen, Anne-Mette Veber Nielsen, Stine Fuglsang Engmose, Henriette Romme Lund,
Jesper Bremholm og Anna Karlskov Skyggebjerg, Nationalt Videncenter for Læsning

27. AUGUST 2025

Nationalt Videncenter for Læsning udgør det største vidensmiljø inden for læsning i Danmark. Derfor vækker det naturligvis vores faglige nysgerrighed, når et ord som "læsekrise" over en længere periode vinder udbredelse. Slår man op i den danske ordbog, defineres krise som "en vanskelig eller farlig situation, hvor tingenes tilstand er forværret, eller akutte problemer er opstået." I denne artikel tegner vi et billede af mediers anvendelse af begrebet "læsekrise" og dykker ned i relevante undersøgelser for at blive klogere på, om vi kan konstatere en forværring i tingenes tilstand og/eller akut opståede problemer, når temaet er læsekompetencer og holdninger til læsning blandt børn, unge og voksne i Danmark¹.

Mediebilledet

Vi har søgt på ordet "læsekrise" i databasen Infomedia i alle år frem til udgangen af maj 2025. I perioden frem til november 2023 er begrebet meget sjældent forekommende og optræder kun sporadisk i fx anekdotiske beretninger fra undervisere, hvis studerende ikke længere har udbytte af boglæsning (fx *Kristeligt Dagblad* 21. oktober 2008). I 2023 anvendes begrebet om en svensk undersøgelse (*Folkeskolen* 30. maj 2023 og *Politiken* 20. september 2023), bl.a. med formuleringen "Læsekrisen blandt børn og unge er en kæmpe fiasko for samfundet, lyder det fra svenske kulturredaktører"). Derudover optræder begrebet bl.a. i debatter om litteraturkanon i gymnasiet. Fra efteråret 2023 har ordet en vis hyppighed, men bliver først for alvor udbredt i december 2024, hvor *Berlingske Tidende* 14. december 2024 med henvisning til bl.a. PIRLS 2021-undersøgelsen og *DR* 17. december 2024 under overskriften "Læsningen er i krise i Danmark" taler om en eksisterende læsekrise. Herefter ser vi hyppige anvendelser i en lang række medier over en periode på tre-fire måneder. Undervisningsministeren er "meget bekymret for konsekvenserne af den læsekrise, som har ramt landets gymnasier og universiteter" i *Berlingske Tidende* 21. december 2024. Kulturministeren taler i *Politiken* 12. februar 2025 om "den læsekrise, vi er i". Fra januar 2025 suppleres debatten med *Politikens* omtale af forældres identifikation af egne børns "læsehad".

Sideløbende med denne faste henvisning til en læsekrise bliver den i løbet af vinteren og foråret 2025 modereret og efterhånden også direkte negeret af andre kilder og aktører, fx "Ingen læsekrise – kun læsefest" i *Viborg Stifts Folkeblad* 26. maj 2025 om en lokal læsefest. Også omtaler af udsolgte biblioteksarrangementer (*Horsens Folkeblad* 17. marts 2025) og øget udlån (*Kulturmonitor* 24. februar 2025) anvender begrebet i en modererende kontekst. I februar 2025 citeres Danmarks Statistik for, at danskerne læser mere end i de foregående 30 år (*Kulturmonitor* 6. februar 2025 og tv2.dk 8. februar 2025), ligesom omtale af en svensk mediebaneundersøgelse under overskriften "Svenskerne slår rekord i læsning" (*Politiken* 17. maj 2025) næsten aflæser krisen igen. Samme svensker stod i samme avis så sent som 12. februar 2025 "i en alvorlig læsekrise" og gav som nævnt næring til krisens opblomstring som mediefænomen i Danmark tilbage i 2023.

Kvantitativt går vi i Infomedias registreringer fra ingen eller meget få forekomster af begrebet til i 2023 at have 24, i 2024 at have 50 og i 2025 86 til og med udgangen af maj, hvor vores undersøgelse er afsluttet. Af de 50 i 2024 er de 21 alene i december. Som nævnt dækker forekomsterne over forskellige anvendelser, som vi i Figur 1 opdeler i "Krise", "Moderation" og "Andet". "Krise" rummer anvendelser, hvor der tales om en eksisterende krise, "Moderation" rummer anvendelser, hvor læsekrise modereres eller direkte negeres, og "Andet" rummer anvendelser, hvor begrebet bruges om noget individuelt (fx "jeg har en læsekrise") eller som stigma for personer, man er uenig med. I takt med at de modererende anvendelser stiger i antal og i maj 2025 overgår krisehistorierne, klinger den samlede anvendelse af begrebet også af. Det optræder kun fire gange i april 2025 og 11 gange i maj 2025.

¹ Vi har i denne artikel ikke medtaget data om befolkningens læsevaner, men vil følge op med en tilsvarende udgivelse, som samler relevant viden om dette felt også. Ud over PIRLS og PISA vil relevante kilder her være kulturvaneundersøgelser, kulturvanedata fra Danmarks Statistik, rapporter fra Kulturministeriets Bogpanel fra 2014 og frem, afhandlingen af Hansen (2014) samt undersøgelserne af Gissel, Hansen og Puck (2017), Hansen et al. (2018) og Hansen, Hansen og Petterson (2022).



Figur 1. Ordet "læsekrise" i Infomedia 2023 til maj 2025.

Undersøgelser af danskernes læsekompetencer

I over 35 år er danske borgeres læsekompetencer blevet målt og fulgt regelmæssigt i større internationale undersøgelser. Disse undersøgelser omfatter forskellige grupper af borgere, og de adskiller sig også, hvad angår hyppighed, hvilken organisation der står bag, og hvilket undersøgelsesdesign der er anvendt. Der er tale om henholdsvis IEA-, PIRLS-, PISA- og PIAAC-undersøgelserne². Alle undersøgelser retter sig mod det aspekt af læsning og læsekompetence, der betegnes som læseforståelse. Læseforståelse knytter sig til læsekompetencens meningsorienterede faktorer, altså den del, der handler om at modtage og danne sig mening og betydning.

I alle undersøgelser anvendes statistisk Rasch-teori eller item response theory til analyse af de deltagendes besvarelser i kombination med opgavernes sværhedsgrad. Herigennem er det muligt at beskrive, hvad deltagere med forskellige grader af dygtighed i læsning formår. Disse beskrivelser udformes i undersøgelserne som et antal niveauer, hvor der til hvert niveau knyttes en detaljeret beskrivelse af, hvad læsere på dette læsekompetenceniveau typisk er i stand til. For enkelhedens skyld har vi i denne artikel valgt udelukkende at medtage de gennemsnitlige pointscorer for de samlede deltagergrupper. I Tabel 1 har vi samlet de væsentligste baggrundsoplysninger om undersøgelserne.

² I 1998 gennemførte man forløberen til PIAAC i form af IALS-undersøgelsen (Jensen et al., 2000). Vi har ikke medtaget resultaterne herfra, da skalaen i IALS og PIAAC ikke kan sammenlignes direkte. Det skyldes, at færdighederne i IALS måles på en anden skala og med et andet indhold end i PIAAC (Rosdahl et al., 2013).

Tabel 1. Udvalgte baggrundsoplysninger om IEA-, PIRLS-, PISA- og PIAAC-undersøgelserne.

	IEA (forløber for PIRLS)	PIRLS	PISA	PIAAC
Organisation	International Association for the Evaluation of Educational Achievement	International Association for the Evaluation of Educational Achievement	OECD	OECD
Hyppighed/hidtidige undersøgelser	1991 I 2000 og i 2006 blev prøven fra 1991 gentaget i en national læseundersøgelse	Hvert femte år (2006, 2011, 2016, 2021)	Hvert tredje år (2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015, 2018, 2021)	Er hidtidigt gennemført i 2012 og 2022
Deltagere	Elever fra 3. klasse Repræsentativ udvælgelse af hele klasser	Elever fra 4. klasse Repræsentativ udvælgelse af hele klasser. Omfatter alle skoleformer med undervisning af 4. klasseelever, bortset fra specialskoler	15-årige elever Repræsentativ udvælgelse af forskellige skoleformer, hvor de 15-årige går. I Danmark vil det sige folkeskole, friskole, efterskole, gymnasium, EUD m.m.	16-65-årige borgere Undersøgelsen baserer sig på en repræsentativ stikprøve ud af den samlede population af 16-65-årige borgere. Det er frivilligt at deltage. Svarprocenten er i PIAAC 2012 på 46 %, mens den i PIAAC 2022 er 27 %
Test af læseforståelse	Tekstlæseprøven tester fem niveauer af læseforståelse (Allerup et al., 2001): ► Lokalisere og gengive den ønskede information i teksten ► Finde svar på spørgsmål, som indeholdt en ordret gengivelse af en passage i teksten ► Finde svar på spørgsmål, som indeholdt en omskrevet formulering af en passage i teksten ► Svare på spørgsmål gennem at drage slutninger på baggrund af information i teksten ► Identificere en teksts hovedidé: hvad var baggrunden for og pointen med teksten?	2021-undersøgelsen tester fire komponenter (Fougat et al., 2023): ► Finde og uddrage informationer udtrykt direkte i teksten ► Drage direkte følgeslutninger ► Fortolke og samordne centrale idéer og informationer ► Vurdere og tage kritisk stilling til indhold og tekstuelle elementer	2022-undersøgelsen tester tre komponenter (Bremholm & Bundsgaard, 2019): ► Finde information: At tilgå og hente information i en tekst ► At søge og udvælge relevant information i flere tekster Forstå: ► At gengive bogstavelige betydning ► At skabe inferenser og integrere betydning Reflektere og vurdere: ► At bedømme kvalitet og troværdighed ► At reflektere over indhold og form ► At opdage og håndtere modstrid	2022-undersøgelsen tester fire komponenter (Jacobsen et al., 2024): ► At tilgå skrevne tekster ► At forstå skrevne tekster ► At vurdere skrevne tekster ► At reflektere over skrevne tekster
Rammer for afvikling	Analog gruppeprøve afviklet på skolen	Gruppeprøve afviklet på skolen. Digital siden 2021	Individuel test afviklet på skolen. Digital siden 2015	Individuelle besøg af testtagerne i deltagernes egne hjem. Analog i 2012, digital i 2022

Kriterier for fritagelse	I 1991-undersøgelsen blev 2,6 % af eleverne fritaget for læseprøven på grund af læseproblemer, mens det i 2000-undersøgelsen var 1,4 % (Allerup et al., 2002)	Dansklærerne for de deltagende klasser tager beslutning om fritagelse i samråd med det danske PIRLS-konsortium. Fritagelse kan bl.a. begrundes med indlærings- eller læsevanskeligheder, fysiske handicap eller manglende danskfærdigheder. På tværs af de danske PIRLS-undersøgelser er fritaget mellem 4 % og 8 % af eleverne (Fougat et al., 2022)	Beslutningen om fritagelse af elever foregår i en dialog mellem skole og det danske PISA-konsortium. Fritagelse kan bl.a. begrundes med indlærings- eller læsevanskeligheder, fysiske handicap eller manglende danskfærdigheder. Den samlede fritagelsesprocent i PISA har for Danmark ligget mellem 5,4 % og 11,6 % (Klingsbjerg-Besrechel, 2023)	Deltagerne skal have boet i Danmark i mindst et år forud for undersøgelsen for at deltage (Jacobsen et al., 2024)
---------------------------------	---	--	---	---

Note: Tidspunktet for dataindsamling er for PIRLS 2021 foråret 2021, for PISA 2022 foråret 2022, og for PIAAC 2022/2023 henover 2022 og 2023, altså under eller umiddelbart efter nedlukninger som følge af coronapandemien.

Læsekompetencer hos elever i 3. og 4. klasse

IEA-undersøgelserne

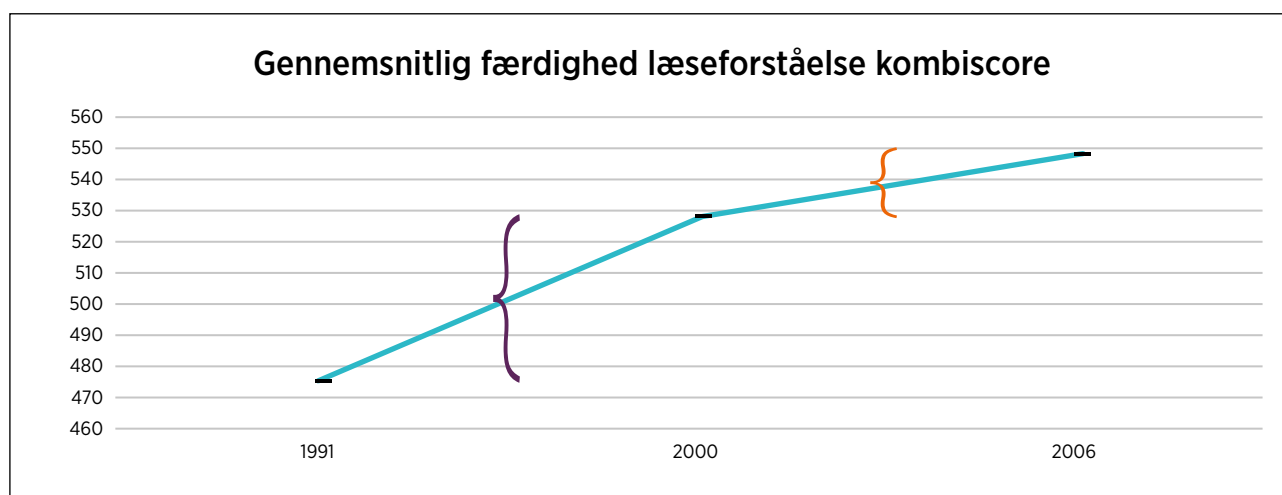
Læseforståelsen hos danske elever i 3. klasse er blevet vurderet med IEA-91-prøven tre gange. Det er dog kun i 1991, at der er tale om en international læseundersøgelse (Mejdning, 1994). Figur 2 viser gennemsnitsscorerne fra de tre undersøgelser. En lilla klamme angiver, at forskellen mellem to gennemsnitsscorer er signifikant, dvs. at der er en meget lav sandsynlighed for, at forskellen optræder ved en tilfældighed. En test af signifikans kan dog ikke sige noget om, hvorvidt forskellen er substantiel eller af praktisk relevans (Hill et al., 2008). For bedre at kunne tolke pointforskellene anvender vi Cohens *d*, som er et meget udbredt mål til at vurdere forskellen mellem to gennemsnit, også kaldet effektstørrelse (Cohen, 1988; Elbro & Poulsen, 2015). Men også vurdering af effektstørrelser er en vanskelig øvelse. En pålidelig tolkning kræver, at man har et sammenligningsgrundlag i form af data eller normer, der er relevante med hensyn til populationen og de anvendte mål (Hill et al., 2008). I Tabel 2 har vi samlet tre kilder, vi anvender som sammenligningsgrundlag i denne artikel. Der er tale om estimater af den gennemsnitlige vækstrate i læsning fra et klassetrin til det næste svarende til et års skolegang. En kilde baserer sig på danske data, mens de to øvrige baserer sig på henholdsvis amerikanske data og data indsamlet på tværs af 31 lande (se note til Tabel 2). De gennemsnitlige vækstrater bruger vi som en grov målestok for den praktiske betydning af en gennemsnitlig fremgang eller tilbagegang mellem to undersøgelsestidspunkter.

Tabel 2. Gennemsnitlig forskel i læsekompetence mellem klassetrin angivet i effektstørrelse.

Klassetrin	Hill et al. (2008)	Mejdning et al. (2017)	Avvisati & Givord (2021)
3. til 4. klasse	0,36	0,46	
4. til 5. klasse	0,40		
9. til 10. klasse	0,19		0,20

Note: Effektstørrelserne angivet i Hill et al. (2008) er baseret på normeringsdata fra syv amerikanske/nationale standardiserede tests af læsning. Effektstørrelsen angivet i Mejdning et al. (2017) er baseret på danske data fra PIRLS Literacy, 2016 (3. klasse) og PIRLS, 2016 (4. klasse). Effektstørrelsen angivet i Avvisati & Givord (2021) er baseret på PISA-data fra 31 lande indhentet i perioden 2001-2018.

Skalaen i Figur 2 er en standardskala med det internationale gennemsnit på IEA-prøven fra 1991 omregnet til 500 point og en standardafvigelse på 100 point. Forskellen på den laveste (1991) og den højeste (2006) gennemsnitsscore er 58 point ($d = 0,58$) og kan primært tilskrives fremgangen fra 1991 til 2000 på 43 point ($d = 0,43$). I 1991 klarer en dansk gennemsnitselev sig lidt dårligere i læseforståelse end en international gennemsnitselev, mens en dansk gennemsnitselev klarer sig betydeligt over skalaens midtpunkt i 2000. Den markante fremgang svarer stort set til den gennemsnitlige forskel i læsekompetence mellem danske elever i 3. og 4. klasse, jf. Tabel 2.

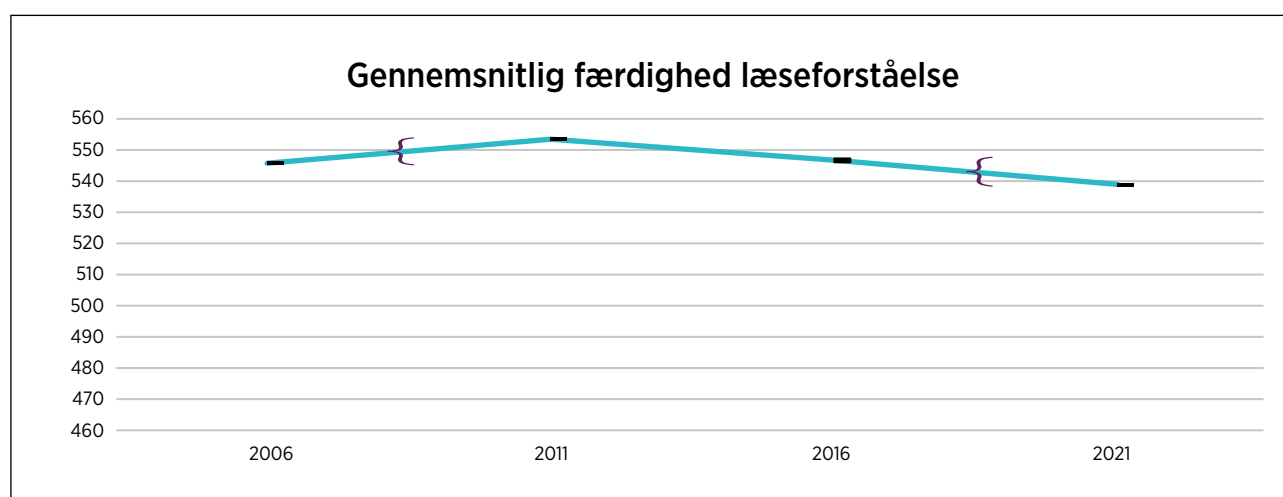


Figur 2. Sikkerhed i læseforståelse hos danske elever i 3. klasse målt med IEA-prøven fra 1991. $N = 3.543$ i 1991 (Mejding, 1994). $N = \text{ca. } 1.495$ i 2000 (Allerup et al., 2002) $N = 1.163$ i 2006 (Mejding & Rønberg, 2007).

Note: Rasch-scoren er afsat på en skala, hvor 500 udgjorde det internationale gennemsnit i 1991, og 100 point svarede til en standardafvigelse. Lilla klamme = signifikant fremgang. Orange klamme = ingen oplysning om signifikans i rapporten.

PIRLS-undersøgelserne

I PIRLS måles læseforståelse blandt elever i 4. klasse. Figur 3 viser de gennemsnitlige pointscorer for danske elever fra de foreløbigt fire år, hvor Danmark har deltaget i undersøgelsen. Skalaen er som i IEA-undersøgelserne en standardskala. Her er det internationale gennemsnit fra 2001, hvor Danmark ikke deltog, omregnet til 500 point og en standardafvigelse på 100 point. En dansk gennemsnitslev scorer på alle fire testtidspunkter næsten en halv standardafvigelse over det internationale gennemsnit fra 2001. Det minder om billedet efter år 2000 fra IEA-undersøgelserne med elever i 3. klasse (Figur 2). Udsvingene over tid er på 15 point fra bedste resultat med 554 point (2011) til laveste resultat med 539 point (2021) ($d = 0,15$). Holdt op imod de estimerede gennemsnitlige vækstrater i læsning i løbet af et skoleår for elever på mellemtrinnet svarer forskellen til ca. en tredjedel af et klassetrin, jf. Tabel 2.



Figur 3. Læseforståelse hos danske elever i 4. klasse målt med PIRLS. $N = 4.001$ i 2006 (Mejding & Rønberg, 2007), $N = 4.594$ i 2011 (Mejding & Rønberg, 2012), $N = 3.508$ i 2016 (Mejding et al., 2017), $N = 4.821$ i 2021 (Foug et al., 2023).

Note: Den gennemsnitlige score er afsat på en skala, hvor 500 udgjorde det internationale gennemsnit i 2001, og 100 point svarede til en standardafvigelse. Lilla klamme = signifikant forskel.

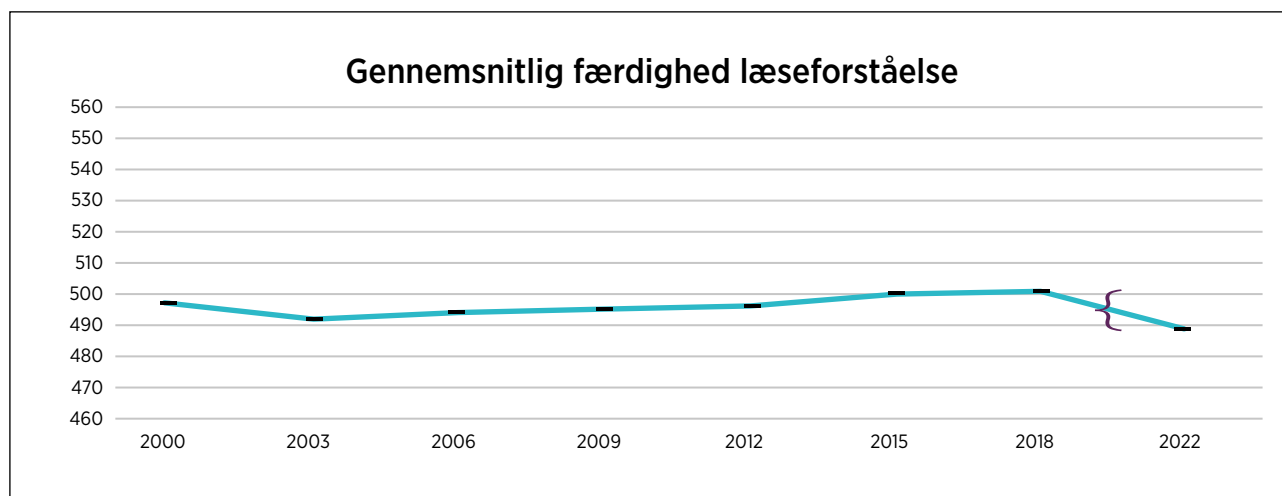
Sammenfatning af resultater for elever i 3. og 4. klasse

Gennemsnitsscorerne i Figur 2 (IEA-undersøgelserne) og Figur 3 (PIRLS-undersøgelserne) kan ikke sammenlignes direkte, da de deltagende elever er fra to forskellige klassetrin, ligesom deres læseforståelse er blevet testet med forskellige prøver. Dog er der en stærk sammenhæng mellem, hvordan eleverne klarer sig i de to prøver. Det har Mejding og Rønberg (2007) undersøgt ved i 2006 at indsamle data med både PIRLS-prøven og med IEA-prøven fra 1991. Ud af de skoler, der deltog i PIRLS, gennemførte en mindre andel også IEA-prøven, og på disse skoler blev begge prøver gennemført med elever fra både 3. og 4. klasse. Selv om scoren ikke kan sammenlignes en til en, er forskellene i point fra et testtidspunkt til et andet sammenlignelige, da både IEA- og PIRLS-point tildeles på en standardskala.

Historien om danske skoleelevers læsefærdighed spænder over mere end 30 års målinger. De første ti år stiger scoren for en dansk gennemsnitselev over 40 point ($d = 0,43$). I de næste 20 år er udsvingene i gennemsnitsscorerne mindre, og de er både positive og negative. Ingen forskelle er stærkere end $d = 0,15$. Tendensen over de seneste 20 år er således en stabil gennemsnitsscore i læseforståelse hen over fem måletidspunkter.

PISA-undersøgelserne

Danske unge på 15 år har siden årtusindskiftet deltaget i den internationale læseundersøgelse PISA. Skalaen er som PIRLS en standardskala. Det internationale gennemsnit fra år 2000 er omregnet til 500 point, og skalaen har en standardafvigelse på 100 point. Over tid har den gennemsnitlige pointscore bevæget sig lidt op og ned, og det overordnede billede er således en stabil gennemsnitsscore i læseforståelse hos danske 15-årige hen over otte måletidspunkter (Figur 4). Det største udsving henover de ca. 20 år er på 12 point ($d = 0,12$). Det finder vi mellem PISA 2018, hvor en gennemsnitlig dansk elev opnår 501 point, og PISA 2022, hvor gennemsnitseleven opnår 489 point. Sammenholdt med de estimerede gennemsnitlige vækstrater i læsning i løbet af et skoleår for elever i 9. klasse ($d = 0,19/0,20$, jf. Tabel 2) svarer denne forskel til ca. halvdelen af et klassetrin. Her skal man bemærke en generel tendens: Væksten i læsekompetence falder, i takt med at eleverne bliver ældre. Jo mere læseundervisning de har deltaget i, og jo mere erfaring de har fået med læsning, jo mindre udvikler læsekompetencen sig (Hill et al., 2008).



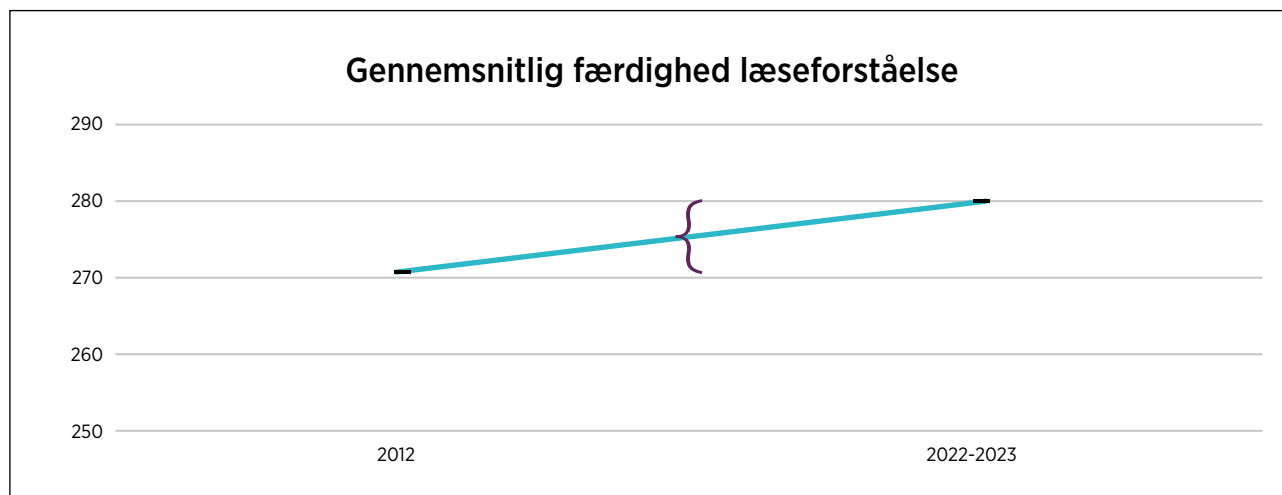
Figur 4. Læseforståelse målt med PISA. Alle år er deltagerne 15 år. N = 6.466 i 2000 (Andersen et al., 2001) N = 4.218 i 2003 (Mejding, 2004), N = 4.532 i 2006 (Arnbak & Mejding, 2007), N = 5.924 i 2009 (Arnbak & Mejding, 2010), N = 7.481 i 2012 (Arnbak & Mejding, 2013), N = 7.161 i 2015 (Arnbak & Bremholm, 2016), N = 7.657 i 2018 (Bremholm & Bundsgaard, 2019) N = 6.200 i 2022 (Gissel, 2023).

Note: Den gennemsnitlige score er afsat på en skala, hvor 500 udgjorde det internationale gennemsnit i 2000, og 100 point svarede til en standardafvigelse. Lilla klamme = signifikant forskel.

PIAAC-undersøgelserne

Danske unge og voksne mellem 16 og 65 år har siden årtusindskiftet deltaget i internationale læseundersøgelser. I PIAAC anvender man en skala, hvor deltagerne kan opnå en færdighedsscore på mellem 0 til 500. Den adskiller sig således fra skalaen i PIRLS og PISA.

Fra 2012 til 2022 er der en fremgang i gennemsnitsscoren på ni point (Figur 5). Af de deltagende lande er det kun Danmark og Finland, som oplever signifikant fremgang i de voksnes læsning over perioden. Da rapporten ikke har informationer om skalaens standardafvigelse, har vi ikke beregnet en effektstørrelse.



Figur 5. Læseforståelse målt med PIAAC. I begge år er deltagerne 16-65 år. $N = 7.328$ i 2012 (Rosdahl et al., 2013). $N = 5.067$ i 2022/23 (Jakobsen et al., 2024). Gennemsnitsresultatet for data uden såkaldt doorstep-interview (hvor informanten interviewes ved sin bopæl) er gengivet her. Disse er metodisk mest sammenlignelige med data fra 2012. Gennemsnit for data med doorstep er 273 point.

Note: Skalaen går mellem 0 og 500 point. Lilla klamme = signifikant forskel.

Undersøgelser af danske elevers holdninger til læsning

I PIRLS- og PISA-undersøgelserne indgår en interviewdel bestående af spørgsmål til forskellige baggrunds- og kontekstforhold. Besvarelsene af interviewspørgsmålene anvendes bl.a. til at lave korrelationsanalyser af forskellige statistiske sammenhænge (fx mellem elevernes holdninger til læsning og læsekompetence og mellem socioøkonomisk baggrund og læsekompetence). I dette afsnit behandler vi udvalgte spørgeskemadata fra PIRLS- og PISA-undersøgelserne³, der bredt omhandler elevernes holdninger til læsning. Da vores ærinde i denne artikel er at få indsigt i udviklingen over tid, har vi udtaget de dele af spørgeskemadata, som vi vurderer, er inden for samme temaer og dermed i nogen grad sammenlignelige trods vekslende ordlyd i de stillede spørgsmål på tværs af undersøgelsestidspunkter. I PIRLS-undersøgelserne har man med en række spørgsmål af forskellig ordlyd afdækket to overordnede temaer: elevernes vurdering af egen læsning og elevernes indstilling til læsning, mens man i PISA-undersøgelserne har afdækket elevernes læseinteresse og opfattelse af læsning.

PIRLS-undersøgelserne

Tema 1: Vurdering af egne læsekompetencer

I de fire danske PIRLS-undersøgelser er der spurgt til elevernes vurdering af egne læsekompetencer, men med forskellige spørgsmål:

I 2006 er udregnet "Elevers vurdering af egen læsning" baseret på fire spørgsmål. Et af dem er "Læsning er meget let for mig".

³ I PISA-undersøgelserne går det på skift, hvilke af de obligatoriske faglige områder der er hovedområde. At være hovedområde betyder bl.a., at der stilles flere spørgsmål til hovedområdet i spørgeskemaerne. Læsning har været hovedområde i 2000, 2009 og 2018. Det er derfor undersøgelserne fra disse tre år, der rummer relevante spørgeskemadata om elevernes holdninger til læsning. De to øvrige hovedområder er matematik og naturfag.

I 2011 er der stillet spørgsmålet "Det er nemt for mig at læse".

I 2016 er der udarbejdet en skala for "vurdering af egen læsefærdighed" baseret på i alt seks spørgsmål. Ordlyden af de seks spørgsmål er ikke gengivet.

I 2021 er der udarbejdet en skala for "tiltro til egen læseforståelse" baseret på en række spørgsmål. Fire af dem er gengivet, og det ene af dem er "Det er nemt for mig at læse", som også blev stillet i 2011. Fordelingen af elevsvar på spørgsmålet er ikke gengivet.

Tabel 3 viser en oversigt over fordelingen af elevsvar inden for Tema 1 på tværs af de fire undersøgelser.

Tabel 3. Elevernes vurdering af egne læsekompetencer.

	PIRLS 2006	PIRLS 2011	PIRLS 2016	PIRLS 2021
Indeks for elevers vurdering af egen læsning				
Høj	60 %			
Middel	38 %			
Lav	3 %			
"Det er nemt for mig at læse"				
Meget enig		63 %		
Lidt enig		30 %		
Uenig		7 %		
Skala for vurdering af egen læsefærdighed/tiltro til egen læseforståelse				
Tiltro			51 %	45 %
Nogen tiltro			36 %	36 %
Ingen tiltro			14 %	19 %

Tema 2: Elevernes indstilling til læsning

I de fire danske PIRLS-undersøgelser er der også spurgt til elevernes indstilling til læsning. Her er to spørgsmål gengivet i alle fire rapporter, det ene af dem dog med let ændret ordlyd. Det drejer sig om spørgsmålet "Jeg nyder at læse", og om eleven læser hver dag eller ugentligt "for fornøjelsens skyld" (i 2006 og 2011) eller "for sjov" (i 2016 og 2021) uden for skolen.

Herudover er der i 2006 udregnet et indeks for elevernes "Indstilling til læsning" baseret på fem spørgsmål. Et af dem er "Jeg nyder at læse".

I 2016 og 2021 opereres der med en skala for læseglæde baseret på otte spørgsmål om læseglæde og to om hyppighed – hvor de to spørgsmål "Jeg nyder at læse" og spørgsmålet om læsehyppighed "for sjov" uden for skolen indgår i hver sin kategori. I læseglædeskalaen inddeles eleverne i tre grupper efter denne fremgangsmåde:

Indeksskalaen for skalaen 'Elevernes læseglæde' er konstrueret på baggrund af elevernes svar på otte udsagn om, hvor ofte de deltog i to læseaktiviteter uden for skolen. Elever, som **Rigtig godt kan lide at læse**, havde en score på mindst 10,3 – hvilket svarer til, at eleverne var 'Meget enig' i fire udsagn og 'Lidt enig' med de andre fire. Elever, som **Ikke kan lide at læse**, havde en score på højst 8,3 på indeksskalaen – svarende til, at eleverne var 'Lidt uenig' i fire udsagn og 'Lidt enig' i de fire andre, samtidig med at de kun læste '1-2 gange om måneden'. Alle andre elever er placeret i kategorien **Kan i nogen grad lide at læse** (Mejding et al., 2017, s. 172).

Her er det værd at bemærke, at elevernes angivelse af læsehyppighed er udslagsgivende for, hvorvidt de placeres i kategorien "kan i nogen grad lide at læse" eller i kategorien "kan ikke lide at læse".

Tabel 4 viser en oversigt over fordelingen af elevsvar inden for Tema 2 på tværs af de fire undersøgelser.

Tabel 4. Elevernes indstilling til læsning.

	PIRLS 2006	PIRLS 2011	PIRLS 2016	PIRLS 2021
Indeks for indstilling til læsning				
Høj	39 %			
Middel	49 %			
Lav	12 %			
"Jeg nyder at læse"				
Meget enig	78 %*	44 %	36 %	28 %
Lidt enig		33 %	36 %	40 %
Lidt uenig	-	14 %	19 %	20 %
Meget uenig	-	8%	10 %	11 %
Læser hver dag eller ugentligt "for fornøjelsens skyld/for sjov uden for skolen"	79 %	79 %	62 %	54 %
Skala for læseglæde				
Kan rigtig godt lide at læse			20 %	14 %
Kan i nogen grad lide at læse			53 %	50 %
Kan ikke lide at læse			27 %	36 %

*Sum af "Meget enig" og "Lidt enig". Øvrige værdier er ikke opgivet i rapporten.

PISA-undersøgelserne

I PISA 2000 er udregnet to indeks for "læseinteresse" baseret på henholdsvis tre spørgsmål i første tema og ni spørgsmål i andet tema. I rapporten er der ikke gengivet eksempler på fordelinger af afgivne svar, kun de samlede indekser er gengivet og sammenlignet med de øvrige deltagende lande. Indeks for samtlige deltagerlande er sat til 0 og standardafvigelsen til 1. Første tema vedrører optagethed af læsning, og her ligger danske unge i gennemsnit på 0,19. Andet tema vedrører bredere læseinteresse, og her ligger danske unge i gennemsnit på 0,00. Svar på fire af de ni spørgsmål fra andet tema er gengivet i rapporterne fra 2009 og 2018, nogle af dem stillet med lidt ændret ordlyd (Tabel 5).

Tabel 5. Elevernes læseinteresse.

	PISA 2009 Danmark	PISA 2009 OECD-gns.	PISA 2018 Danmark
Jeg læser kun, hvis jeg er nødt til det/hvis jeg skal	45 %	41 %	57 %
Jeg læser kun for at få oplysninger/den information, jeg har brug for/skal bruge	48 %	46 %	55 %
Jeg synes, læsning er spild af tid/det er spild af tid at læse	26 %	24 %	31 %
Læsning er en af mine yndlingsinteresser/største fritidsinteresser	24 %	33 %	17 %

Note: Svarene er summen af "meget enig" og "enig". I 2009-rapporten er værdierne angivet som sum af "meget enig" og "enig", i 2018-rapporten er de angivet separat, og vi har for overblikkets skyld lagt dem sammen i denne tabel.

I 2018 opererer man igen med et indeks for elevernes svar på i alt fem spørgsmål om elevernes opfattelse af læsning. Indekset for samtlige deltagerlande er sat til 0 og standardafvigelsen til 1. Her ligger danske unge i gennemsnit på -0,38.

Sammenfatning af viden om elevers holdning til læsning

I det omfang, man kan tale om samlede tendenser på tværs af PIRLS- og PISA-spørgeskema-data fra de i alt syv forskellige undersøgelser, er der tale om nedadgående tendenser for danske børn og unges holdninger til læsning. Men det er svært at tolke omfanget af de faldende procentsatser fra det ene undersøgelsestidspunkt til det næste, da såvel antallet af spørgsmål som typen af spørgsmål ændrer sig. For eksempel ses den mest markante forskydning i procentsatser i elevernes vurdering af egne læsekompetencer fra PIRLS 2011 til PIRLS 2016 (Tabel 3), men her sker samtidig en ændring i spørgsmålene, der stilles. I rapporten fra 2016 konkluderer man således, at skalaen er ny og derfor *ikke* kan sammenlignes med skalaen fra 2011 (Mejding et al., 2017). Tilsvarende kan man overveje, om det mest markante fald i elevernes angivelse af omfanget af fritids-læsning fra 79 % i 2006 og 2011 til 62 % i 2016 i nogen grad skal tilskrives, at spørgsmålet ændrer ordlyd fra ”for fornøjelsens skyld” til ”for sjov”. I 2016 og 2021 har man anvendt samme skala for elevernes egen vurdering af deres læseforståelse (men navngivet skalaerne forskelligt). Her sker der en forskydning på 5-6 % fra kategorien ”tiltro” til ”ingen tiltro”. Hvorvidt der er tale om en lille eller moderat ændring i elevers vurdering af deres egen læsning, er vanskelig at tolke på, når man tager måleusikkerheden ved selvbedømmelse i betragtning.

Kigger man nærmere på elevernes indstilling til læsning, går udsagnet ”Jeg nyder at læse” igen på tværs af de fire PIRLS-undersøgelser. Slår man de fire svarkategorier sammen til to (meget enig + enig og lidt uenig + meget uenig), sker der et fald i andelen af elever, der vurderer udsagnet positivt fra 78 % og 77 % i 2006 og 2011 til 72 % og 68 % i 2016 og 2021. Altså en stabil tendens på tværs af de fire undersøgelser. Ser man på den bredere skala for ”læseglæde”, der er blevet anvendt i 2016 og 2021, genfinder man et lignende mønster. Slår man kategorierne ”Kan rigtig godt lide at læse” + ”Kan i nogen grad lide at læse” sammen, sker der et fald i andelen af elever, der vurderer læsning positivt, fra 73 % i 2016 til 64 % i 2021.

Når det gælder danske unges læseinteresse, er sammenligningsgrundlaget begrænset, når man er interesseret i udviklingen over tid. Dels har læsning kun været hovedområde tre gange i PISA, og dels har vi ikke adgang til fordelingen af elevsvar for enkeltspørgsmål fra spørgeskemaundersøgelsen i 2000. Ser man først på, hvordan danske unge angiver deres interesse for læsning sammenholdt med OECD-gennemsnittet, lå deres vurdering på niveau eller lige under i både 2000 og 2009, mens det i 2018 lå noget under (-0,38). I PISA-rapporten fra 2018 angives der en forskel på 0,3 som ”ganske meget” (Bremholm & Bundsgaard, 2019). Ser man dernæst på, hvordan danske unge angiver deres interesse for læsning i henholdsvis 2009 og 2018, er tendensen for alle fire spørgsmål gengivet i Tabel 4, at læseinteressen er lavere i 2018 end i 2009. Den største forskel på 12 % optræder ved spørgsmålet ”Jeg læser kun, hvis jeg er nødt til det/hvis jeg skal”. Her bliver tolkningen af forskellen igen udfordret af, at spørgsmålet ændrer ordlyd.

Perspektiver

Når vi sammenfatter de her behandlede undersøgelser om læsekompetencer og holdninger til læsning, kan vi ikke genfinde den læsekrise, som mediedebatten i en periode var præget af.

Læsekrisen tog tilbage i december 2024 fart efter *Berlingske Tidendes* henvisning til danske børns læsekompetencer: ”Den seneste internationale læseundersøgelse, PIRLS viste, at det står værre til med de danske børns læsekompetencer end på noget andet tidspunkt i de 15 år, Danmark har været med.” Som vi har vist her, kan man jo godt sige, at det aldrig har stået værre til, men man skal bare være klar over, at der er tale om begrænsede effekter, ligesom man skal lægge mærke til, at forskellene på tværs af såvel PIRLS- som PISA-undersøgelserne har været både positive og negative, uden vi har forklaringer på hvorfor. Både PIRLS 2021 og PISA 2022 viser begrænsede fald i læsekompetence i forhold til de umiddelbart foregående undersøgelser og havde begge dataindsamling under eller i slutningen af coronapandemien. Om det har betydning for resultaterne, kan vi ikke vurdere. Der skal flere undersøgelser til, før vi ved, om elevernes læsekompetencer kommer på niveau med tidligere år, eller om der sker et fortsat fald.

På den baggrund kan vi heller ikke finde belæg for et udsagn som: ”[D]anske elevers læsekompetencer er næsten kontinuerligt faldet siden årtusindskiftet” (Danske Forlag i *Politiken* 10. april 2025). Vores gennemgang viser, at der på tværs af alle undersøgelserne siden årtusindskiftet ses stabile gennemsnitsscorer. IEA viser fremgang op mod 2000, hvorefter vi ikke ser pludselige eller store udsving. Med hensyn til læsekompetencer mener vi ikke, at der i de tilgængelige undersøgelser kan identificeres resultater, som berettiger til en krisebetegnelse.

Med hensyn til læselyst ser vi i mediebilledet også en række markante udsagn om, at den er ”styrtdykket” (*DR* 24. januar 2025), ”Det er efterhånden alment kendt, at børn og unges læselyst er i frit fald” (debatindlæg i *Kristeligt Dagblad* 15. februar 2025), ”Vi kan se, at læselysten er i frit fald i det danske samfund og har været det et stykke tid” (Mathias Tesfaye i interview i *Information* 20. marts 2025). Her viser vores gennemgang, at der på tværs af undersøgelser af børn og unge er nedadgående

tendenser på flere forskellige parametre. Som anført er undersøgelserne svært sammenlignelige og bærer i en vis grad præg af at være udformet med forskellige interesser. Synet på elevers egne holdninger til kompetencer, glæde og interesse synes at ændres løbende og mere end synet på målte læsekompetencer, hvilket måske i nogen grad kan tilskrives ændringer i læsemedier, undervisningstilrettelæggelse og fritidsvaner. At 68 % i 2021 angiver, at de nyder at læse (mod 78 % i 2006), kan i betragtning af de pågældende 15 års udvikling i børns kultur- og legevaner således godt tolkes som udtryk for, at læsning indtager en forholdsvis konsistent position i danske børns selv vurderinger. Men også dette er jo et fald, og overordnet er der i de tilfælde, hvor man forsigtigt kan lave sammenligninger over tid, tendenser til fald i glæde ved og interesse for læsning.

Især faldet i kategorien "Kan rigtig godt lide at læse" fra 20 % til 14 % fra PIRLS 2016 til 2021 har fået en del opmærksomhed og kan bekymre. At faldet er frit eller styrt dykket, er ikke en fortolkning, vi kan tilslutte os, men tallene kan overordnet bekymre. Det samme kan stigningen i kategorien "Kan ikke lide at læse" fra 27 % til 36 %. Vi skal dog være opmærksomme på, at denne kategori er fremkommet gennem svar på otte spørgsmål om læseglæde kombineret med to om hyppighed. En elev, som læser sjældnere end hver uge, og som på de otte spørgsmål svarer lige meget positivt og negativt (og altså udtrykker en neutral holdning til læsning), vil falde i denne kategori. Betegnelsen "Kan ikke lide at læse" kan altså vække stærkere konnotationer, end data understøtter, ligesom man skal være opmærksom på, at udviklingen kun er beskrevet gennem to måletidspunkter (2016 og 2021), hvor det ene er umiddelbart efter coronanedlukningerne.

Fordi PIRLS og PISA er internationale undersøgelser, skeles der ofte til udviklinger i andre lande. Her kan det være interessant, at der i vid udstrækning ses parallelle udviklinger i alle de nordiske lande – især mht. læseglæde og -interesse. Omvendt ses meget høje scorere for selvrapporteret læseglæde (omkring 80 % mod Danmarks 14 %) i Kosovo, Usbekistan og Albanien. Man kan her overveje, om børn i andre skolesystemer opfatter de stillede spørgsmål anderledes, ligesom man kan overveje, om de her nævnte landes skolesystemer er oplagte at søge inspiration i.

Som nævnt har alle danske udgaver af PIRLS- og PISA-undersøgelserne interesseret sig for forholdet mellem læsekompetencer og holdninger til læsning og generelt fundet stærke korrelationer. Børn og unge med positive holdninger til læsning er også de dygtigste læsere, men vi ved ikke noget om eventuelle årsagssammenhænge, hvad samtlige rapporter også påpeger. Ved læsning af de kommende undersøgelser kan vi dog være opmærksomme på, om et eventuelt fortsat fald i læseglæde og -interesse også vil begynde at give sig udslag i dalende læsekompetencer. Denne mulige sammenhæng har spillet en vis rolle i mediedebatten og antager, at en faldende læseglæde og -interesse kan skubbe et fald i læsekompetence foran sig. Dette kan ikke udelukkes, men det er vigtigt at understrege, at vi ikke kan sige noget om det ud fra de foreliggende undersøgelser. Samlet set mener vi heller ikke, at en krisebetegnelse er berettiget, når det gælder elevers holdninger til læsning. Der er tale om relativt beskedne og meget usikkert beskrevne udviklinger, som ikke er pludselige, men som skal følges opmærksomt fremover.

Efter et grundigt kig i de relevante undersøgelser kan vi altså ikke konkludere, at en læsekrise skulle være indtruffet, hvorfor det også er vanskeligt at gennemskue, hvornår man kan aflæse den igen. Som et kuriosum kan dog nævnes, at selskabet bag Bog & idé og Legekæden i juni 2025 i *Media Watch* kunne konstatere, at for online-delen af deres forretning er "tidligere tiders læsekrise ... ved at være knækket". Selskabet sagde til samme medie i december 2024, at "det har været en rigtig god bogjul" – altså samtidig med at læsekrisen var på sit højeste i medierne. Meget tyder på, at mens befolkningens faktiske kompetencer og holdninger er meget stabile, er medier, politikere og interesseorganisationer noget mere påvirkelige af pludselige trends.

Som afrunding finder vi det vigtigt at anføre, at vi i Danmark har en stor gruppe borgere fra skolealderen og op, som kæmper med læsevanskeligheder, og som er i øget risiko for uddannelsesmæssig, social, sundhedsmæssig og politisk marginalisering. Denne gruppe er ikke større end i andre lande, og den er ikke større end tidligere, men den er heller ikke blevet mindre i de år, som de her behandlede undersøgelser beskriver. Når for eksempel den voksne befolkning i PIAAC har en lille gennemsnitlig fremgang i læseforståelse, dækker det over, at en bundgruppe ikke har udviklet sig, og at de øvrige grupper har udviklet sig relativt mere (Jakobsen et al., 2024). Uanset alder skal mennesker med læsevanskeligheder fortsat hjælpes, og vi ved, at det kun kan ske gennem langsigtede indsatser. De har således ingen gavn af kortvarigt oplussede mediekriser, som bygger på et tvivlsomt vidensgrundlag.

NOTE

Vi takker Mads Poulsen og Dorthe Klint Petersen for deres kritiske gennemlæsning og værdifulde kommentarer til en tidligere version af manuskriptet.

Litteraturliste

- Allerup, P., Mejding, J., & Zeuner, L. (2001). Evaluering af Folkeskolen år 2000. Færdigheder i læsning og matematik – udviklingstræk omkring årtusindskiftet. Undervisningsministeriets forlag.
- Andersen A. M., Egelund, N., Jensen, T. P., Krone, M., Lindenskov, L., & Mejding J. (2001). Forventninger og færdigheder – danske unge i en international sammenligning. AKF, DPU og SFI-Survey, København.
- Arnbak, E., & Bremholm, J. (2016). Læsning. I: V. T. Christensen (red.), *PISA 2015 – danske unge i en international sammenligning*. Kora – Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning.
- Arnbak, E., & Mejding, J. (2007). Læsning. I: N. Egelund (red.), *PISA 2006 – danske unge i en international sammenligning*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag, København.
- Arnbak, E., & Mejding, J. (2010). Læsning. I: N. Egelund (red.), *PISA 2009 – danske unge i en international sammenligning*. DPU, København.
- Arnbak, E., & Mejding, J. (2013). Læsning. I: N. Egelund (red.), *PISA 2012 – danske unge i en international sammenligning*. Kora – Det Nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning.
- Avvisati, F., & P. Givord (2021), How much do 15-year-olds learn over one year of schooling? An international comparison based on PISA, *OECD Education Working Papers*, No. 257, OECD Publishing, Paris.
- Bremholm, J. (2021). Værd at vide om PISA's læsetest? *Læsepædagogen*, 69(1).
- Bremholm, J., & Bundsgaard, J. (2019). Læsning i PISA 2018. I: V. T. Christensen (red.), *PISA 2018: Danske unge i en international sammenligning* (s. 19-71). VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Elbro, C., & Poulsen, M. (2015). Helt fantastisk. Om små og store forskelle. I: *Hold i virkeligheden – statistik og evidens i uddannelse* (kap. 2, 1. udgave). Hans Reitzels Forlag.
- Fougt, S. S., Neubert, K., Kristensen, R. M., Gabrielsson, R. H., Molbæk, L., & Kjeldsen, C. C. (2023). *Danske elevers læsekompetence i 4. klasse. Resultater af PIRLS-undersøgelsen 2021*. Aarhus University Press. <https://www.jstor.org/stable/jj.3850481.3>
- Gissel, S. T., Hansen, S. R., & Puck, M. R. (2017). *Børns læsning 2017 – en kvantitativ undersøgelse af børns læse- og medievaner i fritiden*. Tænk tanken Fremtidens Biblioteker. kvantitativrapport20171.pdf
- Gissel, S. (2023). PISA 2022 Læsning – delrapport. I: V. T. Christensen, L. Beuchert, & D. Rasmussen (red.), *PISA 2022. Hovedrapport*. VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd, København.
- Hansen, S. R. (2014). *Når børn vælger bøger: Læsevaneundersøgelse perspektiveret med kognitive analyser*. Klim. 028-f-stine-reinholdt-naar-boern-vaelger-litteratur_phd-160115.pdf
- Hansen, S. R., Gissel, S. T., Puck, M. R., Lund, H. R., Kæthius, A., & Vestergaard, L. (2018). Børns læsevaner 2017: Overblik – Indblik. I *Børns læsevaner 2017: Overblik og indblik* (s. 4-66). Tænk tanken Fremtidens Biblioteker. <http://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2018/02/Børns-læsevaner-2017-Overblik-og-indblik..pdf>
- Hansen, S. R., Hansen, T. I., & Pettersson, M. (2022). *Børn og unges læsning 2021*. Aarhus Universitetsforlag.
- Hill, C. J., Bloom, H. S., Black, A. R., & Lipsey, M. W. (2008). Empirical benchmarks for interpreting effect sizes in research. *Child Development Perspectives*, 2(3), 172–177.
- Jakobsen V., Kroustrup J., Mikkelsen, C. H., & Larsen, M. (2024). *Voksnes læse- og regnefærdigheder – hovedrapport PIAAC Cycle 2 (2022/23)*. VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd, København.

- Jensen T. P., Holm, A., Andersen, A., Hastrup, S., Heinskov M. B., & Jacobsen, J. E. (2000). *Danskernes læse-regne-færdigheder – udvalgte resultater*. AKF Forlaget.
- Klingsbjerg-Besrechel, M. (2023). *PISA 2022. Data og metode – delrapport*. VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Mejding J. (1994). *Den grimme ælling og svanerne? – om danske elevers læsefærdigheder*. Danmarks Pædagogiske Institut, København.
- Mejding, J. (2004). Læsning. I: J. Mejding (red.), *PISA 2003 – danske unge i en international sammenligning*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag, København.
- Mejding, J., Neubert, K., & Larsen R. (2017). *PIRLS 2016: En international undersøgelse om læsekompetence i 3. og 4. klasse*. Aarhus Universitetsforlag.
- Mejding, J., & Rønberg, L. (2007). *PIRLS 2006. En international undersøgelse om læsekompetence i 4. klasse*. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, København.
- Mejding, J., & L. Rønberg (2012). *PIRLS 2011: En international undersøgelse om læsekompetence i 4. klasse*. Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet.
- Rosdahl, A., Fridberg, T., Jakobsen, V., & Jørgensen, M. (2013). *Færdigheder i læsning, regning og problemløsning med it i Danmark*. SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, København.