



SKOL
FORSKNINGS
INSTITUTET

SAMMANFATTAR OCH KOMMENTERAR

Självständig tyst läsning med tillägg

– effekter på elevers läsförmåga,
motivation och läsvanor

2025:01

Omslagsfoto: Anna Hedman

Citera denna rapport: *Självständig tyst läsning med tillägg – effekter på elevers läsförmåga, motivation och läsvanor*. Skolforskningsinstitutet sammanfattar och kommenterar 2025:01. Stockholm: Skolforskningsinstitutet. ISSN 2003-3664.

© Skolforskningsinstitutet

www.skolfi.se

www.skolforskningsportalen.se

Självständig tyst läsning med tillägg

– effekter på elevers läsförmåga,
motivation och läsvanor

2025:01

Skolforskningsinstitutet sammanfattar och kommenterar

Skolforskningsinstitutet bevakar internationella forskningsöversikter för att kunna ta tillvara vetenskaplig kunskap som kan vara till nytta för verksamma inom svensk förskola och skola. Vi sammanfattar och kommenterar översikterna utifrån ett svenskt perspektiv. Arbetet genomförs av medarbetare vid institutet i samarbete med verksamma lärare och en extern forskare med relevant ämneskompetens för översikten.

Målgrupp

Vi riktar oss främst till förskollärare och lärare men även till lärarutbildningen, skolledare och andra verksamma inom skolväsendet som på olika sätt kan främja goda förutsättningar för en undervisning på vetenskaplig grund.

Så väljer vi ut forskningsöversikter

Forskningsöversikter som vi bedömer vara intressanta i relation till vårt uppdrag relevans- och kvalitetsgranskas. Om vår bedömning är att en översikt är relevant för målgrupperna och håller tillräcklig kvalitet, tar vi fram en rapport med översikten som utgångspunkt. Vi granskar översikterna men inte de enskilda studier som de bygger på. Forskning som förändrar kunskapsläget kan ha tillkommit efter det att en forskningsöversikt sammanställts.

Innehåll

Skolforskningsinstitutet sammanfattar och kommenterar	2
Målgrupp	2
Så väljer vi ut forskningsöversikter	2
1. Inledning	4
2. Sammanfattning av forskningsöversikten	5
2.1 Självständig tyst läsning	5
2.1.1 Begränsningar med och vidareutveckling av STL	5
2.2 Översiktens syfte och frågeställningar	6
2.3 Utgångspunkter	6
2.3.1 Eleverna i studierna	6
2.3.2 Studiernas kvalitet	7
2.3.3 Metoder för analys	7
2.4 Översiktens resultat	7
2.4.1 Tilläggen kan ge effekt på elevers läsförmåga	9
2.4.2 Moderatoranalys för att förklara variationer	10
2.4.3 Betydelsen av olika typer av tillägg	10
2.4.4 Tilläggens betydelse för olika elever	12
3. Skolforskningsinstitutet kommenterar	14
3.1 Betydelsen av STL i en svensk kontext	14
3.2 Motivationens betydelse för en lyckad STL	14
3.2.1 Tron på den egna läsförmågan och betydelsen av att utveckla en läsaridentitet	15
3.2.2 Betydelsen av autonomistöd	15
3.2.3 Att känna kompetens och samhörighet utan att bli bedömd	15
3.3 Att inte ingripa i onödan	16
3.4 Forskningsöversiktens begränsningar	16
3.5 Slutsatser	17
Projektgrupp	18
Referenser	19

1. Inledning

Självständig tyst läsning (STL) innebär i korthet att eleven läser en egenvald text under tystnad. Även om läsning generellt minskat i skolan (Vinterek, 2009; Vinterek m.fl. 2022) är STL enligt undersökningar såsom PIRLS vanligt förekommande i årskurs 4 (Skolverket, 2023).

I denna rapport sammanfattar och kommenterar vi en internationell forskningsöversikt som undersöker om olika tillägg till STL, det vill säga olika typer av komplement i anslutning till läsningen, kan bidra till en positiv effekt på elevers läsförståelse, motivation och läsvanor. Tilläggen kan exempelvis vara att hjälpa eleverna att välja en bok på rätt nivå, att kontrollera att de verkligen ägnat sig åt läsning genom läsloggar, eller att eleverna får stöttning i att förstå texten genom diskussioner med läraren eller en klasskamrat. Studierna som ingår i forskningsöversikten är nästan uteslutande gjorda i USA och eleverna i studierna går i motsvarande låg-, mellan-, högstadiet eller gymnasieskolan. Forskningsöversiktens resultat pekar mot att sådana tillägg på kort sikt kan bidra till att elever utvecklar sin läsförståelse, särskilt för elever med risk för att utveckla lässvårigheter. Resultaten pekar dock också mot att opåkallad hjälp av läraren, det vill säga hjälp som eleven själv inte bitt om, under tiden eleverna läser kan stjälpa snarare än hjälpa.

Skolforskningsinstitutet bedömer att den systematiska översikten på ett transparent sätt beskriver metodologiska val, överväganden och metoder för analys av de studier som ingår. Vi menar vidare att översikten ger en nyanserad bild av forskningsläget och att resultaten ger kunskap om möjligheter och utmaningar med STL, som kan vara värdefullt för lärare att ta del av.

Denna rapport består av två avsnitt. I det första avsnittet sammanfattar vi forskningsöversikten. I det andra avsnittet kommenterar vi översiktens resultat i relation till tidigare forskning, i syfte att ge en mer heltäckande bild för lärare som vill använda sig av STL.

Sammanfattad och kommenterad översikt

Effects of additions to independent silent reading on students' reading proficiency, motivation, and behavior: Results of a meta-analysis

Författare: Stephan Merke, Lesya Ganushchak & Roel van Steensel.
Publicerad i tidskrift: Educational Research Review, 42.

Doi: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100572>

Publiceringsår: 2024.

Översiktens fokus: Effekter av tillägg som stöd för självständig tyst läsning.

Elevernas ålder: Från förskoleklass till gymnasieskolan.

2. Sammanfattning av forskningsöversikten

I detta avsnitt sammanfattar vi forskningsöversikten *Effects of additions to independent silent reading on students' reading proficiency, motivation, and behavior: Results of a meta-analysis* (Merke, S., Ganushchak., van Steensel, R., 2024). Vi har översatt begrepp till svenska och anpassat dem till ett svenskt sammanhang, men vår ambition har varit att ligga så nära originalet som möjligt.

2.1 Självtändig tyst läsning

Den typ av läsning som står i fokus benämns i översikten som independent silent reading (ISR). I rapporten använder vi det svenska begreppet självständig tyst läsning (STL).

I översikten ger forskarna en bakgrund till STL och beskriver det som kännetecknar denna typ av läsning. STL bygger på en idé om en positiv lässpiral, det vill säga att elever som läser mycket utvecklar en god läsförmåga vilket i sin tur leder till ett större intresse för läsning och därmed att de läser ännu mer. STL kännetecknas av att

- eleverna läser tyst för sig själva
- eleverna läser böcker eller andra texter som de själva valt
- både elever och lärare läser – läraren agerar som en läsande förebild
- det finns särskild tid avsatt i schemat för detta
- det huvudsakliga syftet är att främja läslust
- eleverna inte behöver redovisa hur mycket eller vad de har läst.

2.1.1 Begränsningar med och vidareutveckling av STL

Forskarna lyfter fram att tidigare forskningssammanställningar inte entydigt kunnat visa vilka former av STL som har mest betydelse för elevernas läsutveckling. Med stöd i tidigare forskning beskriver de olika begränsningar med STL som kan försvåra denna utveckling. Att låta eleverna välja böcker själva behöver inte nödvändigtvis innebära att de väljer böcker på en lämplig nivå och som fångar deras intresse, utan snarare utifrån yttre attribut och antal sidor. För en del elever går det åt mer tid att leta efter böcker än att faktiskt läsa dem. STL innebär vanligtvis inte någon form av examination eller uppföljning, vilket kan bidra till minskad motivation hos elever som inte ser någon poäng med läsningen. En annan konsekvens av att inte följa upp läsningen är att eleverna på lektionstid inte får möjlighet att interagera med andra elever eller med sin lärare om vad de läser. Denna typ

av uppmuntrad interaktion ger eleverna tillfälle att få reflektera över vad de läser och läraren ett tillfälle att bedöma elevens läsförmåga.

Mot denna bakgrund lyfter forskarna fram olika former av vidareutveckling av STL, som exempelvis Scaffolded Silent Reading, som i korthet innebär olika tillägg i anslutning till läsningen som syftar till att motverka de begränsningar STL kan ha. Sådana tillägg kan exempelvis handla om att eleverna får hjälp att välja en bok som är på lämplig nivå, att eleverna får möjlighet att prata om vad de läst, eller att sätta upp mål för när de ska ha läst klart boken.

2.2 Översiktens syfte och frågeställningar

Forskarnas syfte med översikten är att undersöka om olika tillägg till STL har en positiv inverkan på elevers läsförmåga, motivation till att läsa och läsvanor. I översikten besvaras följande forskningsfrågor:

- Bidrar tillägg till självständig tyst läsning till utveckling av elevernas läsförmåga, motivation till att läsa eller läsvanor?
- Finns det några samband mellan effekternas storlek och typ av tillägg, elevernas bakgrund eller studie- och mätgenskaper?

2.3 Utgångspunkter

För att fånga studier gjordes omfattande systematiska litteratursökningar i flera internationella databaser som totalt genererade 5 742 unika träffar. Forskarna valde ut studier som uppfyllde ett antal urvalskriterier, som hade utformats med utgångspunkt i översiktens frågeställningar. Eleverna i studierna skulle gå i motsvarande låg-, mellan-, högstadiet eller gymnasieskolan. Studierna skulle ha jämfört elever som endast fick läsa tyst på egen hand, med elever som dessutom fick någon form av tillägg till läsningen, samt mätt effekter på läsförmåga, läsmotivation eller läsvanor. Studierna skulle även redovisa effektstorlekar, alternativt innehålla tillräcklig information för att kunna räkna ut effektstorlekar.

Efter relevans- och kvalitetsgranskning valdes 51 studier ut att ingå i översikten, som tillsammans täcker 53 interventioner och 56 deltagargrupper. Studierna som ingår är publicerade mellan 2002 och 2020. 50 studier är gjorda i USA och en i Storbritannien.

2.3.1 Eleverna i studierna

Forskarna antar på förhand att elever med risk för att utveckla lässvårigheter kan gynnas mer av tillägg till STL än starka läsare. För att kunna undersöka om så är fallet har de identifierat fyra riskindikatorer¹ för att kategorisera eleverna i studierna: att komma från resurssvaga hem, att tillhöra en etnisk minoritet, att ha majoritetsspråket som andraspråk, samt att ha en svag läsförmåga. Att forskarna identifierar just dessa riskindikatorer har att göra med hur deltagarna beskrivs i studierna. Kontexten studierna är gjorda i får betydelse för hur resultaten kan förstås, och vi vill betona att studierna i denna översikt

¹ Vi rapporterar resultaten enligt forskarnas kategorisering, även om vi är medvetna om att dessa kategorier inte nödvändigtvis utgör riskindikatorer i en svensk kontext. .

nästan uteslutande är gjorda i USA. Forskarna bedömde att en majoritet av eleverna låg i riskzonen för att utveckla lässvårigheter i 24 av de 56 deltagargrupperna, med hänvisning till en eller flera av riskindikatorerna. I 9 deltagargrupper bedömde forskarna att det inte rörde sig om elever med någon av riskindikatorerna. I de resterande 23 grupperna saknades tillräckligt med information för att kunna avgöra om det rörde sig om elever med någon av de nämnda riskindikatorerna. På grund av att det saknades tillräckligt med information kunde forskarna inte beräkna effekter för varje enskild riskindikator, endast för riskindikatorerna att komma från resurssvaga hem och för att tillhöra en etnisk minoritet. Av denna anledning beslöt de att slå samman de fyra olika riskindikatorerna och skapa en ny variabel: elever med risk för att utveckla lässvårigheter. Varje studie som forskarna bedömde innehålla minst en av de fyra riskindikatorerna räknades in i denna variabel.

68 procent av de 51 studierna involverade elever i årskurs 6 eller lägre, 29 procent av studierna involverade elever i årskurs 7 eller högre och 4 procent en kombination av båda.

2.3.2 Studiernas kvalitet

De 51 studier som ingår i översikten har forskarna efter granskning bedömt hålla tillräckligt hög vetenskaplig kvalitet. Kvaliteten på studierna bedömdes utifrån publikationstyp, i vilken utsträckning studierna var randomiserade, genomförande och val av analysmetod. En större del av studierna består av avhandlingar, endast 18 av de 51 studierna är publicerade i sakkunniggranskade tidskrifter och få studier är randomiserade. Forskarna har undersökt om det finns någon publikationsbias, det vill säga om avhandlingarna skulle rapportera resultat som skiljer sig markant från resultaten som rapporteras i de sakkunniggranskade studierna, men kunde inte påvisa någon sådan bias. Effekttorlekarna var jämnt fördelade.

2.3.3 Metoder för analys

Forskarna sammanställer resultat från studierna i en metaanalys, en statistisk metod som väger samman resultaten från enskilda studier. I metaanalysen beräknas ett genomsnitt som visar i vilken riktning det samlade resultatet pekar. Som underlag till beräkning av effektmått har forskarna i de flesta fall använt resultat från tester, ett mindre antal baseras på enkätsvar, i ett fall på observationer, och i ett annat fall på mätning av ögonrörelser. Interventionerna pågick i genomsnitt 71 timmar utspridda på 27 veckor. I de flesta av studierna följdes resultaten upp kort tid efter interventionen. Endast tre studier följde upp resultaten efter en längre tid men det framgår inte efter exakt hur lång tid dessa uppföljningar gjordes.

2.4 Översiktens resultat

I detta avsnitt presenterar vi översiktens resultat. I studierna som ingår i översikten undersöks olika typer av tillägg till STL. I alla studier har grupper av elever jämförts, där en grupp elever har ägnat sig åt STL och dessutom fått tillägg i anslutning till aktiviteten, medan jämförelsegruppen ägnat sig åt STL utan något tillägg.

Tilläggen till STL, det vill säga undervisningen som gavs i anslutning till läsningen, var följande:

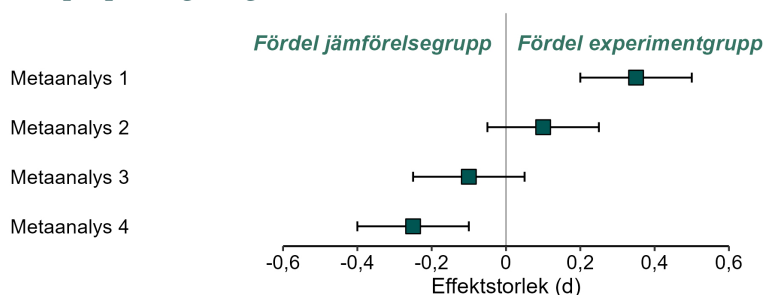
- Begränsat urval av böcker, till exempel baserat på elevens läsförmåga.
- Hjälp av exempelvis lärare eller skolbibliotekarie att välja en lämplig bok som matchar elevens intresse eller läsförmåga.
- Redovisningsskyldighet i form av exempelvis läslogg eller quiz med frågor om boken som eleven läst.
- Tekniska hjälpmedel som exempelvis ett program där eleven svarar på frågor om vad de läst och svaren används för att rekommendera vidare läsning.
- Någon form av belöning eller tävlingsmoment.
- Hjälp eller undervisning från läraren i anslutning till läsningen, t.ex. diskussioner mellan lärare och elever, för att stötta elevens läsförståelse.
- Fortbildning för lärare i den aktuella metoden för att stötta dem i genomförandet av undervisningen.
- Möjlighet till social interaktion, i par eller diskussioner i klassen, om vad eleverna läst.

Sammanfattningsvis ger översiktens resultat stöd för att tillägg till STL på kort sikt kan bidra positivt till elevers utveckling av sin läsförmåga, särskilt för elever med risk att utveckla lässvårigheter. Översikten kan dock inte säga om något enskilt tillägg är bättre än något annat, eftersom inga studier har undersökt alla tilläggen och jämfört deras effekter. Enligt forskarna var ett oväntat resultat att tillägg till STL i form av opå kallad hjälp av läraren i anslutning till läsningen hade en mindre positiv effekt än undervisning utan detta tillägg. Detta resultat var det enda där skillnaden var statistiskt säkerställd.

I översikten redovisas resultaten i tabellform. För att illustrera resultaten på ett tillgängligt sätt har vi valt att använda skogsdiagram i stället för tabeller². I skogsdiagrammen åskådliggörs effekter, det vill säga skillnader mellan studier där tillägg ingår och där de inte ingår. Effekt (d) avser Cohens d och är ett mått på hur mycket en grupp skiljer sig från en annan. Ett vanligt riktmärke brukar vara att $d=0,20$, $d=0,50$ och $d=0,80$ räknas som liten, medel och stor effekt (Cohen, 1988). För studier inom utbildningsvetenskap tolkas dock effektstorlekar ibland annorlunda, se till exempel Kraft (2020) som föreslår att räkna $d < 0,05$ som liten effekt, $d = 0,05-0,20$ som medelstor effekt och $d > 0,20$ stor effekt. Konfidensintervallen anger inom vilket spann den genomsnittliga effektstorleken förväntas ligga.

² Vi har skapat skogsdiagrammen i R (R Core Team, 2024) med paketet ggplot2 (Wickham, 2016).

Figur 1. Exempel på skogsdiagram



Punkterna markerar den sammanvägda effektstorleken (Cohens d), och de horisontella linjerna visar konfidensintervallet (95 %).

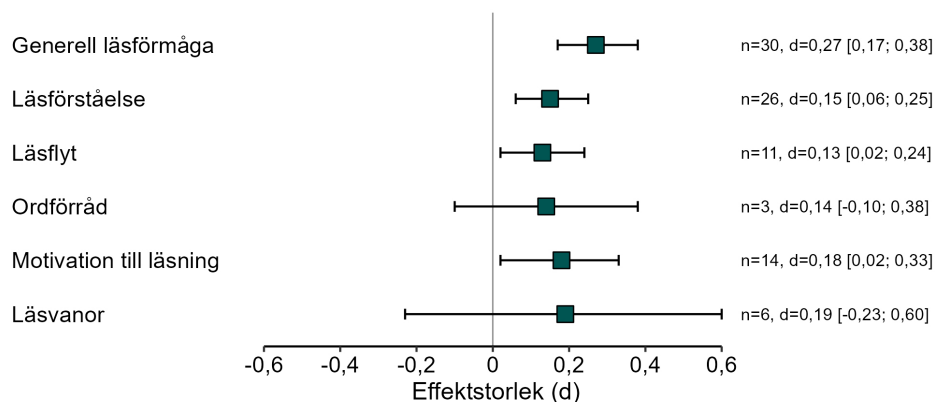
I diagrammet visar metaanalys 1 ett resultat till fördel för experimentgruppen. Metaanalys 4 visar ett resultat som är till fördel för jämförelsegruppen. Metaanalys 2 och metaanalys 3 visar resultat där det inte är någon statistiskt säkerställd skillnad mellan experiment- och jämförelsegrupperna. Det kan man utläsa av att den linje som representerar konfidensintervallen korsar mittlinjen.

2.4.1 Tilläggen kan ge effekt på elevers läsförmåga

Sammantaget pekar översiktens resultat mot att tilläggen som undersöks kan bidra till att stärka elevers generella läsförmåga, och i någon mån specifikt bidra till förbättrad läsförståelse, läsflyt eller motivation till att läsa. Forskarna har slagit samman resultaten från alla studier som har undersökt någon typ av tillägg, och resultaten visar att interventionsgrupperna i genomsnitt presterade bättre på eftertesten än kontrollgrupperna. En stor majoritet av studierna har dock endast testat elevernas läsförmåga direkt efter interventionen, de har inte gjort ett så kallat fördröjt eftertest. Därför går det inte att utifrån översiktens resultat avgöra om effekterna kvarstår över tid.

Generell läsförmåga innebär i detta sammanhang en kombination av både läsförståelse och läsflyt. Resultatet för generell läsförmåga är baserat på 30 studier som mätt både läsförståelse och läsflyt i kombination med varandra. Vad gäller effekter av tilläggen på elevers ordförråd eller läsvanor var det få studier som undersökt detta och resultaten visar ingen statistisk säkerställd effekt på dessa utfallsmått, se figur 2.

Figur 2. Effekter på kort sikt



Informationen i diagrammet är hämtad från tabell 2 på s. 9 i översikten. Punkterna markerar den sammanvägda effektstorleken för respektive läsfärdighet efter avslutad intervention, och de horisontella linjerna visar konfidensintervallet (95 %). För varje metaanalys anges hur många studier som ingick (n), det sammanvägda effektmåttet (d) samt konfidensintervallets spann (i hakparentes).

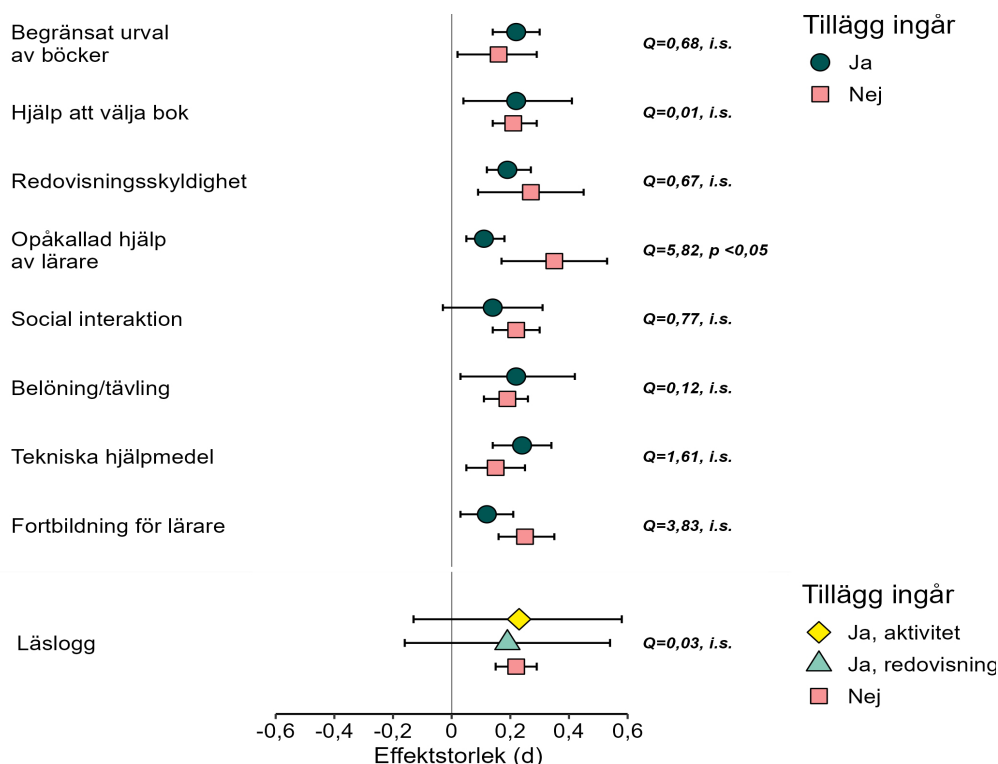
2.4.2 Moderatoranalys för att förklara variationer

I nästa steg undersökte forskarna om olika typer av tillägg kan ha betydelse för hur stor effekten blir, se figur 3. Denna undersökning gjorde forskarna med hjälp av en så kallad moderatoranalys. Det är en statistisk metod för att undersöka om en viss variabel, så kallad moderator, kan förklara variationen i effekt mellan studier i en metaanalys – i det här fallet vilken effekt ett enskilt tillägg hade på elevers läsförmåga. Att effekten är signifikant i en grupp men inte i en annan betyder inte per automatik att grupperna skiljer sig från varandra. Moderatoranalysen visar om skillnaden i effektstorlek är större än vad vi kan förvänta oss av slumpen. Q-värdet visar hur stor variationen är mellan grupperna, och p-värdet visar om skillnaden är statistiskt säkerställd. Ett högt Q med lågt p visar att det finns en signifikant skillnad mellan gruppernas effektstorlekar, det vill säga stöd för att det finns en moderatoreffekt. Omvänt visar ett lågt Q med högt p ingen statistiskt säkerställd skillnad, det vill säga inget stöd för att det finns en moderatoreffekt.

2.4.3 Betydelsen av olika typer av tillägg

För att uppnå statistisk säkerhet beslöt forskarna att i analysen slå samman utfallen från de tre måtten på läsförmåga (generell läsförmåga, läsförståelse, läsflyt) som grund för analysen. De motiverar sammanslagningen med att det finns stöd i tidigare forskning som visar på samband mellan läsförståelse och läsflyt. För varje tillägg undersökte forskarna om det fanns någon skillnad i effekt på elevers läsförmåga mellan studier som undersökt undervisning som innehöll det specifika tillägget, och studier där tillägget inte användes i undervisningen. Skogsdiagrammet i figur 3 visar skillnaden i genomsnittlig effektstorlek mellan studier som undersökt undervisning med STL utan det specifika tillägget.

Figur 3. Resultat för olika typer av tillägg



Informationen i diagrammet är hämtad från tabell 3 på s. 10 i översikten. Q-värden visar hur stor skillnad i effektstorlek det är mellan de studier där det enskilda tillägget ingick jämfört med de studier där det inte ingick. Statistiskt säkerställda skillnader markeras $p < 0,05$, och icke-signifikanta skillnader markeras i.s.

Studierna som ingår i översikten jämför inte tilläggen med varandra. Alltså framgår det inte utifrån översiktens resultat om ett specifikt tillägg är mer effektivt för att utveckla elevers läsförmåga än något annat. Som figur 3 visar finns en statistiskt säkerställd skillnad mellan studier av undervisning som innehöll opåkallad hjälp från läraren, ofta i form av kortare samtal mellan lärare och elever, jämfört med studier av undervisning som inte innehöll denna komponent. 24 studier undersökte detta tillägg. Under samtalen kunde läraren informellt bedöma elevens läsutveckling eller ge undervisning om exempelvis användning av lässtrategier.

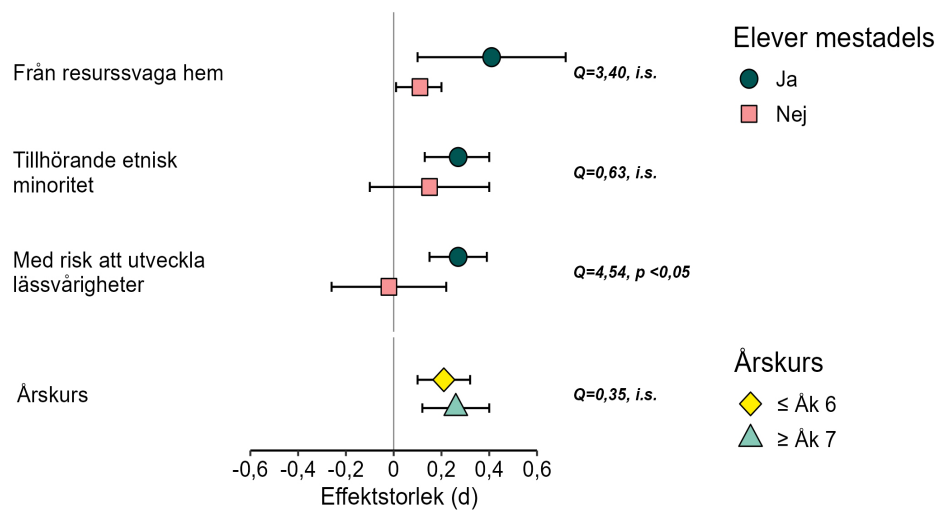
Tillägg i form av opåkallad hjälp från läraren gav en genomsnittlig effektstorlek på $d=0,11$. Det kan jämföras med de 29 studier som undersökt undervisning utan detta tillägg, vilka gav en genomsnittlig effektstorlek på $d=0,35$. Resultaten visar alltså att studier av undervisning som inbegrep hjälp som eleven själv inte bett om, sammantaget rapporterade en mindre effekt på läsförmåga än studier av undervisning som inte inbegrep detta tillägg. Forskarna resonerar om att det kan bero på att hjälpen ibland getts under tiden eleverna läst och de blivit avbrutna i sin läsning och störda i sin läsupplevelse. I flera av studierna saknas det dock utförliga beskrivningar av hur hjälpen har gått till, och det är därför svårt att förklara resultatet. Skillnaderna mellan de andra tilläggen och undervisning där tilläggen inte studerats var icke-signifikanta.

2.4.4 Tilläggens betydelse för olika elever

Med hjälp av en annan moderatoranalys undersökte forskarna tilläggens effekt på läsförmågan hos olika grupper av elever. Studier, där deltagargrupperna mestadels består av elever som forskarna kategoriserat som elever med risk för att utveckla lässvårigheter, rapporterar sammantaget större genomsnittliga effekter än studier där en majoritet av eleverna inte kategoriserats med denna risk, vilket framgår av figur 4. För studier där en majoritet av deltagarna bestod av antingen elever från resurssvaga hem, elever tillhörande en etnisk minoritet, elever med majoritetsspråket som andraspråk eller elever med svag läsförmåga (se not 1), gav tilläggen en effekt på $d=0,27$. Denna effekt ska jämföras med en icke-signifikant effekt, $d=-0,02$, för studier där en majoritet av eleverna inte ansågs ligga i riskzonen. Det saknades tillräckligt med information för att beräkna effekter för varje enskild riskindikator, det gick endast att beräkna enskilda effekter i grupper där en majoritet av eleverna kom från resurssvaga hem respektive tillhörde en etnisk minoritet.

När det gäller elevernas åldrar har forskarna endast jämfört studier där eleverna som deltar går i årskurs 6 och lägre, med studier där deltagargrupper består av elever i årskurs 7 och högre. Forskarna motiverar detta med att tidigare forskning visar att elevernas motivation till att läsa börjar avta vid 12–13-årsåldern. Jämförelsen visar ingen skillnad mellan de två ålderskategorierna. Vi vill dock poängtera att det i den lägre ålderskategorin finns en stor spännvidd mellan elever som precis knäckt läskoden och elever som kan läsa längre kapitelböcker. Därför menar vi att det är rimligt att anta att elever i det åldersspannet kan vara betjänta av tilläggen i olika hög utsträckning. En stor spännvidd kan också finnas bland elever med majoritetsspråket som andraspråk, därför är det även för denna grupp rimligt att anta att eleverna kan vara betjänta av tilläggen i olika hög utsträckning. Forskarna gör ingen analys av vilken effekt enskilda tillägg till STL har på elever i olika åldrar eller på elever som kategoriseras med risk att utveckla lässvårigheter, eftersom studieunderlaget inte var tillräckligt omfattande för den typen av analyser. Skogsdiagrammet i figur 4 visar jämförelser av effekter av STL-program med tillägg på generell läsförmåga för olika grupper av elever.

Figur 4. Resultat för olika elever



Informationen i diagrammet är hämtad från tabell 4 på s. 10 i översikten. Q-värden visar hur stor skillnad i effektstorlek det är mellan de studier där en majoritet av eleverna tillhörde gruppen, jämfört med de studier där en majoritet av eleverna inte tillhörde gruppen. Statistiskt säkerställda skillnader markeras $p < 0,05$, och icke-signifikanta skillnader markeras i.s.

Forskarna undersökte även om effekterna av tilläggen var olika för pojkar respektive flickor, men det fanns inte någon skillnad. Det gick inte heller att se något samband mellan interventionens längd och effekt.

3. Skolforskningsinstitutet kommenterar

I denna kommentar för vi en diskussion om hur översiktens frågeställningar och resultat är relevanta för lärare i svenska skolor. Avsnittet syftar till att bidra med en djupare förståelse för de olika tilläggen genom att koppla översiktens resultat till tidigare forskning om motivationens betydelse för elevers läsutveckling.

3.1 Betydelsen av STL i en svensk kontext

Forskningsöversikten utgör ett relevant bidrag till vad forskningen tidigare visat om betydelsen av kontinuerlig lästräning för elever som har knäckt läskoden, från de första åren i grundskolan hela vägen upp till gymnasieskolan. Forskning visar att elevers läsmängd av sammanhängande text avtar när eleverna går från mellan- till högstadiet (Vinterek, 2009; Vinterek m.fl., 2022), och följaktligen avtar även utvecklingen av läsförståelse i form av läsflyt och läsförståelse för en allt större andel elever (Mullis m.fl., 2023; OECD, 2023). Det faktum att svenska elevers läsvanor ser så olika ut, i skolan och på fritiden (Andersson, 2023), visar på betydelsen av att skolan avsätter tid för läsning, till exempel genom STL.

3.2 Motivationens betydelse för en lyckad STL

Tidigare forskning visar att det inte räcker att endast avsätta lektionstid för läsning av längre sammanhängande text (Guthrie m.fl., 1995; Tegmark m.fl., 2024). Här kan översiktens resultat av effekterna av de olika tilläggen förstås i ljuset av den motivations-teori som går under namnet självbestämmandeteorin (Ryan & Deci, 2020). Denna teori bygger på att eleverna i längden måste utveckla en inre drivkraft för att långsiktigt bli framgångsrika i det de företar sig, såsom läsning. För att detta ska vara möjligt måste tre grundläggande psykologiska behov vara tillfredsställda: 1) kompetens – eleverna måste känna sig kompetenta nog att klara av uppgiften, 2) samhörighet – de måste känna en social tillhörighet med andra kopplade till uppgiften, och 3) autonomi – de måste känna att de har en viss grad av självbestämmande över uppgiften och hur den ska genomföras.

3.2.1 Tron på den egna läsförmågan och betydelsen av att utveckla en läsaridentitet

Utmaningen är dock att eleverna har olika former av kompetens, och framför allt har eleverna med sig olika socialt internaliserade värderingar och förväntningar på vad som är viktigt i skolan och vad de tror sig kunna klara av (Eccles & Wigfield, 2020). Att läsa allt längre sammanhängande texter är en utmaning för många och elevernas engagemang är till stor del avhängigt synen på sig själv som läsare och på den egna förmågan att klara av att läsa en viss typ av texter, det som inom motivationsforskningen kallas för reading self-concept och self-efficacy (Retelsdorf m.fl., 2014). Det är därför viktigt att eleverna, framför allt de med en svag tro på sin egen läsförmåga, tidigt får möjlighet att lyckas med sina läsuppgifter och därigenom stärka den egna upplevelsen av kompetens.

Tidigare forskning visar att flickor i genomsnitt visar högre grad av autonom motivation för läsning än pojkar samt att den autonoma motivationen tydligt avtar när eleverna når högstadieåldern (Wigfield m.fl., 2016; Winberg m.fl., 2022). Elevers socialt internaliserade värderingar och förväntningar sitter i olika länge och fortsätter att utvecklas och förändras i takt med att de inre och yttre kraven blir allt större. Många elever i tonåren får svårt att klara av den högre grad av autonomi och eget ansvar som skolan förväntar sig av dem. Det innebär att spiralen av positiv läsutveckling som forskarna bakom översikten refererar till riskerar att brytas när eleverna når högstadieåldern. Därför är det viktigt att i undervisningen även för äldre elever fortsätta uppmärksamma läsningens värde genom att inte bara avsätta tid för STL, utan även stödja denna genom olika tillägg.

3.2.2 Betydelsen av autonomistöd

Tidigare forskning har visat att elevers möjlighet att själva välja texter stärker den inre läsmotivationen (Tegmark m.fl., 2022). Översikten visar vidare att det kan löna sig att underlätta elevens val genom att begränsa mängden av texter att välja ifrån, samt att hjälpa eleverna att välja texter som kan intressera dem. Till exempel kan elever behöva stöd att hitta texter som de har vissa förkunskaper om, och som språkligt och innehållsmässigt ligger inom deras kompetenszon, det vill säga texter som de har förutsättningar att kunna klara av och förstå. Behov av stöd i att välja texter är som störst i de lägre årskurserna, men forskning visar att även elever på de högre stadierna behöver stöd i att hitta texter som kan intressera dem, något som också får dem att bli mer engagerade i sin läsning (Allred & Cena, 2020; Ivey & Johnston, 2013).

3.2.3 Att känna kompetens och samhörighet utan att bli bedömd

Tillägg i form av positiv belöning och vissa tävlingsmoment, redovisningsskyldighet och social interaktion kan ha potential att stärka elevernas upplevelse av kompetens och samhörighet. Dessa tillägg kan bidra till att STL upplevs som något som är viktigt, som bekräftas av läraren och som klassen gör tillsammans. Här är det dock viktigt att komma ihåg att alltför många och återkommande moment av redovisning eller av tävling och yttre belöning på sikt kan ge motsatt effekt på elevers inre motivation, framför allt för de elever som ännu inte utvecklat en viss grad av kompetens och självreglering. Om eleverna

enbart drivs av så kallad redovisningsskyldighet eller yttre belöning och lär sig att värdera sin egen läsförmåga i relation till andra, kan det finnas risk att deras identitet som självständiga läsare försvagas (Ryan & Deci, 2020). Målorienterad motivationsforskning visar också att så kallade bemästrandemål, på engelska master goals, såsom att klara av att läsa en hel bok eller roman, stärker tron på den egna förmågan mer än så kallade prestationsmål, på engelska performance goals, som handlar om att prestera i relation till andra (Ames, 1992).

Samtidigt kan elevers engagemang för att klara av eller bemästra en viss typ av läsning, som till exempel en klassiker eller annan text som värderas högt av andra, stärkas genom att läsningen sker i en social gemenskap. Även om tillägget till STL som inbegrep social interaktion inte enskilt kunde visa på någon signifikant effekt, visar tidigare forskning att möjligheten att prata om och diskutera det man läst stärker elevers motivation såväl som djupare textförståelse (Applebee m.fl., 2003; Murphy m.fl., 2009). Här är det dock viktigt att komma ihåg att den sociala interaktionen elever emellan måste ske som ett *tillägg* till STL, inte som något som kan ersätta den egna läsningen i skolan genom att eleverna enbart förväntas läsa på fritiden i stället. Ju äldre eleverna blir, desto mer sannolikt är det att det endast är de redan lästarka och välmotiverade eleverna som är väl förberedda, och därigenom kan delta aktivt i boksamtalen.

3.3 Att inte ingripa i onödan

Även det resultat som i översikten beskrivs som oväntat – att studier som inbegrep tillägg i form av opåkallad hjälp visade sig ha en mindre effekt på elevers läsförmåga än undervisning som inte inbegrep tillägget – kan förstås med stöd i tidigare forskning utifrån självbestämmandeteorin. Förutom att lärares opåkallade hjälp i sig stör och tar tid från elevers egen läsning, kan det också medföra att elever känner sig övervakade och att tron på den egna läsförmågan försvagas (Guthrie m.fl., 1995). I stället för att regelmässigt ingripa och instruera eleverna i läsningen har det visat sig mer främjande för läsningen att tydligt särskilja direkt undervisning i olika läsförståelsestrategier från perioder avsatta för läsning (Tegmark m.fl., 2024). Det kan dock också finnas fall där en elev behöver direkt stöd i sin läsning under STL, och uppmärksammar läraren på detta. För läraren handlar det framför allt om att visa på läsningens betydelse och värde genom att till exempel själv läsa under STL och efteråt visa intresse och engagemang för elevernas läsning.

3.4 Forskningsöversiktens begränsningar

En begränsning med översikten är att den inte kan säga något om effekterna av tillägg till STL i mer specifika grupper av elever, såsom andraspråkselever eller elever med någon form av lässvårigheter. I stället har man i översikten lagt ihop de två deltagargrupperna med de grupper som kommer från resurssvaga hem och de som tillhör etniska minoriteter. Först på en aggregerad nivå kan översikten påvisa en statistiskt säkerställd skillnad i effekten av dessa tillägg till STL mellan de elever som kategoriserats som elever med risk att utveckla lässvårigheter och dem som inte kategoriserats så. Samtidigt som denna typ

av generaliserande kategorisering av elever i relation till en underförstådd norm kan upplevas som problematisk, visar översikten att vissa elever förefaller vara mer betjänta än andra av sammanlagda tillägg till STL, även om översikten inte kan ge svar på vilka tillägg som bäst gynnar vilken kategori av elever.

3.5 Slutsatser

Forskningsöversikten bidrar med viktig kunskap om vad lärare behöver tänka på när de använder sig av STL som undervisningsmetod för att, åtminstone på kort sikt, stärka elevernas generella läsförmåga. I denna kommentar har vi försökt fördjupa förståelsen för effekterna av de olika tilläggen genom att koppla översiktens resultat till tidigare forskning om de faktorer som driver elevers läsmotivation. På så vis kan läsundervisningen, inklusive STL, bidra till en positiv utvecklingsspiral som utöver läsförmågan även inkluderar motivation och läsmängd. En förutsättning för en sådan spiral är dock det som utgör översiktens utgångspunkt, att alla elever faktiskt får möjlighet att genomföra regelbunden självständig tyst läsning överhuvudtaget.

Lärare behöver vara observanta på hur den självständiga tysta läsningen fungerar, på individnivå såväl som gruppnivå, för att kunna avgöra vilka eventuella tillägg som behövs. Det går inte heller att slå sig till ro när man som lärare tycker att en elev har uppnått tillräckligt hög läskompetens för att lösa sina läsuppgifter på egen hand. Kraven på elevers kompetens och självständighet blir hela tiden högre och större och läskompetensen behöver vara i ständig utveckling.

Projektgrupp

Denna sammanfattning och kommentar har tagits fram av medarbetare på Skolforskningsinstitutet i samarbete med en extern forskare.

Lisa Jonsson (projektledare)

Linnéa Öberg, fil.dr (biträdande projektledare)

Mats Tegmark, docent i engelska med didaktisk inriktning, Högskolan Dalarna (extern forskare)

Anna Hedman (redaktör)

Värdefulla synpunkter på manus har lämnats av Karin Forsby, lärare i årskurs 1–3 och förstelärare i svenska årskurs 1–3, Vasaskolan, Kalmar, utvecklingslärare i svenska, Kalmar kommun och Linda Wikström, förstelärare Forskning och utveckling (FoU), Språkslussen, Piteå kommun.

Referenser

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), s. 261–271.
- Allred, J. B., & Cena, M. E. (2020). Reading Motivation in High School: Instructional Shifts in Student Choice and Class Time. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 64(1), 27–35.
- Andersson, Y. (2023). *Ungar & medier 2023: en statistisk undersökning av ungas medievanor och attityder till medieanvändning*. Statens medieråd.
- Applebee, A. N., Langer, J. A., Nystrand, M., & Gamoran, A. (2003). Discussion-Based Approaches to Developing Understanding: Classroom Instruction and Student Performance in Middle and High School English. *American Educational Research Journal*, 40(3), 685–730.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. ed.). L. Erlbaum Associates.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101859.
- Guthrie, J. T., Schafer, W., Wang, Y. Y., & Afflerbach, P. (1995). Relationships of Instruction to Amount of Reading: An Exploration of Social, Cognitive, and Instructional Connections. *Reading Research Quarterly*, 30(1), 8–25.
- Ivey, G., & Johnston, P. H. (2013). Engagement With Young Adult Literature: Outcomes and Processes. *Reading Research Quarterly*, 48(3), 255–275.
- Kraft, M. A. (2020). Interpreting Effect Sizes of Education Interventions. *Educational Researcher*, 49(4), 241–253.
- Merke, S., Ganushchak, L., & van Steensel, R. (2024). Effects of additions to independent silent reading on students' reading proficiency, motivation, and behavior: Results of a meta-analysis. *Educational Research Review*, 42(Feb), 100572.
- Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A., & Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 International Results in Reading*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Murphy, P. K., Wilkinson, I. A. G., Soter, A. O., Hennessey, M. N., & Alexander, J. F. (2009). Examining the Effects of Classroom Discussion on Students' Comprehension of Text: A Meta-Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 740–764.
- OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education, PISA, OECD Publishing*. OECD Publishing.
- R Core Team (2024). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria.
- Retelsdorf, J., Köller, O., & Möller, J. (2014). Reading achievement and reading self-concept – Testing the reciprocal effects model. *Learning and Instruction*, 29, s. 21–30.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions.

Contemporary Educational Psychology, 61, s. 101860.

- Skolverket. (2023). *PIRLS 2021: Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*.
- Tegmark, M., Alatalo, T., Vinterek, M., & Winberg, M. (2022). What motivates students to read at school? Student views on reading practices in middle and lower-secondary school. *Journal of Research in Reading*, 45(1), s. 100–118.
- Tegmark, M., Vinterek, M., Alatalo, T., & Winberg, M. (2024). The Complex Relationship between Teachers' Instructional Practices and Students' Reading Amount. *Reading Research Quarterly*, 60(1), s. e561.
- Vinterek, M. (2009). Läsning av texter i klassrummet. En undersökning om elevers läsvanor. I: S. V. Knudsen, D. Skjelbred, & B. Aamotsbakken (Red.), *Lys på lesning: lesning av fagtexter i skolen*. Novus.
- Vinterek, M., Winberg, M., Tegmark, M., Alatalo, T., & Liberg, C. (2022). The Decrease of School Related Reading in Swedish Compulsory School – Trends Between 2007 and 2017. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(1), s. 119–133.
- Wickham, H. (2016). *ggplot2: Elegant Graphics for Data Analysis*. Springer-Verlag New York.
- Wigfield, A., Gladstone, J. R., & Turci, L. (2016). Beyond Cognition: Reading Motivation and Reading Comprehension. *Child Development Perspectives*, 10(3), s. 190–195.
- Winberg, M., Vinterek, M., Tegmark, M., Alatalo, T. (2022). Motivational aspects of students' amount of reading and affective reading experiences in a school context: A large-scale study of grades 6 and 9. *Reading Psychology*, 43(7), s. 442–476.