

**Självständigt arbete i fördjupningsämnet  
Svenska och lärande  
15 högskolepoäng, grundnivå**

***Relationen mellan tyst läsning och  
läsförmåga***

***The relationship between silent reading and reading  
literacy***

Hanna Aurelius

Madeleine Mitkiewicz

Grundlärarexamen med inriktning mot arbete i  
årskurs F-3, 240 högskolepoäng.

Självständigt arbete i fördjupningsämne, 15hp.

2024-08-01

Examinator: Manuela Lupsa

Handledare: Eva Bringéus

# Förord

Denna kunskapsöversikt är skriven av Hanna Aurelius och Madeleine Mitkiewicz som båda läser Grundlärarprogrammet F-3, arbetsintegrerad utbildning vid Malmö Universitet med fördjupningsämne svenska. Vi är, inom ramen för vår utbildning, anställda som obehöriga lärare vid två olika skolor i Skåne.

Detta arbete har varit ett samarbete. Vi har genom processen diskuterat, läst och skrivit tillsammans. Huvuddelen av tiden som vi ägnat åt arbetet har vi suttit tillsammans på Malmö universitet. Ett par tillfällen har skett digitalt via Google Meet.

# Sammandrag

Läsförståelsen sjunker enligt de senaste PIRLS- och PISA studierna (Skolverket, 2023a & 2023b). Detta är oroande då god läsförståelse är en förutsättning för att lyckas i skolan och verka som en samhällsmedborgare i ett demokratiskt samhälle (Persson, 2023). I svensk skola ägnas historiskt mycket tid till tyst, enskild läsning (Alatalo, 2023a). Detta är något vi också sett i vårt arbete i skolan. Målet torde vara att utveckla elevers läsförmåga. Under vår lärarutbildning har dock bilden av tyst läsning i skolan problematiserats och vi har ställt oss frågan utvecklar tyst, enskild läsning de yngre elevernas läsförmåga?

Syftet med kunskapsöversikten är därför att undersöka på vilket sätt tyst läsning i svenskundervisningen kan bidra till yngre elevers läsförmåga. Med yngre elever avses barn i förskoleklass till och med årskurs 3 (F-3). Centralt för översikten är hur den tysta läsningen bör utformas didaktiskt för att verka gynnsamt för elevers läsförmåga. Frågeställningen är *På vilket sätt kan tyst läsning i skolan inverka på utvecklingen av elevers läsförmåga?* Hur läsförmåga definieras i kunskapsöversikten beskrivs i kapitel 2. Kunskapsöversiktens definition av läsförmåga utgår från modellen *The simple view of reading* (Gough, 1996) där läsning ses som en produkt av avkodning och läsförståelse.

Resultatet visar att tyst läsning i skolan kan inverka positivt på elevers läsförmåga men att den kräver didaktisk eftertanke. Faktorer som spelar roll är framförallt att eleverna får ha inflytande över sitt bokval, att de får lära sig ta ansvar och reflektera över sin läsning samt att det finns inslag av explicit läsundervisning och stöttning. I resultatet framgår även vikten av att avsätta tid för läsning och hur läraren kan fungera som en läsande förebild.

Nyckelord: enskild läsning, F-3, läsflyt, läsförmåga, läsförståelse, tyst läsning.

# Innehållsförteckning

<b>Förord</b> .....	<b>2</b>
<b>Sammandrag</b> .....	<b>3</b>
<b>Innehållsförteckning</b> .....	<b>4</b>
<b>1. Inledning</b> .....	<b>5</b>
1.1. Syfte och frågeställning .....	6
<b>2. Vad är läsning?</b> .....	<b>7</b>
<b>3. Metod och underlag</b> .....	<b>9</b>
3.1. Sökprocess och urval .....	9
3.2. Valda källor .....	11
3.3. Metoddiskussion .....	16
3.4. Analysmetod .....	18
<b>4. Resultat</b> .....	<b>20</b>
4.1. Läsflyt och läsförståelse .....	20
4.2. Didaktik .....	21
4.2.1. Tid .....	21
4.2.2. Val av böcker .....	21
4.2.3. Att lära sig ta ansvar och reflektera över sin läsning .....	23
4.2.4. Explicit läsundervisning .....	23
4.2.5. Läraren som läsande förebild .....	23
<b>5. Slutsats och diskussion</b> .....	<b>25</b>
5.1. Slutsats .....	25
5.2. Diskussion .....	25
5.3. Framtida forskning .....	27
<b>Referenser</b> .....	<b>29</b>
<b>Bilaga: Sökningar</b> .....	

# 1. Inledning

Enligt den senaste PISA-rapporten (Skolverket, 2023a) ökar andelen svenska elever som inte når den grundläggande nivån i läsförståelse. De elever som presterar de högsta resultaten har också sjunkit mellan mätningen år 2018 och mätningen år 2022. Liknande resultat visar den senaste PIRLS från år 2021 (Skolverket, 2023b). Resultaten är oroande då en god läsförmåga är avgörande för att våra elever ska klara sig i skolan. Skolinspektionen skriver i sin rapport *Läsfrämjande arbete i grundskolan* att “en god läsförmåga är avgörande för att lyckas väl i skolan, för att klara vidare studier och för att kunna delta i samhället som en aktiv samhällsmedborgare.” (Skolinspektionen, 2022, s. 40).

I kursplanen i svenska (Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet [Lgr22], 2022, s. 224) står det att elever ska läsa och analysera skönlitteratur och andra texter. I det centrala innehållet står det att läsningen ska vara *gemensam* såväl som *enskild* (Lgr22, 2022, s. 225). Begreppen gemensam och enskild läsning är nya i Lgr22 (Lgr22, 2022). Även om det inte historiskt explicit uttryckts i läroplaner har det i den svenska skolan ägnats mycket tid åt enskild *tyst* läsning (Alatalo, 2023a). Enligt den senaste PIRLS-rapporten (Skolverket, 2023a) läser en majoritet av de svenska eleverna skönlitteratur enskilt flera gånger i veckan, vilket är högt i förhållande till elever i andra länder. Eleverna har traditionellt haft det som Jönsson (2007) kallar bänkbok, en bok som plockas fram i mellanrummen eller i vissa fall en bestämd tid på dagen. I denna förväntas eleven läsa tyst och i regel krävs inte så mycket mer av eleven, det är tänkt att vara en lugn och njutbar stund för läsning och det ses kanske som en självklarhet att detta kommer utveckla elevernas läsning (Jönsson, 2007). Vi har i våra egna skolor sett inslag av att eleverna får läsa både högt och tyst. I takt med att eleverna upplevs ha knäckt läskoden tycker vi oss se att den tysta läsningen får allt större utrymme i undervisningen. Den tysta läsningen i skolan har dock fått utstå kritik, framför allt sedan amerikanska National Reading Panel [NRP] år 2000 publicerade en metaanalys (National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], 2000) där det fastslås att den tysta läsningens effektivitet inte kan beläggas i forskning. NRP:s definition av tyst läsning var den som nedan kommer att beskrivas som Sustained Silent Reading (SSR). Analysen har trots ett relativt litet underlag och en snäv begränsning av begreppet tyst läsning fått stort genomslag. Bland annat hänvisar Alatalo (2023a, s. 86) till den i sitt kapitel 'Läsflyt – en

kritisk komponent i läsförståelseförmågan' i antologin *Läsundervisningens grunder* vilken används som kurslitteratur på lärarutbildningen årskurs F-3 vid Malmö universitet. Under våra kurser i Svenska inom lärarutbildningen har det didaktiska fokuset för läsning framför allt legat på den gemensamma högläsningen och hur denna kan utformas för att gynna elevernas läsförståelse och språkutveckling. Vad gäller den tysta läsningen har inte den didaktiska utformningen varit i samma fokus.

Vad säger forskningen, har tyst läsning en inverkan på elevers läsförmåga och hur ska den utformas didaktiskt för att verka gynnande? Läsundervisning ska, liksom all undervisning i skolan, ”vila på beprövad erfarenhet och vetenskaplig grund” (SFS 2010:800, 1 kap. 5 §). Syftet med denna kunskapsöversikt är därför att ta reda på huruvida läsförmågan hos elever i de tidiga skolåren kan gynnas av tyst läsning.

## 1.1. Syfte och frågeställning

Syftet med denna kunskapsöversikt är att undersöka på vilket sätt tyst läsning i skolans svenskundervisning kan bidra till yngre elevers (åk F-3) läsförmåga. Centralt i översikten är hur den tysta läsningen bör utformas didaktiskt för att verka gynnande för läsförmågan. Kunskapsöversikten kan komma både lärarstudenter samt verksamma lärare till gagn då den kan bidra med ett reflekterande perspektiv på hur och i vilken utsträckning man låter eleverna läsa tyst.

Kunskapsöversikten utgår från följande frågeställning:

- På vilket sätt kan tyst läsning i skolan inverka på utvecklingen av elevers läsförmåga?

## 2. Vad är läsning?

När det kommer till att förstå läsningens komplexa process har förklaringsmodellen *The simple view of reading (SVR)* (Gough, 1996) fått stor betydelse. Modellen säger att *Läsning=Avkodning X Förståelse*. Avkodningen kräver att man kan koppla bokstäver (grafem) till ljud (fonem). Man behöver känna till bokstäverna och vara fonologiskt medveten (Frank och Herrlin, 2023a). För att förstå vad man läser behöver man också få upp ett flyt i avkodningen. Avkodning och förståelse är enligt modellen två separata komponenter i läsningen. En elev kan till exempel läsa med bra flyt utan att ha förstått vad hen faktiskt har läst (Gough, 1996). Språk- eller läsförståelsen består i sin tur av flera delar. Det behövs ordkunskap, kunskap om språkets struktur och det behövs också en del bakgrundskunskaper för att kunna ta till sig olika innehåll och genrer (Frank och Herrlin, 2023b).

När PIRLS (Skolverket, 2023b) undersöker elevers läsförmåga testar de, i enlighet med SVR, elevers avkodning och läsförståelse. Läsförmåga översätts i PIRLS ramverk till reading literacy. Reading literacy definieras på engelska och kan liknas vid ett breddat begrepp för läsning på det vis att det, utöver förståelse av olika texter, har ett samhälleligt perspektiv på läsningen; "...They read to learn, to participate in communities of readers in school and everyday life, and for enjoyment" (Skolverket, 2023a, s. 10). PISA (Skolverket, 2023a) likställer i sin definition läsförståelse med reading literacy och de skriver att det handlar om elevers förmåga att

förstå, använda, utvärdera, reflektera över och engagera sig i texter för att uppnå sina egna mål, utveckla sina kunskaper och sin potential och för att delta i samhället. Utöver avkodning och ytlig förståelse, inbegriper läsning tolkning och reflektion samt förmåga att använda läsning för att uppnå sina mål i livet. (Skolverket, 2023a, s.10).

Läsning kan som synes inbegripa en mängd både kognitiva och sociala faktorer. Avkodning och språkförståelse är centralt så som det beskrivs i the SVR. I studierna som ligger till grund för denna kunskapsöversikt har läsförmågan, när den undersökts, i likhet med SVR delats in i komponenterna avkodning (läsflyt) och läsförståelse.

Aktiviteten tyst läsning i skolan, som är det centrala för kunskapsöversiktens frågeställning, kan ha olika grad av struktur och ansvarsutkrävande kring det lästa ifrån

eleverna i till exempel form av uppgifter, undervisningsinslag och interaktion mellan eleverna och läraren. Sustained Silent Reading (SSR) är enligt NRP:s definition när eleverna läser enskilt och tyst, deras läsning noteras inte och följs inte upp. Det är ingen till låg grad av feedback kring elevernas läsning och valet av böcker står eleverna helt fritt (NICHD, 2000). När vi i kunskapsöversikten talar om en traditionell tyst läsning eller tyst läsning utan uppföljning är det detta vi avser. I studierna som ligger till grund för kunskapsöversikten finns det också olika benämningar på enskild tyst läsundervisning som innefattar högre grad av stöttning och feedback, dessa kallas övergripande för tyst läsning som en välplanerad läraaktivitet.



## 3. Metod och underlag

Detta kapitel kommer att redogöra för hur sökprocess och urval av källor har gått till. En sammanställning av nyttjade databaser, sökord och utvalda källor kommer presenteras liksom en metoddiskussion samt metodanalys.

### 3.1. Sökprocess och urval

Sökprocessen inleddes med att ringa in nyckelord i frågeställningen. Nyckelord som initialt valdes ut som sökord var tyst läsning, enskild läsning, läsförståelse, elever och gynna. Dessa ord översattes till engelska (silent reading, quiet reading, reading comprehension, pupils, promote). I takt med att sökningar genomfördes, utökades listan med synonyma sökord som independent reading practice, sustained silent reading, structured independent reading, leisure reading, reading skills, reading development, enskild läspraktik, självständig läsning och fri läsning. Sökorden Sweden och swedish lades till i en del sökningar för att säkerställa att alla eventuella svenska studier hittades.

För att säkerställa att artiklarna höll en hög vetenskaplig kvalitet var ett inklusionskriterie att artiklarna var peer reviewed/refereegranskade. Vidare önskades aktuell forskning och det initiala tidsspannet för sökningar var 2014–2024. Detta resulterade i ett ytterst begränsat relevant underlag. Därför utökades årtalen till år 2000–2024 i efterföljande sökningar. Ett argument för att välja årtalsspannet 2000–2024 och inte ännu tidigare var att NRP:s metaanalys, där den aktuella forskningen kring tyst läsning går igenom, utkom år 2000.

För att underlaget ska bli representativt för läsundervisning i den svenska skolans yngre åldrar har olika exklusionskriterier tagits fram. Artiklar som berört tyst läsning/läsförståelse för elever i anpassad skolgång och/eller med uttalade lässvårigheter har exkluderats. Artiklar som berör läsförståelse i andra ämnen såsom till exempel NO/SO, matematik och andra språk än landets huvudspråk har också exkluderats. Eftersom resultaten från PISA och PIRLS ligger som en grund för frågeställningen har artiklar från länder som inte ingår i dessa internationella studier valts bort. Artiklar som enbart berört studier på elever i de högre åldrarna (motsvarande högstadiet, gymnasiet och vuxenutbildning) liksom studier som gjorts i förskolor har också exkluderats. Vidare

har artiklar som endast undersökt hur läsning under sommarlov eller fritid påverkat elevers läsförmåga exkluderats.

I ett första skede lästes artiklarnas titlar och abstract. Om artikeln handlade om tyst läsning och inte berördes av någon av kunskapsöversiktens exklusionskriterier valdes de ut för vidare läsning. Artiklarna lästes då av oss båda och därefter diskuterades artikelns relevans för kunskapsöversiktens frågeställning mer ingående. De artiklar som efter dessa steg ansågs vara relevanta valdes ut för vidare granskning.

Databaser som har använts för att hitta underlag till denna kunskapsöversikt är Swepub, ERC samt ERIC via EBSCO. De inledande sökningarna gjordes i Swepub för att se i vilken omfattning tyst läsning har beforskats nationellt. Inledningsvis användes sökorden ”tyst läsning” och begränsningen referegranskat vilket genererade två träffar, ett konferensbidrag och en artikel. Dessa var av samma författare och behandlade samma studie. De svenska sökorden utökades därför enligt ovan och för att eventuellt öka antalet sökträffar uteslöts kravet på referegranskat. Trots detta genererade Swepub fortsatt samma två träffar. Initialt exkluderades denna artikel då den genomförts i en årskurs 6 och inte i F-3. Längre fram i sökprocessen inkluderas den, trots detta, då den ansågs bidra med ett svenskt perspektiv kring tyst läsning i undervisningen.

Sökprocessen fortsatte sedan i de internationella databaserna. I ERIC genererade vår sökning 112 träffar. Majoriteten av dessa träffar berörde inte tyst läsning i skolan och sållades därför bort. Om de berörde tyst läsning i skolan sattes de i relation till valda exklusionskriterier och sedan bedömdes relevansen för kunskapsöversikten. Sex av artiklarna ansågs uppfylla kraven och valdes ut till kunskapsöversiktens data. Ytterligare sökningar utfördes i ERIC med variationer av sökord. Dessa genererade inga nya relevanta träffar. Därefter gjordes en sökning i databasen ERC vilket genererade 86 artiklar. Även här var det flera artiklar som inte berörde tyst läsning i skolan. Artiklarna som berörde tyst läsning i skolan vägdes mot exklusionskriterierna. En relevant artikel valdes efter detta ut.

I flera av sökningarna noterades ett frekvent förekommande författarnamn, Reutzel. Därför genomfördes en dedikerad sökning i databasen ERC med detta namn för att få en övergripande bild av hans forskning. Sökningen genererade fem artiklar. En av dessa hade

valts ut sedan tidigare. Två artiklar berörde elever i lässvårigheter och exkluderades därför. Den utvalda artikeln valdes då den ansågs bidra med kompletterande kunskap till den redan utvalda artikeln av Reutzel. Den sista sökning som genererade en utvald artikel genomfördes även den i ERC. Sökbegreppet independent reading practice genererade endast en träff. Denna artikel ansågs relevant och uppfyllde kunskapsöversiktens kriterier.

Sammanfattningsvis resulterade sökprocessen i en nationell artikel och nio internationella artiklar varav en var finsk och åtta amerikanska.

Hur de sökningar som genererat de utvalda artiklarna har genomförts presenteras i tabellen nedan.

Databas	Sökord	Sökkriterier	Antal träffar	Valda artiklar
SwePub	Tyst läsning	Refereegranskad	2 st	1 st.
ERIC	Individual reading or silent reading AND reading comprehension or reading development AND elementary school or primary school or grade school	Peer-reviewed, årtal 2014-2024.	112 st	6 st.
ERC	silent reading or quiet reading or independent reading AND pupils or students or children AND reading comprehension or reading skills	Peer-reviewed, årtal 2000-2024.	86 st.	1 st.
ERC	Silent reading AND Reutzel	Peer reviewed, årtal 2000-2024.	5 st.	1 st.
ERC	Independent reading practice AND primary education or elementary education	Peer reviewed, årtal 2014-2024.	1 st.	1 st.

### 3.2. Valda källor

Nedan presenteras de 10 utvalda artiklarna i alfabetisk ordning.

Alatalo, T. (2023b). *Läsförståelseundervisning i årskurs 6 med utgångspunkt i skönlitteratur respektive lärobok i svenska.*

Studiens syfte är att bidra med kunskap om läsförståelseundervisningen i Sverige. En observationsstudie utfördes i två årskurs sex klasser. I den ena klassen fick eleverna fritt välja en skönlitterär bok som de skulle läsa tyst och i det andra klassrummet utgick undervisningen från ett läromedel i svenska. I studien visade sig undervisningen i båda klasserna utveckla elevernas läsförståelse. Att läsa tyst i en skönlitterär bok som en välplanerad läraktivitet kunde alltså jämföras med undervisning i ett läromedel vad gäller inverkan på läsförmågan hos eleverna. Resultatet visar att det saknades undervisning om olika lässtrategier som att ställa frågor till texten, sammanfatta texten och diskutera textens struktur. Slutsatsen i studien är därför att lärare måste komma ihåg att explicit undervisa om strategier kring läsning oavsett om undervisningen sker genom läromedel eller skönlitterära böcker som läses tyst.

Erbeli, F., & Rice, M. (2022). *Examining the Effects of Silent Independent Reading on Reading Outcomes: A narrative Synthesis Review from 2000 to 2020*.

Artikeln är en amerikansk forskningsöversikt vars syfte är att sammanställa den forskning som gjorts inom tyst läsning sedan NRP:s rapport utkom år 2000. Definitionen av tyst läsning var likvärdig med SSR alltså en traditionell tyst läsning utan uppföljning. I studien ingick 14 experimentella eller kvasi-experimentella interventionsstudier. De inkluderade elever i åldrarna 5-18 år. Resultatet av de tio artiklar som behandlade tyst läsning i de lägre åldrarna (5-10 år), visar på icke signifikant inverkan på elevernas läsförmåga. I mellanåren ökade den positiva inverkan något och en ytterligare ökning kunde ses i de högre åren. Inverkan på läsförmågan i de högre åldrarna beskrivs som måttlig. Resultatet visar att det inte finns vetenskapliga studier som kan påvisa att en traditionell tyst läsning utan uppföljning inverkar på yngre elevers läsförmåga.

Fraumeni-McBride, J.P. (2017). *The Effects of Choice on Reading Engagement and Comprehension for Second- and Third-Grade Students: An Action Research Report*.

Denna amerikanska studie gjordes på 32 elever i åldrarna 8–9 under en period som varade i sex veckor. Eleverna som deltog i studien kom från en höginkomst- samt en låginkomstskola i Chicago, USA. Syftet med studien är att se vilka läsförståelseeffekter som kan uppstå när eleverna får läsa material högt kontra tyst samt om materialet är självvalt eller förvalt åt dem. Data samlades in före, under samt efter läsning genom att eleverna fick svara på tre utvärderingsformulär samt ett läsförståelseformulär. Totalt läste eleverna 12 gånger under perioden sex gånger av utvalt material och sex gånger av

egenvalt material. Eleverna observerades av forskaren under läsningen. Det fördes även anteckningar och forskaren mätte elevernas nivå av intresse, fokus, åtnjutning och förståelse av det lästa. Resultatet från studien visar att graden av läsförståelse var högre när eleverna fått välja sina egna böcker samt fått läsa böckerna tyst. Resultatet var detsamma för båda skolorna.

Hayden, E., Hiebert, E. H., & Trainin, G. (2019). *Patterns of Silent Reading Rate and Comprehension as a Function of Developmental Status, Genre, and Text Position*.

Syftet med denna amerikanska studie är att se hur relationen mellan läshastighet och läsförståelse vid tyst läsning påverkas mellan årskurser, genre och textpositioner. Studien gjordes på elever från åtta olika klassrum i en stad i mellanvästra USA. Två årskurser studerades, en årskurs 2 med 63 elever och en årskurs 4 med 52 elever. Eleverna testades på två årskursadekvata texter, en berättande text och en beskrivande text. Texterna var uppdelade i fyra sektioner om 150 ord var för de i årskurs 2 och 250 ord var för de i årskurs 4. Sektionerna efterföljdes av förståelsefrågor. Genom att använda ett datorbaserat program kunde forskarna se tiden det tog för eleverna att läsa varje sektion. Resultatet av studien visar att om en elevs läshastighet avsevärt ökar från dennes normala läshastighet så påverkas läsförståelsen negativt.

Psyridou, M., Tolvanen, A., Niemi, P., Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A-M., & Torppa, M. (2023). *Development of Silent Reading Fluency and Reading Comprehension across Grades 1 to 9: Unidirectional or Bidirectional Effects between the Two Skills?*

Denna finska longitudinella studie med 2 518 deltagande elever undersöker relationen mellan läsflyt vid tyst läsning och läsförståelse för elever mellan årskurs 1 och årskurs 9. Elevernas läsflyt vid tyst läsning och läsförståelse bedömdes via tre tester vid 7 tillfällen i åk 1, 2, 3, 4, 6, 7 och slutligen i årskurs 9. Det första testet ämnade bedöma läsflyt av ord genom att eleverna fick se bilder och dra streck till ett ord av fyra. Dessa fyra ord var till viss del bokstavsmässigt lika men de hade olika betydelser. De fyra orden för varje bild läste eleverna tyst. Det andra testet ämnade bedöma meningsläsflyt. I tre minuter fick eleverna läsa tyst så många meningar de hann med (totalt 60 meningar) och därefter svara på sanningshalten i meningarna. Det tredje sista testet bedömde elevernas läsförståelse genom att eleverna fick läsa en text tyst och därefter besvara frågor om texten. Resultatet från studien visar att läsflyt vid tyst läsning starkt korrelerar med läsförståelse. Relationen mellan dessa förmågor verkar dubbelriktad. Vilket forskarna menar indikerar att de elever

som var starka i den ena läsförmågan oftast var starka i den andra läsförmågan. Emellertid kunde författarna på individnivå se några enkelriktade relationer. För elever i den tidiga läsutvecklingen kunde deras läsflyt vid tyst läsning förutspå deras läsförståelse.

Reutzel, D. R., Jones, C. D., Fawson, P. C., & Smith, J. A. (2008). *Scaffolded Silent Reading: A Complement to Guided Repeated Oral Reading That Works!*

Denna amerikanska studie har som syfte att utröna om Scaffolded Silent Reading (ScSR) kan vara ett likvärdigt alternativ till den läsmetod som NRP rekommenderar Guided Repeated Oral Reading (GROR). ScSR är en form av tyst läsning som välplanerad läraaktivitet medan GROR är en form av högläsning där eleverna läser efter läraren. Det är en årslång studie där forskarna tittar på elever i amerikanska årskurs 4 i det amerikanska skolsystemet. Det är fyra olika klasser med fyra olika lärare och 72 elever som observeras. De testade elevernas flyt i högläsning, deras korrekthet, läsförståelse, intonation och läshastighet för att se hur deras läsförmåga utvecklades. Eleverna blev också intervjuade om sin läsning. Artikelförfattarna hittade inga signifikanta skillnader mellan gruppen som undervisats genom tyst läsning som en välplanerad läraaktivitet (ScSR) och den grupp som fått läsa högt efter läraren (GROR).

Reutzel, D R., & Juth, S. (2014). *Supporting the development of silent reading fluency: an evidence based framework for the intermediate grades (3-6)*.

Syftet med denna studie är att sammanställa hur undervisning kan utformas för att motivera till och utveckla tyst läsning hos elever i årskurserna 3-6 i det amerikanska skolsystemet. Artikeln motiverar först sina didaktiska vägval för tyst läsning genom sin egen och andras tidigare forskning. De presenterar därefter ett strukturerat tillvägagångssätt för tyst läsning som en välplanerad läraaktivitet. Denna bör innehålla fyra huvudpunkter:

- (1) Att avsätta tid för läsning
- (2) En stöttande klassrumsmiljö
- (3) Engagerade läsare (genom till exempel informerade bokval, reflektioner och loggböcker)
- (4) Stöttning och instruktioner från läraren (genom till exempel minilektioner och textsamtal). Artikelförfattarna presenterar i slutet två modeller för tyst läsning som lärare kan använda sig av. Dessa två modeller tar avstamp i de fyra huvudpunkterna ovan. ScSR

som de själva utformat och en annan modell för tyst läsning som välplanerad läraktivitet R5 som från början beskrivits av två andra forskare (Kelley & Clausen-Grace, 2006).

Sanden, S. (2014). *Out of the Shadow of SSR: Real Teachers' Classroom Independent Reading Practices*.

Syftet med denna amerikanska observationsstudie är att ta reda på vad lärare, som i studien benämns som effektiva lärare gör när de använder tyst läsning i sin undervisning. Studien utfördes under ett år i åtta klassrum. Lärarna valdes baserat på förslag från rektorer i det aktuella området. Utöver observationer fick eleverna och lärarna svara på intervjufrågor. I analysen av materialet kunde tre huvudteman skönjas i hur de effektiva lärarna arbetade med strategier för att utveckla elevernas tysta läsning.

- De stöttade elevernas bokval så att eleverna självständigt kunde välja nivålämpliga böcker.
- De fokuserade på elevernas läsutveckling genom exempelvis explicit läsundervisning och en till en-samtal om elevernas läsning.
- De utformade elev-centrerad enskild läsning. Eleverna fick till exempel läsa högt om det ansågs vara det bästa för deras läsutveckling. De kunde också arbeta i mindre läsgrupper om det ansågs passa eleverna bättre.

I förhållande till resultatet diskuterar artikeln att tyst läsning som en välplanerad läraktivitet behöver skiljas från traditionell tyst läsning utan uppföljning. Tyst läsning kan göras på sätt som fungerar bättre än traditionell tyst läsning för att utveckla elevernas läsförmåga. Författarna hävdar att det behövs mer forskning som kopplar ihop praktik med teori för att höja statusen hos den tysta läsningen.

Schimmel, N., & Ness, M. (2017). *The Effects of Oral and Silent Reading on Reading Comprehension*.

Denna amerikanska studie undersöker effekterna på läsförståelsen genom högläsning kontra tyst läsning samt effekterna på läsförståelsen av berättande texter kontra beskrivande texter. Syftet är att ta reda på om hög- eller tyst läsning är mer förmånligt för elevernas läsförståelse samt om förståelsenivån är densamma över olika textgenrer. Studiedeltagarna består av 48 elever i åldrarna 9 – 10 år från en skola i en större stad i nordöstra USA. Eleverna läste totalt fyra gånger, en berättande text och en beskrivande text. Varje text lästes både högt och tyst. Tiden det tog för eleverna att läsa noterades. Efter varje läsning fick eleverna återberätta texten samt svara på läsförståelsefrågor.

Resultatet i studien visar att de elever som läst tyst var starkare i återberättandet av berättande texter, men ingen skillnad mellan de två olika lässätten kunde uppmätas i svaren på läsförståelsefrågorna. Vidare kunde ingen skillnad i resultatet ses mellan de olika lässätten gällande de beskrivande texterna. I artikelförfattarnas diskussion implicerar de därför att lärare bör inkludera aktiviteter i undervisningen som innefattar både tyst läsning såväl som högläsning.

Trudel, H. (2007). *Making data-driven decisions: Silent Reading*.

Syftet med denna amerikanska studie är att se huruvida en mer strukturerad tyst läspraktik (SIR) kan främja engagemang och motivation för läsning hos elever. Studien är gjord av en lärare i hennes klassrum (16 elever, amerikansk årskurs 3 och 4). Trudel (2007) inleder läsåret med fem veckor SSR och byter sedan till SIR under sex veckor, för att kunna jämföra elevernas motivation och engagemang gentemot läsning under de olika betingelserna. Hon lät eleverna svara på ett snabbtest kring deras attityder gentemot läsning, detta test gjordes i slutet av SSR och sedan igen efter SIR. Hon förde också noggranna anteckningar kring elevers beteenden under läspasset. Trudel (2007) såg att eleverna i betydligt högre utsträckning valde böcker lämpade för deras nivå under SIR. De var i större utsträckning *on task*, 14 av 16 elever ökade tiden de faktiskt läste. De visade också mer positiva attityder kring läsning. Trudel (2007) hade fler interaktioner med eleverna kring det lästa under SIR. Slutsatsen är att den strukturerade tysta läspraktiken ökade motivationen och engagemanget hos eleverna.

### 3.3. Metoddiskussion

Utbudet av artiklar inom området tyst läsning var begränsat. Detta gjorde att relevant underlag som uppfyllde inklusions- och exklusionskriterierna var smalt, något som medfört en del utmaningar. Några av dessa kommer diskuteras nedan.

Den mesta forskning som sökprocessen genererat kommer från USA vilket lett till att åtta av de tio artiklarna är amerikanska. Här hade en större spridning varit att föredra för att få ett mer representativt resultat. Vår bedömning är ändå att denna kunskap är värdefull för lärare som verkar i den svenska skolan, detta då våra skolsystem på många sätt är liknande och den tysta läsningen är en väsentlig del av klassrumspraktikerna både i Sverige och USA. Kunskapsöversikten har också en artikel från Finland. Både USA och Finland är, liksom Sverige, länder som medverkar i PIRLS- och PISA- studierna (Skolverket, 2023 a & b).



Det begränsade urvalet ledde till att kunskapsöversiktens data endast innefattar en svensk artikel. Denna berör dessutom ett högre stadié än det frågeställningen primärt avser besvara och jämför tyst läsning som en planerad läraaktivitet med undervisning i ett läromedel. Att artikeln ändå inkluderats grundar sig i att den belyser den tysta läspraktiken utifrån en svensk skolkontext. Den anses därför bidra med ett viktigt perspektiv.

Vi valde att inkludera en artikelförfattare (Reutzel) två gånger då han har gjort ett flertal relevanta studier inom tyst läsning över en längre tid. Reutzel var huvudförfattare i två av våra valda artiklar men hade olika medförfattare.

En av artiklarna är en forskningsöversikt (Erbeli & Rice, 2022). Att denna skulle tas med var inte självklart. Vi landade dock i beslutet att den bidrog till kunskapsöversikten på ett konstruktivt vis. Den knöt också an till NRP:s studie (NICHD, 2000) som varit tongivande för hela forskningsfältet sedan den utkom år 2000.

I urvalet exkluderades forskning som berörde elever i lässvårigheter och ett par artiklar föll bort baserat på just detta kriterium. Det är möjligt att ett större urval av relevant data hade möjliggjorts om detta inkluderats. Ett par artiklar föll också bort på grund av att de berörde läsning på fritiden. Diskussioner fördes kring huruvida de ändå kunde kopplas till mer läsning i skolan då artiklarna undersökte huruvida mer tid till tyst läsning inverkar på läsförmågan. I slutändan beslutades dock att exkludera dessa artiklar då det ansågs svårt att motivera generaliserbarheten mellan fritidsläsning och läsning i skolan. En kritisk aspekt att förhålla sig till i några av studierna (Fraumeni-McBride, 2017; Hayden m.fl., 2019; Psyridou m.fl., 2023; Schimmel & Ness, 2017) är att de inte observerar eleverna i en naturlig klassrumssituation. Läsningen hos eleverna mättes under kortare perioder och kunde dessutom påverkas av att eleverna blev observerade. De har ändå inkluderats i kunskapsöversiktens data då de kan påvisa hur tyst läsning potentiellt kan inverka på elevernas läsförmåga. Tillsammans med de studier som framför allt haft kvalitativa forskningsmetoder i klassrumssituationer kan de bidra till svaret på kunskapsöversiktens frågeställning.

Fem av de utvalda artiklarna använder sig framför allt av kvalitativa forskningsmetoder (Alatalo, 2023b; Reutzel m.fl. 2008; Reutzel & Juth, 2014; Sanden, 2014; Trudel, 2007)

medan de andra fem artiklarna framförallt använder kvantitativa forskningsmetoder (Erbeli & Rice, 2022; Fraumeni-McBride, 2017; Hayden m.fl., 2019; Psyridou m.fl., 2023; Schimmel & Ness, 2017). Några av studierna har även en kombination av kvantitativ och kvalitativ forskningsmetod (till exempel Fraumeni-McBride, 2017; Sanden, 2014; Trudel, 2007). Detta kallas enligt Bryman (2011) för ”flermetodsforskning” (Bryman, 2011, s. 554). En kvalitativ studie ger fördelen att något kan beskrivas på djupet, dock kan resultaten vara svårare att generalisera till en annan kontext. I några av artiklarna har studierna haft ett relativt litet urval av deltagare (exempel Trudel, 2007 och Fraumeni-McBride, 2017) något som Bryman (2011) menar kan försvåra generaliserbarheten. Då det finns en variation av forskningsmetoder i kunskapsöversiktens studier, anser vi dock i likhet med Bryman (2011), att de kan komplettera varandra och på så vis väga upp för eventuella tillkortakommanden i respektive metod och studiedesign.

### 3.4. Analysmetod

Analysen av den insamlade empirin har genomförts systematiskt. Detta beskriver Braun & Clark (2006) som betydelsefullt för att tillgodose att informationssökning och analys sker grundligt och noggrant för att säkerställa ett pålitligt resultat. Vidare skriver Braun & Clark (2006, s. 87) fram sex faser för en tematisk analysmetod. Dessa faser är 1. Bekanta dig med data. 2. Generera initiala koder. 3. Leta efter teman. 4. Se över dina teman. Fungerar de i relation till din data och de koder du initialt hittade? 5. Definiera och namnge dina teman. 6. Skriv din rapport. Analysprocessen utgick från dessa sex steg. Det strukturerade tillvägagångssättet gjorde att mönster och teman som ansågs kunna besvara frågeställningen kunde skönjas i materialet.

Analysprocessen inleddes när sökprocessen var genomförd och resulterat i de slutgiltiga tio artiklarna. De delades upp jämnt mellan oss för en mer noggrann grundlig läsning och betydelsefulla nyckelord och begrepp utifrån vår frågeställning antecknades. Artiklarna kodades med något eller några huvudbegrepp som artikeln handlade om. Dessa var till exempel tyst läsnings inverkan på läsflyt, tyst läsnings inverkan på läsförståelse och didaktisk utformning. Därefter byttes artiklar med varandra och samma process genomfördes. När vi båda läst alla artiklar samtalande vi om dem och diskuterade de nyckelord och begrepp som kopplats till artiklarna. Genom de olika begreppen kunde två huvudteman urskiljas som var av relevans för kunskapsöversiktens frågeställning. Det

första var *om/hur* den tysta läsningen inverkar på elevers läsförmåga. Detta mättes i studierna framför allt genom att mäta läsförståelse och läsflyt. Det andra huvudtemat berörde didaktiken, det vill säga: hur en tyst läspraktik kan utformas för att faktiskt inverka på läsförmågan. Det senare temat genererade flera underteman som *tid till tyst läsning, val av böcker, att lära sig ta ansvar och reflektera över sin läsning, explicit läsundervisning och läraren som läsande förebild.*

## 4. Resultat

Resultatet kommer först gå in på vad forskningen säger om tyst läsningens inverkan på yngre elevers läsflyt och läsförståelse. Därefter behandlas hur tyst läsning i skolan bör vara utformad didaktiskt för att säkerställa att läsningen faktiskt bidrar till elevers läsförmåga.

### 4.1. Läsflyt och läsförståelse

Det var flera av artiklarna i materialet som på olika sätt kunde påvisa ett positivt samband mellan tyst läsning och läsförståelse (Fraumeni-McBride, 2017; Hayden m.fl., 2019; Psyridou m.fl., 2023; Schimmel & Ness, 2017). Fraumeni-McBride (2017) slår fast, utifrån empirin i sin studie, att eleverna hade högre läsförståelsenivåer när de fick läsa ett material tyst. Tyst läsning verkade alltså i hennes studie gynnande för elevernas läsförståelse. Psyridou m.fl. (2023) såg dessutom i sin studie att tyst läsflyt och läsförståelse korrelerar. De såg indikationer på att de elever som var skickliga i den ena läsfärdigheten, var i regel skickliga även i den andra. Vidare kunde forskarna konstatera, utifrån deras resultat, att för de yngre åldrarna var det främst läsflytet som styrde deras läsförståelse. I Schimmels & Ness (2017) studie presterade eleverna bättre när de fick återberätta den berättande text som lästes tyst än den berättande text som lästes högt, något som kan tala för en högre läsförståelse vid tyst läsning. Studien visade även att eleverna som läste texterna tyst läste dessa signifikant snabbare än när de läste texterna högt. Hayden m.fl. (2019) såg dock i sin studie att de elever som läste texterna snabbare än deras normala läshastighet, vilket oftast skedde i slutet av texten, tappade i förståelse medan de elever som höll samma läshastighet genom de olika delarna av texten bibehöll samma förståelsenivå.

I Alatalos (2023b) svenska studie kunde ingen skillnad påvisas mellan utvecklingen av läsförståelsen hos de elever som fick läsa en skönlitterär bok tyst som en välplanerad läraaktivitet gentemot de elever som undervisades i läsförståelse genom ett läromedel i svenskämnet. De olika typerna av läraaktiviteter som undersöktes i denna studie visade sig alltså vara jämbördiga. Erbeli & Rice (2022) drar i sin forskningsöversikt slutsatsen att det inte finns vetenskapligt stöd för att traditionell tyst läsning utan uppföljning per automatik gynnar elevers läsning. Detta är speciellt tydligt för de yngre eleverna. I studien

har forskarna haft en strikt tolkning av SSR. I den mån det går att hitta svagt stöd för att traditionell tyst läsning inverkar på läsförmågan påverkar detta troligtvis mer läsförståelsen än läsflyt och avkodning. Av artiklarna i Erbeli & Rice (2022) forskningsöversikt var det tre studier som specifikt tittat på den tysta läsningens påverkan på just läsförståelse. I två av dessa studier hittades inget signifikant samband mellan ökad tyst läsning och läsförståelse. I en av dessa studier pågick interventionen i tre år och det var betydande tid som lades på läsningen men trots det såg man inga mätbara positiva effekter på elevernas läsförståelse. Tre av artiklarna i Erbeli & Rice (2022) forskningsöversikt undersökte specifikt relationen mellan den tysta läsningen och läsflyt. Ingen av de studierna kunde påvisa en signifikant inverkan på elevernas läsflyt efter att eleverna ägnat mer tid åt traditionell tyst läsning.

## 4.2. Didaktik

Flera av forskningsartiklarna i kunskapsöversikten behandlar hur den tysta läsningen bör utformas didaktiskt för att inverka på elevernas läsförmåga. Temat presenteras här i fem avsnitt som berör tid, val av böcker, att lära sig ta ansvar och reflektera över sin läsning, explicit läsundervisning och läraren som läsande förebild.

### 4.2.1. Tid

Hur lång tid och i vilken omfattning eleverna bör läsa tyst för att den ska inverka positivt på läsförmågan behandlas i flera studier (Erbeli & Rice, 2022; Fraumeni-McBride, 2017; Hayden m.fl., 2019; Reutzel och Juht, 2014; Sandens, 2014). Reutzel & Juht (2014) lyfter fram vikten av att faktiskt avsätta tid. Tiden som eleverna läser tyst är inte något som bör bestämmas godtyckligt utifrån lärarens preferenser. Reutzel & Juht (2014) föreslår att avsätta 15–20 minuter per dag för elevernas tysta läsning. Erbeli & Rice (2022) såg dock i sin forskningsöversikt att de studier där mer tid hade lagts på traditionell tyst läsning inte nödvändigtvis ledde till större inverkan på elevers läsförståelse och läsflyt än studier där mindre tid avsatts för den tysta läsningen. Hayden m.fl. (2019) resultat visade också att elever som gick i årskurs 2 i det amerikanska skolsystemet tappade i läsförståelse ju längre tid de läste tyst.

#### 4.2.2. Val av böcker

Grad av autonomi gentemot grad av stöttning från läraren i elevernas bokval är något som i flera artiklar lyfts fram som centralt för en fungerande tyst läspraktik (Fraumeni-McBride, 2017; Reutzel & Juth, 2014; Reutzel m.fl., 2008; Sanden, 2014; Trudel, 2007). Enligt Reutzel m.fl. (2008) är det viktigt att det finns en känsla hos eleverna att de själva väljer vad de ska läsa för att hålla uppe motivationen. Detta antagande stöds också av Fraumeni-McBrides (2017) studie. Läsförståelsen var högre hos de elever som själva valt sin bok jämfört med de elever där läraren valt ut en bok åt dem. Urvalet av böcker i Fraumeni-McBrides (2017) studie var begränsat, eleverna kan alltså inte sägas ha haft ett helt fritt val, men valmöjligheten hade ändå en positiv effekt på läsförståelsen. Om eleverna helt fritt får välja kan det innebära risker i form av att eleven tar sig an en för svår eller för lätt bok, det kan också innebära att de lägger mycket tid på att välja och välja om böcker (Reutzel & Juth, 2014).

Flera av studierna har föreslagit hur man praktiskt kan ge eleverna den stöttning de behöver i sitt bokval, samtidigt som de känner att de har kontroll över vad de väljer att läsa (Reutzel & Juth, 2014; Reutzel m.fl., 2008; Trudel, 2007). En central del är hur klassrummet möbleras och organiseras för att inspirera och stötta bokvalet. Reutzel m.fl. (2008) föreslår att läraren inreder en del av klassrummet som ett klassrumsbibliotek. Vidare föreslår Reutzel m.fl. (2008) i likhet med Trudel (2007) uppmärkning och gruppering av böckerna efter svårighet och genre för att stödja elevernas val av böcker. Den fysiska organiseringen bör enligt studierna (Reutzel & Juth, 2014; Reutzel m.fl., 2008; Sanden, 2014; Trudel, 2007) kompletteras med instruktioner kring bokval. Trudel (2007) föreslår minilektioner där eleverna lär sig strategier för att göra ett bra bokval. Reutzel m.fl. (2008) lyfter fram tre-fingers regeln som en metod för eleverna att själva avgöra om boken är på en lämplig nivå för dem. Om det finns fler än tre ord på en sida som eleven inte förstår behöver eleven gå vidare och välja en annan bok. I stöttning av bokval ingår också att bygga upp en positiv förväntan kring bokvalet (Reutzel m.fl., 2008), att inspirera eleverna och göra bokvalet till något spännande, till exempel genom boksamtal.

Sanden (2014) såg att de lärare som deltog i hennes studie ville stärka elevernas känsla av autonomi i sina bokval, samtidigt som de följde elevernas val och höll koll på att böckerna var på en bra nivå för just den eleven. Alla lärarna i studien lyfte denna balans

som en av de viktigaste delarna i den tysta läsningen. Målet var att lära eleverna att välja böcker de tyckte om samtidigt som de var lämpade för deras läsutvecklingsnivå. Trudel (2007) följde upp elevernas bokval och såg att eleverna i hennes klass valde böcker som i större utsträckning motsvarade deras läsutvecklingsnivå när den tysta läspraktiken var strukturerad och stöttande än vad de tidigare gjort under den traditionella tysta läsningen.

#### 4.2.3. Att lära sig ta ansvar och reflektera över sin läsning

Om eleverna på något vis hölls ansvariga för det de läst genom olika uppgifter ledde det till mer motiverade elever som dessutom läste mer aktivt under den tysta läsningen (Alatalo, 2023b; Reutzel & Juth, 2014; Reutzel m.fl., 2008; Trudel, 2007). Trudel (2007) såg att eleverna var mer 'on task' när det var uppgifter kopplat till läsningen. Uppgifterna kunde vara att de förde läsloggar, skrev recensioner eller förde diskussioner och textsamtal om det lästa. Reutzel & Juht (2014) fann i likhet med Trudel att eleverna läste mer aktivt när de förväntades kunna göra uppgifter kopplat till det lästa.

Lärarna i Sandens (2014) studie liksom resultatet av Reutzel & Juths (2014) studie visar att den tysta läsningen behöver kompletteras med en struktur som tydliggör för eleven vad hen ska göra och vad som förväntas av eleven under den tysta läsningen.

#### 4.2.4. Explicit läsundervisning

Att inleda de tysta lässpassen med en kort introduktionslektion är något som förespråkas av flera artiklar (Reutzel & Juth, 2014; Reutzel m.fl., 2008; Sanden, 2014; Trudel, 2007). Introduktionslektionerna eller minilektionerna som författarna kallar dem är tänkta att innehålla saker som stöttar elevernas läsutveckling, så som undervisning om olika lässtrategier, guidning kring bokval och boksamtal. Reutzel & Juth (2014) hänvisar till tidigare forskning som visar att traditionell tyst läsning utan uppföljning inte kunnat påvisa utveckling av läsflytet utan endast en marginell inverkan på läsförståelsen, men när instruktioner lades till den tysta läsningen ökade både läsflyt och läsförståelse hos eleverna. Alatalo (2023b) såg i sin observationsstudie att undervisningen i de svenska mellanstadieklassrummen fokuserade på dialogisk förståelseundervisning i form av samtal om språk och innehåll snarare än explicit strategiundervisning så som att kunna dra slutsatser eller förutspå vad som ska hända. Det första kan alltså med fördel kompletteras med mer strategiundervisning enligt Alatalo (2023b).

#### 4.2.5. Läraren som läsande förebild

En lärare som modellerar läsning har en positiv effekt på den tysta läspraktiken (Alatalo, 2023b; Reutzel & Juth, 2014; Sanden, 2014; Trudel, 2007). Reutzel & Juths (2014) skriver om vad en läsande förebild egentligen kan förväntas vara. En läsande förebild innebär inte, enligt dem, att läraren passivt läser tyst utan att hen faktiskt modellerar olika lässtrategier. Exempel på lässtrategier kunde vara att använda sina bakgrundskunskaper för att förstå ett innehåll eller att förutspå vad som kommer att hända längre fram i texten. I att som lärare modellera läsning ingår också att visa läsglädje, ingå i textsamtal med eleverna och att ibland läsa högt. Trudel (2007) beskriver hur hon tagit en mer aktiv roll som läsande förebild i samband med implementeringen av en strukturerad tyst läspraktik genom att modellera olika lässtrategier. Detta var lässtrategier som först introducerats och diskuterats i en av de inledande minilektionerna. Trudel (2007) drog slutsatsen utifrån sitt resultat att detta hade en positiv inverkan på elevernas läsutveckling. Lärarna i Sandens (2014) studie fungerade på samma sätt som läsande förebilder genom att under sin högläsning för klassen modellera olika lässtrategier så som att läsa om utmanande textstycken och ta reda på betydelsen av ett svårt ord.



## 5. Slutsats och diskussion

Detta avslutande kapitel kommer, med utgångspunkt i kunskapsöversiktens frågeställning och resultat, diskutera vad som har betydelse för att elevers tysta läsning ska inverka på deras läsförmåga. I denna del kommer resultatet sättas i relation till lärarprofessionen och också till läroplan och skollag. Till sist kommer förslag på framtida forskning inom området presenteras.

### 5.1. Slutsats

Kunskapsöversikten visar att en traditionell tyst läspraktik utan uppföljning inte per automatik bidrar till utveckling av elevers läsförmåga. Traditionell tyst läsning utan uppföljning har visat sig ha en liten positiv inverkan på läsförståelsen hos yngre elever medan tyst läsningens inverkan på läsflytet inte har kunnat påvisas i forskning.

Kunskapsöversikten visar dock att tyst läsning kan inverka på elevers läsförmåga under rätt förutsättningar. För att den tysta läsningen i skolan ska inverka positivt på läsförmågan behöver den utformas som en välplanerad läraaktivitet, den behöver följas upp och innehålla feedback. För att läraren ska kunna utforma en tyst läspraktik som inverkar på elevers läsförmåga bör hen ta hänsyn till flera viktiga aspekter. I kunskapsöversiktens resultat sammanfattas dessa viktiga aspekter i ett didaktiskt tema med fem underteman. Dessa berör tid som avsätts för läsningen, grad av autonomi i val av böcker, att eleven får lära sig ta ansvar och reflektera över sin läsning, explicit läsundervisning samt hur läraren kan fungera som läsande förebild.

### 5.2. Diskussion

Tiden som läggs på den tysta läsningen kräver eftertanke. Det får inte enbart bli ett tidsfördriv i mellanrummen om den tysta läsningen ska inverka på läsförmågan, detta stöds bland annat av Reutzel & Juth (2014). Det vi sett i våra skolor är att den tysta läsningen ofta används som något eleverna ägnar sig åt i just mellanrummen till exempel när eleven blivit klar med ordinarie uppgifter eller innan alla kommit tillbaka från idrottslektionen. Det är såklart bra att eleverna läser i mellanrummen då det ger utrymme för en fri, estetisk läsning för enbart njutningens skull. Vår uppfattning är dock, som nämnts tidigare, att vi inte kan förvänta oss att alla elever läser under sådana pass. En

annan tidsaspekt att ta hänsyn till är hur länge eleverna ska läsa varje läspass. Kunskapsöversikten visar att mer tid för tyst läsning under ett lästillfälle inte alltid är synonymt med bättre utfall för läsförmågan. Det som Hayden m.fl. (2019) såg i sin studie, att elever tappar i läsförståelse ju längre de läst tyst, talar för att eleverna inte kan hålla uppe koncentrationen under alltför långa stunder. Här bör man således som lärare vara observant och lyhörd för sina elever och ta hänsyn till huruvida de läser aktivt under den tysta läsningen. Kunskapsöversikten visar att det kan underlätta för läraren att göra det om det är uppgifter, diskussioner om det lästa och textsamtal kopplat till den tysta läsningen (Alatalo, 2023b; Reutzel & Juth, 2014; Reutzel m.fl., 2008; Trudel, 2007). För mycket krav på ytterligare uppgifter i samband med läsning kan enligt vår egen erfarenhet ibland motverka elevernas vilja och motivation till att läsa. Häri ligger således en fin balans att förhålla sig till. Uppgifterna behöver uppmuntra till läsning snarare än upplevas som kontroll. Trudel (2007) såg i sin studie att elevernas motivation ökade när läsningen var utformad som en välplanerad läraktivitet, det behöver alltså inte per automatik vara så att uppgifter leder till försämrad läsmotivation.

Kunskapsöversikten visar att motivationen hos eleverna också ökar när de känner att de själva får välja vad de ska läsa. Bland annat Fraumeni-McBride (2017) och Reutzel m.fl. (2008) visar på just detta. Värt att lyfta fram från Fraumeni-McBrides (2017) studie var att det kan räcka med ett begränsat urval om endast några få böcker för att öka elevernas känsla av autonomi i sitt bokval. I svensk skola är det vanligt med skolbibliotek. Det förekommer förmodligen att man som lärare låter eleverna gå till biblioteket och fritt välja böcker. I bästa fall sker då valet med stöd av en bibliotekarie som har god kännedom om elevernas läsutvecklingsnivåer. Om man tittar på hur väsentligt bokvalet är för att den tysta läspraktiken ska gynna elevernas läsförmåga kan man anta att läraren i vissa fall behöver ta en mer aktiv roll i detta förfarande. Dels genom strukturerat samarbete med bibliotekarien, dels genom att lära ut strategier för hur eleverna kan välja en adekvat bok utifrån deras individuella läsförmåga. En sådan strategi att lära ut till eleverna kan vara den som Reutzel m.fl. (2008) kallar "tre fingers-regeln". Detta är en del av det tema som i resultatet kallas explicit läsundervisning.

Läroplanen (Lgr22, 2022) skriver att eleven ska ges rika möjligheter att läsa, såväl skönlitteratur som andra typer av texter. I det centrala innehållet för 1–3 i svenska (Lgr22,

2022, s. 225) ingår, som tidigare nämnts, enskild läsning. Stödet i läroplanen för den enskilda läsningen av skönlitterära böcker är tydlig, liksom strategier för att förstå texter.

Eftersom lärarprofessionen är ålagd att grunda sig i vetenskap och beprövad erfarenhet (SFS 2010:800, 1 kap. 5 §) kan man hävda att det krävs eftertanke av den enskilda läraren kring hur den tysta läsningen bör utformas. Speciellt då de större metaanalyser som gjorts om tyst läsning (Erbeli & Rice, 2022; NICHD, 2000) har haft svårt att belägga att en traditionell tyst läspraktik gynnar elevers läsförmåga. Erbeli & Rice (2022) kunde dessutom se att stödet för att traditionell tyst läsning fungerar gynnande är lägst i de yngre åldrarna. Alltså är upplägget för den tysta läsningen särskilt viktigt att ta hänsyn till för lärare som verkar i de lägre årskurserna. Detta gör också att högläsningen (både elevens egen och lärarens) fortsatt bör vara en central del av läsundervisningen på lågstadiet. Schimmel och Ness (2017) diskuterar också detta utifrån resultaten i sin studie, där de föreslår en blandning av hög- och tystläsning i skolans yngre åldrar.

För att nå målet att ge våra elever den bästa förutsättningen för att utveckla en god läsförmåga så att de kan "...lyckas väl i skolan, klara vidare studier och kunna delta i samhället som aktiva samhällsmedborgare" (Skolinspektionen, 2022, s. 40) är det utifrån kunskapsöversiktens resultat tydligt att vi som F-3-lärare behöver reflektera över hur vi använder oss av läsning i undervisningen. Vi anser att de didaktiska teman som kunskapsöversikten resulterat i är relativt enkelt applicerbara på den tysta läspraktik vi sett (och varit en del av) i skolan. Att läsa tyst som en utfyllnadsuppgift är inte fel och kan bidra till det som Jönsson (2007) beskriver som en lugn och njutbar stund för läsning. Kunskapsöversikten indikerar dock att den tysta läsningen inte bör isoleras från övrig svenskundervisning som kan vara fallet i en traditionell tyst läsning. I stället bör den integreras med explicit läsundervisning i högre grad för att lära eleverna att bli goda läsare. Tyst läsning som en välplanerad läraktivitet kan enligt kunskapsöversikten inverka positivt på yngre elevers läsförmåga.

### 5.3. Framtida forskning

Forskning som skulle behöva göras mer av är studier om hur tyst läsning används som en läraktivitet i svenskundervisningen för de yngre skolåren. En sådan möjlig studie kan vara en observationsstudie eller intervjustudie med verksamma F-3 lärare för att se hur den

tysta läspraktiken ser ut i svensk skola, hur ofta och länge eleverna läser tyst samt hur didaktiken kring denna är uppbyggd.

# Referenser

Alatalo, T. (2023a). Läsflyt - en kritisk komponent i läsförståelseförmågan. I T. Alatalo (red.), *Läsundervisningens grunder* (3 uppl., s. 79–90). Gleerups.

\*Alatalo, T. (2023b). Läsförståelseundervisning i årskurs 6 med utgångspunkt i skönlitteratur respektive lärobok i svenska. *Nordic Journal of Literacy Research*, 9(2), 57–76. <https://doi.org/10.23865/njlr.v9.3869>

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2:7 uppl.). Liber.

\*Erbeli, F., & Rice, M. (2022). Examining the Effects of Silent Independent Reading on Reading Outcomes: A Narrative Synthesis Review from 2000 to 2020. *Reading & Writing Quarterly*, 38(3), 253–271. <https://doi.org/10.1080/10573569.2021.1944830>

Frank, E., & Herrlin, K. (2023a). Fonologisk medvetenhet. I T. Alatalo (red.), *Läsundervisningens grunder* (3 uppl., s. 29–41). Gleerups.

Frank, E., & Herrlin, K. (2023b). Avkodning. I T. Alatalo (red.), *Läsundervisningens grunder* (3 uppl., s. 43–56). Gleerups.

\*Fraumeni-McBride, J.P. (2017). The Effects of Choice on Reading Engagement and Comprehension for Second- and Third-Grade Students: An Action Research Report. *Journal of Montessori Research*, 3(2), 19–38. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1161358.pdf>

Gough, P. B. (1996). How Children Learn to Read and Why They Fail. *Annals of Dyslexia*, 46, 3–20. <http://www.jstor.org/stable/23769451>

\*Hayden, E., Hiebert, E. H., & Trainin, G. (2019). Patterns of Silent Reading Rate and Comprehension as a Function of Developmental Status, Genre, and Text Position.

*Reading Psychology*, 40(8), 731–767. <https://doi.org/10.1080/02702711.2019.167360>

*Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. (2022). Skolverket.

Jönsson, K. (2007). *Litteraturarbetets möjligheter - en studie av barns läsning i åk F-3*. (Malmö studies in educational sciences, 33). [Doktorsavhandling] Malmö Universitet.

National Institute of Child Health and Human development. (2000). Report of the National Reading Panel. *Teaching Children to Read-An evidence-based assesment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instructions*. <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>

Persson, U. (2023). Läsförståelse - en förunderlig process. I T. Alatalo (red.), *Läsundervisningens grunder* (3 uppl., s. 153–186). Gleerups.

\*Psyridou, M., Tolvanen, A., Niemi, P., Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A-M., & Torppa, M. (2023). Development of Silent Reading Fluency and Reading Comprehension across Grades 1 to 9: Unidirectional or Bidirectional Effects between the Two Skills? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 36(8), 1969–1996. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10371-6>

\*Reutzel, D. R., Jones, C. D., Fawson, P. C., & Smith, J. A. (2008). Scaffolded Silent Reading: A Complement to Guided Repeated Oral Reading That Works! *The Reading Teacher* 62(3). 194-207. <https://doi-org.proxy.mau.se/10.1598/RT.62.3.2>

\*Reutzel, D. R., & Juth, S. (2014). Supporting the development of silent reading fluency: an evidence based framework for the intermediate grades (3–6). *International Electronic Journal of Elementary Education*. Oct 2014, 7(1), 27–46. <https://web-p-ebscohost-com.proxy.mau.se/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=9&sid=45ecde9a-c8fc-4ee9-a45b-a4ee944e0da3%40redis>

\*Sanden, S. (2014). Out of the Shadow of SSR: Real Teachers' Classroom Independent Reading Practices. *Language Arts*, 91(3), 161–175. <https://doi-org.proxy.mau.se/10.58680/la201424530>

\*Schimmel, N., & Ness, M. (2017). The Effects of Oral and Silent Reading on Reading Comprehension. *Reading Psychology*, 38(4), 390–416. <https://doi.org/10.1080/02702711.2016.1278416>

SFS 2010:800. *Skollag*. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800/](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/)

Skolinspektionen (2022). *Läsfrämjande arbete i grundskolan: med särskilt fokus på undervisningen i Svenska i årskurs 4–6*. <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2022/lasframjande-insatser-i-grundskolan/rapport-lasframjande-arbete-i-grundskolan.pdf>

Skolverket. (2023a). *PIRLS 2021: Läsförståelsen hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=11490>

Skolverket. (2023b). *PISA 2022: 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=12177>

\*Trudel, H. (2007). Making data-driven decisions: Silent Reading. *The Reading Teacher*, 61(4), 308–315. <https://doi.org/10.1598/RT.61.4.3>

## Bilaga: Sökningar

Datum	Databas	Sökord	Begränsningar	Antal träffar	Valda artiklar
12/4	SwePub	Tyst läsning	Referegranskad	2	1 st; Läsförståelseundervisning i årskurs 6 med utgångspunkt i skönlitteratur respektive lärobok i svenska.
18/4	ERIC	Individual reading or silent reading AND reading comprehension or reading development AND elementary school or primary school or grade school	Peer-reviewed, årtal 2014-2024.	112	6 st; · Development of Silent Reading Fluency and Reading Comprehension across Grades 1 to 9: Unidirectional or Bidirectional Effects between the Two Skills? · Examining the Effects of Silent Independent Reading on Reading Outcomes: A Narrative Synthesis Review from 2000 to 2020. · The Effects of Choice on Reading Engagement and Comprehension for Second- and Third-Grade Students: An Action Research Report. · Patterns of Silent Reading Rate and Comprehension as a Function of Developmental Status, Genre, and Text Position. · The Effects of Oral and Silent Reading on Reading Comprehension. · Supporting the Development of Silent Reading Fluency: An Evidence-Based Framework for the Intermediate Grades (3-6).
2/5	ERC	silent reading or quiet reading or independent reading AND pupils or students or children AND reading comprehension or reading skills	Peer-reviewed, årtal 2000-2024.	86 st.	1 st; · Making data-driven decisions: Silent Reading.
2/5	ERC	Silent reading AND Reutzel	Peer reviewed, årtal 2000-2024.	5 st.	1 st; · Scaffolded Silent Reading: A Complement to Guided Repeated Oral Reading That Works!
3/5	ERC	Independent reading practice AND primary education or elementary education	Peer reviewed, årtal 2014-2024.	1 st.	1 st; · Out of the Shadow of SSR: Real Teachers' Classroom Independent Reading Practices.