

Leder Läslyftet till bättre skolresultat?

Helena Holmlund
Josefin Häggblom
Erica Lindahl

Leder Läslyftet till bättre skolresultat?^a

Effekter på den läs- och skrivutvecklande undervisningen
och elevers kunskaper

av

Helena Holmlund,^b Josefin Häggblom^c och Erica Lindahl^d

2024-03-07

Sammanfattning

Vi utvärderar Läslyftets effekter på såväl lärarnas självskattade kompetens och undervisning som på elevernas resultat. Genom att utnyttja satsningens stegvisa implementering jämför vi deltagande och icke deltagande skolor mellan läsåren 2015/16 och 2017/18. Vi finner att skolans deltagande i Läslyftet leder till att lärare på högstadiet, som saknar didaktisk utbildning i läs- och skrivundervisning, skattar sin förmåga i läs- och skrivundervisning högre och i högre grad fokuserar på lässtrategier i sin undervisning. Vi finner också att elever i årskurs 9, oavsett bakgrund, uppvisar bättre resultat i svenska och SO- och NO-ämnena. Vi finner inga signifikanta effekter på de lägre stadierna. En möjlig förklaring kan vara att lärarna där har högre kunskaper generellt inom läs- och skrivundervisning.

^a Denna rapport är en populärvetenskaplig sammanfattning av IFAU working paper 2024:6 "The Boost for Reading – Effects on teaching practices and student test scores". Författarna tackar för värdefulla synpunkter från Björn Öckert, Sandra McNelly, Chris Karbownik, Caroline Hall, Marcus Eliason och seminariedeltagare vid IFAU och workshop 'Education and human capital 2023' organiserad av UCLS och IFAU 2023. Vi tackar också Skolverket för samarbetet med enkätundersökningen.

^b Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering (IFAU).

^c Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering (IFAU); e-post: Josefin Häggblom: josefin.haggblom@ifau.uu.se.

^d Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering (IFAU); e-post: erica.lindahl@ifau.uu.se.

Innehållsförteckning

1	Inledning	3
2	Läslýftet – fortbildning för lärare	5
3	Data och metod	7
3.1	Data.....	7
3.2	Behandling och elevresultat.....	8
3.3	Deskriptiv statistik.....	9
3.4	Metod för att mäta effekterna av Läslýftet	10
4	Läslýftets effekter på lärarna	11
5	Läslýftets effekter på elevers kunskaper.....	17
5.1	Effekter i svenska och matematik.....	17
5.2	Effekter i SO- och NO-ämnena	20
5.3	Effekter för olika grupper av elever och olika typer av skolor	22
6	Avslutande diskussion	24
	Referenser	26
	Bilaga.....	29

1 Inledning

Resultatutvecklingen i den svenska skolan väckte stor uppmärksamhet i samband med publicering av PISA-undersökningarna som visade att svenska elevers resultat i läsförståelse, matematik och naturvetenskap sjönk kraftigt mellan 2003 och 2012.^{1,2} Ett område som uppmärksammades särskilt var svenska elevers bristande läs- och skrivförmåga. Även resultaten från PIRLS visade på försämrad läsförståelse bland eleverna, där elevers försämrade förmåga att tillgodogöra sig sakprosa lyftes fram specifikt.^{3,4} Vidare noterades att elever i den svenska skolan i mindre utsträckning än elever i många andra länder fick arbeta med målinriktade lässtrategier (Skolverket 2012).

Eftersom resultatnedgången i den svenska skolan bedömdes hänga samman med försämrad läs- och skrivförmåga, har detta varit ett viktigt utvecklingsområde för den svenska skolan (Regeringsbeslut U2013/7215/S). Utgångspunkten har varit att undervisning i lässtrategianvändning är en central komponent i en framgångsrik skola. För att förbättra läs- och skrivundervisningen och höja elevernas läs- och skrivförmåga sjuöskattes därför hösten 2014 fortbildningssatsningen Läslyftet – ett kompetensutvecklingsprogram för lärare (Regeringsbeslut U2013/7215/S).

Läslyftet har många likheter med Matematiklyftet som initierades några år tidigare (se Grönqvist m.fl., 2021 för en utvärdering av Matematiklyftet). I båda satsningarna träffas 4–10 lärare regelbundet under ett läsår, under ledning av en erfaren kollega, för att diskutera, planera och utvärdera sin undervisning. Planeringen utgår från forskningsbaserat didaktiskt stödmaterial för att utveckla undervisningen som tagits fram vid svenska lärosäten och som finns tillgängligt på Skolverkets Lärportal.⁵

I denna rapport utvärderar vi effekterna av Läslyftet på lärarnas arbetssätt, självskattade kompetens och undervisningen i klassrummet, samt på elevers skolresultat. Utvärderingen bygger dels på en enkätundersökning med ett representativt urval av lärare som undervisar i svenska och samhällsorienterande ämnen (SO-ämnen), dels på nationella provresultat i årskurs 3, 6 och 9.

¹ PISA står för *Programme for International Student Assessment* och är en internationell undersökning av 15-åringars kunskaper inom läsförståelse, matematik och naturvetenskap. Studien genomförs vart tredje år.

² Därefter återhämtade sig resultaten något (Skolverket 2016; 2019), för att i läsförståelse och matematik återigen sjunka i den senaste mätningen 2022 (Skolverket 2023).

³ PIRLS står för *Progress in International Reading Literacy Study* och är en internationell studie som undersöker läsförmåga och attityder till läsning bland elever i årskurs 4. Studien genomförs vart femte år.

⁴ Skolinspektionen (2012) gjorde liknande observationer och menade att en majoritet av de skolor de granskade i årskurs 7–9 brast i att ge stöd för bearbetning och analys av text.

⁵ <https://larportalen.skolverket.se/#/>

Utvärderingen följer samma upplägg som i Grönqvist m.fl. (2021) och utnyttjar det stegvisa genomförandet av satsningen över flera års tid. Det gör att vi kan jämföra utvecklingen i deltagande skolor med motsvarande utveckling i icke deltagande skolor. Denna studie fokuserar på Läslyftet i grundskolan under läsåren 2015/16, 2016/17 och 2017/18. Läslyftet har dock levt vidare och har varit en aktiv satsning inom förskola, förskoleklass och lågstadiet fram till idag.

Enkätresultaten visar att Läslyftet genomfördes i enlighet med programmets intentioner. På skolor som deltog i programmet fick lärarna fortbildning i läs- och skrivutveckling genom kollegial samverkan och under ledning av en handledare. Det ledde till att lärarna på mellan- och högstadiet skattade sin förmåga att utveckla elevers läs- och skrivefärdigheter högre. Det ser vi däremot inte bland lärarna på lågstadiet. Innan fortbildningen skattade lärarna i de lägre årskurserna sin undervisningsförmåga högre än lärarna i de högre årskurserna. En förklaring till skillnaden i effektskattning mellan stadierna kan därför vara att de sistnämnda var i större behov av kompetensutveckling inom detta område. Bland lärarna på högstadiet finner vi också visst stöd (i två av åtta undersökta undervisningsstrategier) för att de, efter att de deltagit i Läslyftet, ändrade sin undervisning till mer fokus på just läs- och skrivutvecklande undervisning.

När det gäller skolutfall bland eleverna kan vi observera nationella provresultat i svenska och matematik i årskurs 3, 6 och 9. I årskurs 9 kan vi också observera nationella provresultat i SO- och NO-ämnena. När vi skattar effekten av Läslyftet för alla årskurser sammanslagna får vi en liten positiv effekt i svenska som motsvarar en ökning med 1,3 procent av en standardavvikelse. När vi delar upp den analysen per stadium är den skattade effekten något större i högre årskurser jämfört med lägre. I matematik är den över alla årskurser sammanslagna effektskattningen positiv, något mindre och inte statistiskt signifikant. I SO- och NO-ämnena, som vi kan observera i årskurs 9, motsvarar programeffekterna att elevernas resultat ökar med ca 5 procent av en standardavvikelse.

Resultaten i rapporten är i linje med tidigare forskning. Flera studier visar positiva resultat av att kollegor observerar varandras undervisning och på så sätt tar lärdom av varandra (Murphy m.fl., 2021; Burgess m.fl., 2021; Taylor och Tyler, 2012).⁶ I en sammanfattande forskningsöversikt visar Kraft m.fl. (2018) att coachning (en erfaren lärare som ger kontinuerlig feedback till andra lärare) har positiva effekter på elevernas resultat. Flera studier visar att tillgång till stödmaterial för läs- och skrivundervisning av hög kvalitet kan ha positiva effekter på elevresultaten (Machin och McNally, 2008; Jackson och Makarin, 2018).

⁶ Murphy m.fl. (2021) finner positiva effekter i stora skolor med fler än en klass per årskurs och negativa effekter i små skolor med bara en klass per årskurs.

Läslifyftet har likheter med ovannämnda interventioner men betonar särskilt kollegial samverkan i form av gemensam planering och utvärdering av lektioner under ledning av en erfaren kollega och med utgångspunkt från forskningsbaserat stödmaterial för läs- och skrivutvecklande undervisning.

Från ett utbildningspolitiskt perspektiv är fortbildning av lärare en intressant insats eftersom en omfattande forskningslitteratur visar att läraren har stor betydelse för elevresultaten (Rockoff, 2004; Chetty m.fl., 2014). En fortbildningsinsats har också fördelen att den kan generera resultat snabbt eftersom den kan rikta sig till hela lärarkollektivet, inte enbart till den mer begränsade gruppen av lärarstudenter.

Rapporten är disponerad på följande sätt: Nästa avsnitt presenterar Läslifyftet och beskrivande statistik över deltagande lärare. Avsnitt 3 redogör för studiens metod. Avsnitt 4 presenterar resultaten för lärarnas samarbetsformer, självskattade kompetens och undervisningen i klassrummet medan avsnitt 5 redovisar resultaten för elevers kunskaper. Rapporten avslutas med sammanfattande diskussion i avsnitt 6.

2 Läslifyftet – fortbildning för lärare

År 2013 fick Skolverket i uppdrag av regeringen att genomföra en fortbildnings-satsning för lärare i läs- och skrivutveckling, det så kallade Läslifyftet (Regeringsbeslut U2013/7215/S). Enligt uppdraget skulle satsningen bygga på kollegialt lärande och ge lärare vetenskapligt väl underbyggda metoder och beprövade arbetssätt med syfte att förbättra elevernas läs- och skrivförmåga. Insatserna skulle bland annat fokusera på lässtrategier som stödjer läsförståelse och läsfärdighet. Skolverket fick också i uppdrag att ta fram en webbplattform med relevant forskningsbaserat stödmaterial för den läs- och skrivutvecklande undervisningen ordnade i så kallade fortbildningsmoduler. I uppdraget ingick även att utbilda handledare som skulle ha uppgiften att handleda grupper av lärare inom läs- och skrivutveckling. Handledarna skulle vara legitimerade svensklärare med minst fyra års erfarenhet.

Utgångspunkten för satsningen var forskning om professionsutveckling inom lärarkåren (Cordingley m.fl., 2003; Timperley m.fl., 2007) i likhet med den tidigare fortbildnings-satsningen Matematiklyftet. Läs- och skrivutveckling är något som pågår i alla skolämnen och något som alla lärare har ansvar för. Skolverket valde därför att rikta satsningen till lärare i alla ämnen (Skolverket, 2014). I detta avseende skiljer sig Läslifyftet från Matematiklyftet som enbart vände sig till lärare som undervisade i ämnet matematik. I övrigt finns många likheter som att insatsen bygger på regelbundet och strukturerat kollegialt

samarbete med stöd av en erfaren lärare som handledare och tillgång till en webbplattform med olika fortbildningsmoduler.

Varje termin valdes en modul, dvs. ett arbetsmaterial från webbportalen, som utgångspunkt för arbetet. Varje modul sträckte sig över ca 16 veckor, och var indelad i åtta delar som bearbetades i turordning. Varje del pågick i ungefär två veckor och innefattade fyra delmoment A, B, C och D (se bilaga Figur 1B och Figur 2B).

- A. Individuell förberedelse utifrån ett textunderlag och eventuellt kompletterande filmer. (Tidsåtgång ca 60 min)
- B. Kollegialt arbete och lektionsplanering med stöd av handledare utifrån det material som lärarna tagit del av i moment A. (Tidsåtgång ca 90–120 min)
- C. Undervisningsaktivitet där läraren genomför den planerade lektionen i sin undervisningsgrupp. (Tidsåtgång ordinarie undervisningstid/lektion)
- D. Gemensam uppföljning av undervisningsaktiviteten. (Tidsåtgång ca 45–60 min)

Modulerna har, i samverkan med Skolverket, utvecklats och granskats ("peer review") av forskare från olika lärosäten runt om i Sverige. Även verksamma pedagoger från olika skolverksamheter har varit delaktiga. Modulerna finns samlade på Skolverkets Lärportal och riktar sig till olika årskurser, olika lärarkategorier och har olika inriktningar. Exempel på moduler från portalen är: "Samtal om text, årskurs 1–9", "Kritiskt textarbete årskurs F–6", "Kritiskt textarbete, årskurs 7–9", "Främja elevers lärande i NO/SO, årskurs 4–9" och "Lässtrategier för sakprosa, årskurs 4–9". Modulerna är öppna för skolor som både deltar i Läslyftet och för skolor som inte gör det.

Läsåret 2014/15 startade Läslyftet med en utprövningsomgång där 32 slumpmässigt utvalda grundskolor fick möjlighet att delta. Under utprövningsomgången fanns endast en modul att tillgå. Från och med läsåret 2015/16 började genomförandet i större skala med fler deltagande grundskolor (inklusive förskoleklass) och fler moduler. Med tiden utökades satsningen och kom även att omfatta förskola, gymnasieskolan och bibliotekarier.

För att delta i satsningen ansökte huvudmännen om statsbidrag. Statsbidraget fördelades proportionellt till regioner utifrån elevantal, där regioner utgjordes av de åtta NUTS 2-regionerna.⁷ Inom regioner fördelades statsbidraget till huvudmännen återigen proportionellt, men utifrån hur många deltagare huvudmannen sökt för. Statsbidraget ersatte handledarnas arbetstid, som i normalfallet

⁷ NUTS-indelningen används av EU för statistikredovisning och fördelning av medel.

omfattade 10–20 procent av en heltidstjänst. Statsbidraget ersatte däremot inte lärarnas deltagande. De förväntades i stället lägga ca 80 timmar av sin kollektivavtalade fortbildningstid om ca 104 timmar per läsår⁸ på Läslyftet.

Rektorn beslutade vilka lärare på skolan som skulle delta i Läslyftet. På lågstadiet, och till stor del även på mellanstadiet, är de flesta lärare klasslärare som undervisar i många olika ämnen. De flesta ämnen fanns alltså representerade bland lärarna som deltog i Läslyftet på dessa stadier. På högstadiet är lärarna ofta specialiserade på olika ämnen (så kallade ämneslärare) och rektorn beslutade vilka ämneslärargrupper på skolan som skulle delta. Vi har därför större variation mellan skolor i vilka ämnen som finns representerade bland deltagande lärare på högstadiet. I slutet av 2018/19 hade 25 procent av alla lärare i grundskolan deltagit och den totala kostnaden våren 2020 var 640 miljoner kronor.

3 Data och metod

I detta avsnitt beskriver vi vår data, hur vi definierar behandlade skolor, det vill säga skolor som har deltagit i Läslyftet, och hur vi skattar effekten av Läslyftet på lärarnas självskattade förmåga och undervisning samt elevernas skolutfall. Avsnittet innehåller även beskrivande statistik på obehandlade (icke deltagande) och behandlade (deltagande) skolor.

3.1 Data

Datamaterialet bygger dels på en lärarenkät som genomfördes med syfte att mäta Läslyftets effekter på undervisningen, dels på heltäckande svenska registerdata från Skolverket och Statistiska centralbyrån.

I samarbete med Skolverket har vi utformat en enkät till lärare som undervisar i svenska, svenska som andraspråk och/eller SO-ämnena i grundskolan.⁹ År 2015 fick totalt 5 000 lärare på ett stratifierat slumpmässigt urval av 500 skolor enkäten.¹⁰ Därefter skickades samma enkät ut i slutet av varje läsår till lärarna på samma skolor under ytterligare tre år. Svarefrekvensen uppgår till 41–53 procent, och bortfallet skiljer sig inte systematiskt åt mellan skolorna som deltog i Läslyftet och de som inte gjorde det.

Registeruppgifterna utgår ifrån elevregistret som har matchats till information om resultat på de nationella proven samt information om föräldrars bakgrund, exempelvis deras utbildningsnivå, inkomst och migrationsbakgrund. Vi

⁸ Huvudöverenskommelse 21 mellan lärarfacken och Sveriges kommuner och regioner.

⁹ SO-ämnena inkluderar geografi, religionskunskap, historia och samhällskunskap.

¹⁰ Den första enkätomgången sändes ut tidigt under höstterminen 2015 men lärarna ombads att svara gällande sin undervisning under läsåret 2014/15.

identifierar elever i årskurs 1, 4 och 5 i elevregistret under läsåren 2010/11–2016/17 och kopplar deras skolor till deltagande i Läslyftet under tre år fram till dess att vi observerar deras resultat på nationella prov i årskurs 3, 6 och 9.¹¹ Provresultaten som vi använder i analyserna är standardiserade årsvis för alla elever i landet, vilket innebär att de har medelvärde 0 och standardavvikelse 1.

3.2 Behandling och elevresultat

För att utvärdera Läslyftet har vi matchat information om deltagande lärare under läsåren 2015/16, 2016/17 och 2017/18 med registret över pedagogisk personal som innehåller detaljerad information om lärares undervisningsportfölj och tjänstgöringsomfattning.

Vi kan inte utvärdera Läslyftet genom att koppla en enskild lärares deltagarstatus till elevernas resultat, eftersom det i nationella register saknas information om vilka elever som undervisas av en specifik lärare. Vi utvärderar i stället satsningen på skolnivå och betraktar en skola som ”behandlad” trots att inte alla lärare på den aktuella skolan har deltagit i satsningen.

Eftersom satsningen handlar om elevers läs- och skrivefärdigheter är resultat på nationella prov i svenska ett av våra huvudutfall, vilket vi också kan observera i slutet av varje stadium: i årskurs 3, 6 och 9. Vi har därför valt att definiera en skola som ”behandlad” om åtminstone en lärare som också undervisar i svenska har deltagit i satsningen. Med denna definition får vi 814 skolor på lågstadiet, 572 skolor på mellanstadiet och 339 skolor på högstadiet som har deltagit i Läslyftet. Läslyftet vänder sig dock till alla typer av lärare, och det finns därför anledning att utvärdera effekten av satsningen på elevernas resultat i så många ämnen som möjligt. Vi har tillgång till och använder som utfall elevresultat i svenska och matematik i årskurs 3, 6 och 9 samt nationella provresultat i SO- och NO-ämnena i årskurs 9. De nationella proven är omfattande i årskurs 6 och 9 och dessa mäter en stor del av vad eleverna bör kunna för olika betygssteg. Proven i årskurs 3 däremot är framför allt utformade för att fånga elever som riskerar att inte klara gränsen för godkänt.

På låg- och mellanstadiet undervisar en stor andel av lärarna i svenska i kombination med andra ämnen. Det innebär att en stor andel av undervisningsämnena på låg- och mellanstadiet är representerade i behandlade skolor. På högstadiet är de flesta lärare ämneslärare och där har vi därför större variation i vilka lärargrupper som har deltagit i satsningen. Tabell 1 sammanfattar andelen lärare på

¹¹ I Holmlund m.fl. (2024) beskriver vi i detalj hur vi sätter samman våra data och vad det innebär för analysen. För högstadieelever utgick vi från den förväntade skolan i årskurs 9, givet vilken skola eleven gick på i årskurs 5. Detta förfarande syftade till att undvika att resultaten påverkas av att elever flyttade till eller från skolor beroende på om skolorna deltog i Läslyftet inte.

högstadiet i olika ämnen som har deltagit i Läslyftet enligt vår definition på ”behandlad” skola. Andelarna presenteras i genomsnitt per skola. Här ser vi att förutom lärare i svenska har också lärare i SO-ämnena deltagit i hög grad: drygt 60 procent på behandlade skolor. Även lärare i matematik och NO-ämnena har deltagit men i lägre utsträckning: 30–40 procent. Det betyder att om effekten av Läslyftet på behandlade skolor främst går via deltagande i Läslyftet av den egna läraren i ämnet ska vi förvänta oss mindre effekter i matematik och NO-ämnena än i svenska och SO-ämnena. Om däremot ökade färdigheter i läs- och skrivfärdigheter bland eleverna ökar deras färdigheter i alla ämnen, eller om lärare lär av varandra på skolan (vilket är en av grundpelarna i satsningen) är det inte säkert att effekterna av satsningen syns tydligare i ämnen där fler lärare i genomsnitt har deltagit i fortbildningen.

Tabell 1. Ämnesfördelning i procent bland deltagande högstadielärare

Undervisningsämne	På skolnivå
Alla teoretiska ämnen	50,48
Svenska	63,00
Matematik	34,62
SO-ämnena	63,31
NO-ämnena	37,90

Anm.: Egna beräkningar baserade på matchning av deltagande lärare med lärarregistret, årskurs 9-registret och vår definition av behandlad skola. Andelar beräknas utifrån procentuell undervisningstid per ämne och lärare.

3.3 Deskriptiv statistik

Tabell 2 presenterar beskrivande statistik för skolor som deltog och inte deltog under läsåret 2015/16. Uppgifterna är observerade läsåret 2014/15, alltså året innan Läslyftet började rullas ut i stor skala. För att beskriva elevernas förutsättningar för lärande använder vi ett sammanfattande mått baserat på elevernas bakgrundsegenskaper. I korthet är det ett index som väger samman betydelsen av elevens socioekonomiska bakgrund (föräldrarnas utbildningsnivå och inkomst) samt familjens och elevens egen migrationsbakgrund. Vi ser inga uppenbara obalanser mellan behandlade och obehandlade skolor när det gäller detta mått på elevförutsättningar. Vi ser heller inte några större skillnader i elevers skolresultat mellan deltagande och icke deltagande skolor innan satsningen. Däremot noterar vi att deltagande skolor har en något högre andel behöriga lärare, fler erfarna lärare, oftare är belägna i storstadskommuner och i mindre utsträckning är fristående skolor. I Tabell B1 i bilagan presenteras motsvarande värden för skolor som deltog i Läslyftet under läsåren 2016/17 och 2017/18 – deltagande skolor dessa år och icke deltagande skolor uppvisar liknande skillnader som visas i Tabell 2. I analysen tar vi hänsyn till dessa skillnader.

Tabell 2. Beskrivande statistik för skolor som deltog i Läslyftet, samt icke deltagande skolor

	Icke-deltagande skolor		Deltagande skolor	
	Medelvärde	Standardavvikelse	Medelvärde	Standardavvikelse
Andel behöriga lärare ^a	0,843	0,133	0,865	0,108
Lärarefarenhet (år) ^a	12,770	3,358	13,030	2,837
Andel i storstadskommun	0,355	0,478	0,492	0,500
Andel invandrade elever	0,066	0,248	0,058	0,233
Årskullens storlek	55,43	41,27	74,63	42,68
Andel fristående skolor	0,122	0,327	0,085	0,279
Elevförutsättningar ^b	-0,003	0,361	0,009	0,359
Provresultat ^c	-0,006	1,006	0,022	0,981

Anm.: Tabellen visar elevviktade genomsnitt och standardavvikelser för skolor som deltog i Läslyftet 2015/16, samt för skolor som inte deltog under vår undersökningsperiod (2015/16–2017/18). Alla bakgrundsvariabler observeras läsåret 2014/15.

^a Avser alla lärare i teoretiska ämnen.

^b Ett sammanfattande index baserat på elevens kön, invandringsbakgrund och föräldrarnas inkomst och utbildning. Indexet har standardiserats till att ha medelvärdet 0 och standardavvikelse 1.

^c Provresultaten gäller svenska.

3.4 Metod för att mäta effekterna av Läslyftet

När vi utvärderar Läslyftet och studerar dess effekter måste vi ta hänsyn till att deltagande skolor skiljer sig från icke deltagande skolor. Tabell 2 indikerar till exempel att en högre andel av lärarna i deltagande skolor hade formell undervisningsbehörighet, och att de i genomsnitt hade något längre erfarenhet. Att deltagande och icke deltagande skolor inte nödvändigtvis är jämförbara kan ha olika orsaker – skillnader kan uppstå på grund av att en viss typ av skolor väljer att delta, till exempel för att de har särskilt intresserade och motiverade skolledare och lärare, eller för att de har ett större behov av fortbildning. En enkel jämförelse av utfallen mellan skolor som deltar och inte deltar kan därför ge en missvisande bild av satsningens effekter.

För att mäta Läslyftets effekter jämför vi i stället utvecklingen över tid i deltagande skolor med motsvarande utveckling i skolor som inte deltar. På så sätt tar vi hänsyn till att deltagande och icke deltagande skolor skiljer sig åt redan innan insatsens genomförande. Denna metod tar även hänsyn till att det kan finnas underliggande trender i resultat över tid som är gemensamma för både behandlings- och kontrollgrupp. Om resultaten förbättras mer i behandlade skolor över tid i jämförelse med obehandlade drar vi slutsatsen att denna skillnad i utveckling kan hänföras till Läslyftet. Denna ansats för att skatta Läslyftets effekter på elevernas skolresultat bygger på antagandet att elevernas kunskaper i deltagande skolor hade utvecklats på samma sätt som i jämförelseskolorna, om Läslyftet inte hade genomförts.

I denna utvärdering utgår vi ifrån den stegvisa implementeringen under åren 2015/16, 2016/17 och 2017/18 och det faktum att många skolor aldrig deltog och därför utgör en möjlig jämförelsegrupp. För varje implementeringsår skapar vi ett separat urval där vi behåller deltagande skolor och alla andra skolor som aldrig deltar i satsningen. På så sätt skapas tre separata urval, som sedan läggs ihop. Eftersom jämförelseskolor med detta förfarande förekommer flera gånger i det sammanlagda urvalet får vi ett stort antal observationer i skattningarna.¹²

4 Läslyftets effekter på lärarna

I detta avsnitt presenterar vi resultat från undersökningen bland lärare i svenska och SO-ämnena.

Enkäten sträcker sig över fyra läsår (2014/15–2017/18) och vi utvärderar Läslyftets effekter under det år Läslyftet implementerades på skolan och de två efterföljande åren. Året innan implementeringsåret är med i analysen som jämförelse. Lärarna svarar för den skola de jobbar på det år de får enkäten, så resultaten ska tolkas som genomsnittliga effekter bland lärare på behandlade skolor jämfört med lärare på obehandlade skolor. Av särskilt intresse är om eventuella effekter syns direkt efter implementeringsåret och om eventuella effekter kvarstår efter detta år.

Läslyftet och dess implementering har tidigare utvärderats av Carlbaum m.fl. (2019) som har intervjuat såväl rektorer som lärare på skolor som deltagit i satsningen. Vi finner, precis som den studien, att Läslyftet implementerades på skolorna i enlighet med syftet. Resultaten presenteras i Tabell 3 och visar att under implementeringsåret fick lärare på deltagande skolor i genomsnitt 20 timmar mer fortbildning i läs- och skrivutvecklande undervisning jämfört med lärare på skolor som inte deltog. Lärarna på deltagande skolor svarade också att de ägnade fler timmar åt annan fortbildning eller kompetenshöjande insats som omfattade didaktik/metodik eller ämneskunskaper i det svenska språket. Vi observerar inte motsvarande ökning när det gäller fortbildning inom metodik/didaktik och ämneskunskaper i SO-ämnena. Vi ser heller inga tecken på att annan fortbildning har trängts undan utan Läslyftet tycks ha inneburit mer fortbildning för lärarna över lag.

¹² Skattningarna som presenteras i rapporten utgörs av viktade medelvärden av effekter som skattas för varje implementeringsår, tidsperiod sedan införande, och årskurs. Vi beskriver metoden ytterligare i Holmlund m.fl. (2024).

Tabell 3. Effekter av Läslyftet på lärarnas deltagande i fortbildning

Hur många timmar per läsår har du hittills under detta läsår ägnat åt någon fortbildning eller kompetenshöjande insats för att höja din kompetens:				
	Sammanslagen	Implementeringsår	Ett år efter	Två år efter
I språk-, läs- och skrivutveckling				
Effekt	7,8059***	19,7455***	3,0491	-2,9961
Standardfel	0,862	1,104	1,482	1,966
Antal observationer	19 806			
Jämförelse	14,618			
Inom metodik/didaktik eller ämneskunskaper i svenska				
Effekt	2,288***	3,6267***	2,5569***	1,6911
Standardfel	0,584	0,810	0,930	1,088
Antal observationer	17 612			
Jämförelse	6,634			
Inom metodik/didaktik eller ämneskunskaper i SO-ämnena				
Effekt	0,3105	0,0035	0,3598	1,5077
Standardfel	0,477	0,593	0,713	0,980
Antal observationer	17 592			
Jämförelse	4,504			
Annan fortbildning eller kompetenshöjande insats (utöver ovan nämnda)				
Effekt	0,3448	-2,6749	3,3811	3,2414
Standardfel	0,930	1,106	1,613	1,669
Antal observationer	17 371			
Jämförelse	13,458			

Anm.: Skattningarna inkluderar så kallade skolfixa effekter interagerade med årskurs och uttunningsomgång och årsfixa effekter interagerade med årskurs och uttunningsomgång. Jämförelse är genomsnittsvärdet i kontrollgruppen. Standardfelen tar hänsyn till korrelationen mellan lärare på samma skola. */**/*** betyder statistisk signifikans på 10/5/1- procentsnivå.

Vi frågade också hur fortbildningen eller den kompetenshöjande insatsen inom läs- och skrivutvecklande undervisning gick till. I Tabell 4 ser vi tydligt stöd för att det skedde just genom kollegial samverkan och under ledning av en handledare, vilket är två grundpelare inom Läslyftet. Detta arbetssätt tycks främst ha förekommit under själva implementeringsåret. Under de två efterföljande åren observerar vi inte motsvarande effekt. Att denna form av kollegial samverkan inte fortsatte efter implementeringsåret framhålls också i Carlbaum m.fl. (2019). Vi har också skattat dessa effekter separat för varje stadium och skattningarna är ungefär lika stora över alla stadier. Vi drar därför slutsatsen att Läslyftet implementerades i enlighet med dess intentioner inom hela grundskolan.

Tabell 4. Effekter av Läslyftet på lärares deltagande i olika fortbildningsupplägg

Har fortbildningen eller den kompetenshöjande insatsen inom språk-, läs- och skrivutvecklande undervisning omfattat något av följande (ja/nej):				
	Sammanlagen	Implementeringsår	Ett år efter	Två år efter
Kollegialt lärande/samarbete				
Effekt	0,0787***	0,1273***	0,0679	0,0505
Standardfel	0,0189	0,0214	0,0318	0,0375
Antal observationer	13 728			
Jämförelse	0,882			
Stöd genom handledning				
Effekt	0,0969***	0,2172***	0,0126	-0,0294
Standardfel	0,0306	0,0390	0,0444	0,0680
Antal observationer	11 807			
Jämförelse	0,378			

Anm.: Skattningarna inkluderar så kallade skolfixa effekter interagerade med årskurs och uttullningsomgång och årsfixa effekter interagerade med årskurs och uttullningsomgång. Jämförelse är genomsnittsvärdet i kontrollgruppen. Standardfelen tar hänsyn till korrelationen mellan lärare på samma skola. */**/** betyder statistisk signifikans på 10/5/1- procentnivå.

I enkäten ställde vi även ett antal frågor om samarbetsformerna inom lärarkollegiet. Lärarna fick ta ställning till hur ofta de ägnade sig åt olika samarbetsaktiviteter med andra lärare på skolan i syfte att utveckla elevernas läsförståelse och skrivförmåga (t.ex. planera lektioner eller diskutera olika undervisningssätt). Av totalt nio frågor fann vi stöd för att Läslyftet har påverkat en utav dem; lärarna på skolor som deltagit i Läslyftet planerade lektioner oftare tillsammans med sina kollegor än lärare på andra skolor.¹³ Det är värt att notera att vi också särskilt frågade om lärarna besöker varandras lektioner för att utbyta erfarenheter om undervisning (så kallad 'peer observation'), något som i tidigare studier har visat sig vara en viktig framgångsfaktor i fortbildning bland lärare (Yoon m.fl., 2007). Svaret på denna fråga tyder på att detta, precis som väntat, inte var en central del av Läslyftet.

Vi har också frågat om lärarnas självskattade kompetens inom läs- och skrivundervisning. Resultaten presenteras i Tabell 5. Här finner vi intressanta skillnader mellan stadier. Bland lärare på mellan- och högstadiet ökade lärarnas självskattade kompetens på deltagande skolor med omkring 20 procentenheter i sannolikheten att svara "i hög grad" eller "i mycket hög grad" (i stället för "neutral", "låg grad" eller "mycket låg grad") under implementeringsåret. Motsvarande ökning ser vi inte bland lågstadielärarna. I sammanhanget är det intressant att notera att den självskattade kompetensen inom läs- och skrivundervisning generellt (i kontrollgruppen) är högre bland lärare i de lägre årskurserna jämfört med lärarna i de högre. I vår tidigare rapport om läs- och skriv-

¹³ Dessa resultat presenteras i Holmlund m.fl. (2024).

utveckling i den svenska grundskolan, baserad på samma lärarenkät, konstaterade vi att 96 procent av alla lärare på lågstadiet har studerat metodik-/didaktik i läs- och skrivundervisning på högskolenivå, medan motsvarande andelar bland mellan- och högstadielärare är lägre: 89 respektive 71 procent (Holmlund m.fl., 2021). Carlbaum m.fl (2019) konstaterar att svensklärare med pedagogisk utbildning på högskolenivå borde vara bekanta med innehållet i Läslyftets fortbildning. En rimlig förklaring till skillnaden i effektskattning på lärarnas självskattade kompetens mellan stadierna kan därför vara att lärarna i de lägre årskurserna redan innan Läslyftet har hög kompetens inom läs- och skrivundervisning och därför inte är i lika stort behov av fortbildning inom detta. Vi noterar också att den ökning i självskattad kompetens som vi ser bland lärare på mellan- och högstadiet under implementeringsåret inte ser ut att vara långvarig; två år senare finns ingen ökning kvar.

Tabell 5. Effekter av Läslyftet på lärarnas självskattade kompetens inom läs- och skrivundervisning uppdelat på olika årskurser

I vilken grad anser du att du har tillräcklig kunskap och kompetens i metodik/didaktik i språk-, läs- och skrivutveckling?					
Beroende variabel är en indikator som skiljer svaren "i hög grad" eller "i mycket hög grad" från "neutral", "låg grad" eller "mycket låg grad".					
	Sammanslagen	Implementeringsår	Ett år efter	Två år efter	
Årskurs 1–3					
Effekt	-0,0266	-0,0096	-0,0166	-0,0989	
Standardfel	0,0564	0,0534	0,0695	0,103	
Antal observationer	6 362	6 362	6 362	6 362	
Jämförelse	0,8525				
Årskurs 4–6					
Effekt	0,1727	0,2186***	0,1591	0,0656	
Standardfel	0,0704	0,0648	0,0855	0,126	
Antal observationer	5 469	5 469	5 469	5 469	
Jämförelse	0,7532				
Årskurs 7–9					
Effekt	0,1632	0,2358***	0,1849	-0,0265	
Standardfel	0,0711	0,0711	0,0998	0,102	
Antal observationer	7 985	7 985	7 985	7 985	
Jämförelse	0,6153				

Anm.: Skattningarna inkluderar så kallade skolfixa effekter interagerade med årskurs och utrullningsomgång och årsfixa effekter interagerade med årskurs och utrullningsomgång. Jämförelse är genomsnittsvärdet i kontrollgruppen. Standardfelen tar hänsyn till korrelationen mellan lärare på samma skola. */**/** betyder statistisk signifikans på 10/5/1- procentsnivå.

I enkäten fick lärarna även svara på frågor om sin undervisning om och med texter. Läraren ombads utgå från moment i undervisningen som innebär att eleverna läser, skriver eller på annat sätt bearbetar texter i syfte att förbättra sin läsförståelse, skrivförmåga och/eller ämneskunskaper. Det är svårt att utifrån

Läslifyftets moduler sätta upp hypoteser om hur lärarnas undervisning skulle påverkas av deltagande i Läslifyftet. Vi har därför valt att ställa åtta frågor om lässtrategiundervisning som också förekommer i PIRLS och som i tidigare litteratur har framhållits som viktiga framgångsfaktorer för att förbättra elevers läsförståelse (Skolforskningsinstitutet, 2019).¹⁴ Resultaten visar att bland lärare på låg- och mellanstadiet är effektskattningarna generellt små och statistiskt insignifikanta.¹⁵ För högstadielärarna däremot finns tecken på förändrade undervisningssätt. Dessa resultat presenteras i Tabell 6. Vi får positiva och statistiskt signifikanta effektskattningar för svaren på två utav de totalt åtta ställda frågorna: Högstadielärarna svarade att de oftare bad eleverna att ”identifiera en texts huvudbudskap” och ”jämföra olika texter”. Effektskattningarna på de andra utfallen är inte statistiskt signifikanta. Att fånga potentiellt ändrat undervisningssätt med enkätfrågor är en svår uppgift och frånvaron av effekter på dessa utfall ska inte tolkas som att lärarna på deltagande skolor inte har ändrat sin undervisning.

¹⁴ Närmare bestämt fråga 22 i lärarenkäten i PIRLS 2016:
https://nces.ed.gov/surveys/pirls/pdf/P16_TQ_final.pdf.

¹⁵ För presentation av dessa resultat hänvisas till Holmlund, m.fl. (2024).

Tabell 6. Läslyftets effekter på högstadielärarnas undervisningsätt

	Sammanslagen	Implementeringsår	Ett år efter	Två år efter
Hur ofta ber du eleverna göra följande i din undervisning om och med texter? Beroende variabel är en indikator som skiljer svaren "ofta" eller "mycket ofta" från "aldrig", "sällan" eller "ibland".				
Söka information i texten				
Genomsnittlig effekt	-0,0438	-0,0552	-0,0282	-0,0432
Standardfel	0,0257	0,0281	0,0336	0,0426
Antal observationer	7 970			
Jämförelse	0,843			
Identifiera en texts huvudbudskap				
Genomsnittlig effekt	0,0936***	0,1037***	0,111***	0,0454
Standardfel	0,0335	0,0372	0,0399	0,0523
Antal observationer	7 980			
Jämförelse	0,764			
Förklara den egna förståelsen av texten				
Genomsnittlig effekt	0,0499	0,0275	0,0983	0,0239
Standardfel	0,0351	0,0345	0,0465	0,0538
Antal observationer	7 948			
Jämförelse	0,752			
Jämföra text med egna erfarenheter				
Genomsnittlig effekt	0,0565	0,0473	0,0734	0,0505
Standardfel	0,0364	0,0366	0,0468	0,0570
Antal observationer	7 965			
Jämförelse	0,654			
Jämföra olika texter				
Genomsnittlig effekt	0,1186***	0,0964	0,1423***	0,1303
Standardfel	0,0405	0,0411	0,0495	0,0665
Antal observationer	7 942			
Jämförelse	0,521			
Förutsäga vad som kommer att hända i texten				
Effekt	0,0775	0,0549	0,1076	0,0803
Standardfel	0,0323	0,0347	0,0437	0,0550
Observationer	7 946			
Jämförelse	0,416			
Göra generaliseringar och dra slutsatser från en text				
Effekt	0,0483	0,0327	0,0562	0,0694
Standardfel	0,0375	0,0381	0,0463	0,0629
Observationer	7 946			
Jämförelse	0,706			
Beskriva textens stil och uppbyggnad				
Effekt	0,0552	0,0539	0,07	0,0356
Standardfel	0,0395	0,0380	0,0506	0,0665
Observationer	7 938			
Jämförelse	0,458			

Anm.: Skattningarna inkluderar så kallade skolfixa effekter interagerade med årskurs och uttrullningsomgång och årsfixa effekter interagerade med årskurs och uttrullningsomgång. Frågorna som ställts utgår från fråga 22 i lärarenkäten i PIRLS 2016. Jämförelse är genomsnittsvärdet i kontrollgruppen. Standardfelen tar hänsyn till korrelationen mellan lärare på samma skola. */**/** betyder statistisk signifikans på 10/5/1- procentnivå.

Så här långt har vi konstaterat att Läslyftet framför allt ökade den självskattade kompetensen i läs- och skrivundervisning bland lärare i de högre årskurserna där det är något mindre vanligt att lärarna har formell utbildning inom detta område. Vi ställer oss därför frågan om det är lärarna som saknar didaktisk utbildning i läs- och skrivundervisning som också ändrade sitt undervisningssätt i och med Läslyftet. För att undersöka detta har vi skattat effekten av Läslyftet på alla utfall som redovisas i Tabell 6, men uppdelat beroende på om läraren läst metodik/didaktik inom språk-, läs- och skrivutveckling på högskolenivå eller inte – det är en uppgift som vi också har ett svar på från enkäten. Det visar sig att de positiva effekter som presenteras i Tabell 6 drivs av lärare som saknar formell utbildning i läs- och skrivundervisning, vilket ger ytterligare stöd för att Läslyftet framför allt hade effekt bland lärare med sämre förkunskaper inom detta område. Dessa lärare finns framför allt på högstadiet. För redovisning av resultat kring detta, se Holmlund, Häggblom och Lindahl (2024).

Sammanfattningsvis kan vi utifrån enkätresultaten konstatera att Läslyftet implementerades på skolorna i enlighet med intentionerna: lärarna fick mer fortbildning i språk-, läs- och skrivutvecklande undervisning genom kollegial samverkan under ledning av en handledare. Det ledde till ökad självskattad kompetens inom läs- och skrivundervisning, framför allt bland lärare med sämre förkunskaper inom detta, vilka vi framför allt finner i de högre årskurserna. Vi finner också visst stöd för att lärare på högstadiet, men inte lärarna på låg- och mellanstadiet, ändrade sitt undervisningssätt i linje med mer fokus på läs- och skrivundervisning.

5 Läslyftets effekter på elevers kunskaper

I detta avsnitt presenterar vi vår utvärdering av Läslyftets effekter på elevers resultat på de nationella proven i svenska, matematik och i SO- och NO-ämnena. Därefter presenteras resultat för olika grupper av elever och olika typer av skolor.

5.1 Effekter i svenska och matematik

Tabell 7 presenterar skattade effekter av Läslyftet på nationella provresultat i svenska och matematik. Vi redovisar den sammanslagna effekten över alla årskurser och separat för årskurserna 3, 6 och 9. I genomsnitt kan vi se en liten positiv effekt i svenska som motsvarar 1,3 procent av en standardavvikelse. Effekten är så pass liten att den är svår att upptäcka även i mycket stora data-material och i analyser med god statistisk precision. Kraft (2020) menar att effektskattningar av utbildningsinsatser under 5 procent av en standardavvikelse bör betraktas som små, medan effektstorlekar i intervallet 5–20 procent bör

betraktas som medelstora. Om vi översätter den (över alla årskurser) sammanlagda effekten i svenska till betygssteg innebär den att 1 av 30 elever har höjt sitt provbetyg i svenska med ett steg (till exempel från D till C).¹⁶

Den skattade genomsnittliga effekten i svenska drivs av elever i årskurs 6 och 9; separata skattningar för dessa årskurser indikerar effekter på omkring 2 procent av en standardavvikelse. I årskurs 3 är skattningen mycket liten och vi kan inte med statistisk säkerhet dra slutsatsen att Läslyftet har haft någon effekt på provresultatet i svenska i denna årskurs. I matematik är motsvarande effekter (sammanslagen över alla årskurser och separat per stadium) också positiva, något mindre men inte statistiskt signifikanta. Vi drar därför slutsatsen att Läslyftet inte har haft någon större påverkan på resultaten i vare sig svenska eller matematik i lågstadiet. I sammanhanget är det dock viktigt att komma ihåg att proven i årskurs 3 främst är utformade för att fånga elever som riskerar att inte klara gränsen för godkänt. Vi kan därför inte utifrån dessa resultat utesluta positiva effekter bland elever som med marginal ligger över gränsen för godtagbara kunskaper.

Tabell 7. Effekten av Läslyftets på elevers provresultat i svenska och matematik uppdelat per årskurs

	Årskurs 3, 6 och 9	Årskurs 3	Årskurs 6	Årskurs 9
Provresultat i svenska				
Genomsnittlig effekt	0,013**	0,0053	0,017	0,0204*
Standardfel	0,0061	0,0091	0,0117	0,011
Antal observationer	4 774 825	1 725 536	1 699 374	1 349 915
Provresultat i matematik				
Genomsnittlig effekt	0,0088	0,0034	0,0125	0,0139
Standardfel	0,0061	0,0095	0,011	0,0102
Antal observationer	4 677 236	1 735 260	1 702 778	1 239 198

Anm.: Genomsnittlig effekt syftar på den genomsnittliga effekten från och med det år Läslyftet infördes och tre år framåt. Skattningarna inkluderar så kallade skolfixa effekter interagerade med årskurs och uttrullningsomgång och årsfixa effekter interagerade med årskurs och uttrullningsomgång. Standardfelen tar hänsyn till korrelation mellan elever som går i samma skola. */**/** visat att skattningen är statistiskt säkerställt skild från 0 på 10/5/1 procents signifikansnivå.

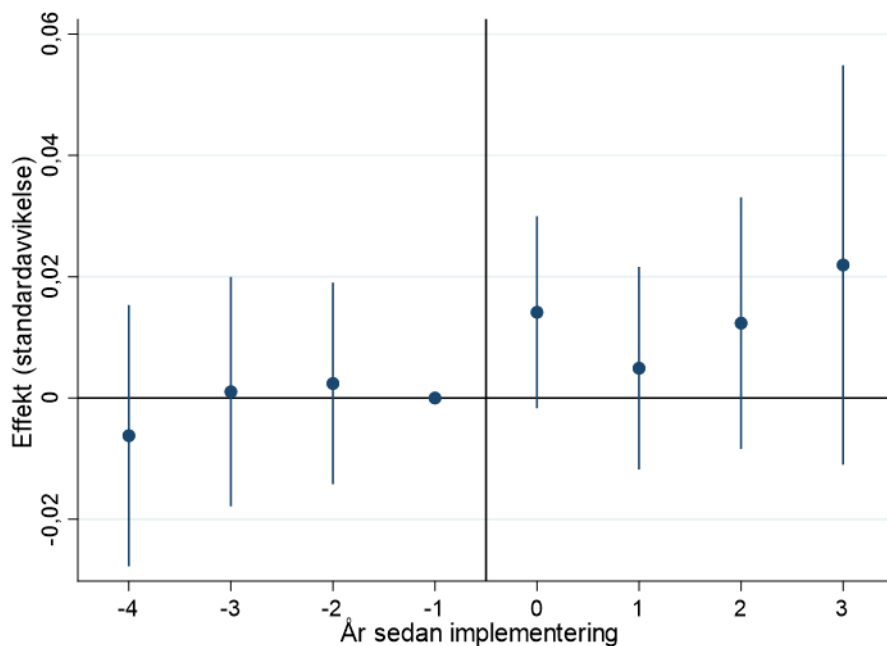
I Figur 1 visar vi hur effekterna i svenska varierar med tid i förhållande till Läslyftets implementering på skolan. Implementeringsåret är markerat som år noll i figuren. Ett viktigt resultat som framkommer är att vi inte har några

¹⁶ Elevers resultat på de nationella proven i svenska i årskurs 6 och 9 utgörs av ett provbetyg på skalan A–F. Vi översätter betygen till betygspoäng enligt följande: F = 0 poäng, E = 10 poäng, D = 12,5 poäng, C = 15 poäng, B = 17,5 poäng, och A = 20 poäng. Standardavvikelsen för provbetygen uppgår till 6,36 poäng. Läslyftet förbättrade elevers provresultat med omkring 1,3 procent av en standardavvikelse. Detta motsvarar 0,083 betygspoäng ($6,36 \times 0,013 \approx 0,083$). Läslyftet höjer därmed provbetyget i svenska (från exempelvis D till C) för 1 av 30 elever ($2,5/0,083 \approx 30$).

signifikanta skillnader mellan deltagande och icke deltagande skolor under perioden innan satsningen genomfördes; linjerna som anger konfidensintervallen kring de skattade skillnaderna i den vänstra delen av figuren korsar nollinjen, vilket innebär att de skattade effekterna inte är signifikant skilda från noll. Detta ger indirekt stöd för antagandet att deltagande och icke deltagande skolor skulle ha haft samma resultatutveckling om Läslyftet aldrig hade genomförts, vilket är en förutsättning för att vi ska kunna tolka effekterna (i den högra delen av figuren) som orsakssamband.

Till höger i Figur 1, i perioden efter Läslyftets genomförande, undersöker vi om effekterna varierar med tid sedan implementeringsåret (år 0 i figuren). År 0 motsvaras av elever som gick i årskurs 3, 6 och 9 under det år fortbildnings-satsningen implementerades på skolan. År 1 motsvaras av elever som gick i årskurs 2, 5 och 8 under implementeringsåret, och vars provresultat observeras ett år senare. År 3 indikerar effekterna för de elever som går i förskoleklass eller inte ens gick på skolan det år satsningen implementerades, och ger även svar på om effekterna lever kvar på längre sikt. Vi finner att alla de tidsvarierande effekterna ligger över noll, men när vi delar upp effekterna på detta sätt blir den statistiska precisionen inte tillräckligt god för att vi ska kunna dra några slutsatser om huruvida effekternas storlek skiljer sig över tid.

Figur 1 Tidsvarierande effekter av Läslyftet på elevers provresultat i svenska i årskurs 3, 6 och 9



Anm.: Punkterna visar effekterna (dvs. genomsnittlig skillnad i resultatutveckling mellan deltagande och icke deltagande skolor), medan linjerna anger 95-procentiga konfidensintervall. Tidslinjen visar läsåret i förhållande till skolans implementering av satsningen.

5.2 Effekter i SO- och NO-ämnena

I nästa steg undersöker vi Läslyftets effekter på provresultat i SO- och NO-ämnena i årskurs 9. Det finns flera skäl att undersöka dessa utfall. För det första vände sig Läslyftet till lärare i skolans alla ämnen. I Tabell 1 ser vi att deltagandet var brett och att lärarna i SO-ämnena deltog i lika hög grad som svensklärarna. För det andra hade Läslyftet moduler som specifikt riktade sig mot SO- och NO-ämnena, vilket innebär att undervisningen och resultaten i dessa ämnen är särskilt intressanta att studera. För det tredje kan förbättrad läs- och skrivförmåga generera färdigheter som ger ökad måluppfyllelse även i andra ämnen. I uppdraget till Skolverket framkom särskilt behovet av att främja elevernas läsförmåga av sakprosa, vilket både skulle kunna förbättra deras förståelse i andra skolämnen än svenska, och deras förmåga att uttrycka sina kunskaper vid ett prov.

I Tabell 8 presenterar vi Läslyftets effekter på provresultaten i SO- och NO-ämnena i årskurs 9. Resultaten visar att Läslyftet förbättrade elevernas provresultat i SO- och NO-ämnena med 4,7 respektive 4,6 procent av en

standardavvikelse. Detta är fortfarande relativt små effekter, men dubbelt så stora som motsvarande effekter i svenska. Det är intressant att notera att effekten är lika stor i SO- som i NO-ämnena, trots att andelen lärare som deltog i Läslyftet är nästan dubbelt så hög bland lärare i de förstnämnda jämfört med de sistnämnda ämnena (på skolnivå, i genomsnitt 60 respektive 40 procent enligt Tabell 1). Detta mönster indikerar att läs- och skrivefärdigheter är viktiga för att kunna prestera i flera olika ämnen och att man kan lära sig dessa färdigheter i ett ämne och dra nytta av dem även i andra.

Tabell 8. Effekter av Läslyftet på elevers provresultat i SO- och NO-ämnena i årskurs 9

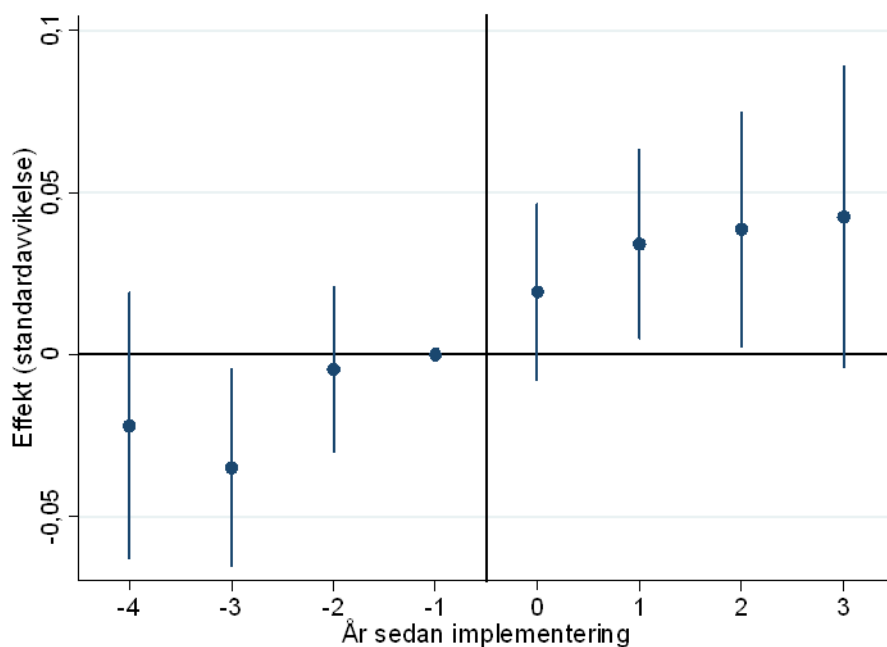
	SO, årskurs 9	NO, årskurs 9
Genomsnittlig effekt	0,0466***	0,0463***
Standardfel	0,0124	0,0141
Antal observationer	1 391 255	1 357 184

Anm.: Genomsnittlig effekt syftar på den genomsnittliga effekten från och med det år Läslyftet implementerades på skolan och tre år framåt. Skattningar från regressioner som tar hänsyn till genomsnittliga skillnader mellan skolor och läsår (fixa effekter för skola och år interagerade med årskurs). Standardfelen tar hänsyn till korrelation mellan elever som går i samma skola. */**/** visat att skattningen är statistiskt säkerställt skild från 0 på 10/5/1 procents signifikansnivå.

För att belysa hur Läslyftet påverkar skolor från och med implementeringsåret och efterföljande tre år visar Figur 2 tidsvarierande effektskattningar för provresultat i SO- och NO-ämnena. Återigen finner vi inget tecken på en trend i skillnaden mellan behandlade och obehandlade skolor före Läslyftets införande.¹⁷ Efter genomförandet är provresultaten i de deltagande skolorna högre än i de skolor som inte deltar och effekten håller i sig över tid.

¹⁷ Ett utav tre skattningar under perioden före behandling är statistiskt signifikant, men ingen tydlig trend finns.

Figur 2. Tidsvarierande effekter av Läslyftet på elevers provresultat i SO- och NO-ämnen i årskurs 9



Anm.: Punkterna visar effekterna (dvs. genomsnittlig skillnad i resultatutveckling mellan deltagande och icke deltagande skolor), medan linjerna anger 95-procentiga konfidensintervall. Tidslinjen visar läsår i förhållande till skolans implementering av satsningen.

5.3 Effekter för olika grupper av elever och olika typer av skolor

I detta avsnitt undersöker vi om Läslyftets effekter skiljer sig mellan olika grupper av elever och olika typer av skolor. Vi fokuserar på resultaten i årkurs 9, alltså det stadium där Läslyftet har haft störst påverkan. Effektskattningarna beräknas genom att lägga samman provresultaten i de ämnen där vi finner statistiskt signifikanta effekter: svenska samt SO- och NO-ämnena.

Tabell 9 presenterar effekter utifrån elevens kön och födelseland, och visar att effekterna är ungefär lika stora i alla grupper. Tabell 10 visar effekter utifrån familjebakgrund där eleverna har delats in i tre lika stora grupper: elever med svaga, genomsnittliga och starka bakgrundsförutsättningar. Vi finner att alla elever, oavsett bakgrund, förbättrade sina resultat. I detta avseende skiljer sig Läslyftet från Matematiklyftet, som inte förbättrade resultaten för elever med svaga bakgrundsförutsättningar (Grönqvist m.fl., 2021).

Tabell 9. Läslyftets effekter på elevers provresultat i svenska, SO- och NO-ämnena i årskurs 9 för elever med olika egenskaper

	Kön		Födelsebakgrund	
	Flickor	Pojkar	Utrikes född	Inrikes född
Genomsnittlig effekt	0,0399***	0,0371***	0,0278	0,0385***
Standardfel	0,0114	0,0117	0,0248	0,0096
Antal observationer	2 005 821	2 092 386	272 799	3 824 460

Anm.: Genomsnittlig effekt syftar på den genomsnittliga effekten från och med det år Läslyftet implementerades på skolan och tre år framåt. Skattningar från regressioner som tar hänsyn till genomsnittliga skillnader mellan skolor och läsår (fixa effekter för skola och år, interagerade med prov-ämne). Standardfelen tar hänsyn till korrelation mellan elever som går i samma skola. */**/** visat att skattningen är statistiskt säkerställt skild från 0 på 10/5/1 procents signifikansnivå.

Tabell 10. Läslyftets effekter på provresultat i svenska, SO- och NO ämnena i årskurs 9 för elever med olika bakgrundsförutsättningar

	Svaga	Genomsnittliga	Starka
Genomsnittlig effekt	0,0317***	0,0408***	0,0429***
Standardfel	0,0113	0,0116	0,012
Antal observationer	1 365 090	1 365 511	1 367 276

Anm.: Genomsnittlig effekt syftar på den genomsnittliga effekten från och med det år Läslyftet implementerades på skolan och tre år framåt. Skattningar från regressioner som tar hänsyn till genomsnittliga skillnader mellan skolor och läsår (fixa effekter för skola och år, interagerade med prov-ämne). Elever med svaga/genomsnittliga/starka förutsättningar utgörs av den nedersta/mittersta/översta tredjedelen i fördelningen av elevförutsättningar, som mäts med elevers förväntade betyg – se Holmlund m.fl. (2024) för mer detaljer om detta index. Standardfelen tar hänsyn till korrelation mellan elever som går i samma skola. */**/** visat att skattningen är statistiskt säkerställt skild från 0 på 10/5/1 procents signifikansnivå.

Vi har även undersökt eventuella skillnader i Läslyftets påverkan mellan skolor beroende på kommunstorlek och mellan stora och små skolor. Effektskattningarna är större i stora skolor jämfört med små men vi finner inte, som Grönqvist m.fl. (2021) i deras utvärdering av Matematiklyftet, att det finns skillnader mellan skolor i storstäder och på landsbygden: för presentation av detta resultat hänvisar vi till Holmlund m.fl. (2024).

Slutligen undersöker vi om effekterna skiljer sig mellan skolor med olika lärarsammansättning. Vi delar in skolorna utifrån andelen behöriga lärare och genomsnittlig lärarerfarenhet. Tabell 11 visar att effekterna av Läslyftet på elevers provresultat är större i skolor som har en lägre andel behöriga lärare, och lägre genomsnittlig erfarenhet. Detta tyder på att en fortbildningsåtgärd som Läslyftet kan kompensera för bristande didaktisk kompetens bland obehöriga lärare.

Tabell 11. Läslyftets effekter på provresultat i svenska, SO- och NO-ämnena i årskurs 9 för skolor med olika lärarsammansättning

	Andel behöriga lärare		Genomsnittlig erfarenhet	
	Högre	Lägre	Längre	Kortare
Genomsnittlig effekt	0,0201	0,0544***	0,024*	0,051***
Standardfel	0,0137	0,014	0,0134	0,0141
Antal observationer	1 667 733	1 789 837	1 741 719	1 715 866

Anm: Genomsnittlig effekt syftar på den genomsnittliga effekten från och med det år Läslyftet implementerades på skolan och tre år framåt. Skattningar från regressioner som tar hänsyn till genomsnittliga skillnader mellan skolor och läsår (fixa effekter för skola och år, interagerade med prov-ämne). Skolorna har delats in i två grupper: över och under medianen i den elevviktade fördelningen av skolor utifrån andel behöriga lärare respektive lärarnas genomsnittliga erfarenhet observerat innan Läslyftet implementerades. Standardfelen tar hänsyn till korrelation mellan elever som går i samma skola. */**/** visat att skattningen är statistiskt säkerställt skild från 0 på 10/5/1 procents signifikansnivå.

6 Avslutande diskussion

För att kunna utvärdera Läslyftet i den form som den var tänkt krävs att den implementeras i enlighet med intentionerna, att lärarna ökar sin kompetens och att det i sin tur påverkar undervisningen och lärarnas dagliga aktiviteter i klassrummet. Vår utvärdering visar att Läslyftet implementerades enligt intentionerna och att lärarna skattade sin kompetens inom läs- och skrivundervisning högre efter att skolan deltagit i fortbildningssatsningen. Det sistnämnda gäller framför allt lärare i de högre årskurserna som initialt hade lägre förkunskaper inom läs- och skrivundervisning och därför kan förväntas vara i större behov av fortbildning inom detta område. Det är också bland högstadielärarna, och inte bland lärarna i de lägre årskurserna, som vi hittar visst stöd för att de ändrar sin undervisning i riktning mot mer fokus på strategier ämnade att höja elevernas läs- och skrivförmåga efter att de deltagit i satsningen.

I enlighet med resultaten för lärarna finner vi att satsningen förbättrade elevernas kunskaper framför allt på högstadiet. För hela grundskolan sammanlagt finner vi en liten positiv effekt på resultaten i svenska. Uppdelat på stadium är de skattade effekterna på resultaten i svenska något större i de högre stadierna. I matematik är den sammanslagna effektskattningen positiv men inte statistiskt signifikant. Störst effekt hittar vi i SO- och NO-ämnena. Att Läslyftet framför allt har förbättrat elevernas resultat i dessa ämnen ligger i linje med förbättrad förmåga att läsa sakprosa som är ett av syftena med Läslyftet. SO- och NO-ämnena kan vara ämnen som särskilt kräver förmågan att kunna tillgodogöra sig sakprosa. Denna särskilda förmåga fångas förmodligen i lägre grad i svenska och matematik som vi observerar som utfall på låg- och mellanstadiet.

Vi ser också att Läslyftet har haft större effekt på skolor med fler obehöriga lärare. I Holmlund m.fl. (2021) framgår att en lägre andel av lärarna i de högre årskurserna har didaktisk utbildning i läs- och skrivundervisning på högskolenivå jämfört med lärarna i de lägre årskurserna. Carlbaum m.fl. (2019) påpekar också att behöriga lärare i svenska ska ha sådan utbildning och därmed vara väl förtrogna med innehållet i Läslyftets fortbildning. Vi drar därför slutsatsen att Läslyftet framför allt har höjt kompetensen bland lärare som saknar utbildning i läs- och skrivundervisning, vilket i högre grad förekommer bland högstadielärare och bland obehöriga lärare.

Från ett policyperspektiv är det intressant att jämföra Läslyftet med Matematiklyftet som nyligen utvärderats av Grönqvist m.fl. (2021). Matematiklyftet förbättrade elevernas resultat i matematik med i genomsnitt (över alla årskurser) 2,6 procent av en standardavvikelse. Vår motsvarande effektskattning i svenska är 1,3 procent av en standardavvikelse. Vid en jämförelse av de båda satsningarnas effekter är det viktigt att komma ihåg att Matematiklyftet fokuserade på ett ämne medan Läslyftet är en bredare satsning som syftar till att öka kunskaperna bland eleverna i alla ämnen. Denna skillnad har konsekvenser för hur satsningarna kan utvärderas. I Matematiklyftet kan behandlingen (fortbildning av matematiklärare) knytas närmare utfallet av intresse (elevernas resultat i matematik), vilket ökar förutsättningarna att finna stora effekter. Läslyftet vänder sig till alla typer av lärare och vi ska således vänta oss resultat i alla typer av ämnen samtidigt som andelen lärare som deltagit i satsningen varierar kraftigt mellan olika ämnen. I det sammanhanget är det intressant att vi hittar så pass stora effekter som närmare 5 procent av en standardavvikelse i både SO- och NO-ämnena trots att andelen deltagande lärare i NO-ämnena var hälften så stor som motsvarande andel i SO-ämnena. Detta mönster indikerar att läs- och skrivefärdigheter är viktiga för att kunna prestera i flera olika ämnen och att man kan lära sig dessa färdigheter i ett ämne och dra nytta av dem även i andra.

Referenser

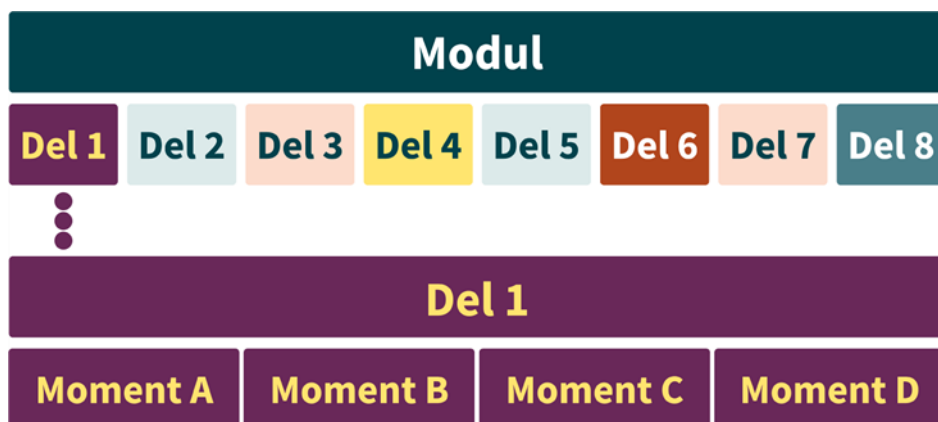
- Burgess, S., Rawal, S., & Taylor, E. S. (2021). Teacher Peer Observation and Student Test Scores: Evidence from a Field Experiment in English Secondary Schools. *Journal of Labor Economics*, 39(4): 1155–86.
- Callaway, B., & Sant’Anna, P. H. C. (2021). Difference-in-Differences with Multiple Time Periods. *Journal of Econometrics*, 225(2): 200–230.
- Carlbaum, S., Hanberger, A., Andersson, E., Roe, A., Tengberg, M., & Kärnebro, K. (2019). *Utvärdering av Läslyftet: Slutrapport från den nationella utvärderingen av Läslyftets genomförande och effekter i olika skolformer*. Umeå universitet.
- Chetty, R., Friedman, J. N., & Rockoff, J. E. (2014). Measuring the Impacts of Teachers II: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood. *American Economic Review*, 104(9): 2633–79.
- Cordingley, P., Bell, M., Rundell, B., & Evans, D. (2003). The impact of collaborative (CPD) on classroom teaching and learning. I *Research Evidence in Education Library*. Version 1.1. Vol. 2003. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Grönqvist, E., Öckert, B., & Rosenqvist, O. (2021). *Does the ‘Boost for Mathematics’ Boost Mathematics?* (Rapport 2021:22). IFAU – Institute for Evaluation of Labour Market and Education Policy.
- Holmlund, H., Häggblom, J., & Lindahl, E. (2021). *Läs- och skrivutvecklande undervisning i den svenska grundskolan* (Rapport 2021:5). IFAU – Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering.
- Holmlund, H., Häggblom, J. & Lindahl, E. (2024). *The Boost for Reading - Effects on classroom practices and student outcomes* (Working paper 2024:6). IFAU – Institute for Evaluation of Labour Market and Education Policy.
- Jackson, K., & Makarin, A. (2018). Can Online Off-the-Shelf Lessons Improve Student Outcomes? Evidence from a Field Experiment. *American Economic Journal: Economic Policy*, 10(3): 226–54.
- Kraft, M. A., Blazar, D., & Hogan, D. (2018). The Effect of Teacher Coaching on Instruction and Achievement: A Meta-Analysis of the Causal Evidence. *Review of Educational Research*, 88(4): 547–88.

- Kraft, M. A. (2020). Interpreting Effect Sizes of Education Interventions. *Educational Researcher* 49 (4): 241–53.
- Machin, S., & McNally, S. (2008). The Literacy Hour. *Journal of Public Economics*, 92(5): 1441–62.
- Murphy, R., Weinhardt, F., & Wyness, G. (2021). Who Teaches the Teachers? A RCT of Peer-to-Peer Observation and Feedback in 181 Schools. *Economics of Education Review*, 82: 102091.
- Regeringsbeslut U2013/7215/S. *Uppdrag om fortbildning i läs- och skrivutveckling – Läslyftet*.
- Rockoff, J. E. (2004). The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data. *American Economic Review*, 94(2): 247–52.
- Skolforskningsinstitutet. (2019). *Läsförståelse och undervisning om lässtrategier* (Systematisk översikt 2019:02).
- Skolinspektionen. (2012). *Läsundervisning inom ämnet svenska för årskurs 7–9* (Rapport 2012:10).
- Skolverket. (2012). *PIRLS 2011 – Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv* (Rapport 381).
- Skolverket. (2014). *Återrapportering Läslyftet*.
- Skolverket. (2016). *PISA 2015 – 15-åringars kunskaper i naturvetenskap, läsförståelse och matematik* (Rapport 450).
- Skolverket. (2019). *PISA 2018. 15-åringars kunskaper i läsförståelse, matematik och naturvetenskap* (Rapport 487).
- Skolverket. (2023). *PISA 2022. 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap* (Rapport 2023:15).
- Sun, L., & Abraham, S. (2021). Estimating Dynamic Treatment Effects in Event Studies with Heterogeneous Treatment Effects. *Journal of Econometrics*, 225(2): 175–99.
- Taylor, E. S. & Tyler, J. H. (2012). The Effect of Evaluation on Teacher Performance. *American Economic Review*, 102(7): 3628–51.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development – Best Evidence Synthesis Iteration*. Ministry of Education, New Zealand.

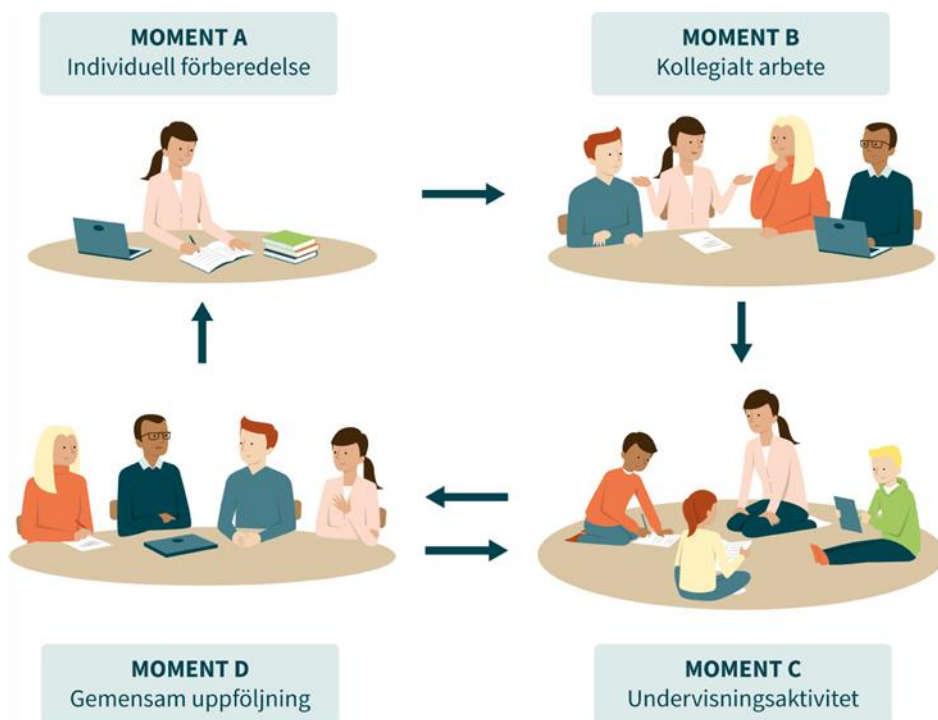
Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W. Y., Scarloss, B., & Shapley, K. L. (2007). *Reviewing the Evidence on How Teacher Professional Development Affects Student Achievement* (Issues & Answers. REL 2007-No. 033). Regional Educational Laboratory Southwest (NJ1).

Bilaga

Figur B1. Läslyftets modulstruktur



Figur B2. Läslyftets delmoment



Källa Skolverket

Tabell B1. Beskrivande statistik för skolor som deltog i Läslyftet vid olika tillfällen, samt icke deltagande skolor

	Deltog ej		Deltog 2016/17		Deltog 2017/18	
	Medel- värde	Standard- avvikelse	Medel- värde	Standard- avvikelse.	Medel- värde	Standard- avvikelse
Andel behöriga lärare ^a	0,843	0,133	0,878	0,101	0,881	0,096
Lärarerfarenhet (år)	12,770	3,358	13,160	2,661	12,950	3,002
Andel i storstadskommun	0,355	0,478	0,388	0,487	0,334	0,472
Andel invandrade elever	0,066	0,248	0,059	0,236	0,058	0,233
Årskullens storlek	55,430	41,270	63,700	37,850	65,940	38,800
Andel i friskola	0,122	0,327	0,039	0,194	0,033	0,179
Elevförutsättningar ^b	-0,003	0,361	-0,001	0,344	0,014	0,351
Provresultat ^c	-0,006	1,006	0,006	0,998	0,019	0,977

Anm.: Tabellen visar elevviktade genomsnitt och standardavvikelser för skolor som deltog i Läslyftet 2016/17 respektive 2017/18, samt för skolor som inte deltog under vår undersökningsperiod (2015/16–2017/18). Alla bakgrundsvariabler har uppmätts läsåret 2014/15.

^a Avser alla lärare i teoretiska ämnen.

^b Ett sammanfattande index baserat på elevens kön, invandringsbakgrund och föräldrarnas inkomst och utbildning. Indexet har standardiserats till att ha medelvärdet 0 och standardavvikelse 1.

^c Provresultaten gäller svenska och de har standardiserats till att ha medelvärde 0 och standardavvikelse 1.

Institutet för arbetsmarknads- och utbildningspolitisk utvärdering (IFAU) är ett forskningsinstitut under Arbetsmarknadsdepartementet med placering i Uppsala.

IFAU ska främja, stödja och genom forskning genomföra uppföljningar och utvärderingar.

Uppdraget omfattar effekter av arbetsmarknads- och utbildningspolitik, arbetsmarknadens funktionssätt och arbetsmarknadseffekter av socialförsäkringen.

I rapportserien presenteras såväl IFAU:s forskning som resultat av samarbeten med andra nationella och internationella forskningsorganisationer.

IFAU delar årligen ut bidrag till olika forskningsprojekt, vars resultat publiceras i rapportserien.

Rapporterna kan vara fristående eller publiceras tillsammans med ett Working paper.

Alla IFAU:s publikationer finns på www.ifau.se