

DIGITAL ELLER TRADITIONELL FRITIDSLÄSNING:

**en studie av elevers läslust och läsvanor i årskurs 6 i landskapet
Östergötland**

Katja Luoma

Magisteravhandling i svenska

Jyväskylä universitet

Institutionen för språk- och kommunikationsstudier

2020

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta: Humanistis- yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos: Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä: Katja Luoma	
Työn nimi: Digital eller traditionell fritidsläsning: en studie av elevers läslust och läsvanor i årskurs 6 i landskapet Östergötland	
Oppiaine: Ruotsin kieli	Työn laji: Maisterintutkielma
Aika: Joulukuu 2020	Sivumäärä: 76 + 11
Tiivistelmä: <p>Tutkielman aiheena ovat oppilaiden vapaa-ajan lukuhalut ja lukutottumukset. Aiheen valintaan vaikutti oletamus, että oppilaat eivät enää lue kirjoja vapaa-ajallaan ja että syvälukutaitojen harjoittelu keskittyy lähinnä koulussa tapahtuvaan työskentelyyn. Tutkielmassa tarkastellaan aiheen teoriataustaa, oppilaiden omia käsityksiä vapaa-ajan lukemisestaan ja sitä, tukevatko tulokset toisiaan. Lisäksi selvitetään sukupuolten välisiä eroja digitaalisten ja painettujen tekstien lukemisessa.</p> <p>Tutkielman tarkoituksena on lisätä tietoisuutta oppilaiden vapaa-ajan lukutottumuksista ja tuoda esiin lukemista edistäviä toimenpiteitä. Tavoitteena on tutkia oppilaiden lukuhalun asenteita, mitä ja miksi he lukevat, poikien ja tyttöjen lukutottumuksia sekä mitkä lukemista edistävät toimenpiteet voisi toimia oppilaiden vapaa-ajalla. Tutkimukseen osallistui 53 kuudennen luokan oppilasta Itäjäätännan läänissä, Ruotsissa.</p> <p>Tutkielman aineisto koostuu oppilaiden vastauksista kyselyyn. Kyselyssä oli sekä monivalintaväittämiä että avoimia kysymyksiä. Tutkielman analyysimetodina käytetään kyselyn tulosten sekä kvantitatiivista menetelmää että avointen kysymysten kvalitatiivista sisällönanalyysiä.</p> <p>Tutkimuksen tulokset osoittavat, että oppilaiden painetun tekstin syvälukeminen rajoittuu suurelta osin kouluuikaan. Digitaalisissa teksteissä sen sijaan korostuu vapaa-aika, viihteellisyys ja sosiaaliset tarpeet. Oppilaiden lukuhaluihin vapaa-ajalla vaikuttavat eniten lukemisen kiinnostavuus sekä käytettävä aika.</p> <p>Tyttöjen lukutottumuksiin vaikuttavat lisäksi positiivisesti lukuympäristö, kirjasto, kirjakauppa, kannettava päätte ja koulu. Pojilla vaikuttavat kiinnostavuuden ja ajan lisäksi elokuvat, TV-ohjelmat, musiikki ja ystävät. Lukemista edistävästä toimenpiteistä oppilaat nostavat erityisesti luesikuvan merkityksen inspiraatiolähteenä. Viranomaisten toimenpiteissä korostuu eri toimijoiden yhteistyö: koulu, kirjasto ja nuorisotyö.</p> <p>Loppupäätelmä tuloksista on, että oppilaat eivät vaikuta olevan tietoisia siitä, että he lukevat täysin eri tekstejä paperi- ja digitaalisessa muodossa ja että heidän tarpeensa näille kahdelle lukumuodolle ovat erit. Riippumatta tekstimuodosta ja jotta lukuvastustusta ei synny, tärkeintä kuitenkin on, että lukeminen tapahtuu lapsen omin ehdoin ja hänen osaamistasollaan.</p> <p>Tulevaisuudessa aihetta voisi tutkia lisää selvittämällä, mitä pedagogisia etuja multimodaaliset tekstit tuovat oppilaalle, joka välttelee lukemista sen vaikeuden vuoksi.</p>	
Asiasanat: fritidsläsning, processorienterad läsning, multimodal litteracitet, reading literacy, läsfärdighet, läsförståelse, metakognition, individualiserad läsning, läslust, läsvanor, läsförändring, läsförändring, läsförändring	
Säilytyspaikka: JYX	
Muita tietoja:	

INNEHÅLL

1 INLEDNING OCH SYFTE	5
2 TEORETISK BAKGRUND OCH TIDIGARE FORSKNING	6
2.1 Olika definitioner av läsning	6
2.1.1 Läsning enligt läroplanen för grundskolan i Sverige	7
2.1.2 Processorienterad läsning på individnivå	8
2.1.3 Digital och traditionell läsning i ett vidgat textbegrepp	9
2.1.4 De nya textformerna inom multimodal läsning	10
2.2 Reading literacy (läskompetens)	12
2.2.1 Elevens läsfärdighet	13
2.2.2 Elevens läsförståelse	14
2.2.3 Lässvårigheter	16
2.3 Läslusten påverkar val av läsning	18
2.4 Svenska elevers läsvanor	22
2.4.1 Svenska elevers läsvaneresultat i PISA 2018	23
2.4.2 Flickors och pojkars fritidsläsning	24
2.5 Läsfrämjande åtgärder på fritiden	26
2.5.1 Skolverkets föreslagna läsfrämjande åtgärder	28
2.5.2 Läsfrämjande på en grundskola i landskapet Östergötland	29

3 MATERIAL OCH METOD.....	31
3.1 Materialsamling och informanter	31
3.2 Enkät som forskningsmetod	32
3.3 Analysmetoder och utförandet av analys	33
4 RESULTAT	36
4.1 Elevernas inställning och attityd till läsning	36
4.2 Elevernas val av textformat.....	42
4.3 Flickornas och pojkarnas läsvanor på fritiden.....	47
4.4 Läsfrämjande åtgärder för eleverna på fritiden	51
5 SAMMANFATTANDE DISKUSSION	57
5.1 Resultatdiskussion.....	57
5.2 Slutsatser	67
5.3 Förslag på vidare forskning.....	69
5.4 Reliabilitet och validitet	70
LITTERATUR	72
BILAGOR.....	77
Bilaga 1 Samtyckesformulär	77
Bilaga 2 Frågeformulär	78

1 INLEDNING OCH SYFTE

Skolverkets sammanställningar av svenska elevers tidigare PISA-resultat i läsförståelse redogör för ungas brist på läsande och försämrade läsfärdigheter. För att lyckas i ett samhälle i konstant förändring behövs en god läsfärdighetsnivå. Läsningens betydelse för lärande och bildning är oftast en självklarhet för pedagoger, men vad tycker elever. Vilka insatser skulle få eleverna att läsa mer och dessutom på fritiden? Begrepp som läslust, läsvanor, nöjesläsning och fritidsläsning är svårare att definiera än begreppet läsning och de förekommer inte särskilt mycket i skolans styrdokument. Andersson (2015, 3) bekräftar att gränserna mellan dessa begrepp är flytande. Kan det vara därför det ibland saknas kunskaper på skolan om elevernas fritidsläsning? Förhoppningen är att genom resultat i föreliggande studie ge en bild av elevernas läslust och läsvanor på fritiden för alla engagerade i barnens läsning. Syftet med studien är att få svar på hur läsintresserade eleverna är, formatet till deras lästexter, vad och varför eleverna läser på fritiden och vilka åtgärder stimulerar elevernas fria läsning. Den första hypotesen är att eleverna inte får övning i djupläsning på sin fritid. Den andra hypotesen är att det finns skillnader i flickornas och pojkarnas läslust och läsvanor på fritiden.

Materialet kommer att samlas in med hjälp av en webbenkät. Studien är huvudsakligen av kvantitativ karaktär med kvalitativa inslag. De fyra forskningsfrågorna i föreliggande studie är följande:

1. Vad är elevernas inställning och attityd till (fritids)läsning?
2. Vilket textformat föredrar eleverna att läsa i på sin fritid?
3. Finns det skillnader i flickornas och pojkarnas läsvanor på fritiden?
4. Vilka läsfrämjande åtgärder stimulerar elevernas läslust på fritiden?

Avhandlingen inleds med teoretisk bakgrund och tidigare forskning som jag presenterar i kapitel 2. Nyckelord för avhandlingen presenterade i abstraktet kursiveras i bakgrunden där de definieras. Därefter redogörs för studiens material och metod i kapitel 3. I kapitel 4 presenteras webbenkätens resultat och till slut innehåller kapitel 5 en sammanfattande diskussion med slutsatser och förslag på fortsatt forskning. I sista kapitlet diskuteras även studiens reliabilitet och validitet.

2 TEORETISK BAKGRUND OCH TIDIGARE FORSKNING

I följande kapitel redogör jag för begreppet läsning i förhållande till syftet och frågeställningen i min magisteravhandling. Därefter presenteras kort läroplanens generella uppdrag gällande läsinlärning på myndighetsnivå, sedan förklaras läsprocessen för elev på individnivå och därefter hur digital och traditionell läsning är något som eleven skiftar mellan parallellt och samtidigt. Till sist beskriver jag begreppet multimodalitet och diskuterar de nya textformerna inom läsning i multimodalt textarbete.

2.1 Olika definitioner av läsning

Läsning kan definieras på olika sätt. Eftersom föreliggande studie fokuserar på elevers läslust och läsvanor är det relevant att barns förhållningssätt till läsning redogörs för. Barn ser läsning som en social aktivitet enligt Nagorsen Kastlander (2017, 201, 204-206, 213). Deras attityder, känslor och värderingar är förknippade med läsning. Denna inställning styr sedan deras val av läsning. Vidare visar Nagorsen Kastlander (2017) i sin undersökning, att barn inte genrebestämmer sin läsning till skönlitterär läsning och faktaläsning såsom vuxna. Dessutom upplever barnen i hennes undersökning, att de vuxnas omedvetenhet om barns läsintressen kan vara störande i lässtimuleringen. Nagorsen Kastlander (2017) anger slutligen i sina resultat, att vad barnen får ut av sin läsning, kan delas i tre teman. I den så kallade ansträngande läsningen upplevs själva läsningen som svår, i den tävlande läsningen lägger barnen fokus på hur många, tjocka böcker och hur snabbt de läser och i den tredje, analytiska läsningen kopplas handlingen till det egna livet. Den sistnämnda upplevs som favoritläsning av barnen, enligt Nagorsen Kastlander, samtidigt som barnen uttalar sig om läsningens allmänna positiva betydelse för lärande.

Vidare är det även relevant att ange en mer språkvetenskaplig definition av läsning. Nationalencyklopedin avgränsar den vida betydelsen för begreppet läsning på följande sätt:

Läsning, konsten att läsa. Läsning är en komplicerad färdighet som kräver lång tid och omfattande övning för att kunna utvecklas. Man kan urskilja två huvudmoment: avkodning och förståelse. Avkodning innebär att man kan identifiera eller känna igen skrivna ord. Förståelse är resultatet av tolkningen av språkliga meddelanden. God läsfärdighet innebär att både avkodning och förståelse fungerar väl. (www.ne.se, hämtad 27.3.2020).

Enligt NE byggs således läsprocessen och god läsfärdighet på ordavkodning och förståelse. Däremot täcker inte denna kärndefinition in hela variationen av det vardagliga språkbruket av

ordet läsning enligt Elbro (2004). Han anger tre exempel på sådan variation i dagligt tal. För det första sägs barn ofta kunna läsa när de kan uttala enstaka tryckta ord utan förståelse. För det andra är det vanligt att förknippa ordet läsning med tolkning av icke språkliga symboler, till exempel när man läser noter. För det tredje behöver inte tolkningen bestå av text utan bara konkreta företeelser, såsom i talesättet läsa den andres tankar. (Elbro 2004, 18-19)

Föreliggande studie håller sig till kärndefinitionen (NE) ovan samt har sin utgångspunkt i ett bestämt ”lässätt”. Studien beskriver elevers *fritidsläsning* (synonymt med fri läsning) utan fokus på någon bestämd texttyp. Enligt Andersson (2015, 22-23) sker läsningen i elevers fritidsläsning frivilligt, på olika sätt och av olika anledningar och intressen, det vill säga eleverna hittar och väljer texter som passar just dem. Han beskriver vidare begreppet fritidsläsning, när han framför att fri läsning bär goda effekter på språkutveckling. Andersson konstaterar att fritt val av läsmaterial utökar läsarens vokabulär, förbättrar såväl läsarens skrivförmåga som textförståelse samt ger därmed en ökad benägenhet till att läsa i framtiden. Han anger vidare att fri läsning förbättrar läsarens inställning till läsning och ger en vidare generell kunskap om samhället. Enligt Andersson (2015) ingår i fritidsläsningen alla typer av texter, men påpekar att ordet nöjesläsning inte är synonymt med fri läsning. Han avser att nöjesläsning har en konnotation av att vara tidsfördriv och inte alltid ge den tillfredsställelse som den fria läsningen ger. I föreliggande studie avgränsas skolarbete utanför fritidsläsningen, eftersom föreskrivna hemuppgifter inte kan anses som elevers fria val av läsning.

2.1.1 Läsning enligt läroplanen för grundskolan i Sverige

I läroplanen för grundskolan 2011 (hädanefter Lgr 11) beskrivs ingen skillnad mellan fritidsläsning eller läsning på skolan; det är underförstått att den fria läsningen ingår i läsfärdigheterna som övas på skolan. Vad står då i Lgr 11 gällande elevers läsinlärning? Skolans kunskapsmål ligger nära intresseområdet i den här studien, eftersom de avser läsning som ett mål under läroprocessen för eleven att bli en bildad samhällsmedlem. Skolans övergripande mål kan anses som samhällets beskrivning och förväntan av elevers läsförmåga. I läroplanens beskrivning av skolans värdegrund och uppdrag anges följande kunskaper som övergripande mål:

Skolan ska ansvara för att eleverna inhämtar och utvecklar sådana kunskaper som är nödvändiga för varje individ och samhällsmedlem. Dessa ger också en grund för fortsatt utbildning. (Lgr 11, 13).

Alla som deltagit i den allmänbildande grundskoleutbildningen vet att läsfärdigheter krävs för att kunna nå de ovan nämnda övergripande målen för utbildningen. Således går det att dra slutsatsen att de övergripande målen är förenliga med de generella målen för läsningen. Vidare finns i Lgr 11 en mer detaljerad matris om kunskapsmålen i varje undervisningsämne. Lgr 11 (222) anger att det övergripande syftemålet för just läsning i undervisningen av svenska är ”att eleverna ska ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att läsa och analysera skönlitteratur och andra texter för olika syften”. Som centralt innehåll för läsning i svenska i år 7-9 anger Lgr 11 (225) ”lässtrategier för att förstå, tolka och analysera texter från olika medier”. Lgr 11 (226) sammanfattar vidare innehållet i undervisning att gälla berättande texter och sakprosatexter, språkliga drag, genrer, författare, textformer, språkbruk, informationssökning samt källkritik. Dessutom framförs att eleverna ges möjlighet till att öva på ”texter som kombinerar ord, bild och ljud” i olika medier samt ”kombinationer av olika texttyper till nya texter” som kan ske både genom att läsa och skriva.

2.1.2 Processororienterad läsning på individnivå

När elevens läsutveckling granskas närmare, diskuteras olika läsprocesser på individnivå. I PISA-undersökningar (se 2.4.1) uppdelas elevers läsning i tre huvudmål. Läsprocesserna beskrivna i PISA är för det första hur elever klarar av inhämta information, för det andra elevers läsförståelse samt för det tredje hur elever kan utvärdera och reflektera genom att sammanställa informationen i en eller flera textkällor (Skolverket 2019, 7). Om läsinlärnin på individnivå anger Frost (2009, 96-97), till skillnad från enstaka PISA-resultat, att när elevers läsning diskuteras behöver lärare känna igen sina elevers läsutveckling som helhet. Han menar vilka lässtrategier eleverna använder sig av, hur långt de kommit, om någon kört fast i sina framsteg och möjligtvis vilka anpassningar som behöver göras. Frost anser att etablering av grundläggande läsbegrepp såsom fonologisk läsning och ortografisk läsning krävs då för att lärare förstår de första stegen i läsutvecklingen.

Däremot är eleverna i föreliggande studie i den åldern att de redan är läskunniga och därför fokuserar den här studien inte på läsutvecklingen i sig utan fortsatt läsintresse. Viktigast är att elever fortsätter att läsa på sin aktuella behärskandenivå, även på fritiden. I deras ålder handlar det om att integrera läsningen i övrigt skolarbete samt i andra framtidsplaner. Såsom läsandet beskrivs i läroplanen arbetar den svenska högstadieskolan mot sista steget i läsutvecklingen; mot *processororienterad läsning*. Enligt Frost (2009, 112-114) blir eleverna då medvetna om att läsning är ett redskap som ska avpassas efter kunskapsmålen och efter

textsorten. Han beskriver hur detta innebär att elever och lärare inte bara arbetar med läsning utan simultant med de studiemässiga kraven och med kunskapsmål för olika ämnen. Frost (2009) beskriver vidare i sin undersökning hur eleverna lär sig att planera, genomföra och efterarbeta många olika läsaktiviteter. Han framhåller att målet är att eleven rör sig från grundläggande läsfärdigheter till reflekterande läsning. Sammantaget anger Frost att lära handlar i processororienterad läsning om att ge respons på någon annans text samt att läsning övergår till studietekniska färdigheter såsom att kunna orientera bland olika texttyper antingen i digital eller i tryckt form.

2.1.3 Digital och traditionell läsning i ett vidgat textbegrepp

Skriftspråket vi är vana vid när vi läser olika tryckta texter har fått konkurrens av nätbaserade audiovisuella kommunikationsformer. Medierna och populärkulturen utgör en viktig del av ungdomars liv. Elever tillbringar en stor del av sin tid på internet där de möter och använder visuella symboler som ersatt de tidigare skrivna och talade läsarerna i tryckmedierna. Liberg (2006) förklarar att den här så kallade diskursförändringen har gjort att varje ämne har sitt ämnesspråk. När dagens barn lärt sig att läsa kan de således röra sig bland textvärldar där skriven text dominerar samt bland texter där bilder dominerar. Hon beskriver vidare att barn i dag kan samtala inom ramen av olika medier; handskriven text på papper, böcker, video, internet. De hanterar samtidigt skriftspråkliga symboler samt bland annat logon och märken av olika slag. Enligt Liberg bemästrar dagens ungdomar ett mer vidgat textbegrepp än bara den traditionella skriftkoden av bokstavskunskap, fonologisk medvetenhet, inkodning och avkodning. (Liberg 2006, 22-23)

Den grundläggande skillnaden mellan digital läsning och traditionell läsning av tryckmedier är att skärmtextern kodas via hårdvara, med särdrag såsom dynamik, perspektiv och användarfunktion. Nordenstam & Parmenius-Swärd (2019, 21-24) konstaterar vidare att läsaren får en annan fysisk och psykisk interaktion med den digitala texten som jämförelsevis under bläddrandet av en överblickbar pappersbok. Enligt dem framhävs i digital läsning det icke-linjära och rörliga genom roaming, zooming och streaming, då läsandet förskjuts från att vara en lugnande och fokuserad akt till ett digitalt vandrande. Nordenstam & Parmenius-Swärd (2019) avser visuella element till att ha en mer framskjuten och estetisk roll och betydelse i digitala läsandet. De anger att digitala texter dessutom erbjuder därtill olika tekniska funktioner som pappersböcker inte återger, såsom automatisk sökning av ord,

bearbetning av statistiska korpusar, färgmarkering, grafiska presentationer och kopiering av textpartier.

Rasmusson (2014, 16) sammanställer däremot det motsatta i sin doktorsavhandling. Hon lyfter fram det som är gemensamt för digital och traditionell läsning. Digital läsning sker på någon typ av skärm samt läsaren behöver förstå hur webbadresser och flikar används i multimodal textnavigering. Annars tillkommer enligt henne samma krav av läsförmåga som för läsning av traditionella texter. Även Lundberg (2010, 91-92) påpekar mer det som är gemensamt för digital och traditionell läsning än skillnader. Han gör det genom att framföra en enkel syn på läsning, genom att se läsning som en produkt av avkodning och förståelse tillsammans. Enligt honom kan läsare inte avkoda passivt utan självreglerande kontroll över förståelsen, därför är egen motivation till läslärandet en förutsättning inte textmedia. Vidare i enlighet med Lundberg konstaterar Wolf (2018, 37-38) att egentligen finns det ingen kvalitetskillnad mellan digital eller traditionell läsning, det vill säga olika textmedier vi använder oss av vid läsning. Hon påpekar att det däremot är den tid läsare tilldelar till läsprocessen av djupläsning som är av mest betydelse för samhället och ungdomars framtid. När man lär sig att djupläsa har textmedier (digital eller traditionell) ingen betydelse i resultaten av förståelsen enligt henne.

2.1.4 De nya textformerna inom multimodal läsning

I dagens skola arbetar lärare med multimodala texter i digitala miljöer i sin undervisning. Enligt Danielsson & Selander (2014) har det anammats ett vidgat textbegrepp inom utbildning, med vilket menas att texten innefattar flera olika modaliteter; teckensystem. Texter är multimodala när de är komponerade av olika semiotiska modaliteter, såsom till exempel ord, teckningar, fotografier, grafer, särskild layout, faktafrågor eller olika symboler. Danielsson & Selander anger vidare hur alla texttyper sammansatta av dessa olika delmoment kan vara meningsbärande, till vilket digitaliseringen ger helt nya möjligheter av mobilt och interaktivt lärande. Vi lärare vet dock att ibland kan olika ämnesområden och multimodala textgenrer upplevas komplexa av elever, om de inte är vana. Danielsson & Selander anger att när lärarna då hjälper eleverna att förstå hur texterna är uppbyggda, hjälper de samtidigt eleverna att fördjupa sina ämneskunskaper. (Danielsson & Selander 2014, 19-20, 23, 25)

Danielsson & Selander (2014, 38) framför vidare att även om begreppet multimodalitet i sig inte används i Skolverkets styrdokument, bedöms eleverna utifrån detta perspektiv i de olika ämnesplanerna. Ett av grundskolans övergripande mål och riktlinjer i läroplanen är att eleven

ska kunna skapa mening genom att ”använda modern teknik som ett verktyg för kunskapssökande, kommunikation, skapande och lärande” (Lgr 11, 222). Flera olika skolämnen ställer således krav på tolkning och produktion av multimodala texter. I svenskämnet ställs likaså samma kunskapskrav angående detta, men i svenskan förväntas eleverna även få verktyg för att läsa och producera texter i andra ämnen. (Danielsson & Selander 2014, 39) I de högre årskurserna i grundskolan förväntas eleverna dessutom redan hantera ett relativt ämnesspecifikt språk, dokumentera med text och bild samt utföra källkritik av olika källor enligt Wedin & Hedman (2013). Däremot behöver lärare överväga elevers begränsningar i val av modalitet i användningen av bildspråkliga texter i synnerhet i en flerspråkig klass. Wedin & Hedman påpekar att alla elever kanske inte har tillräcklig språkbehärskning av abstraktheter såsom liknelser eller metaforer. Som fortsatt övervägning gäller dessutom att uppmärksammas att text i olika ämnen värderas på olika sätt enligt dem. I samhällsvetenskapliga ämnen ses text som en viktig resurs, men i de praktiska ämnena har illustrationer en mer betydande roll. Det har framhållits att i skolan tas det ibland för givet att elever kan hantera abstraktheter i illustrationer utan vägledning. Wedin & Hedman (2013) betonar vidare att lärare behöver ge elever verktyg via dialog för att se hur dessa används och stötta eleverna i att hitta vad som är viktigt i en text. De förklarar hur detta bidrar till en beredskap att närma sig nya textinnehåll i fortsättningen, även på fritiden. (Wedin & Hedman 2013, 177, 182-185) Detta är nog alla eniga om, men det är inte bara i de praktiska ämnena där olika modaliteter och illustrationer är av vikt. I min mening har språklärare använt sig av dessa i undervisningen i decennier. Där finns det mycket erfarenhet för skolorna att ta till vara i samplaneringen av multimodalt textarbete.

I detta kapitel ger jag en överblick kring teoretiska begrepp som avser elevers fritidsläsning: en överblick av läsförmågor som krävs av barnen i dagens textarbete av digital eller traditionell fritidsläsning. Beträffande föreliggande studiens teman läslust och läsvanor kan elevers reading literacy, läsfärdighet, läsförståelseförmåga och möjliga lässvårigheter påverka deras val av läsning, därför är det ändamålsenligt att ha dessa begrepp med i studiens teoretiska bakgrund.

2.2 Reading literacy (läskompetens)

Multimodalt meningsskapande i textarbetet kan ibland, som i det förra kapitlet framgår, vara en utmaning för eleverna. När de lär sig att hantera och förstå olika uttrycksformer i andras texter och i sina egenskrivna texter, utvecklar de en *multimodal litteracitet* enligt Wedin & Hedman (2013, 174). Bjar (2006) avser med begreppet litteracitet läsdelen i textarbetet. Däremot rymmer innebörden för vardagsuttrycket att kunna läsa flera färdigheter beroende på situation. Ett försök att beskriva denna komplexitet med ett begrepp är *reading literacy* som avser både läs- och skrivkunighet. Begreppet framförs som vidare än läskunighet, läsförmåga eller läsfärdighet. (Bjar 2006, 33-34) PISA-undersökningen definierar reading literacy likaså som en förmåga av att förstå, använda, reflektera över och engagera sig i texter för att uppnå sin potential i samhället (Fredriksson & Taube 2012, 26). Läskompetens är begreppet som motsvarar nog bäst den svenska översättningen av begreppet:

Läskompetens – reading literacy skills – kan alltså förstås som en mångfald av kunskaper och färdigheter i ständig interaktion med individens tidigare erfarenheter, texten och sammanhanget. (Bjar 2006, 34).

Jacquet (2016) lyfter dessutom fram i sin doktorsavhandling begreppet digital litteracitet för digital läsning. *Digital litteracitet* beskriver elevens förmåga att med datorer och andra mobila enheter lära sig kommunikativa resurser och betydelseskapande processer i textarbetet (Jacquet 2016, 39). Nordenstam & Parmenius-Swärd (2019, 102-103) anger att begreppet handlar om både att behärska tekniken såsom olika programvaror samt appar, och om att kunna delta i olika sociala digitala praktiker genom att förstå vilka olika språkliga konventioner man kan använda sig av. Innebörden till digital litteracitet kan däremot variera mellan pojkar och flickor och detta kan ses i deras nätaktiviteter. Forsman (2014, 6-11) framför i sin studie tydliga skillnader i flickors och pojkars (10-13 år) nätaktiviteter. Flickor följer bloggar och vloggar (videologg), medan pojkar inte gör det. Pojkar däremot spelar mycket digitala spel, tv-spel samt ägnar tid åt sport. Det pojkar och flickor har gemensamt,

enligt Forsman, är att i bådars nätdeltagande finns kopplingar till idoler och populärkultur samt båda kommunicerar på nätet mestadels med bilder.

Eftersom elevers fritidläsning är i fokus avgränsas föreliggande studie till läsning av all annan läsning (digital eller traditionell) än hemläxor. Fokus ligger inte i att mäta elevernas läskompetens i sig, utan i deras läslust och läsvanor. Utifrån bara detta kapitel kan det konstateras att mängden data som produceras i digitala och tryckta medier i samhället är överväldigande. Jag anser att oavsett definition av litteracitet i textarbete är kraven på individens läsfärdigheter höga. Enligt Stenliden (2019, 84-87) betonas i dag ett behov av kritisk användning och förmåga att kunna kommunicera enkelt med stora mängder av information. Hon bekräftar att det uppstått en annan typ av komplex läsning av interaktiva multimodala datavisualiseringar som ställer krav på individens läsfärdigheter inom informationshantering.

2.2.1 Elevens läsfärdigheter

Elbro (2004) avser med begreppen *läsfärdighet* och *läsförmåga* följande företeelser; avkodning och läsförståelse. Med det första begreppet *läsfärdighet* (avkodning) beskrivs hur läsaren identifierar ordet. I det andra begreppet *läsförmåga* (läsförståelse) har hen redan en kännedom om ordets betydelse, textsammanhang och i vilken del av världen det används. I avkodningen kan elevens läsfärdigheter bli lidande eftersom det skrivna språket är mer komprimerat än i det vardagliga talspråket, oavsett om det är fråga om en digital eller tryckt text. Ytterligare en utmaning för eleven kan vara att ordförrådet i skrivet språk dessutom är mer varierat och sällsynt. Elbro (2004) anger vidare att komprimeringen och variationen ställer krav på omfånget av läsarens ordförråd, som indikerar språkförståelse. Han påpekar att denna läsfärdighet inte täcker endast ordboksbetydelse, utan har med elevens tidigare läserfarenheter och konkret språkbruk att göra. Elbros resonemang är att: ”ett gott ordförråd är en förutsättning för god läsförståelse, samtidigt som mycket läsning är en viktig källa till ett gott ordförråd”. (Elbro 2004, 26-27, 148-150) Myrbergs undersökning (2001, 4) styrker detta. Han anger att en 17-åring som läser eller blir läst för kan mellan 50 000-70 000 ord, men däremot en 17-åring i en motsatt situation kan endast cirka 15 000-17 000 ord. Myrberg påpekar att för att kunna läsa en tidningsartikel och för att kunna följa anvisningar i vardagslivet krävs ett lässpråksordförråd på cirka 50 000 ord.

Ett barn har således god läsfärdighet när båda dessa huvudmoment, avkodning och läsförståelse, fungerar väl. Enligt Elbro (2004, 18-19, 153-157) lyfts även andra

utgångspunkter fram när elevers läsfärdigheter diskuteras, till exempel läsning av bestämda texttyper, lässätt och olika former av utbyte av läsning. Han anger att då avses detaljer såsom komplexa, tunga och långa meningsled, studieteknik samt hur olika texttyper byggs upp. Han anser dessutom att det har en viktig betydelse för läsinläringen om elever känner till skriftens olika texttyper (genrer). Elbro anger vidare hur i dessa sammanhang lärs i svenskan uppbyggnaden till exempel av en nyhetsartikel, en recension, olika tabeller och en faktabok. Eleverna lär sig då i sin läsning hur bland andra ordning av text, rubriker, bilder samt ordförklaringar används i texter enligt honom.

Med äldre elever utan lässvårigheter uppger Melin & Delberger (1996) därtill även läshastighet som beskrivning av en god läsfärdighet. De presenterar hur en mogen läsare tar sig tyst igenom en normalsvår text med god förståelse och mer är 200 ord per minut, vid högläsning ligger tempot strax över 100 ord per minut. För att nå denna nivå i läsprocessen innebär det flera förmågor som läsaren måste behärska. Melin & Delberger anger att under avkodningen behärskar läsaren avkodningen av skrivriktning i Sverige från höger till vänster, olika skrivtecken, hur grafemen är uppbyggda med egna särdrag samt avvikelser i ljudning. Hos en erfaren läsare sker allt detta automatiskt. Melin & Delberger (1996) sammanfattar att en god läsfärdighet innebär en till grunden automatiserad läsning; automatiken är en förutsättning till det. Enligt Melin & Delberger hjälper framförhållning och förförståelse av den lästa texten läsaren att nå full förståelse, samstämdhet och till och med estetisk underhållning. De förklarar vidare att om inte eleven upplever texten som meningsfull innehållsligt kan inte hen relatera sig till den och då kan läsförståelsen bli lidande. (Melin & Delberger 1996, 40-47)

2.2.2 Elevers läsförståelse

När *läsförståelse* förs i tal avses företeelsen avkodning och tolkning av text. Då finns bara skrift att utgå ifrån och då betonas enligt Lundberg (2010) den syntaktiska förmågan att tolka text. Han anger att i läsförståelse avkodas först orden under den språkliga bearbetningen, men sedan krävs därtill att elever utnyttjar sin kunskap om världen för att tolka meningen ur sammanhanget i texten. Lundberg beskriver vidare hur läsare konstruerar en inre föreställningsvärld medan de läser; reviderar och justerar de tolkningen av texten samtidigt. Läsförståelse handlar om att binda ihop meningar och dra slutsatser. Lundberg (2010) anger att elever lär sig sammantaget att läsa bortom och mellan raderna med hjälp av olika tankemönster eller begreppsliga ramar. Han anser att det inte endast handlar om språket och

läsfärdigheten, ibland krävs även kulturkompetens för att förstå det man läser (andraspråksinläring). Ibland läggs därtill bilder för att förklara och sammanfatta samspelet mellan bild och text. Då får ordavkodningen stöd av illustrationerna enligt honom. Men bilderna kan även störa läsningen, konstaterar Lundberg, om eleven hoppar över läsningen och bara förhåller sig till bilderna, såsom en elev med svagare läsförståelse kan göra. (Lundberg 2010, 79-82, 86)

En elev med svagare läsförståelse beskrivs ibland enligt Lundberg (2010, 92-93) som en inaktiv läsare, om hen håller fast vid ett och samma arbetssätt och inte alltid aktivt ställer sig frågor inför texten eller försöker relatera det nya materialet till det hen redan vet. Lundberg anger att en aktiv läsning förutsätter en slags medvetenhet om de egna tankeprocesserna, den egna inläringen; en sådan medvetenhet som också kallas *metakognition*. Frost (2009, 79) bekräftar att en elev som är medveten om sin egen läsförståelse utvecklar sedan olika lässtrategier efter textens uppgift. Han uppger att eleven kan befästa förståelsen innan, medan och efter det man har läst med hjälp av fyra olika aktiviteter. Dessa lässtrategier består enligt Frost av att sammanfatta, frågesätta, reda ut oklarheter och till sist att förutspå vad som ska hända. Det är dessa lässtrategier en inaktiv läsare kan ha svårigheter med i sin metakognition. Å andra sidan lyfter Fredriksson & Taube (2012, 67) fram utmaningar som läskunniga elever i sin tur kan ha med läsförståelsen. De anger att äldre elever oftast har en uppfattning om vad de kan läsa och inte kan, men kan ta läsningen för given utan att reflektera sin läsning. Fredriksson & Taube resonerar vidare på detta att även något svagare läsare kan ha svårigheter att uppskatta problem i läsningen, eftersom när de knäckt läskoden tror många att läsningen inte behöver utvecklas ytterligare.

Elevers medvetenhet om sin läsförståelse påverkar deras utveckling från svaga läsare till goda läsare. Kan även textformatet påverka deras utveckling i läsförståelse? Skolverkets tidigare analyser (2013, 21) visar att goda läsare ofta läser via internet och att de trots denna höga användning av digital läsning fortfarande är goda läsare. Intressant är att detta dock verkar gälla endast goda läsare enligt ny forskning. Skolverkets senaste analyser (2019c) av forskningsresultat från utlandet visar nämligen att det är tryckta texter som ger bättre läsförståelse för eleven. Skolverket anger som en anledning till detta att nättexter inte har en tydlig början eller ett slut när eleven klickar igenom olika länkar och på så sätt bestämmer sin egen läsväg. Skolverket (2019c) påpekar vidare i samma analyser att elever som läser på skärm förkortar läsetiden om de skulle läst samma i pappersformat. Kortare lästid tenderar att sedan ske på kostnad av noggrannhet i läsningen och misstag kan uppstå i läsförståelsen enligt

resultaten. En viktig slutsats som presenteras av Skolverket i sammanhanget är att när barn läser på skärm behöver vuxna stötta dem i att inte läsa för snabbt, så att elever hinner processa innehållet. Forskningen Skolverket utgår ifrån visar vidare att kärnbudskapet i texten klarar läsare lika bra att förstå oavsett i vilket format de läser texten, men en djupare läsförståelse får däremot de elever som läser i pappersformat. Skolverket (2019c) sammanfattar till sist att om eleven ska förstå mera än kärnan i en text, har mediet de läser i betydelse, samt om elever ökar på lästiden ger det bättre läsförståelse på djupet.

2.2.3 Läsvårigheter

När elever är i olika faser av sin läsutveckling kan flera behöva lässtöd vid något skede oavsett läsformat av texter. Efter ett antal år i grundskolan har de flesta kommit igång, men det finns alltid en liten grupp som löper risk för bestående läsvårigheter. Lundberg (2010, 120-121) föreslår som åtgärd att läsningen individualiseras med nivågraderade texter för dessa barn. Lundberg anger att efter individualiseringen får ungdomarna arbeta med texter på sina villkor, samtidigt som inläring sker i samverkan med andra i en social process. Lundberg anger vidare att detta kan åstadkommas till exempel med texter av olika svårighetsgrader men som alla behandlar samma tema, då går det att diskutera om texterna tillsammans. Enligt honom hindrar detta att barn ger upp inför svåra texter och börjar undvika läsning istället för att lära sig läsa. I föreliggande studie diskuteras elevers fritidsläsning. Hindrar den fria läsningen elever från att läsa nivågraderade texter? Frost (2009, 112) hävdar att barn med läsvårigheter kan öva på *individualiserad läsning* inte bara i skolan utan även på fritiden. Han betonar att oavsett läsmiljö borde målet vara att barn lär sig hitta relevanta arbetssätt i relation till olika utvecklingsfaser i läsutvecklingen och att de läser mycket på sina aktuella behärskandenivåer.

Elever behöver uppleva att texten har något att ge dem, att deras kompetens och erfarenheter kommer till bruk i förebyggandet av läsvårigheter och läsmotstånd. Lundberg (2010, 169-170, 174) betonar att det handlar om elevens självbild som lärande människa och framförallt om positiva möten med engagerade vuxna. Enligt honom kan det räcka med en kartläggning av läsinläringen, för att kunna sätta in de rätta pedagogiska insatserna. Ibland underpresterar eleven så markant på ett standardiserat prov att inlärningssvårigheterna behöver avgränsas noggrannare med hjälp av en diagnos. Elbro (2004, 174, 187) anger att när läs- och skrivsvårigheterna grundar sig i bristande avkodning kan diagnosen vara dyslexi. När ett barn har läsvårigheter att avkoda ord kan följande egenskaper då komma fram enligt Elbro; hen

använder kortare meningar, har ett mindre ordförråd, flera uttalsproblem samt svårigheter med uppmärksamhet av språkljud. Oavsett lässvårighetsgrad när rätt lästöd ges hindrar det att eleven ger upp i sin läsning även på fritiden i min mening. Därmed utvecklas inget läsmotstånd, goda läsvanor kan uppstå och läslusten får en möjlighet att stimuleras.

I nästa kapitel beskrivs läslust som är ett centralt begrepp i den teoretiska kartläggningen av elevers inställning och engagemang till fritidsläsning. Läslust och läsintresse ges synonymt uttryck i detta kapitel. Därefter presenteras hur inre motivation styr elevers läsning och vilka möjliga faktorer kan utveckla läsmotstånd hos läsare. Till sist diskuteras effekten av läsning i digital eller traditionell tryckt form. Därtill lyfts fram hur de nya modala textformerna kan medföra positiva effekter till läslusten.

2.3 Läslusten påverkar val av läsning

Ibland möter vi pedagoger läsmotstånd bland ungdomar. Eleverna kan uttrycka att texten de läser är tråkig. Det kan bero på olika anledningar. Molloy (2007, 16-18) konstaterar att ”långtråkigt” kan vara synonymt för ordet svårt för elever. Hon refererar i sådana sammanhang till Matteus-effekten som betyder att de som läser ofta och mycket blir goda läsare och för de svaga skapas tvärtom negativa spiraler. Molloy (2007) betonar vidare att vi vuxna behöver vara varsamma att Matteus-effekten inte uppfattas som statisk. Hon anger att spiralerna bör brytas innan de påverkar läsintresset negativt, genom att flytta fokus till vad barnet redan behärskar. Molloy uppger att fasta rutiner, stödstrukturer, varierande arbetssätt och tydliga målbeskrivningar vid läsandet hindrar dessa negativa spiraler från att formas.

Enligt Skolverket (2010b) var det 18 % som inte uppnådde godkända resultat i läsförståelse vid de nationella proven i ämnet svenska i årskurs nio vårterminen 2010. Om en elev är lässvag påverkar det säkerligen resultaten, men det kan bero på flera faktorer. Om eleven är lässvag på grund av att hen väljer bort läsningen och lästräningen, kan en faktor antas vara att läsvanan styrs av läslusten. I PISA 2009 angav 63 procent av de svenska 15-åringarna att de använde någon tid till att läsa på sin fritid. Bland dessa fanns de som läste mindre än 30 minuter per dag till de som läste mer än två timmar per dag. Skolverket (2010b) visar vidare att de återstående 37 procenten angav i PISA 2009 att de inte alls läste för nöjes skull. Även de senaste PISA-undersökningarna påvisar att ett betydande antal av svenska 15-åringar undviker frivillig läsning. Vetsligen har de således antingen tappat läslusten eller aldrig framhållit den.

Enligt Bråten (2008, 76) användes begreppet läslust tidigare i vardagsspråket för att beskriva läsintresset hos elever som var vetgiriga och ville nå långt i sina studier. Efter att skolan engagerat sig i frågor om barns läslust och fria läsning, avser Bråten att det handlar mer i dag om hur vi alla vuxna som läsförebilder kan stimulera fritidsläsningen hos barnen. Bråten konstaterar dock att eftersom läsning kräver ansträngning och energi, måste eleven själv

känna lust och inre motivation att läsa för att inte prioritera någon annan aktivitet på fritiden. Han betonar att de som har läsmotivation läser helt enkelt mer och oftare. Magnusson (2011, 6) uppger likaså i sin studie att de elever som läser av intresse och för egen vinning har en inre motivation. Enligt henne upplever dessa elever inte läsningen som en påtvingad aktivitet utan som självvald och självstyrd. Andersson (2008, 5) bekräftar att den inre läsmotivationen är viktig, men tillägger att även elevers självbild samt elevers olika förutsättningar för läsning har betydelse för läslusten. Enligt Vygotskij (1994, 46) finns det dessutom behov av att känna att läsning är meningsfullt för att läslusten ska väckas. Då har det sociala sammanhanget en betydelse för en mer fungerande läsmiljö. Han framför att för att barnen ska kunna tillägna sig en förståelse måste de själva vara aktiva, i samspel med andra. De olika erfarenheter och upplevelser elever får och bär med sig i livet spelar sedan en viktig roll för läslusten, avser Vygotskij.

Det finns ytterligare några faktorer som påverkar elevers inre läsmotivation, så kallad läslust på individnivå. Nasiell & Bjärbo (2007, 18-20) anger att i tonåren understryks läsoplevelsen som berör och val av böcker som en central del av läslusten när barn börjar kunna tänka abstrakt och dra resonerande slutsatser. Molloy (2003, 58) styrker detta när hon anger att elevens förförståelse för boken påverkar läsoplevelsen positivt, men när eleven inte riktigt förstår boken påverkas upplevelsen negativt. Nasiell & Bjärbo (2007, 23) förklarar att varför ett barn inte förstår eller undviker att läsa kan vara för att eleven har ett mindre ordförråd. De anger att när barn får välja böcker som de har förkunskaper om, tycks lässvaga elever ofta fastna i samma genre. Enligt Nasiell & Bjärbo utvidgar eleverna således inte sin läsoplevelse vidare och detta kan påverka läsutvecklingen, ordförrådet och läslusten negativt. Molloy (2003, 54) lyfter fram lärare som en lösning till detta. Hon konstaterar att i klassrummet är lärarens roll som litteraturförmedlare och lärarens reflekterande läsning avgörande i hur läsningen upplevs av eleverna. Bråten (2008, 75) påpekar dock att det viktigaste för att väcka läslusten är att anpassa läsningens svårighetsgrad efter elevens läsförmåga och förutsättningar så att hen inte stöter bort texten. Han uppger att lärarens eller någon annans individuella återkoppling till elevens läsinsats i dessa situationer höjer elevens inre läsmotivation, det vill säga läslusten.

Trots anpassningar kan eleven ändå uppleva läsmotstånd. Von Numer-Ekman (2007) sammanfattar de varierande orsakerna som kan förklara individens emellanåt möjliga läsmotstånd på följande sätt:

Det kan handla om allt från dyslexi, koncentrationssvårigheter, långsam ordavkodning, avsaknad av lässtrategier eller litet ordförråd till dåligt självförtroende gällande läsningen, svårigheter med att skapa inre bilder, få möten med engagerande texter eller svag insikt om läsandets betydelse för framtiden. (von Numers-Ekman 2017, 26).

På en bredare samhällsnivå däremot kan andra faktorer som påverkar läslusten vara de som Norberg (2003, 92) framför i sin antologi. Enligt henne läser barn och ungdomar mindre i dag än för några decennier sedan och det är framförallt pojkar som har slutat sluka böcker. Skolverkets egna analyser (2010a) påvisar samma oroväckande resultat, att en relativt stor grupp av 15-åringar inte läser alls och att bland pojkar ökade den gruppen mest. Norberg (2003, 93) anger att anledningen till att flickor läser mer än pojkar är att flickor har fler läsförebilder och ett bredare sortiment av litteratur att välja mellan. En annan anledning kan vara det som framkommer av Skolverkets (2010a) analyser, att pojkars språkmognad sker något senare än flickors. Istället för skillnader mellan könen lyfter Chambers (1993, 14) däremot fram läsmiljön i frågan. Han betonar att elevers läslust påverkas mest av den sociala läsmiljön de befinner sig i, på vilket sätt de läser och om läsoplevelsen är positiv. Chambers beskriver hur elevers läslust styrs av läsinställning, val av bok, hur de mår, humör, lästid och av en lugn läsomgivning.

Elever väljer att tillbringa mycket av sin tid uppkopplade på internet. Det sägs att datorer får elever att läsa mindre på fritiden. Stämmer detta? Skar & Tengberg (2013, 196-197) anger att det framgår i tidigare undersökningar att i de länder där datoranvändningen ökat är också de länder som försämrat sina läsprestationer och förminskat sin fritidsläsning mest. Därefter påpekar Skar & Tengberg dock att det framgår i samma undersökningar att det inte är ”datoranvändningen i sig som leder till sämre läsförståelse, utan förklaringen ligger i den minskade tid som ägnas åt läsning och läsaktiviteter”. Enligt dem ger den digitala och traditionella fritidsläsningen samma effekt för läsaren, det är således tiden som är avgörande för att läsningen ska ge eleverna fördjupade läsfärdigheter. Nagorsen Kastlander (2017, 203) hävdar vidare hur det egentligen är vi vuxna som skiljer på traditionell läsning och digital läsning till två olika textformer, genom att diskutera om digital läsning som den nya textformen. Enligt henne gör inte barnen samma skillnad i sin syn på läsning utan de rör sig bland olika format på lika villkor. Som lärare anser jag att dessa digitala textformer i den fria läsningen ger nya didaktiska möjligheter till inläring och verktyg till nya berättarfunktioner som hjälp till elever i att tolka och analysera text. I min bedömning kan de vara faktorn som gör att elever finner ökad läslust, motivation och en hunger till kunskapsinhämtning.

Onekligen kommer forskare i en nära framtid att ge svar på detta. Nordenstam & Parmenius-Swärd (2019) anger att det till exempel pågår på Linköpings universitet ett forskningsprojekt – VISE (Visual Storytelling in Education), som syftar just till att:

Systematiskt tillgängliggöra interaktiva multimodala datavisualiseringar (VA) för skolbruk (åk 4-9). Detta för att erbjuda multimodala möjligheter för informationshantering och på så sätt stärka elever i deras läs-/lärprocesser samtidigt som lärare får stöd att utveckla sin literacyundervisning och bedömningspraktik. (Nordenstam & Parmenius-Swärd (2019, 87).

I följande kapitel beskrivs först elevers läsvanor och sedan möjliga faktorer som kan påverka utvecklingen av dessa läsvanor. Därefter presenterar jag en kort sammanfattande redogörelse för Skolverkets tidigare undersökningar av svenska PISA-resultat som är av relevans för den föreliggande studiens teoretiska bakgrund. Resultaten i PISA 2018 anges för att presentera svenska elevers läsvanor och därefter eventuella likheter och/eller skillnader mellan flickors och pojkars fritidsläsning.

2.4 Svenska elevers läsvanor

I det tidiga läslärandet i den svenska förskolan lärs ljudningsteknik som även kallas för grammatiskt läsande. Liberg (2006, 25-27) definierar däremot effektiv läsning till att vara den typen av läsning som ofta benämns som det flödande läsandet. Liberg beskriver vidare att det är då läsaren kommer in i textens värld, när läsandet flyter på utan att fastna i ljudningens tragglande. Det är i den effektiva läsoplevelsen de flesta av eleverna i min studie hamnar i åldersmässigt, medan några stundtals kan använda sig av grammatiskt läsande, speciellt om de har lässvårigheter av olika skäl. Om läsvanor brister behöver det däremot inte alltid indikera lässvårigheter, det kan helt enkelt bero på att elever kommer från olika språkliga landskap. Såsom Liberg (2006) anger:

Bygget av de här språkliga förmågorna påbörjas i familjen, och för många barn i förskolan och förskoleklass. Barn från olika sociokulturella uppväxtförhållanden, med olika språklig bakgrund och olika modersmål eller med olika former av funktionshinder lyckas dock olika bra i mötet med skolans språkliga praktiker och genrer. De kommer till skolan med olika vanor av att delta i samtal, läsande och skrivande. De har vuxit upp i olika språkliga landskap. (Liberg 2006, 22).

Enligt Fredriksson & Taube (2012, 57-59) handlar elevers läsvanor om vad de väljer att läsa, hur ofta de läser och allmänt om deras attityder till läsning. Fredriksson & Taube anger vidare fyra huvudfaktorer som påverkar utvecklingen av elevers läsvanor. De första, ålder och kön, är individrelaterade och kan kallas för biologiskt arv. För det andra påverkar även familjefaktorer, till exempel dess socioekonomiska status, läsvanor och andra stödjande resurser under ungdomars läsutveckling. För det tredje kommer skolrelaterade faktorer som har med skolan, klassen, läraren och undervisningen att göra. Sist anger de hur elevers varierande språkliga och kulturella bakgrund påverkar deras läsförmåga, till exempel tiden elever bött i Sverige och i andra länder. I föreliggande studie behandlas inte ovan nämnda faktorer djupare, eftersom fokus ligger mer på elevernas uppfattningar om sina läsvanor på fritiden.

2.4.1 Svenska elevers läsvaneresultat i PISA 2018

Skolverket definierar PISA-undersökningen på följande sätt:

PISA är en internationell studie som undersöker 15-åringars kunskaper inom läsförståelse, matematik och naturvetenskap. Studien genomförs vart tredje år. PISA är världens största elevstudie. I studien deltar både OECD-länder och icke OECD-länder. PISA står för Programme for International Student Assessment. (Skolverket 2019).

Eftersom föreliggande studie handlar om elevers läsvanor och läslust, är det relevant att ta del av de svenska PISA-resultaten. De hjälper oss att se vilka skillnader och likheter som finns mellan svenska pojkars och flickors läsvanor samt i deras läsintrasse (läslust).

I Skolverkets (2019, 46-47) studie av PISA 2018 anges att i Sverige är andelen elever som endast läser om de måste 57-58 %. Andelen har ökat med drygt 17 % mellan 2009 och 2018. Resultaten visar att 38-40 % av eleverna menar att läsning är slöseri med tid; det är en ökning på 10-11 % jämfört med tidigare. Läsning av skönlitteratur har minskat med 7-9 %. För svenska elever har dessutom läsning av veckotidningar och tidsskrifter minskat från 58 % till 18 % och för dagstidningar från 72 % till 23 % enligt Skolverket. Däremot har olika typer av läsning på nätet ökat, bortsett elevers läsning av e-post. För Sverige har andelen elever som uppger att de läser nyheter på nätet flera gånger i månaden ökat från 64 % till 74 %. Tills sist konstaterar Skolverket att trots en ökad läsning på nätet har elevernas läsande sammantaget minskat och attityderna till läsning blivit mindre positiva.

I Statens offentliga utredningar av PISA 2018, i en studie utförd av Läsdelegationen (2018, 25-26), framförs att trots förbättringar i ungas läsförståelse vid jämförelse med tidigare mätningar, finns det orosmoln. I studien nämns som oroväckande tecken, såsom Skolverket ovan, det avtagande intresset för läsning och den bristande likvärdigheten. Läsdelegationen avser att mindre lästräning kan leda till sämre läsförståelse. Dessutom finns det, enligt dem, fortsatt stora skillnader i Sverige relaterade till kön och socioekonomisk bakgrund såväl i läsförståelse som i läsintrasse. Ett ytterligare orosmoln delegationen nämner är de sjunkande läsvanorna hos just ungdomar och inte bland barn och vuxna. Slutligen lyfter Läsdelegationen fram en intressant fråga i sin utredning. De undrar om de ungas vikande läsintrasse är något som hör till ungdomsåren eller om det är en trend som på sikt kommer att påverka läsning i samhället som helhet.

2.4.2 Flickors och pojkars fritidsläsning

I detta avsnitt sammanställs skillnader mellan flickor och pojkar i läsvanor och läsintressen, samt andra faktorer som kan påverka elevers fritidsläsning. Enligt Fredriksson & Taube (2012, 76-77) är de största skillnaderna mellan könen relaterade till läsning i inställningen och hur ofta flickor och pojkar läser olika läsmaterial. Andelen pojkar och flickor som intresserar sig för dagstidningar uppger de vara på tämligen samma nivå. Däremot flickors läslust för att frivilligt läsa material som inte föreligger i obligatoriskt skolarbete anger de vara över pojkars på fritiden. De uppger även att flickor läser hellre och oftare på fritiden än vad pojkar gör. Ytterligare några skillnader finns i vad ungdomar läser enligt Fredriksson & Taube (2012). Den största anger de vara läsning av tryckt skönlitteratur. Där är andelen flickor högre, eftersom pojkar läser hellre på nätet. Därmed beskriver de flickor ha en bredare repertoar av olika slags material än pojkar. Medan serietidningar läses av fler pojkar än flickor, så har även där en minskning skett för pojkar på grund av konkurrens av datorer enligt Fredriksson & Taube. Molloy (2007, 157-160) hävdar däremot att påståendet att pojkar inte läser har börjat krackelera. Enligt henne har det visat sig att pojkar läser, men oftast inte texter som ryms inom svenskämnets textarbete i skolan. Hon avser att pojkar uppskattar läsning som de kan samtala om samt att läsa om hjältar och manliga förebilder. Molloy (2007) ifrågasätter om de böcker som erbjuds till pojkar i skolan innehåller för mycket "kärlek och relationer" som gör svenskämnet ännu mer "kvinnligt" i kontrast till den sportvärld många pojkar deltar i. Hon fortsätter att i dag finns inte ett uttryck för maskulinitet utan pojkars bokintressen föreligger mellan en förlegad manlighet (till exempel i riddarberättelser) och en modern sådan (till exempel i Harry Potter). Slutligen konstaterar Molloy (2007) att bokförlagen och skolan inte kan fortsätta att reproducera ett stereotypt genusbeteende i ungdomars skönlitteratur. Hon menar att bokvalen och samtalet kring bokfrågor ska låta väljas efter elevers egen individuell smak, speciellt på fritiden.

Fredriksson & Taube (2012) framför fler förklaringar till skillnader mellan flickors och pojkars fritidsläsning. Enligt dem hänger flickors mer positiva läslust och mer frekventa läsning ihop med deras läsförmåga. De refererar i sammanhanget till Matteus-effekten, då de som läser ofta resulterar i bättre läsare. Vidare avser Fredriksson & Taube att både biologiska och miljömässiga faktorer kan förklara flickors bättre läsprestationer. Till de biologiska förklaringarna hör att tidig skolgång missgynnar pojkars läsutveckling, när pojkar mognar senare än flickorna. Andra tänkbara skillnader de lyfter fram mellan flickor och pojkar i läsning är att pojkar är mer fysiskt aktiva, som gör att stillasittandet inte upplevs av dem som

en rolig sysselsättning. Förutom biologiska förklaringar finns som sagt även miljömässiga förklaringar. Fredriksson & Taube (2012) anser att temperamentskillnaderna kan leda till att föräldrar och andra vuxna kan ha olika förväntningar på pojkars läs- och språkutveckling. Dessutom konstaterar de att vuxna bör vara medvetna om att när könsskillnader kommer på tal kan sociala och kulturella förväntningsfaktorer antingen försvaga eller förstora dessa skillnader. De menar att "inskolningen" av könsroller börjar i tidigt ålder och barnen vill uppfylla dessa. Andra faktorer som påverkar pojkars läsning enligt Fredriksson & Taube är sociala normer såsom en allmän attityd om att pojkar har en bristande läsengagemang, som ingår i ett manligt beteende. Samtidigt berörs pojkar och flickor av olika ämnen på olika sätt enligt Fredriksson & Taube (2012). Språkliga aktiviteter som handlar om människorelationer uppskattas av flickor medan naturvetenskapliga ämnen ses mer som manligt genusmärkta. Varför pojkar läser sämre kan ytterligare förklaras med att läsmaterialet inte engagerar dem. Fredriksson & Taube hävdar att pojkar verkar svårare att motiveras om de inte tycker att texterna är intressanta. Fredriksson & Taube anger vidare att skillnaderna mellan pojkars och flickors läsning är mindre i digitala lästest än på det traditionella, eftersom pojkars läsning styrs just mer av motivation. Fredriksson & Taube (2012) diskuterar om anledningen till de mindre skillnaderna i digitala test kan bero på att digital läsning framstår som kanske något nytt och mer manligt; de avser att pojkar därför är mer motiverade att läsa. Fredriksson & Taube sammanfattar till sist att flickor klarar bättre än pojkar längre kontinuerliga texter. Flickors läsförmåga gynnas av berättande, skönlitterära, argumenterande och instruerande texter. Skillnaden är dock mindre i icke-kontinuerliga texter såsom kartor, figurer och tabeller. (Fredriksson & Taube 2012, 79-83)

I följande kapitel presenteras olika förslag på lässtimulerande åtgärder och några utvecklingsområden inom elevers läsning. Till sist presenteras även hur skolan där avhandlingens elever går på arbetar med läsning och läsfrämjande på lokal nivå. Elevernas åsikter däremot om bland annat vad som skulle få dem att läsa mer presenteras i resultaten. Intressant för resultaten i min studie är om myndigheternas, skolans och elevernas idéer sammanstrålar varandra.

2.5 Läsfrämjande åtgärder på fritiden

Läsfrämjande sägs vara hela samhällets uppdrag. *Läsfrämjande* åtgärder används ofta synonymt med lässtimulerande åtgärder i litteraturen. Kulturrådet (2015, 11), en myndighet som verkar för läsfrämjande arbete, definierar läsfrämjande som arbete för att göra läsare läskunniga, öppna vägar till litteraturen till den som inte läser, öka tillgången till en mångfald av litteratur på olika språk och olika format för läsare i olika åldrar. De avser dessutom att läsfrämjande ger fler möjligheter till en estetisk upplevelse genom litteraturen och tar bort hinder för läsning, breddar läsrepertoaren och stärker läsarens läsaridentitet samt självtillit.

I tidigare PISA-undersökningar (före 2015) framförs elevers försämrade läsresultat i Sverige. Olin-Scheller (2014, 1, 4) konstaterar att även om de unga har varit föremål till olika läsfrämjande åtgärder pekar forskningen på flera utmaningar för läsundervisningen. Hon uppger att medielandskapet har förändrat elevernas syn på läsande, att det är otydligt för lärare vilka förmågor elever ska arbeta mot och vad som egentligen är läsning. Olin-Scheller (2014) anger vidare att lärare kan ha svårigheter att analysera effekterna av olika läsfrämjande projekt när få av dessa insatser blir systematiskt utvärderade och forskade i. Andra oklarheter i de tidigare läsfrämjande projekten lyfts fram av lärare när digitala texter, film och bild och sakprosa inte är med i dem, enligt henne. Olin-Scheller (2014) hävdar även att läsutvecklingen kan bromsas ned om insatserna huvudsakligen vänder sig mot barn i de yngre skolåren. För att jämna ut dessa otydligheter hos lärare har regeringen i Sverige med hjälp av Skolverket och kommunerna sedan 2015 dragit igång ett nationellt läslyft i hela landet anger Läsdelegationen (2018, 26). Skolverket beskriver läslyftet som en omfattande fortbildningsinsats för lärare, förskollärare och skolbibliotekarier i läs- och skrivutveckling för att stimulera läsintresset hos de unga. På webbsidan Lärportalen kan lärarna ta del av och arbeta lokalt med olika temamoduler inom läslyftet såsom textarbete, lässtrategier, läsintresse, digitala verktyg med mera. (Skolverket 2020) Efter PISA 2015 har insatserna börjat bära

effekt, eftersom PISA 2018 visar en mer positiv trend i de svenska läsförståelseresultaten jämfört med tidigare.

Vilka läsfrämjande åtgärder framstår då i dag som utvecklande och stimulerande för elever? I synnerhet när tidigare decennier enligt Varga (2013, 494) vittnar om att explicit undervisning i läsförståelsestrategier var mycket sällsynt i den svenska skolan. Styrdokumenten i kursplanen för svenska (Lgr 11) anger nationella riktlinjer för svenskundervisningen inom läsning. I Vargas empiriska studie (2013, 508) uppmärksammas däremot de metakognitiva aspekterna relaterade till läsförståelse och läsfrämjande. Enligt henne kan lärare stödja elever i läsutvecklingen genom att identifiera elevers tankar, verbalisera deras tolkningar, iaktta olika läsförståelsestrategier samt genom att lyfta texten till elever som en interaktion mellan text och läsare. Varga anger vidare att detta resulterar i en medvetenhet om läsfärdigheter när elever utvecklar en förmåga att kommunicera verbalt om sin läsoplevelse, läslust och läsvana. Andra läsfrämjande åtgärder som Varga (2015, 7, 10) anser vara utvecklande är praktiker som stödjer kodknäckande, textskapande, textbruk och skapar utrymme för kritisk granskning. Varga betonar att eleven behöver utveckla alla dessa fyra förmågor parallellt för att kunna delta i textarbete.

Även Läsdelegationen (2018) har identifierat i sin utredning flera utvecklingsområden i de ungas (0-18 år) läsning. De föreslår olika lässtimulerande åtgärder baserade på dem. I föreliggande studie presenteras de fyra insatser som enligt Läsdelegationen (2018) sker på elevers fritid och som jag således tolkar som läsfrämjande åtgärder efter skoltid:

1. folkbibliotek och läsning
2. läsande förebilder
3. läsning på fritidshem
4. läsning på lov

Som första åtgärd lyfter Läsdelegationen (2018) fram folkbibliotekets läsfrämjande uppdrag och samverkan med olika aktörer som uppges visa behov av kompetensutveckling för bibliotekarier samt behov av andra statliga insatser. Enligt lag ska alla medborgare ha tillgång till folkbibliotek i läsfrämjande syfte. Biblioteken har en viktig roll i lusten att läsa, de faktiska läsvanorna och därmed läsförmågan. De främjar intresset för bildning, särskilt barns läsning. Läsdelegationen (2018) anger att lässtimulationen främjar barns språkutveckling, när biblioteken erbjuder litteratur utifrån barns behov och förutsättningar. Biblioteken behöver därmed försöka finna nya samverkansaktörer såsom idrottsföreningar, nationella minoriteter

och fritidsgårdar i läsfrämjande projekt för flickor och pojkar för att tillfredställa barns olika läsintressen. Kompetensutveckling inom litteraturförmedling och läsfrämjande är en förutsättning att biblioteken ska kunna möta nya krav i verksamheten enligt Läsdelegationen (2018). Digitalt kompetenslyft för bibliotekspersonal stödjer vidare det nationella läsfrämjandelyftet. Läsdelegationen konstaterar sammantaget att målet i statliga lässtimulerande insatser är att öka utbudet och tillgängligheten till bibliotek. Med den andra åtgärden om läsande förebilder påvisar Läsdelegationen (2018) ”ett behov av ett stärkt läsfrämjande för vuxna för att de ska kunna vara läsande förebilder för barn”. Barn tar efter vuxnas läsbeteenden. Läsdelegationen anger vidare i sin utredning att föräldrarna och vänner har störst inverkan, men andra vuxna såsom kändisar, författare och lärare kan framstå som inspirerande *läsförebilder*. För det tredje föreslår Läsdelegationen (2018) att fritidshem arbetar målmedvetet med språk- och läsutveckling samt läsning generellt genom att arbeta i en större utsträckning i skolan enligt berörda läroplaner. När huvudmännen på fritidsgårdar arbetar för läsande miljöer och söker medel för kompetensutveckling av personal inom området läsning, främjar detta barns läsning enligt delegationen. För det fjärde beskriver Läsdelegationen (2018) i sin utredning olika typer av läsinsatser på lovperioder som en möjlig läsfrämjande åtgärd. Extra lästräning på loven, frikopplat från skolans mål, anges av Läsdelegationen vara betydelsefull i att skapa positiva attityder och lust till läsning. I läsningen föreslås då fokusering på sociala aktiviteter runt omkring texterna, som en gemensam sysselsättning av att diskutera läsoplevelser och litteratur. (Läsdelegationen 2018, 117-161)

2.5.1 Skolverkets föreslagna läsfrämjande åtgärder

Att få ungdomar att läsa mer i framtiden är onekligen ett samverkansuppdrag. Miljön eleverna lever i påverkar deras läsning. Om åtgärderna bär effekt resulterar de i god läsförmåga och i välutvecklade läsvanor hos elever. På Skolverkets Lärportal (2020) finns arbetsmoduler för bland annat skolor och lärare som vill utveckla barns läsundervisning, men där finns även för andra att läsa Skolverkets förslag på läsfrämjande åtgärder. Enligt Skolverket (2015a, 1, 3) ger läsfrämjandet effekt om metoderna bygger på ungas intresse för populärkultur och digitala medier och inte ensidigt fokuserar på skönlitteratur och tryckta källor. Ett ökat samarbete i samverkansuppdraget mellan lärare, bibliotekarier och fritidspedagoger gynnar dessa metoder och läsundervisningen betydande. Enligt Skolverket kan de vuxna då visa att läsning inte enbart har med skolkunskaper att göra utan kan berika vardagen på en mängd olika plan. Skolverket anger vidare de vuxnas högläsning som något extra stimulerande för elevers

läsintresse när det sker inlevelsefullt. Under textsamtalen efteråt föreslår Skolverket (2015b, 7-10) att elevers tolkningar tas tillvara, eftersom detta bidrar till elevers läsutveckling. Däremot i skolan är urvalet av texter som används kollektivt i klassen viktigt anser Skolverket. Texterna bör vara språkligt anpassade för eleverna och barnen ska kunna relatera till dem i sin vardag. I synnerhet i den fria läsningen i skolan eller efter skolan är det viktigt att eleverna får göra sina egna val av läsning enligt Skolverket. Skolverket (2015c, 7) konstaterar vidare att läsfrämjande undervisning ger även effekt på ämnesundervisningen, eftersom den stödjer praktiker för kodknäckande, textskapande och textbruk. Skolverket beskriver hur detta innebär att den lässtimulerande undervisningen skapar utrymme för kritisk granskning i textanalysen i flera ämnen i skolan men också på fritiden för eleven. Sammantaget presenterar Skolverket (2018) för lärare i Lärportalen följande andra konkreta förslag på läsfrämjande åtgärder med elever: bokprat, läsecirkel, dramatisering, koppling till film/musik/spel, lästips, texter på andra språk, mer tid, olika läsplatser, träff med författare och hjälp i biblioteket. Åtgärder som likaväl kan tas i bruk på elevers fritid i min mening.

2.5.2 Läsfrämjande på en grundskola i landskapet Östergötland

Studien innefattar en grundskola i landskapet Östergötland, Sverige. Skolan består av elever i fyra årskurser; från år 6 till år 9. I ämnesgruppen för svenska har lärarna utarbetat en lokal kursplan med olika arbetsområden i svenska för varje årskurs. Denna kursplan presenterar centrala innehåll för varje arbetsområde som står i enlighet med Skolverkets kunskapskrav. Svensklärarna i varje årskurs samplanerar sedan lektionernas konkreta innehåll helt fritt, men undervisningen bör följa de uttryckta målen för kunskapskraven. Den läsfrämjande läsundervisningen i till exempel årskurs 9 (i PISA åldern) innefattar gemensam läsning av skönlitterära berättelser, poesi och sakprosa med uppföljning (strategier för läsförståelse och studieteknik) samt fri läsning av olika genrer, som redovisas både muntligt och skriftligt. I årskurs nio läser eleverna om olika diktare och visförfattare samt om nationella minoritetsspråk i Sverige och nordiska språk. De studerar en litteraturhistorisk översikt inkluderat författarporträtt av till exempel Shakespeare och Strindberg. På våren integreras den lässtimulerande undervisningen en period med ämnet historia under temat Andra världskriget. Inom läsundervisningen i alla årskurser söker och sammanställer eleverna information, samtidigt som de utvecklar resonemang för källkritik. De bearbetar sitt eget språkbruk genom att bedöma och förbättra sin egen text, men även genom att läsa olika slags texter, till exempel krönikor och debattartiklar. Som extra läsfrämjande åtgärder utöver dessa arbetsområden lyfts skolbibliotekarien och skolbiblioteket fram som viktiga. Bibliotekarien

besöker alla årskurser några gånger varje termin för att presentera elever nya låneböcker. På studietiden tystläser alla elever på skolan varje vecka i antingen sin svenska eller engelska läsebok, som de valt att låna ut själv. Därtill högläser svenskläraren till klassen minst en gång i veckan. De elever som inte når målen för kunskapskraven i läsförmåga kan lästräna extra med specialläraren och kan i årskurs sju få delta i intensivsvenska för två veckor. Då arbetar en liten elevgrupp enbart med svenska hela den tiden, för att bli stimulerade av ökad läsutveckling och läsintresse. Som en åtgärd kan även räknas de olika temaområdena varje årskurs arbetar med årligen. Då integreras alla ämnen under samma läsfrämjande måltänk.

3 MATERIAL OCH METOD

I detta kapitel redogörs för material och metod i föreliggande studie. Först presenteras materialet och informanterna som deltog i studien. Därefter förtydligar jag hur materialinsamlingen genomfördes. Därefter presenteras enkäten som användes vid insamling av materialet som forskningsmetod. Till sist diskuterar jag studiens analysmetoder och utförandet av analys med dess kvantitativa och kvalitativa drag.

3.1 Materialinsamling och informanter

Materialet samlades in i juni 2017 under två svensklektioner i en årskurs 6-9 grundskola i landskapet Östergötland. Informanterna i studien består av 53 elevers deltagande genom Webropol-webbenkäter i de två enda årskurs 6 klasserna; 23 flickor och 30 pojkar. Som lärare på skolan valde jag att fokusera på elever snarare än kollegor i studien, för jag saknade elevperspektiv om elevers läsvanor och läslust. Förhoppningen är att resultaten kommer att nytta även det kollegiala lärandet på skolan, då lärarna samplanerar den årliga läsundervisningen tillsammans. Om en liknande enkät alltid utfördes i årskurs 6, skulle det effektivisera diskussionerna om läsresurser, läsprestationer och läsningens generella betydelse med elever, föräldrar och kollegor inför högstadiet. Därtill kanske medför materialet en ny synvinkel på elevers resultat i de nationella proven i läsförståelse i årskurs 6 och 9. En enkät är ett snabbt sätt att kartlägga hela klassens fria läsning och inte bara de elevernas som är mer vokala om sina läsvanor. Syftet med denna pro gradu-avhandling är att undersöka elevers fritidsläsning, men därtill önskar jag mig kunna ha nytta av enkäten och materialet även i min framtida roll som lärare.

Det tog ungefär 40-50 minuter för eleverna att fylla i enkäten. Jag hade bokat datasalen för båda tillfällena, testat innan att tekniken fungerade samt redan hämtat fram enkäten på varje elevs datorskärm. Under båda tillfällena var jag på plats som ansvarig lärare för klassens lektion. Följande instruktioner gavs till eleverna på plats: de har 60 minuter om det behövs, det råder tystnad och avstånd till kompisens skärm under svarandet, det är viktigt att försöka fylla i något i varje fråga, men om man inte har något att kommentera får svaret lämnas blankt. Fråga 13 bad jag alla titta på innan eleverna började svara, jag läste högt huvudfrågan samt hjälpfrågorna under; sedan instruerade jag eleverna att dela upp svaret i rutan under till två svar a) och b); så att frågorna gäller båda svaren. Jag förklarade också att läxor och annat skolarbete inte var av intresse i enkäten, utan den fria läsningen på fritiden. Därefter

förklarade jag att Snapchat, Youtube, Periscope och andra filmer/bilder utan text inte ses som läsning av text i enkäten; den tiden ska de inte räkna med i den digitala läsningen. Ingen i de två klasserna kommer från en annan kultur eller har svenska som andra språk. Eleverna fick fylla i ålder och kön, eftersom de har påverkan i deras läsvanor enligt andra studier.

Samtliga informanter och deras föräldrar blev i förväg informerade om studiens syfte och tillvägagångssätt samt om att deltagandet i studien är frivilligt. De blev även informerade om att resultatet från enkäterna lagras och används enbart i vetenskapligt syfte i denna studie. Barnen, föräldrarna och skolledningen har gett mig samtycke till att eleverna deltar i min studie. Eleverna kommer att anonymiseras för att skydda deras integritet, likaså anges inte skolans namn eller klassernas beteckning.

3.2 Enkät som forskningsmetod

På basis av syfte och frågeställningar i min studie formulerade jag enkäten till eleverna. För enkätstudien användes programmet Webropol. Frågetyperna handlar om elevers läslust och läsvanor på fritiden. Jag försökte göra webbenkäten tydlig och konkret nog att förstå av en 12-13-åring, inte för lång så att eleverna tröttnar och tappar fokus. Även Alanen (2011, 14) påpekar att det är viktigt att tänka på målgruppen när en enkätstudie utförs. Jag försökte undvika att eleverna överblickar vissa punkter om frågorna inte var tillräckligt enkla att svara på. Efter noga övervägande om eleven måste svara på varje fråga för att gå vidare, lät jag bli denna funktion för jag ville få genuina och inte påtvingade svar. Jag ville betona det positiva med att delge sin åsikt och på så sätt få vara med och påverka läsundervisningen.

Jag tog hänsyn till tidigare forskning när enkäten formades. Till exempel flera av de tryckta textalternativen presenterade i frågorna sammanstrålar med PISA-undersökningen; tidskrifter/veckotidningar, serietidningar, skönlitteratur, facklitteratur (faktaböcker) och dagstidningar. De digitala läsalternativen i enkäten är representerade även i Jacquets avhandling om ungdomars datorpraktiker (2016, 21-22): tv, film, dataspel, spelforum, sociala medier samt bloggar. Användarproducerat material såsom Youtube filmer utan text var inte med i frågorna, eftersom fokus låg i läsning av text. Målet var att försöka redogöra med enkätfrågorna vad och varför eleverna läser på fritiden, formatet till deras lästexter och hur läsintresserade de är. Eftersom ett typiskt svarssätt på skalor är mittenvärdet i frågeformulär enligt Ejlertsson (1996, 79), valde jag att ha med Likert-skalor där svaret tvingas antingen under eller över mittenvärdet i de slutna frågorna, till exempel i fyrgradiga skalor. Frågeformuläret om elevers fritidsläsning presenteras i bilagan. Enkäten består av 22 frågor,

från vilka sju är öppna frågor. Varje enkätfråga kopplas till en av de fyra forskningsfrågorna i resultaten. Med enkätfrågorna 6.-11. försökte jag få svar till forskningsfrågan om elevernas attityd till läsning. Med frågorna 2., 4.-5. och 13. var jag ute efter elevsvar om val av textformat. Frågorna 2. och 14.-17. kategoriserades under forskningsfrågan om flickornas och pojkarnas läsvanor och frågorna 12. och 18.-22. till sist under frågan om läsfrämjande åtgärder.

Genom att Webropol användes kunde frågeställningarna och svarsalternativen alterneras. Både slutna flervalsfrågor med Likert-skalor och öppna frågor ställdes för att se om elevernas svar är konsekventa. De viktigaste frågorna ställdes i både slutna och öppna form för ökad säkerhet. En fördel med ett frågeformulär, enligt Ejlertsson (1996, 11), är att när utformningen av frågorna och svarsalternativen sker på samma sätt är resultaten lättolkade. De öppna frågorna var dessutom med för att ge nya perspektiv när eleverna fick svara med egna ord i lugn och ro. Patel & Davidsson (2011, 79) förklarar vidare att slutna frågor innebär att eleverna har fasta svarsalternativ och öppna frågor att de är öppna för elevernas fritext. Jag valde att inte intervjua eleverna, eftersom jag som deras lärare skulle ha kunnat påverka deras svar i en sådan situation med min närvaro. Enligt Ejlertsson (1996, 11) är det väldokumenterat att intervjuerna har den effekten.

Sammantaget kan konstateras att en fördel med webbenkätstudier är att metoden är tidseffektiv. Wenemark (2017, 46) anger hur det är möjligt på en kort tid samla in en stor mängd data där resultaten dessutom är enkla att sammanställa i färdiga tabeller. Som nackdel anger Ejlertsson (1996, 12) att enkäten inte kan innehålla för många frågor för att inte svarstiden blir för lång samt att inga följefrågor kan ställas efteråt. En fördel däremot med öppna frågor är att elever kan svara på frågorna i sin egen takt. Alanen (2011, 14) påminner dock att en nackdel med de öppna frågorna är att svaren kan vara svåra att bearbeta pålitligt om det är svårt att kategorisera resultaten.

3.3 Analysetoder och utförandet av analys

Föreliggande studie grundar sig på utförd Webropol-webbenkät. Studien är av både kvantitativ och kvalitativ karaktär, dock merparten av kvantitativ karaktär. Valet av en kombinerad metod är i enlighet med arbetets syfte och frågeställningar där elevers läslust och läsvanor på fritiden är av intresse. Genom att fler metoder används för att nå fram till resultat använder man av triangulering enligt Bryman (2011, 354). Skillnaden mellan de två är att en kvantitativ studie är mer inriktad på siffror och en kvalitativ studie på ord om förhållandet

mellan tidigare forskning och faktiska resultat beskriver Bryman (2011) vidare. I denna studie används den kvantitativa metoden i analysen av resultat på de slutna enkätfrågorna och den kvalitativa metoden i innehållsanalysen av resultat på de öppna enkätfrågorna. Eliasson (2013, 27, 30-31) sammanfattar fördelarna med den kvantitativa metoden till att lämpa på bredden, täcka fler områden än kvalitativa och vara tidseffektiv i insamlingen av svar. Enligt henne saknar den kvantitativa metoden däremot en möjlighet att gå på djupet med följe frågor såsom det är möjligt i den kvalitativa metoden (intervjuer). Eliasson (2013) anger som förklaring att företeelser är svåra att komma åt i kvantitativa studier. Hon konstaterar dock vidare att när studien är omfattande fungerar metoderna bra tillsammans. Eliasson anser att fast tonvikten skulle vara på den ena metoden kompletterar de varandra på att få fram uppgifter som inte den andra kan.

I föreliggande studie är elevsvaren i elektronisk form. Efter insamlingen av elevsvaren sammanställde jag enkätresultaten av de två klasserna i form av en rapport i Webropol-programmet för att få en helhetsbild av svaren. Eftersom Webropol-resultaten endast visar alla elevsvar till varje fråga och inte båda könen för sig, överförde jag sedan de frågor där jag ville få fram skillnader mellan flickornas och pojkarnas svar till statistikprogrammet SPSS och gjorde t-testjämförelser mellan könen på de svaren. I den kvalitativa innehållsanalysen av de öppna svaren grupperade jag däremot ihop liknande elevsvar till olika huvudgrupper genom att kategorisera varje elevsvar till olika svarsgrupper i Word. Därefter antecknade jag ner antalet elever i varje huvudgrupp, ställde svarsgrupperna i ordning efter antalet flest elever, räknade andelar av elever i varje svarsgrupp och till slut dokumenterade jag de sammanställda svaren med exempel i resultaten. Enkätfrågorna är kursiverade i resultaten och rubrikerna i resultaten är uppdelade efter de fyra forskningsfrågorna. När elevantalet i studien är 53 och inte 100 presenteras resultat i antal och endast i procent om det handlar om majoriteten. I den kvantitativa analysen är både Webropol- och SPSS-resultaten till de slutna frågorna relativt lättolkade när utformningen av enkätfrågorna är samma för alla elever (Ejlertsson 1996, 11). Resultaten presenterar jag sedan i form av figurer, tabeller och ordmoln i analysen för läsvänligheten. Elevelexemplen från de öppna frågorna är däremot med i analysen som direkta citat för att ge en autentisk bild av snarlika elevsvar och en grund för reflektion. Enligt Alvesson & Sköldberg (2008, 22) är systematik och genomtänkta tekniker grundelementet för kvalitativa analyser. För att öka på säkerheten har jag försökt nå en sådan analysnivå som de nämner genom en noggrann och objektiv anteckning av elevsvaren i innehållsanalysen. Sammantaget anger Tuomi & Sarajärvi (2018, 104, 106-108) att huvudskillnaden mellan

dessa två analysmetoder är att i den kvantitativa analysmetoden förklaras hypoteserna för studien och i den kvalitativa metoden tolkas elevsvaren. Med ett induktivt analysätt försöker jag generalisera enskilda elevsvar till större enheter av både de kvantitativa resultaten och de kvalitativa svarsinnehållen i studien, eftersom enligt Tuomi & Sarajarvi (2018) kan innehållsanalys egentligen användas induktivt i analyser av både kvantitativa och kvalitativa undersökningar. Reliabilitet och validitet av metoderna diskuteras sedan i sista kapitlet (se 5.4).

4 RESULTAT

I detta kapitel presenteras de resultat som framkommit i enkäten. I föreliggande läsvaneundersökning deltog 53 elever. De resultat som presenteras är utifrån de 22 frågor som ställdes i ett elektroniskt frågeformulär. De fyra forskningsfrågornas huvudinnehåll anges som rubrik som sedan följs av en sammanställning av elevsvaren. I analysen är enkätfrågorna kursiverade och uppdelade efter forskningsfrågan. De citat som presenteras är ett urval som får representera elevernas svar då de många gånger var snarlika. Vissa citat har valts ut då det bedömts ha vikt i forskningsfrågorna. De elevexempel som anges är direkta citat och kan innehålla skrivfel. Som komplettering till de slutna frågorna har innehållsanalys använts som metod i öppna frågor. Resultaten presenteras i form av diagram, tabeller, figurer och ordmoln.

4.1 Elevernas inställning och attityd till läsning

De 53 elever som svarade på enkäten har i överlag en positiv attityd och inställning till läsning och sin egen läsförmåga. En klar majoritet, 45 av de 53 (85 %) informanterna som deltog, angav flera olika anledningar till *varför de tycker om att läsa på fritiden*. Traditionell läsning i pappersformat och läsning på internet ställdes inte mot varandra i frågan, för att få fram om det är själva läsandet som eleverna kan uppleva motstånd till och inte formatet de läser i. Elevernas läslust på fritiden uttrycks till exempel på följande sätt:

[1] Det är skönt att koppla av från om värden och ett bra sätt att få tiden att gå

[2] Det är roligt. man lär sig mycket.

Läsmotiven varierade efter varje elevs egna behov. Jag kategoriserade elevsvaren (n=53) till frågan varför eleverna tycker om att läsa på fritiden till följande tre huvudgrupper: läsning är kul och/eller roligt (15/53; jfr [3]), för att söka fakta och få information om vad som händer i världen (13/53; jfr [4]) samt läsningen upplevs av eleverna som avkopplande, stressminskande och lugnande, helt enkelt som något de mår bra av (9/53; jfr [5]-[6]).

[3] För att det är kul att veta vad som händer när t.ex. huvudpersonen gör något.

[4] man kan hitta så mycket fakta i böcker och på internet

[5] för att det är avkopplande och man lever sig in i ``bokens värld``.

[6] 1. Det minskar stress 2. Det får mig att sluta tänka på olika saker. 3. Det får mig att må bättre.

Fem elever angav att de inte tycker om att läsa eller upplever läsning som långtråkigt (jfr; [7]).

[7] jag tycker inte om det eftersom att det är så tråkigt eftersom det inte händer någonting

Detta tyder på att dessa elever ändå läser på sin fritid, medan 3 av 53 elever angav att de inte läser alls. Anmärkningsvärt är med tanke på hur mycket elever säger sig använda av sin tid på internet att bara ett fåtal elever, 8/53, svarade att det är kul med läsning endast när de läser på mobilen (jfr; [8]).

[8] det är bara kul om man läser på mobilen för det är tråkigt att läsa i en bok.

När eleverna svarade på det motsatta på den öppna frågan *varför de inte tycker om att läsa på fritiden* framförde knappt hälften av eleverna, 23/52, att ibland kan det de läser om vara tråkigt och ointressant. Själva läsningen verkar inte upplevas som negativt av eleverna såsom det att de inte riktigt än kommit i underfund med vilka genrer de gillar att läsa. Elevsvaren tyder även på att eleverna inte alltid har antingen koncentrationen eller läsintresset till en nyanserad längre handling av en roman där händelserna och karaktärerna byggs sakta fram medan de läser. Eleverna anser att fritidsläsning kan bli långtråkigt när förväntningarna inte stämmer om en spännande handling från första början av en bok (jfr; [9]), när man läser romaner och blir tvingade till läsning (jfr; [10]) eller när eleverna har svårigheter att hitta de rätta böckerna att läsa i, sådana som de är intresserade av (jfr; [11]).

[9] Det kan vara segt om en vän säger att den här boken är jätte spännande men man måste läs mer en halva boken för att man vill läsa det spännande.

[10] det kan bli långtråkigt (beroende på vad man läser t.ex romaner.Också för att man kan oxå behöva läsa om saker man inte tycker är intressanta

[11] hittar inte något som faller mig i smaken

Nio elever konstaterade däremot att de tycker om att läsa, de stod på sig och tyckte till det motsatta än det som stod i frågan. Resten av elevsvaren varierade i hög grad, men svaren är med i analysen för de tillsammans ger en intressant helhetsbild av olika skäl till varför elever

kan uppleva läsmotstånd. Sju elever anmärker sin knappa lediga tid som problematisk (jfr; [12]). Dessa elever vill använda sin tid mer effektivt till annat som är roligare och mer intressant istället (jfr; [13]).

[12] har ibland inte tid

[13] Det tar mycket tid, kan vara svårt att hitta roliga saker att läsa, det finns andra saker som är roligare.

Ytterligare några elever nämner att de hellre skulle vilja vara sociala och röra på sig än att läsa på fritiden (jfr; [14]). Det lugna gör att de anser att läsning blir tråkigt (jfr; [15]) eller att de har svårt att sitta still och koncentrera sig vid läsning (jfr; [16-17]).

[14] För att man kan va ute med kompisar istället för att sitta inne och kolla på skärm hela dagarna

[15] för det är inte kul, det är för lugnt, långtråkigt

[16] jag kan inte konsentrerar mig

[17] det är tråkigt, man måste sitta still och jag gillar att röra på mig så det är ingen bra kombination

Ett fåtal elever anger att andra fritidsaktiviteter, det sociala och kompistrycket konkurrerar med läsningen (jfr; [18-19]).

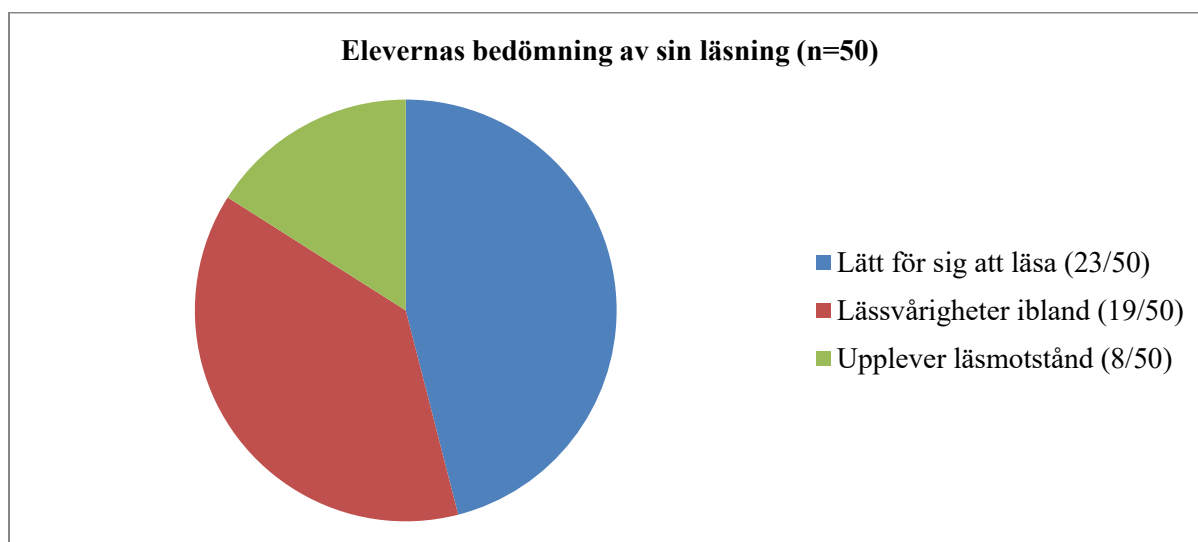
[18] för det är lång tråkigt och har inte tid och är ofta ute på golfbanan eller hos grannarna

[19] Det kan också vara tråkigt att läsa när man är med kompisar om inte ens kompis läser, då vill man mest vara ute o va lite.

Endast två elever satte ord på att det är just boken i pappersformat som gör läsandet tråkigt.

I de två klasserna som deltog i enkäten finns det inga elever med svenska som andra språk. Däremot förekommer diagnosticerade lässvårigheter i båda klasserna. Om antalet elever med lässvårigheter korrelerar med antalet elever som upplever läsmotstånd, är inte av betydelse för denna studie utan hur eleverna upplever sin fritidsläsning och ser sig själva som läsare. Hur definierar eleverna sin läsning när de granskar sin läsförmåga? Av intresse är elevens uppfattning om sin läsförmåga. På enkätfrågan *varför eleverna har svårigheter att läsa* angav

majoriteten att de är läskunniga. Som figur 1 visar (se nedan) svarade nära hälften av eleverna, att de inte har några svårigheter med att läsa, att det är lätt för dem att läsa och att de kan läsa. Antalet elever som bedömde att de ibland har svårt att läsa var något mindre än dem och en liten andel av eleverna upplevde direkt läsmotstånd.



Figur 1 Elevernas svar på frågan om de har svårigheter att läsa.

De elevsvar, 19/50, där läsvårigheter nämndes delade jag i tre undergrupper. I den första gruppen, angavs språkliga svårigheter relaterat framförallt ordförråd (jfr; [20]), men också uttal av ord (jfr; [21]), den röda tråden (jfr; [22]) och idiom (jfr; [23]).

[20] för det kan va många svåra ord och jag kan inte förstå ibland vad dom menar

[21] Ibland vet man inte hur man uttalar ordet.

[22] Jag har inga stora svårigheter utan jag tycker mest att det är svårt att förstå om det går från sak och sedan till en annan sak som inte handlar om det som man läst om.

[23] det är bara vuxen ord som jag inte fattar t ex här ligger en hund begraven

I den andra gruppen av läsvårigheter kategoriserade jag skäl som påverkar elevernas läsflyt enligt dem själva. Dessa elever anger läsvårigheter såsom koncentrationssvårigheter, långsam läshastighet (jfr; [24]), för snabb läshastighet, hackande läsning och att man hakar upp sig på saker kan påverka läsandet.

[24] för jag inte läser fort fast vet inte riktigt varför men tycker det är lite svårt

I den sista, tredje undergruppen av lässvårigheter grupperade jag de 8 av 53 elevsvar som jag anser kategorisera direkt läsmotstånd. I dessa svar anger eleverna till exempel att svårigheterna beror på att läsning är tråkigt, att de inte läser på fritiden eller på att en tjock bok är lika med svår läsning (jfr; [25]).

[25] de beror på hur tjock boken är och hur många sidor boken har.

När eleverna sedan svarade på nästa öppna fråga om *varför det är lätt för dem att läsa* angav majoriteten av eleverna, 50 av 53 (95 %), att de har läsflyt. Här är svaren mer positiva än i svaren om lässvårigheter, vilket kan bero på att frågan är ställd så att den antar att eleverna är läskunniga. Endast 3 elever av 53 konstaterade att det inte är så lätt att läsa för de övar inte, resten redogjorde varför de har lätt för sig att läsa. De flesta av eleverna med läsflyt resonerar att det beror på att de har läst mycket sedan de var små och att de gillar det (jfr; [26]), att de lärde sig läsa snabbt samt att de övar och läser mycket ännu i dag (jfr; [27]).

[26] För att jag har läst böcker sedan jag var 4 år och jag tycker om det.

[27] För att jag har läst mycket och tränat.

Fem elever specificerar vidare i sina svar att de har lätt för sig att läsa för att de har bra ordförråd, övar på nya ord (jfr; [28]) och har lätt att förstå.

[28] för att jag tränar på dem ord som jag inte kan

Sju elever anser att det är lätt att läsa för läsning är kul (jfr; [29]), när det som läses handlar om något roligt blir det lätt, när boken är bra och när man har tid att läsa.

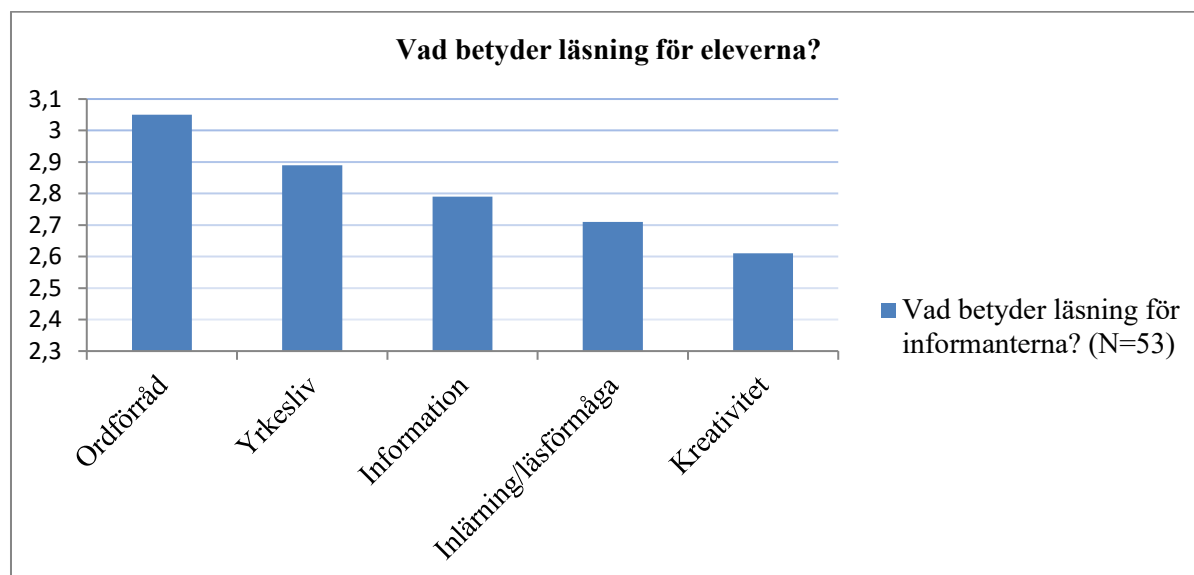
[29] Det är kul och när det är spännande då vill man inte sluta läsa.

Fyra elever ville lyfta läsförebilderna i närfamiljen som en anledning till varför de anser att de är bra läsare i dag (jfr; [30]).

[30] för att mina föräldrar läste för mig varje dag när jag var liten

I den slutna enkätfrågan fick eleverna ta ställning till *vad är/betyder läsning för dem*. Eleverna svarade enligt en fyrgradig skala mellan 1 Inte alls, 2 Lite, 3 Ganska mycket eller 4 Väldigt mycket genom att klicka på ett svar till varje påstående. I presentationen av dessa svar utgår jag ifrån de fem högsta medelvärdena av elevsvaren (n=53) till frågan. Medelvärdet för alla

svarsalternativ är 2,6 och medianen är 3. Sammanställningen visar att informanterna klickade flest antal gånger på alternativet 3 Ganska mycket i sina svar, från vilket kan dras slutsatsen att eleverna upplever läsning som relativt viktig i deras liv. Av figur 2 framgår läsningens betydelse för eleverna framförallt i att bygga på ordförrådet, som hjälp att lyckas i yrkeslivet samt som hjälp att förstå och analysera information.



Figur 2 Elevernas svar på frågan vad läsning betyder för dem, skala 1-4, medelvärde 2,6 (2=Lite, 3=Ganska mycket), antal elever (n=53).

Som figur 2 visar anger eleverna följande fördelar med läsning:

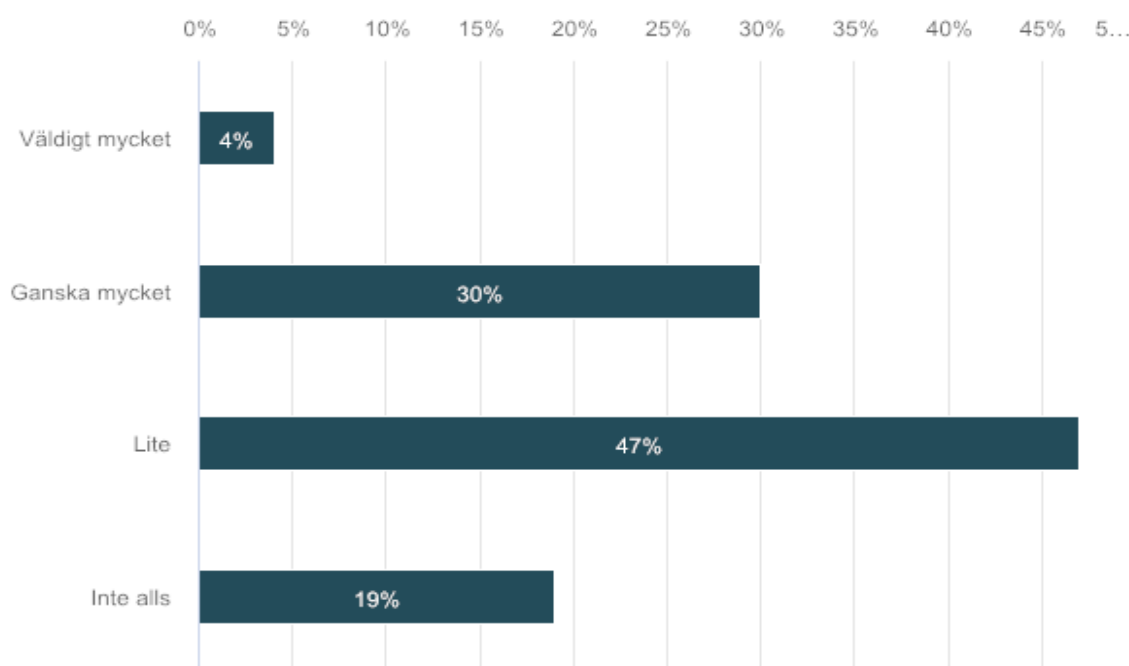
1. Bygger på ditt ordförråd 3,05
2. Hjälper dig att lyckas i det framtida yrkeslivet 2,89
3. Hjälper dig att förstå och analysera information 2,79
4. Läsning underlättar din inläring av nya saker 2,71
- Du får en bra allmän läsvana/läsförmåga genom att läsa mycket 2,71
5. Förbättrar din förmåga att tänka kreativt 2,61

Elevernas svar tyder på att de ser läsning som ett sätt att allmänbilda sig. De verkar vara medvetna om läsningens betydelse för deras inläring och utveckling. De två påståendena i enkäten som fick flest 4 Väldigt mycket klickar av eleverna om läsningens betydelse för dem var alternativen Bygger på ditt ordförråd (20/53) och Hjälper dig att lyckas i det framtida

yrkeslivet (17/53). De två påstående eleverna däremot svarade flest 1 Inte alls på om läsningens betydelse för dem var Förhindrar utanförskap i sociala sammanhang (18/53) och Lindrar stress (14/53).

4.2 Elevernas val av textformat

I föreliggande studie kartläggs elevers läslust och val av texter på fritiden. Som framgår av resultaten i förra avsnittet (4.1) tycker eleverna om att läsa på fritiden. I detta avsnitt anger de om läsformatet påverkar deras läslust och läsvanor. Resultaten visar att elevernas läslust att läsa i pappersformat verkar lägre än läslusten att läsa på internet. Som figur 3 visar ställer sig eleverna mindre positivt till att läsa i pappersformat på fritiden. I enkätfrågans undertext angavs följande exempel av texter i pappersformat till eleverna som kompletterande information: tidningar, tecknade serier, olika slags böcker, manualer, dikter, sångtexter, pjäser och affischer.

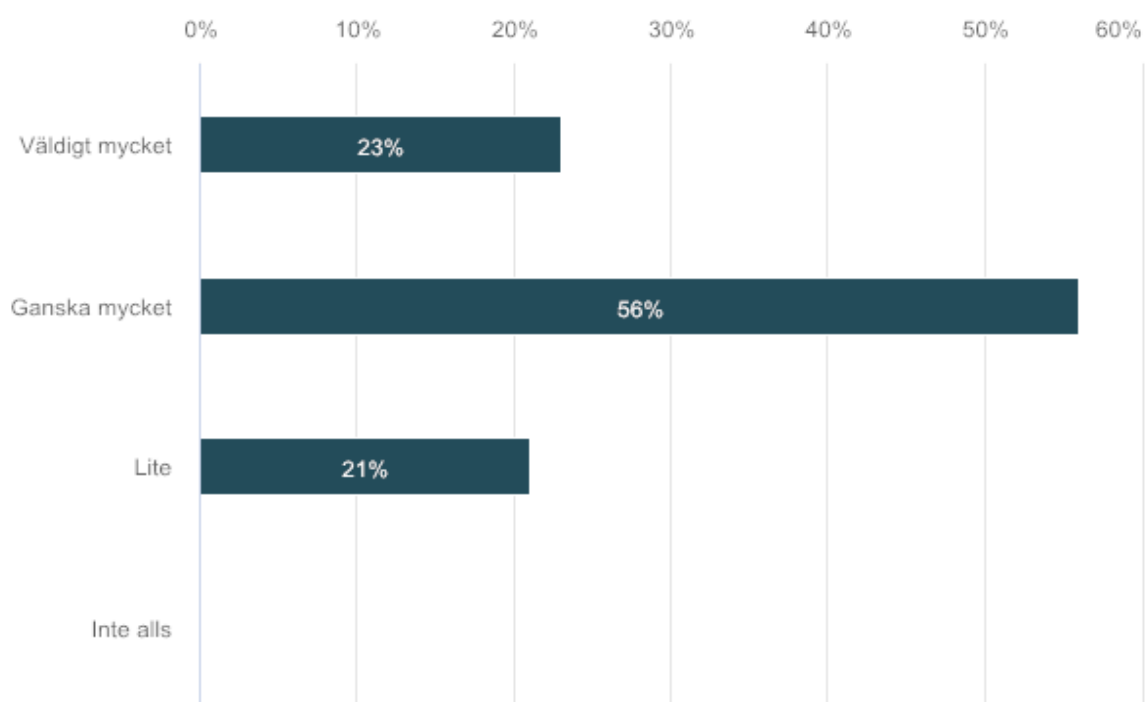


Figur 3 Elevernas svar på frågan om de tycker om att läsa texter i pappersformat, n=53, fyrgradig skala och andel elever (%).

Figur 3 visar att nära hälften av eleverna, 25/53, svarade Lite på enkätens slutna fråga om de tycker om att läsa texter i pappersformat. En tredjedel av eleverna, 16/53, svarade Ganska mycket och knappt en femtedel, 10/53, Inte alls. Två elever ansåg att de gillar Väldigt mycket att läsa i pappersformat. Intressant är att resultaten av samma fråga visar att flickorna (23/53)

och pojkarna (30/53) svarade olika på frågan. Flickornas åsikter var mer positiva och delades i två grupper. Nära hälften av dem, 10/23, tycker Ganska mycket om att läsa i pappersformat, och exakt lika många, 10/23, anser det motsatta Lite. Pojkarna däremot var mer enhälliga i sina svar. Majoriteten av dem, 15/30 anger Lite och endast 6 pojkar Ganska mycket. Även i svaren till Inte alls skildes könen åt: flickor 2/23 och pojkar 8/30. En pojke och en flicka hade svarat lika på Våldigt mycket. Av resultaten framgår att flickorna tycker mer om att läsa i pappersformat på fritiden än pojkarna, knappt ingen av flickorna är emot det, medan majoriteten av pojkarna tycker relativt lite eller inte alls om att läsa i pappersformat.

När enkätfrågan *tycker de om att läsa texter på internet* ställdes, framgår av resultaten i figur 4 att majoriteten av eleverna är för detta och inga emot.



Figur 4 Elevernas svar på frågan om de tycker om att läsa texter på internet, n=53, fyrgradig skala och andel elever (%).

I figur 4 kan man se att över hälften av eleverna, 30/53, svarade Ganska mycket på frågan om de tycker om att läsa på internet. Ingen av eleverna svarade Inte alls. I undertexten till frågan angavs följande exempel på internettexter: bloggar, tidningar, forum för onlinespel, fanfiction, e-böcker, webbsidor, meddelanden på sociala medier och undertexter till filmer. Svaren visar vidare att tämligen lika många av eleverna gillar att läsa Våldigt mycket på internet, 12/53 och 11/53 Lite. Här delas drygt hälften av alla elevsvar i dessa två ytterligheter. När svaren

tenderar att luta sig mot ytterligheter, är det intressant att granska om resultaten skiljer sig mellan könen. Resultaten visar att lika många elever i båda könen svarade att de tycker Våldigt mycket och Lite om att läsa på internet. Där svaren skiljer sig är i Ganska mycket, där flickornas andel är 48 % (11/23) och killarnas 63 % (19/30). I resultaten bör dock beaktas att antalet flickor (23/53) är färre än pojkar (30/53) i klasserna. Det går dock att konstatera utifrån en bedömning av resultaten som helhet att båda könen tenderar att föredra digital läsning inför traditionell läsning i pappersform.

I nästa öppna fråga fick eleverna förklara *vad som påverkar deras val av läsning i pappersformat och på internet*. Denna fråga ställdes för att öka på säkerheten av svaren till den slutna frågan om läsformat och för att få svar på varför och hurdana texter eleverna väljer att läsa i båda formaten. Av intresse var om eleverna skulle ange att de läser andra texter än de som var med i enkätens exempel av texttyper i pappersformat och på internet, men sådana texter angav de inte. Det framgår av svaren att flera elever missförstod frågan så att de antingen skulle välja pappersformat eller internet i sina svar. Därför svarade 13 elever av 53 att de inte vill läsa i pappersformat, medan 5 elever av 53 däremot uttryckte att de inte vill läsa på internet. Tre elever svarade vet inte. Elevernas angivna svar varierade därför i hög grad i innehållsanalysen, men svaren redogjorde dock för deras personliga tankar om olika texttyper de läser. Istället för att presentera resultaten i siffror väljer jag att ange de varierande elevsvaren i form av två ordmoln. Figur 5 och 6 visar hurdana texter eleverna läser i båda textformaten. Figuren ger svar på hur olika texterna är de eleverna väljer och har behov av att läsa i papper och på internet. I pappersformat betonas vikten av en intressant och spännande handling. På internet präglas texterna av det visuella och den sociala funktionen betonas. Efter varje ordmoln presenterar jag elevernas motiveringar till varför de väljer att läsa de texter de anger i sina svar.



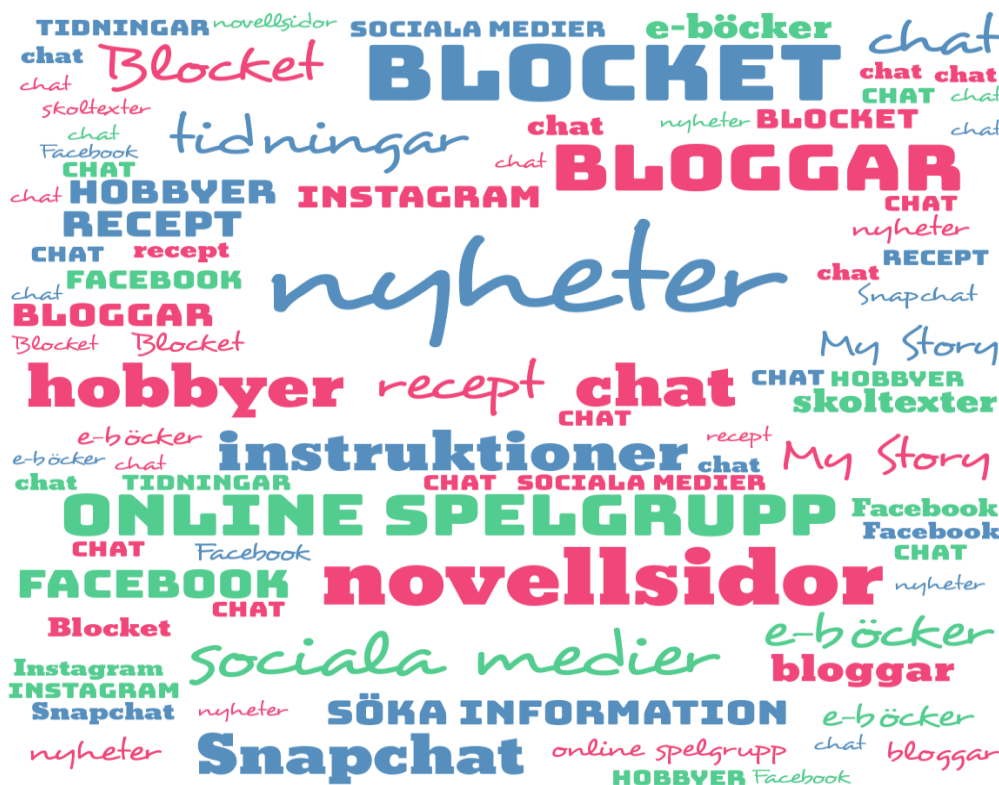
Figur 5 Elevernas svar på frågan vad de läser i pappersformat.

I pappersform (Figur 5) väljer eleverna att läsa mest böcker, ungdomstidningar, dagstidningar och skoltexter. De anger att olika bokserier, science fiction, deckare, sanningsbaserade böcker, fantasy, skräckböcker, hästböcker och romantik är roliga, intressanta och spännande att läsa i. Skoltexterna är texter eleverna håller på och läser i skolan. Ungdomstidningarna som nämns är Frida, KP, Min häst och andra som har med deras fritidshobbyer att göra. I dagstidningarna gillar eleverna att läsa om något spännande såsom mord. I svaren varför eleverna väljer fritidsläsning i pappersformat upprepas att de får tips från vuxna, texterna ska vara intressanta, spännande och roliga och om omslaget och texten på baksidan är bra då väljer de den boken. Andra skäl som eleverna anger styra deras val av läsning i pappersformat är:

skvaller om kändisar, hobbyer, enkla texter, läsning på resor, för att få veta vad som händer i världen och Sverige, älskar att läsa, för att plugga, det är lugnande, innehållet, bilder, går att bläddra.

Om digital läsning (Figur 6) är det bara en elev som nämner specifikt att hen läser e-böcker, resten av eleverna anger att de läser korta och i min mening relativt ensidiga texter på internet.

Resultaten visar att majoriteten av eleverna läser på internet eller närmare sagt klickar på länkar och huvudrubriker till nyhetsinslag, skrollar igenom korta sociala meddelanden med bilder, chattar eller tittar på videor. Som framgår av internetkällorna i figur 6 kännetecknar elevernas läsning på internet översiktsläsning.



Figur 6 Elevernas svar på frågan om vad de läser på internet.

Majoriteten av eleverna svarade att de helst läser på mobilen, läser nyheter, följer olika bloggar/vloggar (av Youtube stjärnor) och följer meddelanden på sociala medier framförallt på Snapchat, men även Facebook och Instagram togs upp. Flera påpekade att det är roligare att läsa på internet än i böcker, men var samtidigt inte medvetna om att de läser helt olika texter i de två formaten och att deras behov för läsning beroende på formatet är olika. Att läsningen hjälper att bygga på ordförråd, analysera information och elevernas framtida yrkesliv korrelerar inte, enligt resultaten, med den visuella underhållningen och det roliga på internet. Utifrån resultaten drar jag slutsatsen att eleverna tenderar att koppla ihop kraven på sig själv och sina framtidsmål mer med läsning i pappersformat. På internet betonas elevernas sociala kontakter; eleverna vill veta hur andra har det, vad andra gör, vad som händer och hur det går för kompisar. Annat eleverna angav att de läser/följer på internet är chatt, MyStory

(videor), recept, instruktioner, prata med andra i online spelgrupp, mordnyheter på tidningar, novellsidor och Blocket. Eleverna anger att de läser på internet för att:

det är lättare att hitta information, titta på MyStory eller nyheter, gillar att socialisera och chatta med folk, det är kul, enkla texter, få inspiration, om rubriken eller länken är intressant, man kan göra det var som helst, kan stå något viktigt i en snap (Snapchat), spännande texter om vad som händer i världen

4.3 Flickornas och pojkarnas läsvanor på fritiden

Det sägs att ålder och kön är en utgångspunkt till läsvanorna. Antalet elever som deltog i enkäten till föreliggande läsvanestudie var 53 från två klasser, totalt 30 pojkar och 23 flickor. Det visade sig att drygt 45 % av eleverna hade hunnit fylla 13 år och 55 % var fortfarande 12 år gamla. Elevernas läsvanor kartlades med enkätfrågor om lästid samt vad och varför de läser på sin fritid.

Frågan om lästid ställdes två gånger om båda läsformaten. Tabell 1 visar *hur ofta eleverna läser på sin fritid i pappersformat* för nöjes skull och inte skolläxor. I undertexten till frågan angavs exempel såsom tecknade serier, olika slags böcker, manualer, dikter, sångtexter, pjäser och affischer. Som framgår av resultaten redogjorde mer än en tredjedel att de sällan ägnar tid åt att läsa på fritiden i pappersformat. Bland de elever, som läser i pappersformat på fritiden, var den största gruppen den fjärdedel av elever som säger sig läsa 30 minuter till en timme per dag. Som tabell 1 visar svarade båda könen tämligen lika i denna fråga, men på ett alternativ skiljer sig däremot svaren; fler pojkar svarade sällan än flickor.

Tabell 1 Flickors och pojkars lästid i pappersformat, antal elever (n) och resultat (%).

Flickornas svar på frågan:			Pojkarnas svar på frågan:		
Hur ofta de läser på fritiden i pappersformat?	n	Procent	Hur ofta de läser på fritiden i pappersformat?	n	Procent
4- till fler timmar per dag	0	0 %	4- till fler timmar per dag	0	0
2-3 timmar per dag	3	13 %	2-3 timmar per dag	4	13 %
30 minuter- till 1 timme per dag	5	22 %	30 minuter- till 1 timme per dag	9	30 %
2-3 gånger per vecka	6	26 %	2-3 gånger per vecka	3	10 %
sällan	7	30 %	sällan	13	43 %
aldrig	2	9 %	aldrig	1	3 %

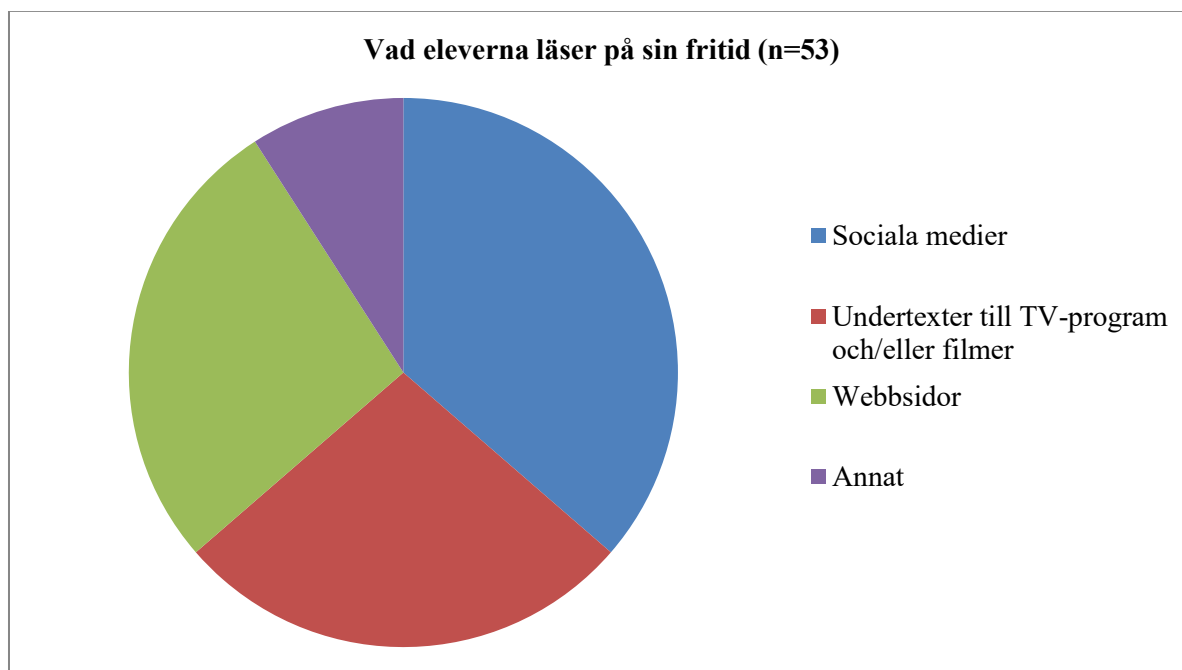
När eleverna svarade på frågan *hur ofta eleverna läser på sin fritid på internet* skulle de ange den sammanlagda lästiden på internet minus den tiden de ägnar åt läxor och Youtube filmer. I undertexten till frågan angavs exempel såsom bloggar, tidningar, forum för onlinespel, fanfiction, e-böcker, webbsidor, meddelanden på sociala medier och undertexter till filmer. Som framgår av svaren skiljer sig den ägnade lästiden på internet mycket från elevernas lästid i pappersformat. Eleverna uppger att de använder en stor del av sin fritid utanför skolan till läsning på internet, dock kan självrapportering ha medfört felkällor. En dryg tredjedel av eleverna anger att de läser 2-3 timmar per dag på internet, en tredjedel 4 till flera timmar per dag och knappt en fjärdedel 30 minuter till en timme per dag. Resultaten mellan könen påvisar däremot ett par betydande skillnader jämfört med de sammanställda resultaten. Siffrorna i tabell 2 visar att nära hälften av flickorna säger sig läsa så mycket som 4 till fler timmar på internet per dag, jämfört med en femtedel av pojkarna. Fler pojkar än flickor angav däremot att de läser 30 minuter till en timme på internet per dag. Utifrån svaren kan man dra slutsatsen att pojkarna spenderar mindre tid till läsning på internet än flickorna.

Tabell 2 Flickors och pojkars lästid på internet, antal elever (n) och resultat (%).

Flickornas svar på frågan:			Pojkarnas svar på frågan:		
Hur ofta de läser på fritiden på internet?	n	Procent	Hur ofta de läser på fritiden på internet?	n	Procent
4- till fler timmar per dag	11	48 %	4- till fler timmar per dag	6	20 %
2-3 timmar per dag	8	35 %	2-3 timmar per dag	11	37 %
30 minuter- till 1 timme per dag	3	13 %	30 minuter- till 1 timme per dag	9	30 %
2-3 gånger per vecka	1	4 %	2-3 gånger per vecka	2	7 %
sällan	0	0 %	sällan	1	3 %
aldrig	0	0 %	aldrig	1	3 %

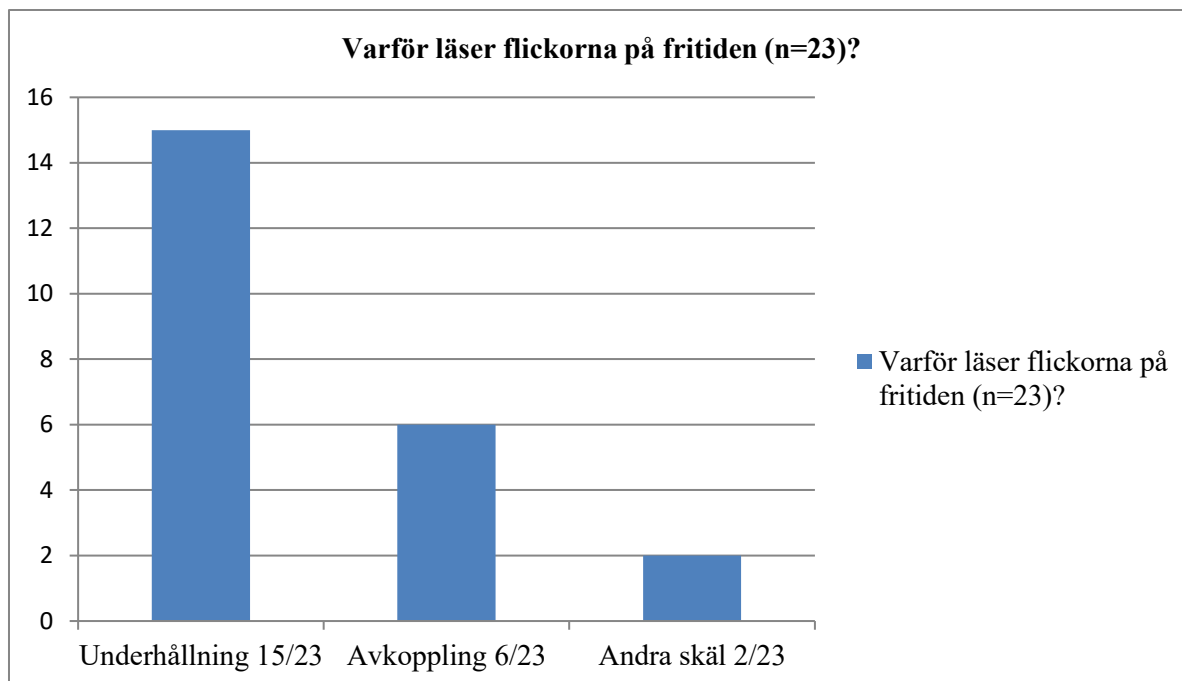
Utöver hur ofta elever läser är vad de läser en intressant fråga. Svaren anger samtidigt vilka typer av texter som inte övas på. I enkätens (bilaga 2) slutna fråga om *vad eleverna läser på sin fritid* fick eleverna svara på hur mycket på en fyrgradig skala mellan 1 Inte alls, 2 Lite, 3 Ganska mycket och 4 Våldigt mycket. De tog ställning på denna skala till 22 olika alternativ av fritidsläsning. Som det framgår av figur 7 (se nedan) var sociala medier det enda elevsvaret som fick ett medelvärde på nära 4 Våldigt mycket (3,51). Undertexter till filmer, TV-serier

eller andra TV-program fick ett medelvärde nära till 3 Ganska mycket (2,92) såsom även webbsidor (2,64), medan på alla andra alternativ svarade eleverna antingen 2 Lite eller 1 Inte alls. De andra alternativen inkluderade bland annat skolböcker, skönlitteratur, ljudböcker, e-böcker, tidningar (i pappersformat eller på internet), forum för onlinespel, bloggar och tecknade serier. Sammantaget tyder resultaten på att eleverna i denna studie läser relativt lite av längre texter eller andra texter än de av socialt underhållningsvärde på internet på sin fritid.



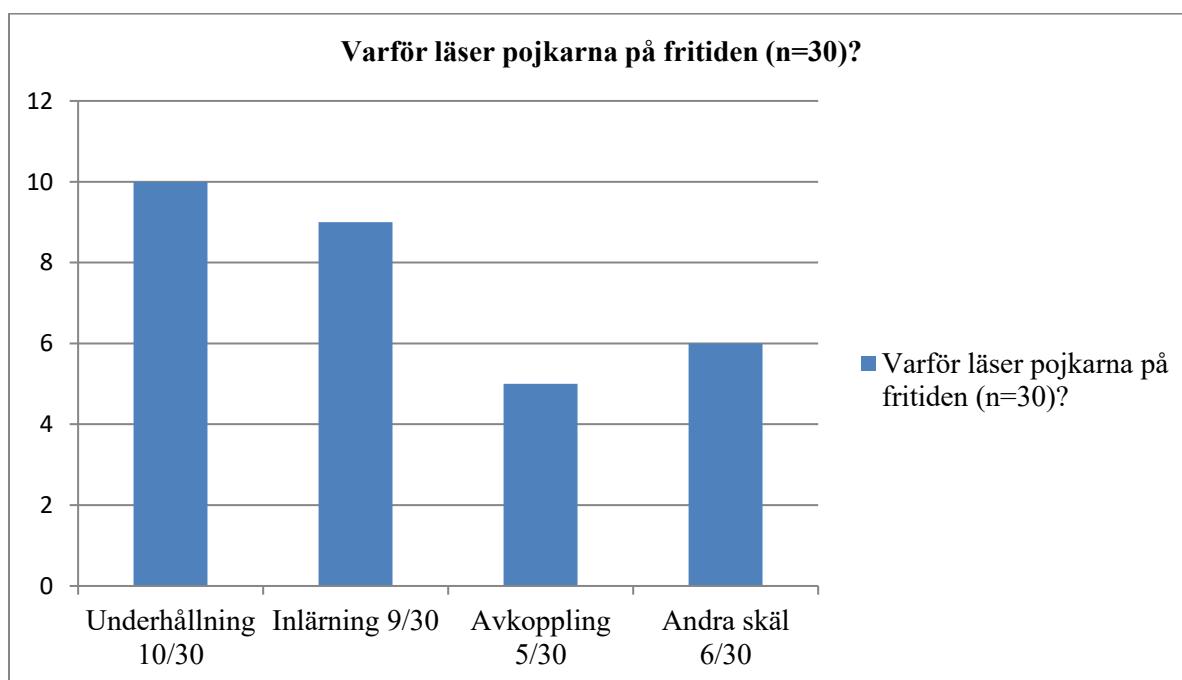
Figur 7 Elevernas svar på frågan vad de läser på sin fritid.

När elever läser på skolan förväntas de söka och inhämta information, sammanföra och tolka det lästa samt reflektera och utvärdera det lästa till egen erfarenhet. Hur skulle eleverna motivera sin fritisläsning på egna villkor? Nästa öppna fråga förklarar *varför de läser på fritiden*. Eleverna fick fortsätta meningen "Jag läser för att..." med egna korta motiveringar. Elevsvaren ger förklaringar till deras läsvanor på fritiden. I figur 8 kan man se att flickorna var relativt enhälliga i sina svar. En klar majoritet av flickorna läser på fritiden för dess underhållningsvärde; för att det är kul, intressant, skönt och spännande. Ytterligare några flickor beskrev att de läser på fritiden för att slappna av när de är stressade eller vill lägga sig på kvällen. Andra motiveringar till fritidsläsningen var att ha något att göra, kunna ha koll på andra och för att de måste.



Figur 8 Flickornas svar på varför de läser på sin fritid.

I figur 9 kan man däremot se att pojkarnas svar varierade lite mer än flickornas. En tredjedel av pojkarna angav att de läser för det är kul, roligt, intressant och bra. Näst flest läser för att de vill få fakta, veta om världen, lära sig, bli bättre och förbättra på läsförmågan. Även några pojkar läser för att minska stress och lugna ner sig. Ytterligare några ansåg att de läser för att följa sociala medier, för att veta vad folk tycker och för att någon vuxen tvingar dem.



Figur 9 Pojkarnas svar på varför de läser på fritiden.

4.4 Läsfrämjande åtgärder för eleverna på fritiden

Eleverna i föreliggande studie anger att de läser relativt lite på sin fritid, i synnerhet längre handlingar i pappersform. Texttyperna är antingen korta notiser eller har en underhållande, social funktion och formatet är oftast i digital form på deras mobiler. Vad skulle stimulera elevernas läsning enligt dem? I nästa öppna fråga fick eleverna fortsätta på meningen ”*Jag skulle läsa mer på min fritid om...*”. Nära hälften av eleverna, 24/53 (44 %), skulle läsa mer på fritiden om de hittade en bra bok som passar dem, med roliga, intressanta, spännande texter. En tredjedel, 18 av 53 elever, uttryckte att de skulle göra det om de hade mer tid från läxor och hobbyer, om de skulle hinna. Ytterligare några, angav att de skulle läsa mer om det skedde på internet. En liten andel upplevde någorlunda läsmotstånd på fritiden eftersom de svarade om de hade lust eller orkade. Detsamma frågades i enkäten även i slutet form med konkreta svarsalternativ till *vad som skulle få eleverna att läsa mer på fritiden*. Resultaten visar ökad säkerhet eftersom svaren till båda frågorna korrelerar med varandra. Det framgår av den slutna frågan, såsom i tidigare öppna fråga, att majoriteten av eleverna skulle läsa mer om texten intresserade dem, om de hade mer tid samt om de visste vad de ville läsa om. Svaren skiljer sig däremot när de granskas mellan könen. Jämfört med pojkarna angav flickorna fler alternativ som skulle få dem att läsa mer på fritiden. Där elevsvaren skildes åt är på de svarsalternativen som är understruken i tabellerna 3 och 4. Fast svaren skiljer sig något mellan könen, så är de enhälliga inom sina egna grupper. Resultaten visar att från tjugo svarsalternativ fick följande alternativ fem högsta procentandelar av flickorna och pojkarna på frågan om *vad som skulle få dem att läsa mer på fritiden*:

Tabell 3 Flickornas svar på frågan om vad som skulle få dem att läsa mer på fritiden (n=23).

- | | |
|----|--|
| 1. | Om texten intresserade dem. 87 % |
| 2. | Om de hade mer tid. 70 % |
| 3. | <u>En trevlig och lugn plats att läsa på / en trevlig läsmiljö.</u> 65 % |
| 4. | <u>Om det var lättare att hitta i biblioteket / bokaffären.</u> 52 % |
| | Om de visste vad de ville läsa om. 52 % |
| | <u>Om texten gick att läsa på läsplattan eller mobilen.</u> 52 % |
| 5. | <u>Om skolan uppmuntrade dem.</u> 48 % |
| | Tips från olika personer. 48 % |

Tabell 4 Pojkarnas svar på frågan om vad som skulle få dem att läsa mer på fritiden (n=30).

1. Om texten intresserade dem. 60 %
2. En film, TV-serie eller musicklåt kan ge dem lust att läsa boken. 53 %
3. Om de hade mer tid. 50 %
4. Om de visste vad de ville läsa om. 47 %
Om deras vänner läste mer. 47 %
5. Tips från olika personer. 43 %

Utifrån elevsvaren kan konstateras att flickorna nämner följande påverkansfaktorer som inte pojkarna gör: läsmiljön, biblioteket/bokaffären, läsplattan/mobilen och skolan. Pojkarna lyfter fram följande påverka sin läsning som inte flickorna gör: filmer, TV-serier musicklåtar och vänner.

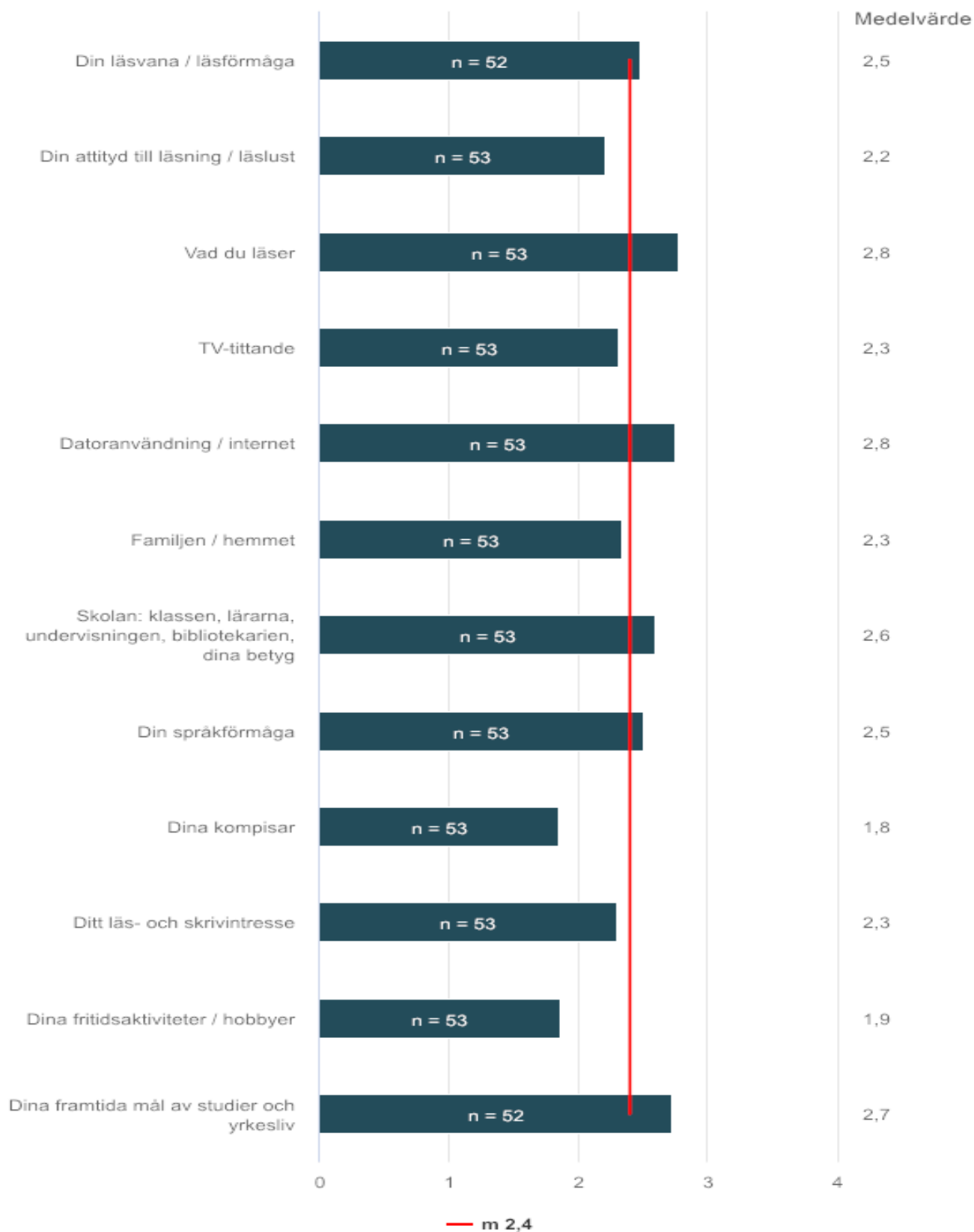
Vad annars kan påverka elevernas läsvanor på fritiden? I elevernas svar på den slutna frågan om *var de får lästips ifrån* svarade de på en fyrgradig skala mellan 1 Aldrig, 2 Sällan, 3 Ibland och 4 om Ofta. Som det framgår av tabell 5 angav eleverna att de ibland eller ofta får tips från bibliotekarier, lärare samt TV, internet, radio. Närfamiljen och kompisarna verkar sällan ha inflytelse.

Tabell 5 Elevernas svar på frågan var de får lästips ifrån (n=53), skala 1-4, andel elever (%), medelvärde och median.

Lästips för elever	1	2	3	4	Medelvärde	Median
Föräldrar	25 %	45 %	25 %	6 %	2,11	2
Syskon	45 %	38 %	13 %	4 %	1,75	2
Kompisar	28 %	40 %	23 %	9 %	2,13	2
Lärare	15 %	26 %	40 %	19 %	2,62	3
Bibliotekarie	13 %	25 %	36 %	27 %	2,75	3
TV, internet, radio	25 %	35 %	23 %	17 %	2,33	2

I enkätens nästa fråga kartlades i en slutna fråga om *något av svarsalternativen har fått eleverna att läsa någonting på fritiden*. I frågan ställs frågan om hur mycket med en fyrgradig skala mellan 1 Inte alls, 2 Lite, 3 Ganska mycket och 4 Väldigt mycket. Här syftas till tidigare

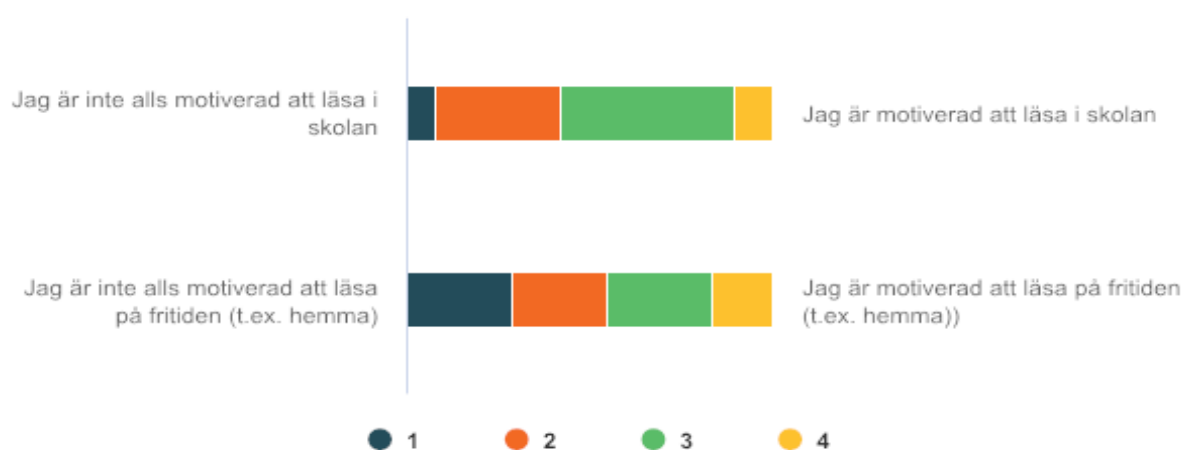
påverkansfaktorer som eleverna är medvetna om i vad som styr deras läsvanor hittills. Som framgår av figur 10 lyfter eleverna fram svarsalternativen Vad de läser och Datoranvändning/internet till att ha påverkat mest deras läsning. TV-tittandet i sig verkar inte ha haft så stor betydelse såsom däremot skolan ganska mycket i vad som fått dem att läsa för nöjes skull. Som figur 10 visar vidare angav eleverna även att de har styrts i sin läsning ganska mycket av sina framtida mål av studier och yrkesliv, deras språkförmåga och läsvana/läsförmåga.



Figur 10 Elevernas svar på frågan om något av alternativen har fått dem att läsa någonting på deras fritid, skala 1-4, antal svar (n) och medelvärde.

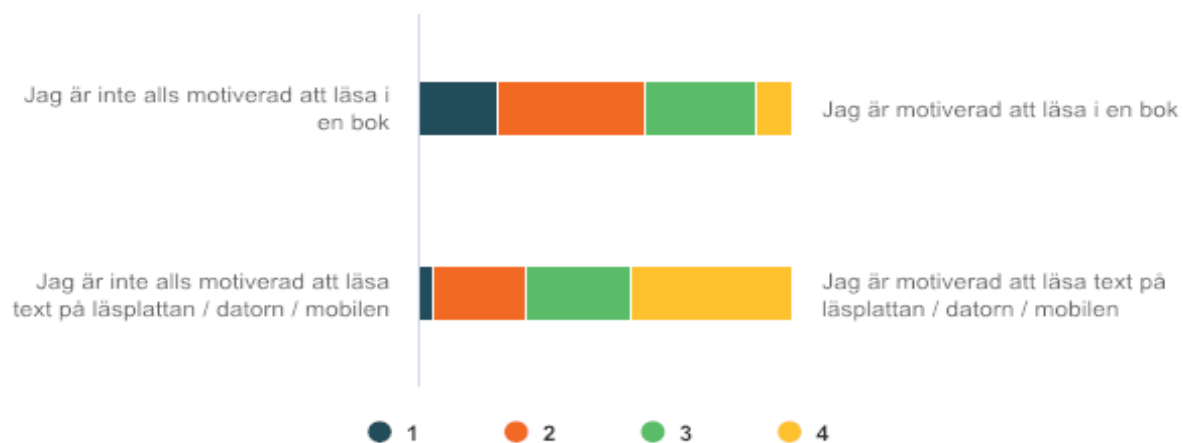
Sammantaget anger eleverna att de styrs mest av läsintresse och datoranvändning i sina läsvanor, först efter dem kommer i ordningen framtida mål av studier och yrkesliv.

På nästa fråga angav eleverna om läsmiljön de befinner sig i påverkar deras läsmotivation. De fick ta ställning på frågan *om det är någon skillnad i deras motivation (lust att läsa) när det gäller läsning i skolan och läsning på fritiden* på en skala mellan 1-4; 1 Inte alls motiverad och 4 Motiverad. I figur 11 kan man se att eleverna är mer motiverade att läsa i skolan än hemma på sin fritid.



Figur 11 Elevernas svar på frågan om det är någon skillnad i deras motivation (lust att läsa) när det gäller läsning i skolan och läsning på fritiden. Antal av svar: 53.

Som tidigare resultat i denna studie visar verkar elevernas fritidsläsning präglas av underhållningsvärde och sociala kontakter på internet. På frågan *om det är någon skillnad i deras motivation (lust att läsa) när det gäller att läsa i den bok eller på läsplatta/dator/mobil* fick de ta ställning på en skala mellan 1-4; 1 Inte alls motiverad och 4 Motiverad. Som figur 12 visar är eleverna mer motiverade att läsa text på läsplattan/datorn/mobilen.



Figur 12 Elevernas svar på frågan om det är någon skillnad i deras motivation (lust att läsa) när det gäller att läsa i en bok eller på läsplatta/dator/mobil. Antal av svar: 52.

5 SAMMANFATTANDE DISKUSSION

I föreliggande studie avhandlas 53 elevers fritidsläsning i digital och traditionell form. Syftet med denna pro gradu-avhandling är att undersöka elevers läslust och läsvanor i den fria läsningen i två årskurs 6 klasser i landskapet Östergötland. Jag undersöker elevernas åsikter om fritidsläsning genom insamling av enkäter. Metoden som används är kvantitativ med kvalitativa inslag (öppna enkätfrågor). Fast inga långtgående slutsatser kan dras av en studie som omfattar två klasser, har studien en praktisk betydelse för den enskilda skolan, klasserna och dess lärare. I kapitel 3 diskuteras den använda metoden. I detta kapitel diskuteras de viktigaste resultaten av studien, följt av en hypotesdiskussion och sammanfattande slutsatser, därtill ges förslag på fortsatt forskning och till slut redogörs för reliabilitet och validitet. Resultatdiskussionen presenteras utifrån denna studies fyra forskningsfrågor:

1. Vad är elevernas inställning och attityd till (fritids)läsning?
2. Vilket textformat föredrar eleverna att läsa i på sin fritid?
3. Finns det skillnader i flickornas och pojkarnas läsvanor på fritiden?
4. Vilka läsfrämjande åtgärder stimulerar elevernas läslust på fritiden?

5.1 Resultatdiskussion

Med första forskningsfrågan undersöktes elevernas inställning och attityd till fritidsläsning. Majoriteten av dessa 53 elever tycker om att läsa på fritiden, för läsning är roligt, för eleverna vill få information om världen samt för att läsningen upplevs som stressminskande och avkopplande. Resultatet stödjer Anderssons (2015, 22-23) resultat om att fri läsning förbättrar läsarens inställning till läsning och ger en vidare generell kunskap om samhället. Fem elever svarade dock att det kan bli tråkigt samt ytterligare tre elever angav att de inte läser alls på fritiden. Fast traditionell och digital läsning inte ställdes mot varandra i frågan, svarade åtta elever att läsning är kul endast på mobilen. När dessa elever räknas ihop blir det 16 (5+3+8) elever av 53 som upplever stundtals någorlunda läsmotstånd i klasserna. Dessa elever kan anses få ut av sin läsning det Nagorsen Kastlander (2017) kallar den ansträngande läsningen, där läsningen upplevs som svår. När eleverna sedan fick svara på det motsatta varför de inte tycker om att läsa på fritiden, framförde knappt hälften att ibland kan det de läser om vara ointressant och långtråkigt. Läsningen verkar inte upplevas som negativt av eleverna, såsom däremot svårigheten att komma i underfund med vilka genrer de gillar att läsa, att ordna tid för att läsa eller att det sociala med kompisar tävlar med läsningen. Elevsvaren tyder på att de

inte alltid har läsintresset till en längre handling av en roman där händelserna och karaktärerna byggs sakta fram. Kan det vara att eleverna är så vana vid datorvisualiseringar och andra specialeffekter, att förväntningarna är att händelseförloppet i en bok är lika snabbt skiftande som i digitala texter eller filmer? Resultaten skulle då överensstämma med Liber (2006, 22-23) om hur dagens ungdomar bemästrar ett mycket mer vidgat textbegrepp än bara den traditionella skriftkoden. Även Nordenstam & Parmenius-Swärd (2019, 21-24) framhäver en annan fysisk och psykisk interaktion med den digitala texten. Det som strider mot dessa visuella element är elevernas förhoppning i föreliggande studie om avkoppling, stressminskning och det lugna i läsningen som i min åsikt försvinner i det rörliga med roaming, zooming och streaming.

När eleverna bedömde sina läsfärdigheter och sin läsförståelse i relation till sin läsning tyckte knappt hälften att de har bra läsflyt och lätt för sig att läsa. Å andra sidan blandar några elever ihop läskunnighet synonymt med läsfärdigheter. Jag antar att deras förväxling kommer från lågstadiet kriterierna där läskunnighet mäts med antalet höglästa ord inom en viss tid. Den andra hälften av eleverna visar däremot med sina svar att de är på väg mot sista steget i läsutvecklingen, mot processororienterad läsning (Frost 2009, 112-114). De är medvetna om vilka lässvårigheter de ibland har och arbetar för att bemästra dem. Eleverna anger några språkliga svårigheter med läsningen framförallt med ordförråd samt lässvårigheter med fysiska läsningen såsom läshastighet. Åtta elever uttalar sig däremot om direkt läsmotstånd. Deras svar signalerar om att några elever behöver extra lässtöd i klasserna för att bearbeta bort svårigheterna som uttrycks som läsmotstånd. Till exempel tjockheten av boken upplevs som avskräckande och ett par elever anger att de undviker att läsa för det är svårt. Däremot när eleverna svarade vidare på frågan varför det är lätt för dem att läsa angav 50 av 53 att de har läsflyt. Majoriteten resonerar att det beror på att de har läst mycket sedan de var små. Varför svaren är mer positiva än i frågan om lässvårigheter kan bero på att frågan var ställd så att den antar att eleverna är läskunniga. Både de eleverna med svårigheter och de med flyt verkar vara medvetna om att lästräning är vägen till goda färdigheter samt att för lite övning skapar negativa spiraler såsom Matteus-effekten påvisat (Molloy 2007, 16). Eleverna verkar dock styras av en inre motivation till att läsa för de ser läsningen som ett sätt att allmänbildas. De är medvetna om läsningens betydelse för deras inlärning och utveckling. Magnusson (2011, 6) uppger likaså i sin studie att de elever som läser för egen vinning har en inre motivation och upplever läsningen som självvald och självstyrd. På enkätfrågan om läsningens betydelse som grund för elevernas läslust anger eleverna flera fördelar med läsning. Enligt eleverna bygger

det på ordförrådet, hjälper dem att lyckas i yrkeslivet och hjälper dem att förstå och analysera information. Resultaten tyder sammantaget på att allra viktigast för läslusten är elevernas inställning till läsning, att de är mer motiverade att läsa om det är självvalt. Detta bekräftar Chambers (1993, 14) resultat, som påvisar vidare att elevers läslust styrs framförallt av inställning, val av bok, hur eleverna mår, humör, lästid och av en lugn läsomgivning.

Den andra forskningsfrågan syftade till att kartlägga om textformatet påverkar elevernas läslust och läsvanor. Med frågan redogjordes för om eleverna tycker om att läsa texter i pappersformat eller på internet på fritiden och varför. Resultaten visar att elevernas läslust att läsa i pappersformat verkar lägre än att läsa på internet. Följande texter i pappersformat angavs såsom i PISA-undersökningarna som kompletterande information i enkätfrågan: tidningar, tecknade serier, böcker, manualer, dikter, sångtexter, pjäser och affischer. I exemplen om digitala texter angavs alternativ som är även representerade i Jacquets (2016, 21-22) avhandling om ungdomars datorpraktiker: bloggar, tidningar, forum för onlinespel, fanfiction, e-böcker, webbsidor, meddelanden på social medier och undertexter till filmer. Nära hälften av eleverna tycker lite om att läsa i pappersformat och över hälften av eleverna tycker ganska mycket om att läsa på internet. På en bredare samhällsnivå överensstämmer resultaten med Skolverkets analyser (2010a) som påvisar att ungdomar läser mindre i böcker i dag än några decennier sedan, framförallt att pojkar slutat sluka böcker. Även i föreliggande studie framgår av resultaten att flickorna är mer positiva inför att läsa i pappersformat. Majoriteten av pojkarna tycker relativt lite eller inte alls att läsa i pappersformat. En anledning till denna skillnad mellan könen kan vara det som framkommer i Norbergs (2003, 93) resultat om att flickor har fler läsförebilder och ett bredare sortiment av litteratur att välja mellan. En ytterligare anledning kan vara det som framkommer i Skolverkets analyser (2010a), att pojkars språkmognad sker senare än flickors.

När eleverna fick motivera varför de väljer att läsa i pappersformat betonar de vikten av en intressant och spännande handling, ett bra omslag och text på baksidan av boken samt tips från vuxna. I pappersform läser eleverna mest böcker, ungdomstidningar, dagstidningar och skoltexter. Eleverna anger att böckerna de läser i är olika bokserier, science fiction, deckare, sanningsbaserade böcker, fantasy, skräckböcker, hästböcker och romantiska berättelser. Skoltexterna är texter eleverna anger läsa i skolan. Andra skäl som eleverna beskriver styra deras val av läsning i pappersformat är kändisskvaller, hobbyer, enkla texter, läsning på resor, världsnyheter, nyheter i Sverige, älskar att läsa, för att plugga, det är lugnande, innehållet, bilder och att det går att bläddra i texten. På internet präglas däremot de digitala texterna av

det visuella, texternas korta längd samt i digital läsning betonas den sociala funktionen och live-känslan. Nyheterna ska vara färska och eleverna vill inte missa något som försvinner om en stund, för då finns en risk att de inte hänger med i kompisars jargong. I digital form anger eleverna dessutom att de läser helst på mobilen. De läser nyheter, följer olika bloggar och följer meddelanden på sociala medier framförallt på Snapchat, men även Facebook och Instagram tas upp. I digitala texter på internet betonas dessutom elevernas sociala kontakter med andra likasinnade. Detta stödjer Libergs (2006, 22) resultat om hur gemensamma värderingar ur det språkliga landskapet tillför grupptillhörighet. Annat eleverna läser/följer på internet är chatt, MyStory (vloggar), recept, instruktioner, prata med andra i online spelgrupp, mordnyheter på tidningar, novellsidor och Blocket. Ytterligare några skäl till varför eleverna väljer att läsa på internet är till exempel för att det är lättare att söka information där, för att få inspiration, det är enkelt och eftersom man kan göra det var som helst.

Tiden och navigeringen på internet verkar stressande och hektiskt för eleverna. Som vuxen är det lätt att förstå varför en del elever upplever bokläsningen som stressminskande och avkopplande som kontrast till den digitala läsningen. Eleverna verkar dessutom inte vara medvetna om att de läser helt olika texter i de två formaten och att deras behov för läsning beroende på formatet är olika. De formella kraven för kunskapsutveckling med hjälp av goda läsfärdigheter verkar eleverna koppla ihop med bokläsning och digital läsning med självvald underhållning. Elevernas beskrivning av den digitala läsningen kännetecknar mest översiktsläsning inte djupläsning, där det finns en kvalitetskillnad i min åsikt. Detta motsäger dock tidigare resultat av Skar & Tengberg (2013, 197) om vad som är avgörande för att läsningen ska ge eleverna fördjupade läsfärdigheter. Enligt Skar & Tengberg (2013) är det tiden som är avgörande inte läsformatet. Skolverkets (2019c) analys bekräftar deras slutsats om att ökad lästid ger djupare läsförståelse, men hävdar det motsatta om valet av läsformat. Skolverket (2019c) anger att kärnbudskapet i texten klarar läsare lika bra att förstå oavsett i vilket format de läser texten, men en djupare läsförståelse får däremot de elever som läser i pappersformat. I min erfarenhet som lärare har eleverna ibland svårt att följa den röda tråden av olika digitala handlingar när de klickar mellan olika rubriker till andra meningsbärande länkar. Textnavigering är inte alltid enkelt och det märks när vi lärare arbetar med multimodala texter i digitala miljöer i vår undervisning. Danielsson & Selander (2014, 19-20) har tidigare kommit till liknande resultat att det anammats ett vidgat textbegrepp inom utbildning och fritid, och ibland kan dessa multimodala texter upplevas som komplexa av elever om de inte är vana. Avkodningen och tolkningen av text samt den reflekterande

läsningen kan försvåras då, men den digitala läsningen erbjuder även multimodala möjligheter för att stärka elevers individuella läs- och lärprocesser. Multimodalitet ger möjligheter till individuell anpassning och läsning på flera olika behärskandenivåer på fritiden. Detta kan vara avgörande inför elevers framtid, när flera skolämnen har krav på tolkning och produktion av både traditionella och digitala, multimodala texter. Wedin & Hedmans (2013, 183-185) resultat bekräftar att denna stöttning då verktyg ges via dialog bidrar till elevers beredskap att närma sig kritiskt nya textinnehåll även i fortsättningen. Elbros (2004, 148-150) resonemang, om att ett gott ordförråd resulterar i en god läsförståelse, samtidigt som mycket läsning är källan till ett gott ordförråd, betyder inte i min åsikt att eleven bör välja antingen eller som sin läsning. Båda läsformaten stödjer varandra i utvecklingen av läsfärdigheter. Detta överensstämmer med Lundbergs (2010, 91-92) resultat när han påpekar mer det som är gemensamt mellan digital och traditionell läsning än skillnader. För att nå goda läsfärdigheter behöver eleven kunna navigera i båda format.

Med den tredje forskningsfrågan undersöktes om det finns skillnader mellan flickornas och pojkarnas läsvanor på fritiden. Det sägs att kön och ålder är en utgångspunkt till läsvanorna. I denna begränsade enkätundersökning deltog 23 flickor och 30 pojkar (n=53) från två olika klasser. Även om pojkarna är något fler går det att dra slutsatser mellan könen i klasserna. Eleverna (12-13 år) är ett par år äldre än barn som anses vara i bokslukaråldern, men något yngre än 15 år då enligt Skolverkets (2019, 46-47) PISA 2018 läsvaneresultat svenska elevers läsintresse sjunker. Eleverna i föreliggande studie besvarade frågor om deras lästid på fritiden i pappersform och på internet samt vad och varför de läser på sin fritid. Som framgår av resultaten ställer sig majoriteten av eleverna positiva inför läsning och dess betydelse. Elevernas svar om lästiden dock motsäger detta, men bekräftar att de tycker relativt lite om att läsa i pappersformat. Mer än en tredjedel angav att de sällan ägnar tid åt att läsa i pappersformat på fritiden. Resultaten tyder på att en stor del av elevers lästräning i djupläsning i pappersform tenderar avgränsas mer till skolan. Att fler pojkar än flickor svarade läser sällan i pappersform överensstämmer med Skolverkets (2019, 46-47) sammanställning av de svenska PISA 2018 resultaten. När eleverna däremot angav deras lästid på internet påvisar resultaten ytterligare några skillnader mellan könen. Nära hälften av flickorna säger sig läsa upp till 4 till fler timmar på internet per dag. Betydligt fler pojkar än flickor angav däremot att de läser 30 minuter till en timme på internet per dag. Utifrån svaren kan man dra slutsatsen att pojkarna spenderar mindre tid till läsning på internet än flickorna. Detta är i strid med Fredriksson & Taubes (2012, 82-83) resultat om mindre skillnader mellan

könen i digital läsning, men kan anses överensstämma med Fredriksson & Taubes (2012) resultat i att pojkar är mer fysiskt aktiva och styrs mer av inre motivation i sin digitala läsning. Resultaten bekräftar däremot inte Fredriksson & Taubes (2012) resultat om att flickorna skulle vara mer positiva inför bokläsning av skönlitterära verk på fritiden, trots att de ställer sig mer positiva inför bokläsning än pojkarna. Flickorna i föreliggande studie angav att de spenderar mycket mer tid på nätet istället för att läsa i en bok. Min bedömning utifrån resultaten är att eleverna inte skiljer på ägnad tid och läsning av text på internet. Videor, spel och andra filmer kan de ha räknat med i deras höga andel av lästid på internet, eftersom ett svarsalternativ i enkäten var undertexter till filmer. Oavsett om tiden båda könen uppger är den tid de verkligen använder till läsning i olika format (skulle kräva mer långsiktig undersökning), styrks antagandet om nätets underhållande och tidsfördrivande betydelse på fritiden för eleverna på bekostnad av traditionell bokläsning. Detta överensstämmer med Forsmans (2014, 6-11) resultat om att det pojkar och flickor i 10-13 års ålder har gemensamt är att bådadas nätdeltagande har kopplingar till idoler och populärkultur samt att de kommunicerar mestadels med bilder på internet.

Läskompetens och multimodal litteracitet varierar bland eleverna, samtidigt som de påverkar elevernas val av läsning när kraven på individens läsfärdigheter höjs. Resultaten tyder på att eleverna läser relativt lite av längre texter eller andra texter än de av socialt underhållningsvärde på internet på sin fritid. Utifrån resultaten kan även konstateras att elevernas läsning består av relativt ensidiga texter med mycket bilder. Majoriteten angav att de läser mest sociala medier, sedan ganska mycket undertexter till TV-program och/eller filmer samt ganska mycket webbsidor på nätet. Annat såsom skolböcker, skönlitteratur, ljudböcker, e-böcker, tidningar (i pappersformat eller på internet), forum för onlinespel, bloggar och tecknade serier angav eleverna att de läser lite av. Svaren är i strid med elevernas tidigare angivna läslust för skönlitterära verk och hur de skulle vilja läsa mer i dem bara de hade tid. Allt som allt bekräftar eleverna med sina svar ha tid på sin fritid för internet. Slutsatsen som flera bokförlag tagit av liknande tidigare resultat är att förflytta en del av läsningen till internet, eftersom det är där eleverna kan nås. Resultaten styrker behovet för multimodala lösningar för lästräningen och överensstämmer med Nordenstam & Parmenius-Swärd (2019, 102-103) resultat om att inläring av kritiska färdigheter av språkliga konventioner inom digital litteracitet är redan en del av dagens läsfärdigheter. Datorprogrammen och informationsteknologin utvecklas hela tiden och ofta har eleverna redan anammat något i bruk innan det slagit igenom i forskningen. Det Forsman (2014, 6-11)

kommit fram till i sina resultat om att flickor följer helst bloggar och vloggar när pojkar spelar mycket spel och ägnar tid åt sport på internet, kan redan i morgon vara gammal information.

Mer variation i resultaten kommer fram när flickornas och pojkarnas läsvanor jämförs vidare i varför de läser på sin fritid. Flickorna var relativt enhälliga i sina svar. En klar majoritet av flickorna läser på fritiden för dess underhållningsvärde; för att det är kul, intressant, skönt och spännande. Ytterligare några flickor beskrev att de läser på fritiden för att slappna av när de är stressade eller när de vill lägga sig på kvällen. Andra motiveringar till fritidsläsningen var att ha något att göra, kunna ha koll på andra och för att de måste. Pojkarnas svar innehöll mer variation än flickornas. En tredjedel av pojkarna angav att de läser för dess underhållningsvärde och en tredjedel för sin egen kunskapsutveckling och för att få fakta, veta om världen och lära sig. Även några pojkar angav att de läser för att minska stress och lugna ner sig. Ytterligare några ansåg att de läser för att följa sociala medier, för att veta vad folk tycker. Sammantaget tyder svaren på att eleverna ställer sig positivt inför läsning när de får välja sin fritidsläsning och läsformat på egna villkor. Pojkarnas motiveringar anger ett måltänk om att utveckla sig själv och lära sig om världen med hjälp av läsning. Det sociala är en anledning att läsa för båda, men i flickornas svar betonas mer underhållningsvärdet, människorelationerna och anledningen till tidsfördriv. Till viss mån överensstämmer resultaten med Fredriksson & Taubes (2012, 82) om skillnader mellan flickors och pojkars fritidsläsning. Enligt Fredriksson & Taube (2012) uppskattas läsaktiviteter som handlar om människorelationer av flickor medan pojkar motiveras mer av naturvetenskapliga ämnen (fakta). Om elevers läsvanor kan genusmärkas av biologiska eller miljömässiga faktorer är ett tema för en annan avhandling, men visst kan vi vuxna granska våra förväntningar av flickors och pojkars läsutveckling. Fredriksson & Taube (2012) konstaterar vidare att sociala och kulturella förväntningsfaktorer kan försvaga eller förstärka dessa könsskillnader och varför pojkar läser mindre kan bero på att läsmaterialet inte engagerar dem. Såsom i denna studies resultat motiverar pojkar med flera anledningar sin läsning, således verkar de vara medvetna om varför de läser på fritiden och det är ett tecken på att de läser. I deras fall kan det verka att de läser mindre när de inte hittar rätt läsmaterial. Molloy (2007, 159-160) har tidigare kommit till liknande resultat om att pojkar läser, men inte texter som ryms inom svenskämnets textarbete i skolan. En liten andel pojkar uttryckte även i föreliggande studie att läsning är tråkigt, eftersom det inte händer något. Detta stöder vidare Molloy (2007) resultat om att det är en skillnad i pojkars och flickors mognad i vad de gillar att läsa om. Enligt Molloy (2007) är texterna tråkiga för pojkar när läsningen saknar visuella och auditiva effekter, hjältar och

manliga förebilder t ex sportidoler och för flickorna däremot bör texterna ha en anknytning med deras liv.

Med den fjärde och sista forskningsfrågan undersöktes vilka läsfrämjande åtgärder stimulerar elevers läslust på fritiden. Eleverna angav svar på frågor om vad som skulle få dem att läsa mer på fritiden (framtid), varifrån de får lästips (nutid) och vad som påverkat deras läsning hittills (dåtid). De tog ytterligare ställning på frågor om det är någon skillnad i deras motivation (läslust) när det gäller läsning i skolan och läsning på fritiden eller om det är någon skillnad i deras motivation (läslust) när det gäller att läsa i den bok eller på läsplatta/dator/mobil. Nära hälften av eleverna, svarade att de skulle läsa mer på fritiden om de hittade en bra bok som passar dem, med roliga, intressanta, spännande texter. Nästan lika många elever, uttryckte att de skulle göra det om de hade mer tid från läxor och hobbyer, om de skulle hinna. Ett fåtal, angav att de skulle läsa mer om det skedde på internet. Ytterligare en liten andel upplevde någorlunda läsmotstånd på fritiden, eftersom de svarade om de hade lust eller orkade.

Eleverna angav att de läser relativt lite texter i bokform på sin fritid. De tenderar hellre att välja digital läsning för dess underhållningsvärde och sociala funktion. Men när eleverna anger vad som skulle få dem att läsa mer på fritiden (oavsett läsformat) anger hälften av flickorna (inga pojkar) att de skulle läsa mer om det skedde på internet. Resultaten överensstämmer inte med Fredriksson & Taubes (2012, 76-77) tidigare resultat om att pojkar hellre läser på nätet, men bekräftar Skolverkets (2019, 46-47) PISA 2018 resultat om att en stor andel elever läser på fritiden endast när de måste. I denna studie skiljer sig svaren mellan könen ytterligare på ett par punkter när elevsvaren till frågan vad som skulle få dem att läsa mer granskas. Elevsvaren visar att flickorna nämner följande påverkansfaktorer till läslusten som inte pojkarna gör: läsmiljön, biblioteket/bokaffären, läsplattan/mobilen och skolan. Pojkarna lyfter fram följande påverkansfaktorer som flickorna inte gör: filmer, TV-serier musiklåtar och vänner. Dessa svar kan anses betona vikten av det som Frost (2009, 120-121) definierar som individualiserad läsning i läsfrämjandet. Flickornas svar tyder på att de vill få personlig uppmuntran av skolans lärare samtidigt som de önskar sig att få hjälp i att hitta rätt i bibliotek/bokaffärer, medan pojkarna påverkas mer av att om deras vänner läser. Över hälften av pojkarna lyfter fram en film, TV-serie eller musiklåt som ytterligare faktorer som kan ge dem mer läslust, men deras önskemål om en läsplatta eller mobil nådde inte betydande svar. För pojkarna verkar således inte valet av läsformat vara av betydelse, medan flickorna däremot visar ett öppet intresse för digital läsning. Av detta kan man dra slutsatsen att

multimodalitet verkar öka på läsmotivationen hos flickorna, medan för pojkarna i klasserna är det inte avgörande. Dessutom önskar sig flickorna en trevlig och lugn miljö för läsningen, medan pojkarna verkar mer vara i behov av positiva läsförebilder såsom Molloy (2207, 157-160) kom fram i sina resultat om att pojkar uppskattar läsning om manliga idoler. Fast svaren skiljer sig någorlunda mellan könen, så är de relativt enhälliga i sina grupper. Sammantaget betonar båda vikten av intressant läsning och att det borde finnas tid för läsning för att läsning ska ske. Varga (2015, 7) presenterar vidare i sina resultat andra viktiga åtgärder än dessa som utvecklande för läsningen: kodknäckande, textskapande, textbruk samt kritisk granskning och utveckling av metakognition. Vargas definition av läsfrämjande åtgärder tillämpar jag som lärare, medan fritidsläsningen medför en extra dimension till det teoretiska i sammanhanget i min mening. Enligt Andersson (2015, 22) syftar begreppet fritidsläsning till elevers fria läsning, det vill säga eleverna själva hittar och väljer texter som passar dem. Det är detta fria val av individen som Andersson (2015) menar bär goda effekter på språkutvecklingen, inte det vi vuxna skulle vilja styra fritidsläsningen till. Något att ha i åtanke som pedagog när åtgärder diskuteras.

Till frågan om var eleverna får lästips ifrån lyfte eleverna fram intressant nog inte kompisarna eller närfamiljen. Resultaten visar att eleverna ibland eller ofta får tips från skolbibliotekarier, lärare samt TV, internet och radio. Elevernas svar avslöjar vikten av lästräning på skolan och styrker samtidigt antagandet om att lästräning av substans och kvalitet för djupläsning och processororienterad läsning till stor del sker på skolan. Elevernas svar på vad som hittills fått dem att läsa för nöjes skull kan delas i tre huvudgrupper: underhållning (vad de läser, datoranvändning/internet), utbildning (skolan, mål av studier och yrkesliv) och läsövning (öka på språk- och läsförmåga). Elevsvaren uppger samtidigt vilka åtgärder de anser ha påverkat dem mest hittills. Resultaten överensstämmer med elevernas svar angående tidigare fråga om vad läsning betyder för dem. Sammantaget visar sig eleverna ha olika syften och mål för sin fritidsläsning i enlighet med deras språklandskap, som styr sedan deras val av olika läsmiljöer och läsformat enligt personliga läsbehov. Därtill skiftar även elevernas läsbehov beroende på lässituation, läsfärdigheter och läsintresse. Om läsmiljön (på skolan eller hemma) eller läsformatet (bok eller dator/mobil) har betydelse för elevernas val av läsning och läsfrämjande åtgärder, visar resultaten i föreliggande studie att eleverna inte är motiverade att läsa hemma. Detta motsäger Chambers (1993, 14) resultat om att läsmiljön påverkar eleverna, på vilket sätt de läser och vilken läsglädje eleverna känner, för i vanliga fall kan hemmet anses vara en av de läsvänligaste miljöerna för elevernas läsning. Elevsvaren om miljö och format

överensstämmer med de övriga elevsvaren i föreliggande studie: frivillig läsning av längre och varierande texttyper i pappersform sker relativt lite av på elevernas fritid men i hög grad i skolan. I frågan om läsformatet anger eleverna såsom tidigare att de är mer motiverade att läsa på en läsplatta/dator/mobil än i en bok. Elevsvaren till både miljö och format tyder på att läsning inte längre är bunden till plats och material som det antagligen var då Chambers (1993) gjorde sin undersökning (före de mobila framstegen). Troligen därför överensstämmer inte elevsvaren med Chambers resultat om läsmiljöns viktiga betydelse. Eleverna är i dag vana vid konstant informationsflöde dygnet runt och tar med sig sin läsning överallt i de mobila apparaterna.

Läsfrämjande ger möjligheter till en estetisk upplevelse genom litteraturen och tar bort hinder för läsning, breddar läsrepertoaren och stärker läsarens läsaridentitet samt självtillit (Kulturrådet 20015, 11). Resultaten i denna studie överensstämmer med Läsdelegationens (2018, 117-161) presenterade läsfrämjande åtgärder för elevers fritidsläsning efter skolan i följande: folkbibliotek och läsande förebilder. Eleverna själva lyfte inte läsning på fritidshem och på lov i sina svar såsom Läsdelegationen. Att lovläsningen inte var med i ungdomarnas svar är nog förståeligt med tanke på deras ålder och förväntningar av lovaktiviteter. Elevernas önskemål om lästips/handledning av vuxna och vänner skulle kunna beaktas av fritidshemmen såsom Läsdelegationen (2018) föreslår. Varför eleverna inte lyfte fritidshemmen kan bero på att flertalet av eleverna har andra hobbyer och aktiviteter efter skolan, som resulterar i att de inte går till fritidsgårdar och därmed inte kan ta till sig dessa insatser. Läsdelegationens (2018) föreslagna insatser har som mål att höja på elevers läsintresse, men ingen av dessa riktar sig till problemet att eleverna i föreliggande studie säger sig inte ha tid för läsning. Tiden verkar vara bristande på fritiden för majoriteten av eleverna. Detta kan ha lämnats av Läsdelegationen (2018) till hemmen att lösa på eget ansvar, men borde inte dialogen mellan myndigheter och hem samt andra fritidsaktörer (inte bara folkbibliotek och fritidshem) lyftas fram i insatserna? Även Skolverket tenderar att endast begränsa och rikta sina insatser till lärare och skolbibliotekarier. I Skolverkets (2018) rekommenderade åtgärder i Lärportalen presenteras följande konkreta, praktiska förslag på läsfrämjande åtgärder för skolorna: bokprat, läsecirkel, dramatisering, koppling till film/musik/spel, lästips, texter på andra språk, mer tid, olika läsplatser, träff med författare och hjälp i biblioteket. I enlighet med att elevers läsintresse är ett samverkansuppdrag kan anses att de föreslagna åtgärderna borde omfatta även andra fritidsaktörer och läsförebilder. Om myndighetsinsatser riktades även till elevernas föräldrar, hobbyklubbar och andra ungdomsföreningar, skulle då det läsfrämjande uppdraget

ge mer effekt? Utifrån resultaten kan dras slutsatsen att en kollaboration mellan olika aktörer om barnens konkreta tidsscheman på fritiden krävs för att nå resultat inom läsning. De lokala tillämpningarna av Skolverkets åtgärder på elevernas skola i Östergötland har resulterat i några lösningar i det läsfrämjande arbetet. De lokala åtgärderna på skolan, till exempel lovläsning, skolbibliotekaries bokpresentationer, skolbibliotekets hjälp i informationssökning och genrer samt intensivsvenska för elever med lässvårigheter, överensstämmer med Skolverkets resultat i vad som skulle få eleverna att läsa mer, men bara till en viss del elevernas svar. Eleverna anger endast skolbibliotekaries hjälp av dessa åtgärder i sina svar, vilket tyder på att skolan har utvecklingsarbete kvar i att hitta individualiserade läsfrämjande åtgärder till båda könen.

5.2 Slutsatser

Den första hypotesen var att eleverna inte får övning i djupläsning på sin fritid. Hypotesen stämmer överens med resultaten i föreliggande studie. Resultaten visar att eleverna upplever det avkopplande och spännande att komma in i en annan värld som bygger på deras fantasi och kreativitet när de läser, men att de inte har kunskap om alla möjliga genrer som finns. De behöver hjälp i att hitta böcker som passar dem. Internet och den digitala läsningen kopplar eleverna däremot till informationssökning och sociala kontakter. Den digitala läsningen beskriver eleverna som underhållande. Samtidigt konkurrerar det sociala och de fysiska aktiviteterna på fritiden med läsningen i pappersformat, men inte med den digitala läsningen som påvisar att det digitala är någonting som eleverna läser förbigående och snabbt var som helst. Den traditionella läsningen anger eleverna hända huvudsakligen i skolan, boken tas inte med på samma vis som mobilen är med hela tiden. De svar som tyder på läsmotstånd, signalerar att läsning är svårt och att dessa elever undviker att läsa på fritiden överhuvudtaget. Sammantaget tyder resultaten på att en stor del av elevernas lästräning i djupläsning framförallt i pappersform tenderar avgränsas till skolan.

Den andra hypotesen var att det finns flera skillnader i flickornas och pojkarnas läslust och läsvanor på fritiden. Hypotesen överensstämmer delvis med resultaten; i vissa punkter är svaren till båda könen enhälliga och i några andra finns det skillnader mellan dem. Elevsvaren tyder på att båda könen ställer sig positivt inför läsning när de får välja sin fritisläsning och läsformat på egna villkor. Pojkarnas motiveringar till sin läsning visar ett måltänk om att utveckla sig själv och lära sig om världen med hjälp av läsning. De sociala kontakterna är en anledning att läsa för båda, men i flickornas val av läsning betonas underhållningsvärdet,

människorelationerna och möjligheten till avkoppling. Båda könen betonar vikten av intressant läsning och att det borde finnas tid för läsning för att läsning ska ske. För pojkarna verkar inte valet av läsformat vara av betydelse, medan flickorna däremot visar ett öppet intresse för digital läsning. Sammantaget kan konstateras att flickorna nämner följande påverkansfaktorer till läslusten som inte pojkarna gör: läsmiljön, biblioteket/bokaffären, läsplattan/mobilen och skolan. Pojkarna lyfter fram följande påverkansfaktorer som flickorna inte gör: filmer/TV-serier, musiklåtar och vänner.

Utifrån resultaten kan ytterligare några slutsatser dras. Det sägs att språket är grunden till allt lärande och att läsningens betydelse för språket är betydande. Läroplanens kursplan med specifika mål för varje ämne gör att ämnesundervisningen i övre år i grundskolan tenderar att lägga fokus på innehåll inom varje enskilt undervisningsämne. Detta är mänskligt, men ansvaret för mer omfattande läsövning är enligt Skolverket ett av de övergripande målen i all verksamhet i grundskolan. Resultaten från denna begränsade läsvaneundersökning tyder på att elever inte får tillräckligt övning i processorienterad läsning på fritiden oavsett läsformat. Dessa resultat överensstämmer med resultaten från tidigare PISA-undersökningar. Eleverna i föreliggande studie verkar inte vara medvetna om i sina svar att det de läser på fritiden inte utvecklar de goda fördelarna av djupläsning som de önskar sig inför framtiden. Detta är något pedagogerna på elevernas skola behöver vara medvetna om när läsundervisningen samplaneras. Resultaten tyder på att en stor del av elevernas lästräning i reflekterande djupläsning, framförallt i pappersform, tenderar att avgränsas mer och mer till skolan. Utifrån detta kan dras slutsatsen att läsresurserna borde tas väl vara på i skolan, för att bygga på elevernas läsförmågor. Risker finns att elevernas läsfärdigheter och ordförråd stagnerar om de endast övar på att läsa korta, ensidiga texter på internet på sin fritid.

Fast inga långtgående slutsatser kan dras av en studie som omfattar två klasser, har studien en praktisk betydelse för den enskilda skolan. Resultaten om elevernas läslust, läsvanor och önskemål av stimulerande insatser ger anledningar till läsfrämjande åtgärder samt tillämpningar av bland annat tematiskt samarbete mellan olika ämnen, lärare, föräldrar och skolbibliotek. Studien visar att lärarna inte ska ta för givet att eleverna övar mångsidigt på sin läsning på fritiden, behöver bli medvetna om att skolan egentligen är ett av de få ställena där eleverna har möjlighet till lästräning enligt målen i läroplanen inför framtiden. På elevernas skola behöver därtill planeras lokala långsiktiga alla årskurser och ämnen övergripande kursplan för läsundervisningen samt läsaktiviteter behöver prioriteras utöver den ibland bristande tiden. Utifrån resultaten kan dras slutsatser om följande åtgärder att stimulera

elevernas läslust: introducera ett brett utbud av olika texter, variera på läsformatet mellan traditionell och digital, reflektera och lära sig kritiskt tänk i multimodalt textarbete, skapa tid för mångsidig läsning och att lästräna tillsammans med olika fritidsaktörer och läsförebilder på rätt studieteknik för läsningen. Barn läser allt mindre och andra aktiviteter konkurrerar med lästiden och läsintresset. Enligt eleverna styrs deras läsning mest av intresse, men även av tips av läsande förebilder och skolbiblioteket. Relativt många av eleverna i studien gillar att läsa, men tycker det blir tråkigt när de inte hittar texter som tilltalar dem. Brister det mer i elevernas läslust och läsvanor då eller i läsförebildernas tid att hjälpa dem är nog då frågan till skolan.

Sammantaget verkar inte eleverna vara medvetna om att de läser helt olika texter i de två formaten (traditionell och digital) och att deras behov för läsning beroende på formatet är olika. Utifrån resultaten kan anses att de formella kraven för kunskapsutveckling verkar eleverna i denna studie koppla ihop med bokläsning och digital läsning med självvald underhållning. Som åtgärd har texter börjats göra multimodala av bokförlagen och effekten av detta kommer vidare forskning i framtiden att utvisa för skolan. Överlag viktigaste i dagens textarbete, för att eleven inte stöter bort texten, är att anpassa den till hens läsförmåga och förutsättningar samt att eleven får en individuell återkoppling till sin läsånsats (Bråten 2008, 76).

5.3 Förslag på vidare forskning

Förslag på fortsatt forskning i framtiden skulle kunna vara att undersöka vidare elevers läsning av multimodala texter och traditionella texter. De multimodala texterna kommunicerar med läsaren på flera olika sätt medan hen läser, men det går inte med en bok. När man läser en bok för man en dialog med sig själv. Vilket bär effekt bättre för processororienterad läsning? Vilka nya, praktiska och didaktiska möjligheter till inläring, tolkning och analysering av text presenterar de nya textformerna?

När rätt lässtöd ges hindrar det att eleven ger upp sin läsutveckling och läsmotstånd utvecklas inte. Målet med individualiserad läsning är att barnen läser mycket på sina aktuella behärskandenivåer (Frost 2009). Negativa spiraler ska brytas (Matteus-effekt) innan de påverkar läsintresset negativt med fasta rutiner, stödstrukturer, varierande arbetssätt och tydliga målbeskrivningar (Molloy 2007, 16-18). Fortsatt forskning skulle vara intressant i att undersöka praktiska tillämpningar av konkreta stödfunktioner till specifika faser av läsmotstånd, om specifika faser kan dras slutsatser om.

Det som missats i myndigheternas presenterade läsfrämjande insatser, kanske på grund av kommersiella reklam och andra syften i handeln som hejdat detta, är att kopplingen till TV, internet, radio nämns inte direkt. Eleverna i föreliggande studie angav att de får lästips från dessa medier, vilket inte är så konstigt, vi vuxna får också tips och idéer om nya böcker genom dessa kanaler. Både Skolverket och Läsdelegationen är dock på samma spår när de betonar vikten av läsförebilder, kändisar och andra idoler när läsintresset väcks hos barnen. Men som fortsatt forskning skulle det kunna undersökas hur dessa medier påverkar direkt elevernas val av läsning eller hur medvetet kritiska eleverna är till informationsflödet i dessa.

Om elevers läsvanor kan genusmärkas av biologiska eller miljömässiga faktorer är ytterligare ett tema för en annan avhandling. Hur har samhällets olika förväntningar på flickors och pojkars läsutveckling förändrats under olika decennier fram till idag? Läsfrämjande ger möjligheter till en estetisk upplevelse genom litteraturen och tar bort hinder för läsning, breddar läsrepertoaren och stärker läsarens läsaridentitet samt självförtroende (Kulturrådet 2015, 11). Ett förslag på vidare forskning skulle vara att undersöka bokförlagens olika policy för att undvika stereotypt genusbeteende i ungdomslitteraturen. Hur vill de ge uttryck för både kvinnlighet och maskulinitet i sina produkter? Vidare från detta skulle man kunna undersöka genus och mångfaldsfrågor i digitala medier och traditionell läsning. Hur lärs ungdomarna om kritisk granskning av bilder och underliggande meddelanden i olika medier?

5.4 Reliabilitet och validitet

Metoden som används är kvantitativ (slutna enkätfrågor) med kvalitativa inslag (öppna enkätfrågor). Fast inga långtgående slutsatser kan dras utifrån ett relativt litet empiriskt material av 53 elevsvar, kan de dras i förhållande till empirin och den teoretiska bakgrunden. Denna studie omfattar endast två klasser, men har en praktisk betydelse för den enskilda skolan, klasserna och dess lärare i planeringen av läsundervisningen framöver. Resultaten redogör läslusten och läsvanorna i hela årskursen (åk 6), eftersom den endast består av dessa två klasser. Resultaten ger språklärarna extra information till reflektionen över elevernas sammanlagda läsförståelseresultat i nationella prov i årskursen. Resultaten kommer att utvisa om elevernas läslust och läsvanor skulle kunna kartläggas lokalt med enkäten regelbundet i årskurs 6 inför följande läsår på högstadiet.

Ejlertsson (1996, 86) anger att när säkerheten i enkätstudier mäts används begreppen reliabilitet och validitet. Enligt Ejlertson syftar reliabilitet till tillförlitligheten och trovärdigheten i studien; om upprepade mätningar ger samma resultat. För att stärka

reliabiliteten har jag utgått ifrån att endast samla in elevsvar med samma frågor på enkäten. De viktigaste frågorna har ställts i både slutna och öppna form för ökad säkerhet. Jag valde att inte intervjua eleverna, eftersom jag som deras lärare skulle ha kunnat påverka deras svar i en sådan situation med min närvaro. Jag anser att det ökade på säkerheten att eleverna fick i lugn och ro grunda sina tankar i de skriftliga svaren istället. Eftersom eleverna fick svara på enkäten på lektionstid uppstod inga bortfall i antalet svar, utan alla elever i båda klasserna deltog.

Validitet i en enkätstudie anger om frågeställningarna och datainsamlingen mäter det den ska enligt Trost (2012, 30). Enkäten utgick ifrån de forskningsfrågor jag formulerat för uppsatsen och detta stärkte validiteten. Däremot mina egna tolkningar av de öppna frågorna kan ha påverkat validiteten något. I överlag var målet att formulera enkätfrågorna utan svåra begrepp att missförstånd inte skulle uppstå för ökad säkerhet. Om jag skulle göra undersökningen på nytt, skulle jag omformulera fråga nummer 13 till två olika frågor för att öka på tydligheten. Instruktionerna kom delvis även muntligt till den frågan, när eleverna ställde frågor om frågan. Fast jag som deras lärare angav exakt samma extra förklaring till frågan i båda klasserna, kan detta ha konfunderat eleverna och påverkat validiteten. Vid en mer omfattande studie hade jag genomfört en komparativ studie där jag jämfört elevers enkätsvar om deras läsvanor och läsintrasse både i årskurs 6 och i årskurs 9.

Sammantaget är metoden kvantitativ i studien med kvalitativa inslag med de öppna frågorna (innehållsanalys). Metodkritiken av den kvantitativa delen av undersökningen riktar sig mot antalet få individer. Enligt Eliasson (2013, 148) ökar säkerheten med fler svar till dataanalysen. Valet att presentera kvantitativ data med hjälp av diagram, tabeller och andra figurer stärker sedan läsvänligheten. Bryman (2011, 368-370) anger att den kvalitativa metodens subjektiva resultat däremot kan försvåra tolkningarna av resultat till generella slutsatser. Å andra sidan ökade de öppna frågorna på säkerheten i resultaten när de överensstämde med de slutna frågorna, samt med de kvalitativa resultaten kom olika nyanserade elevsvar bättre fram med sina förklaringar till varför.

LITTERATUR

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Danmark: Narayana Press.
- Andersson, A-C. (2008). *Läslust hos elever: En studie om elevers tankar kring läslust*. Högskolan i Kalmar: Studentuppsats. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1221/FULLTEXT01.pdf> (Hämtad 13.4.2020)
- Andersson, J. (2015). *Med läsning som mål: om metoder och forskning på det läsfrämjande området. Kulturrådets skrifter*. Stockholm: Statens kulturråd. <https://www.kulturradet.se/publikationer/med-lasning-som-mal/> (Hämtad 12.4.2020)
- Bjar, L. (red.). (2006). *Det hänger på språket! Lärande och språkutveckling i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Bråten, I. (2008). *Läsförståelse i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. & Nilsson, B. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Chambers, A. (1993). *Böcker inom oss: om boksamtal*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Danielsson, K. (2014). *Se texten! Multimodala texter i ämnesdidaktiskt arbete*. Malmö: Gleerup.
- Ejlertsson, G. (1996). *Enkäten i praktiken: En handbok i enkätmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Elbro, C. & Amstrand, B. (2004). *Läsning och läsundervisning*. Stockholm: Liber.
- Eliasson, A. (2013). *Kvantitativ metod från början*. Lund: Studentlitteratur.
- Forsman, M. (2014). *Duckface/Stoneface: Sociala medier, onlinespel och bildkommunikation bland killar och tjejer, i årskurs 4 och 7*. Stockholm: Statens medieråd. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:sh:diva-24470> (Hämtad 6.4.2020)
- Fredriksson, U. & Taube, K. (2012). *Läsning, läsvanor och läsundersökningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Frost, J. & Jakobsson, U. (2009). *Läsundervisning och läsutveckling*. Stockholm: Studentlitteratur.

- Jacquet, E. (2016). *Litteracitet i fem högstadieungdomars en-till-en-datorpraktiker*. Åbo Akademis förlag.
- Johansson, S., Klapp, A. & Rosén, M. (2019). *Läsförståelse i PISA 2018 Om relationen mellan läsförståelseuppgifterna i PISA och den svenska kursplanen*. Stockholm: Skolverkets publikationer. <https://www.skolverket.se/getFile?file=5352> (Hämtad 13.3.2020)
- Kalaja, P., Alanen, R. & Dufva, H. (red.). (2011). *Kieltä tutkimassa: Tutkielman laatijan opas*. Helsinki: Finn Lectura.
- Kulturrådet. (2015). *Med läsning som mål: om metoder och forskning på det läsfrämjande området*. Stockholm: Kulturrådet.
https://www.bokstart.se/globalassets/med_lasning_som_mal.pdf (Hämtad 12.4.2020)
- Liberg, C. & Englund, G. (2006). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Läsdelegationen. (2018). *Barns och ungas läsning – ett ansvar för hela samhället Betänkande av Läsdelegationen, Stockholm 2018, Statens utredningar SOU 2018:57SOU*. Stockholm: Norstedts Juridik AB.
<https://www.regeringen.se/49f088/contentassets/39759a0cb5234aa08340c7243e371908/barns-och-ungas-lasning--ett-ansvar-for-hela-samhallet-sou-201857.pdf> (Hämtad 14.7.20)
- Madsbjerg, S. & Lund, H. R. (2012). *Læselyst og læring*. Virum: Dansk psykologisk forlag.
- Magnusson, E. (2011). *Läslust och läsförståelse: Hur begreppen tolkas och kommer till användning i litteraturundervisningen för lässvaga elever på gymnasiet*. Linnéuniversitetet: Studentuppsats. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:434311/FULLTEXT01.pdf> (Hämtad 13.4.2020)
- Melin, L. & Delberger, M. (1996). *Lisa lär läsa: Läsinlärning och lässtrategier*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, G. (2003). *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, G. (2007). *När pojkar läser och skriver*. Lund: Studentlitteratur.
- Myrberg, M. (2001). *Att förebygga och möta läs- och skrivsvårigheter. En forskningsöversikt på uppdrag av Skolverket*. Stockholm: Skolverket.

Nagorsen Kastlander, A. (2017). *Att välja det man måste. En kvalitativ studie om barns syn på läsning och bibliotek. Unga läsare: Läsning, normer och demokrati*. Möklinta: Gidlunds förlag. 201, 204-206, 213.

Nasiell, A. & Bjärbo, L. (2007). *Boken om läslust: en handbok om att väcka ungas läsintrasse*. Stockholm: Barnens bokklubb.

Nationalencyklopedin. (2020). <https://www.ne.se/info/> (Hämtad 17.3.2020)

Nielsen, C. (2005). *Mellan fakticitet och projekt: Läs- och skrivsvårigheter och strävan att övervinna dem*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Norberg, I.(red.). (2003). *Läslust och lättläst- att förebygga och reparera lässvårigheter och bevara läslusten*. Lund: Bibliotekstjänst.

Nordenstam, A. & Parmenius Swärd, S. (red.). (2019). *Digitalt*. Stockholm: Svenskläraryöreningen.

Numers-Ekman, K. (2017). *Sjutton texter om läsning*. Helsingfors: Sydkustens landskapsförbund r.f.

Olin-Scheller, C. (2014). *Läsrörelser- om läsande, läsundervisning och nya medier i PISA-undersökningarnas tidevarv*. Karlstads universitet. Artikel i tidskrift. (www.diva-portal.org)

Runa, P. & Davidsson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Rasmusson, M. (2014). *Det digitala läsandet: Begrepp, processer och resultat*. Sundsvall, Mittuniversitetet. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:770228/FULLTEXT01.pdf> (Hämtad 27.3.2020)

Skolverket. (2010a). *Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap*. Stockholm: Skolverket.

<https://www.skolverket.se/publikationsserier/rapporter/2010/rustad-att-mota-framtiden-pisa-2009-om-15-aringars-lasforstaelse-och-kunskaper-i-matematik-och-naturvetenskap> (Hämtad 21.11.2019)

Skolverket. (2010b). *Frisläppta uppgifter och enkäter elektroniskt dokument*. Stockholm: Skolverket. <https://skolverket.se/statistik-och-analys/internationella-studier/pisa/frislapptauppgifter-och-enkater-1.10290> (Hämtad 11.5.2018)

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Edita.

Skolverket. (2013). *Digital och traditionell läsning. Analys av olika elevgruppers läsning utifrån PISA 2009*. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=3026> (Hämtad 12.3.2020)

Skolverket. (2015a). *Läsfrämjande i pedagogisk verksamhet*. <https://larportalen.skolverket.se/webcenter/larportal/api-v2/document/name/P03WCPLAR063634> (Hämtad 03.05.2017)

Skolverket. (2015b). *Att stimulera elevers läsintresse – ett samverkansuppdrag*. (https://larportalen.skolverket.se/webcenter/larportal/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/1-las-skriv/F%C3%B6rskoleklass/007_stimulera-lasintresse/Del_01/material/Flik/Del_01_MomentA/Artiklar/M7_gr_01A_01_att.docx) (Hämtad 03.05.2017)

Skolverket. (2015c). *Läsfrämjande ämnesundervisning*. (<https://larportalen.skolverket.se/webcenter/larportal/api-v2/document/name/P03WCPLAR063689>) (Hämtad 03.05.2017)

Skolverket. (2018). *Lärportalen. Stimulera läsintresse*. Stockholm: Skolverket. https://larportalen.skolverket.se/#/modul/1-las-skriv/F%C3%B6rskoleklass/007_stimulera-lasintresse/Del_01/ (Hämtad 5.8.2019)

Skolverket. (2019). *PISA 2018 15-åringars kunskaper i läsförståelse, matematik och naturvetenskap*. Stockholm: Elanders Sverige AB. <https://www.skolverket.se/download/18.75bdbbb116e7434ebf8595/1575624399449/pdf5347.pdf> (Hämtad 17.4.2020)

Skolverket. (2019c). *Tryckta texter ger bättre läsförståelse*. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/tryckta-texter-ger-battre-lasforstaelse> (Hämtad 17.4.2020)

- Skolverket. (2020). Lärportalen. Stockholm: Skolverket. <https://larportalen.skolverket.se/#/> (Hämtad 18.3.2020)
- Skolverket. (2020). Läslyftet i skolan. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/kurser-och-utbildningar/laslyftet-i-skolan> (Hämtad 20.11.2020)
- Stenliden, L. (2019). *Att designa undervisning för digital literacyundervisning och multimodal bedömning. Digitalt*. Stockholm: Svenskläraryöningen.84-87.
- Trost, J. (2012). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Varga, A. (2013). *Metakognitiva perspektiv på skolans litteratursamtal: Hur kan elever stödjas i att utveckla metakognition via samtal om skönlitteratur? Didaktisk Tidskrift, Vol. 23, nr 1, 493-512s.* <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:869786/FULLTEXT01.pdf> (Hämtad5.5.2020)
- Varga, A. (2015). *Läsfrämjande ämnesundervisning*. Högskolan i Borås. Artikel i tidskrift. Skolverket, Läs- och skrivportalen. (www.diva-portal.org)
- Vygotskij, L. (1994). *The Vygotskij reader*. Oxford: Blackwell.
- Wedin, Å, Hedman, C. & Jakobsson, U. (red.). (2013). *Flerspråkighet, litteracitet och multimodalitet*. Lund: Studentlitteratur.
- Wenemark, M. (2017). *Enkätmetodik med respondenten i fokus*. Lund: Studentlitteratur.
- Wolf, M. & Stoodley, C. (2018). *Reader, come home: The reading brain in a digital world*. New York: HarperCollinsPublishers.

BILAGOR

BILAGA 1 Samtyckesformulär

Till målsman för elev i årskurs 6

010517

Jag är era barns språklärare och samtidigt student på Jyväskylän universitet i Finland som håller på med en magisteruppsats om elevers fritidsläsning. Jag har fått tillstånd av skolan att 15.6 genomföra en elektronisk enkätundersökning i årskursen. Detta kommer att ske på lektionstid. Självklart kommer barnen att tillfrågas om de vill delta i att svara på enkäten.

Endast barn vars målsman gett mig tillstånd kommer att delta. Materialet som samlas in kommer att behandlas konfidentiellt. Endast jag och min handledare kommer att ha tillgång till materialet.

Om du har några frågor angående min studie får du gärna höra av dig. Du kan säkrast nå mig per e-post, men kvällstid även per telefon.

För att jag skall kunna planera mitt arbete vill jag gärna ha svar så snart som möjligt.

Med vänliga hälsningar,

Katja Luoma

Svarstalong-----

JA Jag ger tillstånd för mitt barn deltar i enkätundersökningen.

NEJ Jag ger inte tillstånd för mitt barn deltar i enkätundersökningen.

Målsman för:

.....

Datum:

Underskrift:



Din fritidsläsning

1. Namn:

Fyll i ditt för- och efternamn.

2. Kön

- Flicka
- Pojke

3. Hur gammal är du?

- 12 år
- 13 år
- 14 år

4. Tycker du om att läsa texter i pappersformat?

T.ex. tidningar, tecknade serier, olika slags böcker, manualer, dikter, sångtexter, pjäser, affischer

- Våldigt mycket
- Ganska mycket
- Lite
- Inte alls

5. Tycker du om att läsa texter på internet?

T.ex. bloggar, tidningar, forum för onlinespel, fanfiction, e-böcker, webbsidor, meddelanden på sociala medier, undertexter till filmer

- Våldigt mycket
- Ganska mycket
- Lite
- Inte alls

6. Varför tycker du om att läsa på din fritid?

Ange minst 1-3 motiveringar som svar.

7. Varför tycker du inte om att läsa på din fritid?

Ange minst 1-3 motiveringar som svar.

8. På en skala mellan 1-4, hur ser du dig själv som läsare (din läsförmåga)?

1 2 3 4

Jag har stora svårigheter att läsa Jag kan läsa allt utan några problem

9. Varför har du svårigheter att läsa?

10. Varför är det lätt för dig att läsa?

11. Vad är / betyder läsning för dig?

1 Inte alls 2 Lite 3 Ganska mycket 4 Våldigt mycket

	1	2	3	4
Förhindrar utanförskap i sociala sammanhang	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Läsning underlättar din inläring av nya saker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hjälper dig att förstå och analysera information	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hjälper dig att lyckas i det framtida yrkeslivet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bygger på ditt ordförråd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Förbättrar din förmåga att tänka kreativt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Förstärker din medkänsla (inlevelseförmåga) för andra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lindrar stress	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Du får en bra allmän läsvana / läsförmåga genom att läsa mycket	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Har något av alternativen fått dig att läsa någonting på din fritid?

1 Inte alls 2 Lite 3 Ganska mycket 4 Våldigt mycket

	1	2	3	4
Din läsvana / läsförmåga	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Din attityd till läsning / läslust	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vad du läser	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
TV-tittande	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Datoranvändning / internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Familjen / hemmet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skolan: klassen, lärarna, undervisningen, bibliotekarien, dina betyg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Din språkförmåga	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dina kompisar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ditt läs- och skrivintresse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dina fritidsaktiviteter / hobbyer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dina framtida mål av studier och yrkesliv	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Vad påverkar ditt val av läsning?

Varför väljer du att läsa just de texterna du gör? Hurdana texter är de oftast då?

a) i pappersformat b) på internet

14. Vad läser du på din fritid (utanför skollektionerna)?

1 Inte alls 2 Lite 3 Ganska mycket 4 Väldigt mycket

	1	2	3	4
Skolböcker	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faktaböcker / uppslagsböcker	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Matlagningsrecept / kokböcker	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tidningar i pappersformat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tidningar på internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reseböcker	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ljudböcker	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sångtexter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Forum för onlinespel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Webbsidor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bloggar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Instruktioner / manualer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kataloger	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pjäser	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tecknade serier	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skyltar / affischer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dikter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skönlitterära böcker i pappersformat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E-böcker (elektroniska böcker) på internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Undertexter till utländska filmer, TV-serier och andra TV-program	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meddelanden på snap chat, MyStory, e-mail, Kik, Twitter, Facebook, Messenger, SMS och liknande (OBS! inte Youtube filmer)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Hur ofta läser du på din fritid i PAPPERSFORMAT (OBS! inte läxor)?

T.ex. tidningar, tecknade serier, olika slags böcker, manualer, dikter, sångtexter, pjäser, affischer

- 4- fler timmar per dag
- 2-3 timmar per dag
- 30 minuter- 1 timme per dag
- 2-3 gånger i veckan
- sällan
- aldrig

16. Hur ofta läser du på din fritid på INTERNET (OBS! inte läxor och Youtube filmer)?

T.ex. bloggar, tidningar, forum för onlinespel, fanfiction, e-böcker, webbsidor, meddelanden på sociala medier, undertexter till filmer

- 4- till fler timmar per dag
- 2-3 timmar per dag
- 30 minuter- till 1 timme per dag
- 2-3 gånger per vecka
- sällan
- aldrig

17. Varför läser du på din fritid? Jag läser för att...

Hur skulle du fortsätta meningen? Ange gärna flera korta motiveringar.

18. Jag skulle läsa mer på min fritid om...

Hur skulle du fortsätta meningen gällande din fritidsläsning?

19. Var får du lästips ifrån?

1 Aldrig 2 Sällan 3 Ibland 4 Ofta

	1	2	3	4
Föräldrar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Syskon	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kompisar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lärare	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bibliotekarie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
TV, internet, radio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Vad skulle få dig att läsa mer på din fritid?

Kryssa för ett eller fler alternativ.

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Bokprat / bokpresentationer | <input type="checkbox"/> Om du hade mer tid |
| <input type="checkbox"/> Att vara medlem i en bokklubb / läscirkel | <input type="checkbox"/> Att skriva recensioner i skolan |
| <input type="checkbox"/> Om böcker var kortare, lättare att läsa och hade fler bilder | <input type="checkbox"/> Om dina vänner läste mer |
| <input type="checkbox"/> Om skolan uppmuntrade dig | <input type="checkbox"/> Om det var lättare att hitta i biblioteket / bokaffären |
| <input type="checkbox"/> Om familjen uppmuntrade dig | <input type="checkbox"/> En trevlig och lugn plats att läsa på / en trevlig läsmiljö |
| <input type="checkbox"/> En film, TV-serie eller musiklåt kan ge dig lust att läsa boken | <input type="checkbox"/> Om böcker vore billigare |
| <input type="checkbox"/> Att få rollspela och dramatisera det du har läst | <input type="checkbox"/> Om texten intresserade dig |
| <input type="checkbox"/> Tips från olika personer | <input type="checkbox"/> Om någon läste högt för dig |
| <input type="checkbox"/> Texter på främmande språk | <input type="checkbox"/> Att skriva fanfiction på internet / delta i online communities |
| <input type="checkbox"/> Om du visste vad du ville läsa om | <input type="checkbox"/> Om texten gick att läsa på läsplattan eller mobilen |

21. Är det någon skillnad i din motivation (lust att läsa) när det gäller läsning i skolan och läsning på fritiden?

Ta ställning på skalan 1- 4.

	1	2	3	4	
Jag är inte alls motiverad att läsa i skolan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Jag är motiverad att läsa i skolan
Jag är inte alls motiverad att läsa på fritiden (t.ex. hemma)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Jag är motiverad att läsa på fritiden (t.ex. hemma)

22. Är det någon skillnad i din motivation (lust att läsa) när det gäller att läsa i en bok eller på läsplatta / dator / mobil?

	1	2	3	4	
Jag är inte alls motiverad att läsa i en bok	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Jag är motiverad att läsa i en bok
Jag är inte alls motiverad att läsa text på läsplattan / datorn / mobilen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Jag är motiverad att läsa text på läsplattan / datorn / mobilen