

Vuxna läsförebilder gör skillnad

En kvantitativ studie om elevers intresse för läsning i årskurs sju

Madeleine Heir, 36486

Magisteravhandling i pedagogik

Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier

Åbo Akademi

Vasa, 2016

Författare Madeleine Heir	Årtal 2016
Arbetets titel Vuxna läsförebilder gör skillnad - en kvantitativ studie om elevers intresse för läsning i årskurs sju	Sidantal (62)
Opublicerad avhandling i pedagogik för pedagogie magisterexamen Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	
<p>Det övergripande syftet i den här avhandlingen är att undersöka om elever i årskurs sju är intresserade av läsning och vilka de eventuella bidragande faktorerna är som gör att elever är intresserade/ointresserade av att läsa. Jag valde att fortsätta på samma tema som i kandidatavhandlingen, eftersom det är ett intressant och ett aktuellt tema. Forskningsproblemet är jämförelsen mellan forskning om elevers läsintresse i allmänhet och elevers intresse för läsning i min undersökning. Följande forskningsfrågor ligger som grund för undersökningen:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hur beskriver elever sitt intresse för läsning? 2. På vilket sätt fungerar läraren/skolan som läsförebilder enligt eleverna själva? 3. Vad anser eleverna om föräldrars betydelse för deras intresse för läsning? <p>För att besvara de ovanstående frågorna användes enkäter som datainsamlingsmetod, vilket innebär att undersökningen är kvantitativ. För att analysera enkäterna har en innehållsanalys gjorts med hjälp av programmet Excel. Utgående från innehållsanalysen fick jag svar på mina forskningsfrågor. Informanterna är 25 pojkar och 29 flickor i årskurs sju i en skola i Österbotten.</p> <p>Resultatet visar att 20 flickor och 13 pojkar tycker om att läsa, medan 9 flickor och 12 pojkar inte tycker om att läsa. Det här tyder på att det finns ett intresse för läsning bland pojkar, men det finns också flickor som inte tycker om att läsa. Faktorer som påverkar elevers intresse för läsning är föräldrar som läsförebilder och även modersmålläraren som läsförebild speglas i elevernas inställning till läsning.</p>	
Sökord / indexord Läsintresse, läsning, PISA-undersökning, lukuharrastus, reading literacy	

Innehållsförteckning

Abstrakt

1 Inledning	1
1.1 Bakgrund.....	2
1.2 Problem, syfte och forskningsfrågor.....	2
1.3 Centrala begrepp.....	3
1.4 Arbetets upplägg.....	4
2 Teoretisk bakgrund	5
2.1 Vad är läsning?.....	5
2.1.2 Barns läsutveckling.....	7
2.2 Läsundersökningar.....	10
2.3 Läroplan i modersmål och litteratur.....	14
2.4 Skolans ansvar för elevers läsning.....	15
2.5 Läsförebilder.....	16
2.6 Läsintresse hos barn.....	18
2.7 Läsning, skolprestationer och självförtroende.....	20
3 Metod och genomförande	21
3.1 Syfte och forskningsfrågor.....	21
3.2 Forskningsansats.....	21
3.3 Informanter.....	22
3.4 Datainsamlingsmetod.....	23
3.5 Undersökningens genomförande, bearbetning och analys av data.....	24
3.6 Tillförlitlighet, trovärdighet och etik.....	25
4 Resultatredovisning	27
4.1 Hur beskriver elever sitt intresse för läsning?.....	27
4.2 På vilket sätt fungerar läraren/skolan som läsförebilder enligt eleverna själva?....	33
4.3 Vad anser eleverna om föräldrarnas betydelse för deras intresse för läsning?..	39

5 Sammanfattande diskussion	44
5.1 Resultatdiskussion.....	44
5.2 Metoddiskussion.....	46
5.3 Förslag till vidare forskning.....	47

Litteraturförteckning	48
------------------------------------	----

Bilaga 1 Informationsbrev till föräldrarna

Bilaga 2 Enkät

Tabellförteckning

Tabell 1: Föredrar tidningar eller böcker.....	28
Tabell 2: Elevers läsning på fritiden.....	29
Tabell 3: Orsaker till läsning.....	30
Tabell 4: Gillar digitala böcker eller tryckta böcker.....	31
Tabell 5: Var får elever tag på det de läser?.....	32
Tabell 6: Läsning av skönlitteratur i skolan.....	33
Tabell 7: Läsa skönlitteratur.....	34
Tabell 8: För mycket eller för lite skönlitteratur i skolan.....	35
Tabell 9: Önskemål att läsa skönlitteratur i skolan.....	36
Tabell 10: Val av böcker.....	37
Tabell 11: Uppmuntran av modersmåsläraren.....	37
Tabell 12: Boktips.....	38
Tabell 13: Boktips av modersmåsläraren.....	38
Tabell 14: Föräldrars läsning för barnen.....	40
Tabell 15: Läsintresse som påverkats av föräldrarna.....	41
Tabell 16: Föräldrarnas yrke.....	41
Tabell 17: Föräldrars läsning på fritiden.....	42
Tabell 18: Uppmuntran till läsning av föräldrar.....	43

1 Inledning

”Läskunnighet är nyckeln som ska ge tillträde till all annan kunskap” (Taube, 2007, s. 11). En god läsförmåga är en avgörande betydelse för individens möjligheter till fortsatt utbildning, val av yrke och för att individen ska kunna vara en flitig och bidragande medlem i samhället, men läsningen tar tid. (Taube, 2007, s. 11).

I de nordiska länderna, bland annat i Finland, har principen om allas lika rätt till utbildning betonats. Det betyder alltså att man ska ha samma möjligheter till att utvecklas och lära sig nya saker oberoende av kön. Åtminstone i industriländerna tycks flickors tidigare underpresterande i allt högre grad försvinna och i stället bytas ut mot en oro för pojkarnas underprestationer. (Mittuniversitet, 2012.) PISA-undersökningarna som utfördes 2000 och 2003 har visat att skillnaden mellan pojkars och flickors prestationer i matematik och naturvetenskap är små eller obefintlig, medan man på området läsning ser en tydlig prestationsskillnad till flickornas fördel. (Taube, 2007, s. 107.)

För att en individ ska bli bra på någonting krävs minst 5 000 timmar övning, och läsningen är inget undantag. Även om man läser varje dag i skolan så når man inte upp till 5 000 timmar och därför kräver läsning också mycket tid där hemma. Det här betyder att skolans resurser inte räcker till för att utveckla elevens läsning till en färdighet. (Lundberg & Herrlin, 2003, s. 16.)

Innan forskningen inom ämnet läsning satte igång på allvar fanns det en rädsla bland föräldrar att de skulle förstöra barnens läs- och skrivinlärning ifall de skulle svara på frågor om bokstäver eller på annat sätt blanda sig i barnens inlärning i skolan. En annan rädsla var också att barnet skulle få det tråkigt i skolan om de redan kunde läsa innan de började i första klass. Anledningen till att föräldrarna avråddes från att engagera sig i sina barns inlärning var att lärarna (och föräldrarna) var rädda att barnen skulle lära sig på fel sätt. Detta påstående är numera falskt, eftersom det inte finns något fel sätt att lära sig att läsa eller skriva. (Fast, 2008, s. 7.)

1.1 Bakgrund

I kandidatavhandlingen ”Pojkar läser inte – eller gör de?” (Heir, 2015) studerade jag pojkars intresse för läsning i årskurs sju. I fortsättningen kommer jag att studera läsning, men den här gången kommer också flickornas, i samma skola och årskurs, resultat att ingå och jämföras med pojkarnas.

Resultaten för undersökningen Programme for International Student Assessment (PISA) har varit aktuella en längre tid och orsaken till det är att elevers läsning i Finland har försämrats överlag, men också skillnaderna mellan pojkars kunskaper i läsning och flickors kunskaper i läsning är stora. Enligt exempelvis PISA och PIRLS läser flickor bättre än pojkar. Det här fenomenet är inte något som endast förekommer i Finland, utan i hela världen. Eftersom jag är intresserad av elevers intresse för läsning och vilka faktorer som påverkar elevernas intresse för läsning så kommer jag att forska vidare i det.

Min förförståelse av temat läsning bland flickor och pojkar i årskurs sju är att jag tror det är fler flickor som tycker om att läsa i jämförelse med pojkar, men jag tror att det finns en variation flickorna emellan också. I kandidatavhandlingen visade det sig att det var fler pojkar som tyckte om att läsa än de pojkar som inte tyckte om att läsa, och det här resultatet blev jag förvånad över. Generellt sägs det att flickor tycker om att läsa, medan pojkar inte tycker om att läsa och detta är alltså inte sant. Det finns flickor som inte tycker om att läsa, och det finns pojkar som tycker om att läsa.

1.2 Problem, syfte och forskningsfrågor

Undersökningens syfte är att studera elevers läsintresse i årskurs sju vid en svenskspråkig skola i Österbotten. Undersökningen görs för att ta reda på om elever är intresserade av läsning och vilka de eventuella bidragande faktorerna är till elevers intresse för läsning.

Undersökningens forskningsproblem är jämförelsen mellan forskning om elevers läsintresse i allmänhet och elevers intresse för läsning i studien utförd i Österbotten.

Eftersom ett antal studier om elevers läsintrasse redan gjorts är det av intresse att se hur elever i en liten och svenskspråkig kommun i Österbotten förhåller sig till läsning i allmänhet.

Forskningsfrågorna för studien är följande: hur beskriver elever sitt intresse för läsning, på vilket sätt fungerar läraren/skolan som läsförebilder enligt eleverna själva och vad anser eleverna om föräldrars betydelse för deras intresse för läsning.

1.3 Centrala begrepp

I följande kapitel redovisar jag för begreppen läsning, litteracitet och multilitteracitet. Under varje rubrik finns ett begrepp definierat.

Läsning

Det finns ingen huvudsaklig definition av begreppet läsning, men enligt Lundberg (2010, s 10) är allt från att läsa etiketter på förpackningar till att läsa en annons, till att läsa på internet inom ramen för begreppet läsning. Begreppet läsning definieras noggrannare i teoridelen, kapitel 2.1.

Litteracitet

Begreppet litteracitet kommer från engelskans literacy som betyder läs- och skrivkunnighet. Begreppet används för verksamheter som är relaterade till läsande och skrivande. (Nationalencyklopedin,[u.å]). Litteracitet används enligt Molloy (2007, s. 14) för att beskriva de komplicerade förhållandena mellan läsförståelse, läskunnighet, olika textgenrer och olika språkliga praktiker.

Multilitteracitet

Enligt grunderna för den grundläggande läroplan (2014, s. 22), innebär multilitteracitet förmågan att tolka, värdera och producera olika slag av texter i olika miljöer och medier. Multilitteracitet hör till en av de sju kompetenserna i läroplanen 2014. Den här kompetensen gör det möjligt för eleverna att forma sin egen identitet. Multilitteracitet har koppling till det vidgade textbegreppet där texten kan tolkas och produceras i olika former såsom i skriven, talad, tryckt, digital eller audiovisuell

form.

Läsintresse

I den här avhandlingen används begreppet läsintresse för att beskriva elevers intresse för läsning både i skolan och på fritiden. Begreppet läsintresse omfattar i denna undersökning allt från hur ofta eleverna läser på fritiden till hur föräldrar och modersmåls läraren påverkar elevernas intresse för läsning.

1.4 Arbetets upplägg

Avhandlingen är indelad i fem kapitel. I kapitel 1 beskrivs inledningen, undersökningens bakgrund samt undersökningens problem, syfte och forskningsfrågor. Därefter presenteras undersökningens centrala begrepp och arbetets upplägg.

I kapitel 2 presenteras avhandlingens teoretiska del. Inledningsvis behandlas ”vad är läsning”, barns läsutveckling, läsundersökningarna PIRLS, PISA samt Nordläsundersökningen. Därefter redogörs läroplanen i modersmål och litteratur, skolans ansvar för elevers läsning, läsförebilder och läsintresse hos barn samt läsning, skolprestation och självförtroende.

Kapitel 3 innehåller undersökningens syfte och forskningsfrågor, information om undersökningens informanter, datainsamlingsmetod, undersökningens genomförande, bearbetning och analys av data samt tillförlitlighet, trovärdighet och etik.

I kapitel 4 redovisas resultaten för varje forskningsfråga i tur och ordning. Slutligen sammanfattas och diskuteras resultaten, undersökningens metod och förslag till vidare forskning i kapitel 5.

2 Teoretisk bakgrund

I det här kapitlet redovisas den teoretiska grunden till avhandlingen. Först redovisas olika definitioner för begreppet läsning. Därefter presenteras barns läsutveckling samt läsundersökningarna PIRLS, PISA och Nordläsundersökningarna. Efteråt framförs läroplanen i modersmål och litteratur och skolans ansvar för elevers läsning samt läsförebilder. Slutligen presenteras ett kapitel om läsintrös hos barn och ett kapitel om läsning, skolprestationer och självförtroende.

2.1 Vad är läsning?

Begreppet ”läsning” kan definieras på många sätt. Läsning kan förklaras enligt följande: ”Läsning = avkodning x förståelse av språk x motivation”. Någon läsning kommer inte till stånd om inte läsaren är motiverad, kan avkoda orden och förstår dem. (Taube, 2007, s. 13.) Nationalencyklopedin definierar begreppet läsning enligt följande:

”Läsning är en komplicerad färdighet som kräver lång tid och omfattande övning för att kunna utvecklas.” Avkodning och förståelse är två huvudmoment inom läsningen. *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.” (Nationalencyklopedin, [u.å].)

I internationella studier används begreppet ”literacy” (litteracitet) eller ”reading literacy” (läsförståelse) istället för begreppet läsning. Litteracitet innefattar vanligtvis både tolkning (läsning) och produktion (skrivning) av skriftspråk. (Taube, 1995, s. 13.)

I en IEA-studie, Progress in Reading Literacy Study (PIRLS), presenteras följande definition av begreppet ”literacy” (litteracitet) :

”Förmågan att förstå och använda de skriftspråkliga former som krävs av samhället och/eller värderas av den enskilde. Unga läsare kan konstruera mening från olika slags texter. De läser för att läsa, för att

delta i de läskunnigas gemenskap och för nöjes skull.” (Skolverket, 2003, s. 32.)

Taube (1995, s. 13) har definierat begreppet ”reading literacy” (läsförståelse) enligt följande: ”Förmåga att förstå och använda sådana former av skriftspråket som krävs i samhället och/eller som är av värde för individen”

I Programme for International Student Assessment (PISA) har OECD definierat begreppet reading literacy (läsförståelse) så här: ”Förmåga att förstå, använda och reflektera över texter för att uppnå sina egna mål, utveckla sina kunskaper och sin potential och för att delta i samhället” (Skolverket, 2001, s. 21.)

Förutsättningar för att man som människa ska kunna läsa är att man har en fonologisk medvetenhet, bokstavskänedom, korttidsminne, ordförråd, förståelse av språkliga grundbegrepp och förståelse av ord, tal och instruktioner. Den fonologiska medvetenheten eller språkliga medvetenheten, innebär att barn själv lägger märke till språkets form och kan skilja den från dess betydelse. Barn tänker på hur ord sägs och skrivs. Den språkliga medvetenheten spelar en stor roll för hur läsförmågan och skrivförmågan utvecklas. (Lukimat, 2015.)

En viktig del av läsinlärningen är identifieringen av bokstäver. Den här processen spelar en stor roll för resultatet av ordavkodningen. Bokstavsindelningen borde därför vara en stor del av läsundervisningen i skolan, eftersom en säker igenkänning av bokstäverna tillägnas genom medvetenhet om bokstäverna. Barns kännedom om bokstäver kan kartläggas genom att se hur många bokstäver barnen känner igen i alfabetet. Ett exempel på hur man kan göra det här konkret är att be barn att säga namnet på den bokstav man visar upp för den. (Lukimat, 2015.)

Enligt Lukimat (2015) tyder forskning på att korttidsminnet spelar en stor roll vid läsinlärning och läsning. Korttidsminnet finns för att hålla information färsk under en pågående aktivitet. En automatiserad läsning kräver att fonem kan hållas kvar i korttidsminnet.

Avslutningsvis kan det konstateras att begreppet ”läsning” inte endast har en definition, utan kan definieras på flera olika sätt. I Norden poängteras ofta läsningens innebörd med begreppen motivation, avkodning och förståelse, medan man i

internationella undersökningar använder ett bredare begrepp, litteracitet (literacy). Begreppet ”litteracitet” innefattar förutom läsning också skrivning. Utöver användningen av begreppet ”litteracitet” används också begreppet läsförståelse (reading literacy) i internationella studier, bland annat i PISA-undersökningarna. Begreppet läsförståelse innefattar allt från att försöka förstå och använda texter till att reflektera över texter.

2.1.2 Barns läsutveckling

Barns läsutveckling kan delas in i olika stadier. I Norden använder man sig ofta av Høien och Lundbergs stadiindelning av läsutveckling: pseudoläsning, det logografiska-visuella stadiet, det alfabetiska-fonologiska stadiet och det ortografiska-morfemiska stadiet. När barnet befinner sig på stadiet pseudoläsning, läser det omgivningen mera än skriften. Barn känner igen skyltar och logor i omgivningen. Barn på denna nivå gör ingen närmare analys av skrift, utan förlitar sig på den karakteristiska logon. Ibland verkar det också som att barn inte uppmärksammar skrift överhuvudtaget, utan bara utnyttjar kontextuella ledtrådar och läser omgivningarna. (Høien & Lundberg, 2013, s. 45.)

När barn befinner sig på det logografiska-visuella stadiet har de ännu inte förstått den alfabetiska principen, de har inte knäckt skriftens kod. Ordets allmänna form eller kontur har ingen speciell betydelse för identifiering ännu på det här stadiet. Den logografiska lässtrategin kan bäst karakteriseras som villkorlig associationsinlärning mellan ordets betydelse och ordets visuella särdrag. Barn kan, med hjälp av denna strategi, känna igen flera ord även om de ännu inte har lärt sig några bokstäver. Denna strategi är inte så effektiv längre när det ställs krav på att barnet ska känna igen fler och fler ord. Det blir svårt för läsaren att ständigt hitta på nya visuella särdrag som tydligt skiljer orden från varandra. Därför blir också läsningen efter hand präglad av felsägningar och gissningar. (Høien & Lundberg, 2013, s. 47.)

Enligt Høien och Lundberg (2013, s. 47) är övergången från det logografiska-visuella stadiet till det alfabetiska-fonologiska stadiet en radikal förändring. Förändringen innebär en fullständigt ny insikt och en ny inställning till vad det

innebär att läsa. På det alfabetiska-fonologiska stadiet ställs krav på analytiska färdigheter och kunskap om sambandet mellan bokstavens form (grafem) och bokstavens ljud (fonem). Ett huvudkännetecken på detta stadie är att läsaren har knäckt den alfabetiska koden. Att lägga märke till att ord går att dela in i olika fonem är ett mycket viktigt steg på väg mot att knäcka läskoden. Den konkreta hanteringen av bokstäver kan underlätta den svåra processen att få tillgång till fonem. Fonem är i verkligheten abstrakta representationer för språkets ljud. Fonemisk medvetenhet innebär att man har förmåga att dela in ord i de olika fonem som utgör ordet. Även om det alfabetiska-fonologiska stadiet är kärnan i läsinläringen, saknar man ännu en exakt kunskap om hur barn knäcker den alfabetiska koden och lär sig använda principen på ett effektivt sätt. Även om den alfabetiska koden knäcks, är det ändå långt kvar tills avkodningsfärdigheten är fullt utvecklad. (Høien & Lundberg, 2013, s. 49.)

En läsare som befinner sig i det ortografiska-morfemiska stadiet börjar upptäcka regelbundenheter i ord. Läsarens avkodning går snabbt och säkert utan att den medvetet behöver tänka ut vad som står skrivet. Ordigenkänningen är fullt uppbyggd och automatiserad. Automatiserad ordavkodning gör läsaren fri, så att all fokus kan flyttas till att förstå innehållet i texten man läser. (Høien & Lundberg, 2013, s. 50.)

I Svenskfinland har man använt sig av Heilä-Ylikallio, Østern, Kaihovirta-Rosvik och Rantalas (2004) indelning av läsutvecklingen i fyra faser. De fyra faserna är: fasen för skriftkulturella erfarenheter, avkodning, läsförståelse/bruksorienterad läsning samt tolkande läsning. Den första fasen, skriftkulturella erfarenheter, inleds när barnet föds. Barn växer upp med texter omkring sig. I daghem och skolor arbetar man med att stimulera barns språkliga medvetenhet. Den språkliga medvetenheten stödjer och ökar barns skriftkulturella erfarenheter och utgör därmed en viktig grund för läs- och skrivutvecklingen. Med hjälp av texter inser barn att man kan förflytta sig i tid och rum, till exempel till dinosauriernas värld. Den här insikten är nödvändig för att läsningen ska vara betydelsefull för barnen. Alla barn har rätt att i egen takt och på ett lekfullt sätt skapa sig en idé om läsning. (Heilä-Ylikallio m.fl., 2004, s. 6.)

I den andra fasen, avkodning, knäcker barn skriftspråkets kod. Det här innebär att barn förstår att texter är ett nedskrivet tal och att bokstäverna står för ljud samt att

dessa ljud kan formas till ord. Att knäcka skriftspråkets kod sker individuellt. Det behövs inte många ord för att ett barn ska knäcka läskoden, men orden bör vara av betydelse för läsaren. Som vuxen är det svårt att veta vilka ord som är betydelsefulla för barnet. (Heilä-Ylikallio m.fl., 2004, s. 7.)

Fasen för läsförståelse innebär att avkodningen så småningom automatiseras och barn som läsare kan fokusera på textens betydelse. Läsningen blir endast en mekanisk process om inte läsaren förstår vad den har läst. Läsförståelsen behövs när man använder läsningen i bruksorienterat syfte såsom ingredienserna i ett recept. (Heilä-Ylikallio m.fl., 2004, s. 7.)

Sista fasen är den mest avancerande formen av läsning, det vill säga, den tolkande läsningen. Denna fas är värd att sträva efter. Tolkande läsning innebär en djupare förståelse av en text. För att få en djupare förståelse behöver läsaren läsa mellan raderna och kunna tolka olika dimensioner i texten. Tolkandet är abstrakt och förutsätter att den som läser kan koppla den lästa texten till tidigare erfarenheter. (Heilä-Ylikallio m.fl., 2004, s. 8.)

Sammanfattningsvis jämförs Høien och Lundbergs indelning av läsutvecklingen med Heilä-Ylikallios m. fl. indelning av läsutvecklingen. I Høien och Lundbergs första stadium, pseudoläsning, fokuseras det på barns omgivning i jämförelse med Heilä-Ylikallio m.fl. som i första stadiet, skriftkulturella erfarenheter, fokuserar på barns språkliga medvetenhet. På andra stadiet, logografiska-visuella stadiet, redogör Høien och Lundberg för hur barn lär sig lässtrategin via association mellan ordets betydelse och ordets visuella särdrag. Heilä-Ylikallio m.fl. skriver i jämförelse med Høien och Lundberg att barn knäcker skriftspråkets kod i andra stadiet, avkodning. Antalet ord spelar ingen roll så länge orden är av betydelse för läsaren.

På Høien och Lundbergs tredje stadium, alfabetiska-fonologiska stadiet, har läsaren knäckt läskoden. Fasen för läsförståelse, som är den tredje fasen i Heilä-Ylikallios m.fl. indelning, innebär att avkodningen har automatiserats och läsaren kan fokusera på textens betydelse. I den sista fasen, ortografiska-morfemiska fasen, av Høien och Lundbergs indelning innebär att läsningen går snabbt utan att läsaren behöver tänka vad som står skrivet. I det här stadiet kan läsaren fokusera på textens innehåll. Den

tolkande läsningen, som är sista fasen i Heilä-Ylikallios m.fl. indelning betyder att läsaren behöver få en djupare förståelse av texten de läser. Läsaren bör kunna läsa mellan raderna för att uppnå detta stadium.

2.2 Läsundersökningar

Nedan kommer tre olika nationella läsundersökningar presenteras. Anledningen till att läsundersökningarna presenteras är eftersom Finland har deltagit i dessa undersökningar genom åren. En annan orsak varför jag tar upp dem är för att man delvis får en bakgrund till varför det finns skillnader mellan flickors och pojkars läsintresse samt läskunskaper. Den mest kända undersökningen av dessa tre är PISA-undersökningen som utförs med tre års mellanrum.

A. PIRLS- undersökningarna

Den första PIRLS-undersökningen (Progress in International Reading Literacy Study), utfördes år 1970 i 14 olika länder. Finland deltog inte men däremot deltog Sverige i undersökningen. (Taube, 2007, s. 98.) PIRLS-undersökningarna fokuserar på läsförmåga, läsvanor och attityder till läsning och undersökningen riktar sig till fjärdeklassare. Förutom 1970 genomfördes undersökningen med fem års mellanrum: 2001, 2006, och 2011. Finland deltog endast år 2011, medan till exempel Sverige har deltagit alla ovanstående år. År 2011 när Finland deltog presterade de finländska eleverna bäst tillsammans med Hong Kong, Ryssland och Singapore. Poängmässigt var det stor skillnad mellan pojkar och flickor. Flickorna hade ett medeltal på 520 poäng, medan pojkarnas medeltal låg på 504 poäng. Nästa gång PIRLS-undersökningarna kommer att genomföras är våren 2016. (TIMSS & PIRLS, International Study Center, 2013; Skolverket, 2008.) PIRLS-undersökningarna utförs av organisationen IEA, som står för the International Association for the Evaluation of Educational Achievements. Organisationen IEA leds av forskare och har som syfte att förklara skillnader i resultat mellan länder, skolor, klasser och elever genom internationella jämförelser av elevers skolprestationer och relevanta bakgrundsfaktorer. (IEA,2011.)

B. PISA-undersökningarna

Den första datainsamlingen för PISA-undersökningarna hölls år 2000. Därefter har fyra PISA-undersökningar utförts åren 2003, 2006, 2009 och 2012. År 2015 utfördes PISA för första gången som en digital undersökning och resultaten kommer att presenteras i december 2016. PISA studerar effekterna av länders satsning på utbildning inom det obligatoriska skolväsendet. Syftet med PISA är att ta reda på i vilken grad olika utbildningssystem bidrar till att femtonåringar är redo att möta framtiden och huruvida de innehar kunskaper och färdigheter som är betydelsefulla i det vuxna livet. De tre kunskapsområdena innefattar läsförståelse, matematik och naturvetenskap. Under åren 2000 och 2009 var läsning i fokus för PISA-undersökningen. Organisationen som står för PISA-undersökningarna är OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) och organisationen har intresserat sig för mätningar av elevers kunskaper inom olika områden. (Taube, 2007, s. 102; OECD, 2015; Skolverket 2015.)

C. PISA-resultaten i Finland

Finland har lyckats väl i PISA-undersökningarna och omvärlden, också finländarna själva, frågar sig hur det kan gå så bra för finländska barn i PISA-undersökningarna. Enligt Välijärvi, Linnakylä, Kupari, Reinikainen och Arffman (2002, s. 4) finns det inte endast en orsak till Finlands framgång i PISA, utan många. Lärarnas utbildning, strukturen på utbildningen, elevernas eget intresse och den finländska kulturen utgör bidragande anledningar till framgångarna. Enligt Taube (2007, s.105) kan den låga andelen invandrare i Finland jämfört med exempelvis Sverige vara en av de orsaker till varför Finland presterar bättre. Vidare nämner Taube (2007, s. 105) att Finland ger stöd till de lågpresterande eleverna tidigt i skolan, vilket också kan bidra till att Finland presterar bra i undersökningarna.

I Svenskfinland har mätmetoderna i PISA-undersökningarna ifrågasatts eftersom de svenskspråkiga 15-åringarna klarar sig sämre än de finskspråkiga 15-åringarna i Finland. Harju och Nissinen (2011) skriver att skillnaden mellan svenskspråkiga och finskspråkiga elever i Finland är stor. I läsförståelse är det 27 poäng som skiljer dem åt, och 27 poäng betyder i praktiken 9 månaders skolgång. I Svenskfinland har man

försökt förklara de svenskspråkigas sämre resultat som mätfel. Också översättningsfel från finska till svenska har enligt finlandssvenska pedagoger gjort så att svenskspråkiga elever har visat sämre resultat än de finskspråkiga eleverna i PISA-undersökningarna. Finlands elever är jämgoda i undersökningen, med andra ord finns få svaga elever som drar ner medeltalet men också få toppelever som höjer medeltalet. De specialpedagogiska åtgärderna varierar från land till land och i Finland fokuseras det på de svagare eleverna. De högpresterande eleverna uppmärksammas inte på samma sätt, ännu. (Uljen, 2009.)

Jyväskylä universitet har forskat i varför de finskspråkiga eleverna presterar bättre i PISA, varför det är så stor variation i Svenskfinland och slutligen varför österbottniska elever presterar sämre än i resten av Svenskfinland. Svaret är inte entydigt och man kan bara spekulera om vilka faktorer som har bidragit till den här skillnaden. Uljen (2009) ställer sig frågan hur det kan vara möjligt att Österbottens elever presterar sämre än eleverna i Nyland när det är så tryggt att bo på landsbygden, gå i små skolor, lärarna är kompetenta och har arbete, medan man i Nyland lever i stadsmiljö, har lärarbrist och går i skolor med många fler elever än i Österbotten.

År 2000 och 2009 var ungdomars läskunnighet i fokus i PISA-undersökningen. Jämför man resultaten från 2000 och 2009 med varandra, ser man att läskunnigheten bland finländska ungdomar har försämrats. Även om läskunnigheten bland finländska ungdomar har försämrats, tillhör de fortfarande de bästa bland OECD-länderna. Antalet personer med lässvårigheter har ökat med 1 % från år 2000 till år 2009 samt antal personer med utmärkta läskunskaper har minskat från 18 % till 15 % inom samma tidsram. I genomsnitt är ändå antalet personer med utmärkta läskunskaper klart större i Finland än i övriga OECD-länder. De delområden som har försämrats inom området läskunnighet är informationssökning, läsförståelse och tolkning. Däremot har nivån på reflektion och utvärdering förblivit oförändrad mellan åren 2000 och 2009 bland ungdomar i Finland. (Undervisnings- och kulturministeriet, 2010.)

D. Skillnader mellan könen i PISA-resultaten

Harju-Luukkainen och Nissinen (2011) har genomfört en undersökning om Finlands resultat i PISA-undersökningarna. De har konstaterat att det inte bara är i Finland som pojkarna uppvisar sämre resultat i PISA-undersökningarna än flickorna, utan det förekommer i alla OECD-länder. Däremot är skillnaden mellan könen störst i Finland jämfört med de andra OECD-länderna. I PISA-undersökningarna är det i medeltal 39 poäng som skiljer de båda könen åt och det motsvarar ett års skolgång. Under de senaste åren har pojkarnas prestationer försämrats, och det betyder också att skillnaden mellan pojkar och flickor har ökat. En bidragande orsak till de stora skillnaderna mellan könen är att flickor läser mera för intressets skull och därför har de bättre läsförmåga än pojkarna. Detta syns också i PISA-resultaten. Av personer med svag läskunnighet var en klar majoritet pojkar. (Harju-Luukkainen & Nissinen, 2011; Undervisnings- & kulturministeriet, 2010; Taube, 2007, s. 108.)

E. Nordläsundersökning

Frost (2002, s. 62) nämner om Nordläsundersökningen i *Läsundervisning*. Nordläsundersökningen följer med elevers läsintresse i de nordiska länderna från årskurs 3 till årskurs 8. Undersökningens resultat visar att det finns kulturella och skolpolitiska skillnader mellan de nordiska länderna som delvis kan förklara varför läsutvecklingen är så olika bland eleverna i dessa länder. En av skillnaderna är hemförhållandena. I Sverige och Finland uppmuntrar föräldrarna sina barn att upptäcka skriftspråket i betydligt högre grad än i de andra nordiska länderna. I Finland och Sverige har föräldrarna högre förväntningar på att barnen ska lära sig läsa tidigt i skolan, vilket gör att föräldrarna stöder barnen mer i deras skolarbete jämfört med de övriga länderna i Norden. Om man jämför skolans ansvar med barnens läskunskap i de nordiska länderna har Finland en bättre utbildningsbakgrund och därmed också större kunskap om läsutveckling och läsmetodik. Det här innebär att man i Finland arbetar mer målinriktat med de enskilda elevernas utveckling. Nordläsundersökningen visar att svenska och finska lärare ser det mer angeläget att barn ska använda sin läsning på ett aktivt sätt.

Slutligen kan det konstateras att Finland klarar sig bra i olika läsundersökningar

överlag, även om läsförståelsen (främst hos pojkar) har försämrats under åren. Gör man en jämförelse mellan könen i Finland visar resultaten att det skiljer nästan ett års skolgång mellan dem. Det är inte endast i Finland som detta syns, utan i alla länder som deltar i de olika läsundersökningarna. En av de största orsakerna till att flickorna presenterar bättre i läsundersökningar än pojkar, är att flickor läser mer för intresset skull än vad pojkarna gör.

2.3 Läroplan i modersmål och litteratur

Den språkliga utvecklingen startar vid födseln och fortsätter hela livet. I hemmet, under fritiden och i skolan tillägnar sig individen kompetens i flera språk. Modersmål och litteratur som läroämne har som uppgift att utveckla elevernas färdigheter i språk, text och kommunikation samt att stimulera eleverna att bli intresserade av språk, litteratur och övrig kultur. Vidare ska eleverna bli medvetna om sig själva som kommunikatörer och språkanvändare genom läroämnet modersmål och litteratur. (Den grundläggande läroplanen 2014, s. 287.) ”Eleverna ska få möjlighet att utveckla sin kreativitet och vidga sitt vardagsspråk och sin textkompetens så att de med hjälp av lämpliga begrepp kan ge uttryck för iakttagelser och fenomen och uttrycka egna tankar i ord”. (Den grundläggande läroplanen 2014, s. 287)

Utgångsläget för skolans undervisning i språk är att språket används i olika sammanhang och situationer. Elevernas språkliga medvetenhet ska stärkas och språkbruket ska stödjas parallellt på olika språk med hjälp av språkundervisningen. Undervisningen ska även bidra till att elevernas kompetens i multilitteracitet utvecklas. Eleverna ska få handledning i att läsa texter på egen nivå samt söka kunskap och information på olika språk. Genom undervisningen ska eleverna få hjälp med att skapa sig en språklig och kulturell identitet i ett mångkulturellt och medialiserat samhälle. Modersmål och litteratur är ett mångvetenskapligt kunskapsämne, färdighetsämne och kulturämne. Undervisningen ska basera sig på en vidgad textsyn. (Utbildningsstyrelsen, 2014, s. 287.)

Anledningen till att endast årskurs 6–9 tas upp ur läroplanen är att den här

avhandlingen fokuserar på elever i årskurs sju och därför är det inte nödvändigt att titta på de andra årskurserna.

2.4 Skolans ansvar för elevers läsning

Skolans största ansvar i samband med elevers läsning är att stödja alla elever så att deras läsutveckling blir positiv utan alltför många hinder på vägen. För att det här ska gå behöver läraren goda kunskaper om barns språkutveckling, om socioemotionella faktorerens samspel med lärandet och om barns läsprocess. En av de största utmaningarna för läraren är att handskas med de stora skillnader som finns mellan barnens läskunnighet. Forskning har visat att när elever uppfattas som svaga läsare av läraren påverkas elevers motivation för läsning negativt. (Taube, 2007, s.11-12; Boerma, m.fl., 2016; Merisuo-Storm, 2006; Mol, m.fl., 2008.)

Det som händer i klassrummet kan vara avgörande för barn om de ska bli läsare eller inte. Läraren är en av de viktigaste personerna när det gäller barnets läskunnighet och vad läraren gör i klassrummet. För barnet kan läraren vara avgörande om det ska misslyckas eller lyckas i klassrummet. Skolan kan inte ta hela ansvaret för barnets läsutveckling, läsintresse och läskunnighet, men man vet att lärarna definitivt har en avgörande roll för barnet. För att barnen ska bli intresserade av läsning och överhuvudtaget knäcka läskoden borde man se till att läsningen blir meningsfull för barnen, både hemma och i skolan. Barnet lär sig att läsa genom läsningen och därför måste läsningen vara på den nivå som barnet är på, det vill säga på den lätta nivån när barnet börjar läsa. Läsningen blir meningsfull och behaglig hos barn om man gör läsningen lätt när barnet börjar läsa. I skolan är det lärarens uppgift att hitta en lämplig bok till eleven. Eftersom eleverna är olika typer av läsare, vill de också läsa olika typer av litteratur och därför är det bra om de får själv välja vilka böcker de läser. (Smith, 2003, s. 175–177; Merisuo-Storm, 2006; Boerma, 2016 m.fl.)

För att känna att läsningen är viktig och rolig måste man läsa med lust och glädje, och det är ofta dessa komponenter som personer som inte tycker om att läsa saknar. Det ligger på skolans ansvar att elevernas utveckling framskrider, där goda resultat ger nya framgångar, där elevernas självförtroende stärks när de upplever att de blir

allt bättre på att läsa. Det är därför viktigt att barnen får uppleva glädje och får inspiration till att läsa från början samt att de får känna av spänning, fantasi, kunskap och äventyr som uppenbarar sig när man läser. Läraren har därmed ett stort ansvar att bära på sina axlar. Det gäller för läraren att skapa ett intresse för läsning eller bibehålla barnens intresse för läsning genom till exempel ett välplanerat läromedel. Detta läromedel kan vara till stor hjälp och underlätta för läraren att skapa läsintresse. Även om lärarna är mycket betydelsefull när det gäller att inspirera och stimulera barnen till att upptäcka lusten i att läsa är klasskamraterna lika viktiga, eftersom de kan inspirera och påverka varandra, vilket ger en känsla av att vilja läsa. Ett barns läsutveckling är baserad på om barnet känner lust att läsa eller om barnet överhuvudtaget vill läsa. (Lundberg & Herrlin, 2003, s. 16–18.)

”Lärarens roll är att skapa en mångfasetterad skriftspråklig miljö som gör det lättare för barnet att lära sig läsa. Lärarens roll är även att stödja barnet och sträva efter att uppnå vissa mål och vägleda barnets utveckling.” (Frost, 2002, s. 17.) Utifrån individens specifika behov ska läraren ge direkt undervisning när barnet har behov av vissa kunskaper samt bekräfta barnet när den har lyckats i lärandet. (Frost, 2002, s. 17.)

Allting hänger naturligtvis inte på läraren, eftersom det är viktigt att läsintresset stimuleras där hemma, också. Vissa barn blir riktiga bokslukare och bara längtar efter att få läsa, medan vissa barn endast läser textremsor, manualer och serier. Att läsa textremsor, manualer och serier är också bra men det räcker inte till hela vägen för att uppnå den läsfärdighetsnivå som är nödvändig. (Lundberg & Herrlin, 2003, s.16–18.)

2.5 Läsförebilder

Sedan länge har man haft kunskap om hur viktigt det är för barns språkutveckling att vuxna läser högt för dem. Barns språkliga begrepp stärks när de lyssnar på vuxnas högläsning. Barnen lär sig då också att upptäcka språkliga sammanhang och vänjer sig vid skriftspråket. Allt det här har betydelse för barnen redan när de är små. Högläsningen ska helst vara en social situation mellan en vuxen och ett barn.

Högläsningen ska inte endast vara högläsning utan ett samtal om innehållet och om boken mellan barnet och den vuxna. (Frost, 2002, s. 46.)

När barn börjar skolan möts de av ett krav att lära sig läsa. Det måste finnas tid för barnen till fri läsning i skolan och det måste finnas tillgång till bra böcker enligt deras ålder och intressen. Förutom att läsa tillsammans, högt för varandra och ha individuell läsning kan man också levandegöra de böcker man har läst genom enkla dramatiseringar. Ett annat exempel är att koppla läsning till skrivning exempelvis genom recensioner. (Taube, 1987, s. 114.)

Vidare skriver Taube (1987, s.114) att man ska göra täta besök hos biblioteket så att barnen lär sig hur man betar sig på ett bibliotek men också hur man hittar olika böcker som man söker på ett bibliotek. Taube föreslår att man i skolan kunde ha ”friläsningstimmar” tillsammans med andra elever där äldre elever kunde läsa för de yngre, och de yngre eleverna får då en läsmodell.

Orsakerna till att väcka elevers intresse för läsning är oerhört många. Som läsare får man uppleva spänning, känna glädje, flytet i läsningen blir bättre, läsaren tar till sig kunskap som man tidigare inte har haft. Dessutom får den som läser underhållning och kan koppla av och vara avslappnad. (Lundberg & Herrlin, 2003, s. 17.)

För att få barn, speciellt pojkar, att läsa måste vuxna hitta texter som hör till deras intresseområde. Vuxna måste väcka deras läsintresse genom att berätta om en bra bok, vad den handlar om och kanske till och med läsa det första kapitlet högt, allt för att läsningen ska bli rolig och motiverande. Det skulle vara väldigt viktigt för pojkar i skolåldern att ha äldre läsförebilder i vardagen, speciellt läsförebilder i form av äldre pojkar och vuxna män. Pojkar får en bild av att läsning är en ”flickaktivitet”, eftersom det oftast är en kvinna som är lärare i de lägre klasserna, mamman i familjen är den som läser för barnen där hemma och bibliotekarien i kommunen är i de flesta fall en kvinna. Dessutom är det i första hand kvinnor som köper böcker till barn, och det gör att förlagen riktar sig medvetet till den kvinnliga köpkretsen. (Lundberg & Herrlin, 2003, s. 18; Staffans, 2013; Lindqvist, 2014.)

Motivationen har enligt Heilä-Ylikallio och Okerblom (2006, s. 22) en mycket stor betydelse när det gäller ett barns läsutveckling och skrivutveckling. Att hitta de rätta böckerna för varje elev är ganska svårt, men Taube (1987, s. 114) anser att lärare och bibliotekarier kunde ha ett bra samarbete, eftersom läraren känner eleven och vet elevens intressen, medan bibliotekarien vet mycket om böcker, och därmed kompletterar de varandra.

Forskningen om ämnet ”läsning” har på 2000-talet koncentrerats till forskning om pojkars läsning och pojkars läsintresse. Detta beror bland annat på att pojkarnas resultat i läsförståelsen i PISA-undersökningarna är sämre än flickornas resultat. Det oroar förstås bland annat lärare och föräldrar varför det är en så markant skillnad mellan pojkars och flickors läskunskaper och läsintresse. Undersökningar visar att pojkar ofta har en negativare inställning av att läsa på fritiden i jämförelse med flickor i samma ålder. I stället för ”pojkar tycker det är tråkigt att läsa” har det utvecklats till ”pojkar läser inte”. Detta är oroväckande för både samhället, lärarna och föräldrarna. För att åtgärda detta problem har man försökt hitta på nya lösningar. (Lindqvist, 2014; Molloy, 2007, s.10.)

En lösning kunde vara att försöka uppmuntra pappor att läsa litteratur på fritiden och visa pojkarna att det inte är ovanligt att läsa. Pappor borde vara förebild för pojkarna, eftersom det sociala nätverket runt pojkarna påverkar pojkarnas läsning i en stor utsträckning. Pappor och andra manliga förebilder borde därför visa för pojkar att det är acceptabelt att tycka om att läsa skönlitteratur på fritiden. (Molloy, 2007, s. 161.) Barn, speciellt pojkar, saknar läsmodeller i hemmet, de ser sällan eller aldrig att vuxna läser böcker och de hör aldrig föräldrarna berätta om någon intressant eller spännande roman som de har läst. När hemmen innehåller både böcker och tidskrifter ger det barnen en positivare attityd mot läsning. När barn dessutom ser att vuxna läser hemma, kan det i sin tur öka barns intresse för läsning. (Taube, 1987, s. 114; Merisuo-Storm, 2006.)

2.6 Läsintresse hos barn

Något som är gemensamt med tidigare forskning och forskning på 2000-talet

angående läsning är att begreppet ”tråkigt” ofta förekommer i samband med intervjuer, i huvudsak bland pojkar men också bland flickor. Molloy (2007, s. 9) hävdar att definitionen av begreppet ”tråkigt” inte behöver betyda att något är långtråkigt, utan det kan också vara en täckmantel som eleverna använder när någonting är svårt. Begreppet ”tråkigt” kan vara en maskering för läs- och skrivsvårigheter samt att begreppet ”tråkigt” kan fungera som en orsak till en aktivitet som man helt enkelt inte ser poängen med. Om elever tycker att det är tråkigt att läsa är det något de har lärt sig i skolan. Det är viktigt att läraren visar en positiv inställning till läsning, eftersom lärarens attityder speglas i elevernas intresse och attityd till läsning. Barn som har en positiv attityd till läsning är mer engagerad i sin läsning och känner sig säkrare på sin läsförmåga i jämförelse med barn som har en negativ attityd till läsning. Forskning visar att barn tappar intresset för läsning ju äldre de blir och därför är det extra viktigt att lärare och föräldrar fortsättningsvis är läsförebilder när eleverna går i årskurs sju och uppåt. (Molloy, 2007, s. 9; Thompson, 1987; McGeown m.fl., 2015; Boerma m.fl., 2016.)

Ett av de tidigaste tecknen på ett begynnande läsintresse är att barn vill lyssna på berättelser och sagor när vuxna har högläsning. Att få lyssna till högläsning från tidig ålder borde vara en mänsklig rättighet. Genom högläsning övar barn upp sitt ordförråd, sin fantasi, sin begrepps värld och sin empatiförmåga. Även barnets glädje och lust väcks från den tidiga högläsningen. En viktig del i läsinläringen är motivation. Barnet tar till sig den positiva erfarenheten av en läsupplevelse och har denna positiva erfarenhet med sig nästa gång det kommer i kontakt med läsning. När lärare i till exempel klassrummet läser en bok tillsammans med eleverna, känner de gemenskap och delaktighet. (Lundberg & Herrlin, 2006, s. 63.)

Samvaro över en bok kan väcka läsintresse för resten av livet. Den vanligaste situationen när läsintresset väcks för första gången är förmodligen sagostunden, men även sångstunden ger rika tillfällen till lärande om man har texten framför sig. (Liberg, 1993, s. 31.)

2.7 Läsning, skolprestationer och självförtroende

Det är inte många som har undersökt sambandet mellan självförtroende och skolprestationer, men de som har forskat i det tema har kommit fram till att självförtroendet har ett samband med skolprestationer. Det har visat sig i undersökningarna som har utförts att korrelationen är starkare mellan negativ självbild och låg skolprestation än mellan positiv självbild och hög skolprestation. (Taube, 1987, s.71–72.)

När barn i sju års ålder kommer till skolan har de en utvecklad självbild, men denna självbild är fortfarande mottaglig för ändringar. Tidigare var det föräldrarna som var betydelsefulla personer, men nu blir också läraren och vännerna betydelsefulla personer. Det här betyder att det är fler personer som kan påverka barnens självbild genom deras egna attityder och förväntningar. Detta betyder också i sin tur att negativa kommentarer från kamrater och lärare kan ha en negativ inverkan på barnets uppfattningar om sig själv, vilket i sin tur kan inverka negativt på elevernas läsinlärning och prestationer i skolan. (Taube, 1987, s. 79.)

De som är svaga läsare har låga förväntningar på sina egna prestationer och de har dessutom bristande uthållighet. Detta betyder att svaga läsare lättare förlorar sin tillit till sin egen förmåga och de är mindre effektiva när de möter motgångar. En ofta förekommande förklaring till att svagare läsare klarar en uppgift bra är att de hade tur eller att uppgiften var lätt. En orsak till att de aldrig kan ta god kritik personligt kan vara att eleverna är rädda för att misslyckas på nytt och ännu en gång bli besvikna. (Taube, 1987, s. 82.) Taube (1987, s. 101–102) anser att man formar en god läsare genom att skapa en positiv klassrumsatmosfär, stimulera barnets talade språk och knyter goda kontakter mellan hem och skola. Att låta föräldrarna aktivt delta i barnens läsinlärning har gett positiva resultat. Ett exempel på föräldrarnas aktiva deltagande i barnens läsinlärning är när barnen där hemma läser en bit ur en bok varje dag samtidigt som föräldrarna för anteckningar över det som har varit svårt i boken. Barnet tar sedan anteckningarna till skolan, och då har läraren möjlighet att läsa igenom föräldrarnas anteckningar och sedan kommentera genom små anteckningar. (Taube, 1987, s. 108.)

3 Metod och genomförande

I detta kapitel presenteras avhandlingens syfte och forskningsfrågor, forskningsansats, metod för datainsamlingen, informanter, undersökningens genomförande, bearbetning och analys av data samt etik, trovärdighet och tillförlitlighet.

3.1 Syfte och forskningsfrågor

Undersökningens syfte är att studera elevers läsintresse i årskurs sju. Undersökningen görs för att ta reda på om eleverna är intresserade av läsning och vilka de eventuella bidragande faktorerna är till deras intresse för läsning i jämförelse med de elever som inte är intresserade av läsning. Frågor som ska besvaras är om eleverna uppfattar att modersmållärares attityder till läsning kan vara någon bidragande faktor till deras intresse för läsning, om barnen tror att deras föräldrarnas intresse för läsning och föräldrarnas yrke spelar någon roll i hur barnen upplever läsningen och slutligen ställs frågan om föräldrarna läste för barnen när de var små är någon bidragande faktor till elevernas läsintresse i högre ålder. Som grund för min forskning ligger dessa tre frågor:

1. Hur beskriver elever sitt intresse för läsning?
2. På vilket sätt fungerar läraren/skolan som läsförebilder enligt eleverna själva?
3. Vad anser eleverna om föräldrars betydelse för deras intresse för läsning?

Den första frågan valde jag för att få en bild av vad elever i årskurs sju anser om sitt läsintresse. Den andra forskningsfrågan har jag valt för att ta reda på om elevernas modersmållärare och/eller skolan kan påverka elevernas läsintresse enligt eleverna själva och den tredje forskningsfrågan har jag valt för att få en bild om elever anser att deras föräldrar kan påverka elevernas läsintresse.

3.2 Forskningsansats

Enligt Arnolds-Granlund (2009, s. 26–27) är forskningsansats inget entydigt

begrepp. Begreppet kan ha varierade betydelser eftersom det förekommer i olika vetenskapliga texter. Begreppet ”forskningsansats” kan användas för att skilja på kvantitativ forskning och kvalitativ forskning och i den meningen används forskningsansats som en synonym för en typ av forskning. Forskningsansats kan också användas som hänvisning till modeller inom den kvalitativa forskningen, som består av ett flertal forskningsmetoder. Fenomenografi och etnometodologi är exempel på empiriska forskningsmetoder som är en avgränsad och sammanhållen helhet, bestående av vetenskap och forskningsmetodiska teorier. (Arnolds-Granlund, 2009, s. 26-27.)

En forskning kan alltså vara en kvalitativ forskning eller en kvantitativ forskning. I den kvalitativa forskningen är forskaren subjektiv och forskningen är flexibel och successivt framväxande. I en kvantitativ forskning är forskaren objektiv och forskningen är oftast strukturerad. (Olsson & Sörensen, 2007, s. 14.) Ryen (2004, s. 14–15) nämner att man i kvalitativ forskning får en djupare förståelse än i kvantitativ forskning.

Min avhandling har en kvantitativ ansats. Studien finns inom det tolkande paradigmet då de numeriska värden som används står för verbala kvaliteter av olika grad, det vill säga hermeneutiken. Hermeneutisk forskningsansats handlar om att tolka, förstå och förmedla. Inom hermeneutiken finns det ingen generell arbetsmodell eller arbetsgång när det gäller analysprocessen och tolkningsprocessen inom hermeneutisk forskning. (Westlund, 2009, s. 62–80; Westerman, 2006.)

Då man vill testa olika hypoteser som har skapats på basen av existerande teori eller litteratur kan den kvantitativa metoden användas. Därefter får man genom en analys veta hur bra hypoteserna stämde utgående från det kvantitativa materialet. Man använder också kvantitativ metod när man vill veta sannolikheter eller samband mellan variabler. Man ska välja sina metoder noggrant så att man verkligen får svar på det man vill ha svar på. (Nyberg & Tidström, 2012, s.123–124.)

3.3 Informanter

Informanterna som har deltagit både i undersökningen i kandidatavhandlingen och i

magisteravhandlingen är elever i årskurs sju från samma skola. Jag samlade in allt material vintern 2015, men använde endast pojkarnas svar i kandidatavhandlingen. I den här magisteravhandlingen använder jag mig av både flickornas och pojkarnas svar för att jämföra resultaten med varandra. Flickorna är 29 till antalet och pojkarna är 25. Sammanlagt har jag samlat in data från 54 elever i årskurs sju. Jag har inte på förhand gjort ett urval om vilka som ska delta i undersökningen, utan jag bestämde mig på förhand för vilken årskurs jag ville undersöka och i vilken skola och gjorde därefter undersökningen.

3.4 Datainsamlingsmetod

Avhandlingen är en studie med kvantitativ ansats. Enkät används som metod för datainsamlingen. Trost (2012, s. 23) skriver i sin bok *enkätboken* om frågorna som man ställer rör sig om hur ofta, hur många eller hur vanligt, då ska man utföra en kvantitativ studie.

Begreppet enkät kommer från franskans *enquête* som betyder rundfråga, vilket betyder att i den meningen är också intervjuerna enkäter. Under årens gång i det svenska språkbruket har begreppet enkät fått betydelsen ”frågor som besvaras med den svarandes egen hand”. (Trost, 2012, s. 9.) Enkäter finns av olika slag. En variant av enkäter är gruppenkät och den varianten är exempelvis vanligt förekommande i skolor och i andra sammanhang, då flera är samlade kan man lätt nås med ett frågeformulär. Det är vanligt vid dessa tillfällen att den som sköter om distributionen och insamlandet av svaren också förklarar begrepp och svarar på frågor. Den personen som har detta ansvar måste också motivera respondenterna att svara på ett ärligt sätt. (Trost, 2012, s. 9; Eljertsson, 2005, s. 10.)

En fördel med gruppenkäter som datainsamlingsmetod är att svarsfrekvensen ofta är hög. Från idé till färdig rapport är det en lång process när det gäller enkäter. Det är viktigt att man klargör syftet noggrant. Faktorer som man bör ta hänsyn till är till exempel huruvida någon av respondenterna har språksvårigheter på grund av annat modersmål eller liknande orsaker och därefter utforma enkäten utgående från respondenternas kunskapsnivå. Trost (2012, s. 88) poängterar att man ska se upp för

krångliga ord eller satser och man ska ställa sina frågor på ett så lätt sätt så möjligt. (Trost, 2012, s. 9.)

Nästa steg i processen efter att man har formulerat frågorna är att se till så att formuläret ser attraktivt ut för alla. Formuläret ska se trevligt och tilltalande ut men det ska inte se alltför exklusivt ut. (Trost, 2012, s. 91.)

Jag bad eleverna att fylla i enkäten så noggrant som möjligt för att forskningsfrågorna skulle bli besvarade. Eftersom jag var på plats när enkäterna fylldes i så hade informanterna möjlighet att fråga om de undrade någonting angående enkäterna och dessutom hade jag möjlighet att berätta varför eleverna fyllde i enkäterna.

3.5 Undersökningens genomförande, bearbetning och analys av data

Undersökningen genomfördes vintern 2015 då allt material blev insamlat för både kandidatavhandlingen och magisteravhandlingen. Jag började med att kontakta rektorn för den skola där jag ville genomföra min undersökning och berättade för hen vad syftet med min undersökning var. Rektorn var positiv till min undersökning och ville gärna att jag skulle utföra den vid deras skola. Jag hörde av mig i god tid och vi kom överens om när jag kunde komma och utföra min undersökning. Jag skickade även min enkät och informationsbrevet till rektorn på förhand så att hen kunde läsa igenom och godkänna dem innan jag utförde undersökningen. För att eleverna skulle få delta i undersökningen skickade jag ett informationsbrev till föräldrarna för att få deras godkännande angående elevernas deltagande i undersökningen. Om föräldrarna inte ville att deras barn skulle delta fyllde de i lappen och tog den tillbaka till skolan, men i den här undersökningen deltog alla som var på plats vid tillfället.

På dagen när jag utförde min undersökning började jag med att berätta för eleverna att deras svar är anonyma och konfidentiella. Jag bad eleverna att inte skriva sitt namn på enkäterna och jag berättade för dem att endast jag kommer ha tillgång till deras svar. Jag gick igenom frågorna med dem innan de fick börja svara på enkäten

för att minska på eventuella missförstånd. Jag förklarade ord som kunde vara svåra för dem och jag sade till att de får fråga om det är något de är osäkra på. Därefter samlade jag in alla enkäter och började gå igenom materialet hemma.

Enkätsvaren sammanställdes i en Exceltabell utgående ifrån om eleverna hade svarat ja eller nej på frågan ”tycker du om att läsa?”. Därefter grupperades liknande svar och analyserades för hand som en traditionell innehållsanalys. Programmet SPSS kunde ha använts men eftersom informanterna var så få gjordes arbetet manuellt. Innehållsanalys går ut på att systematiskt gruppera svaren. Den mängd material som man har samlat in reduceras till större helheter istället för enskilda svar. I resultatredovisningen kan grupperna styrkas med noggrant utvalda citat. (Nyberg & Tidström, 2012, s. 135.)

3.6 Tillförlitlighet , trovärdighet och etik

Förutsättningar för att forskningsresultaten ska ha ett verkligt värde är att tillförlitlighet och trovärdighet finns med. Inom den kvantitativa forskningen använder man sig av begreppen reliabilitet och validitet. Etiska frågor är också en mycket viktig del av ett vetenskapligt arbete och forskning. Till forskningsetiska aspekter hör till exempel informanternas rätt till integritet och individskydd. (Fejes & Thornberg, 2009, s. 218.)

Med begreppet ”reliabilitet” (tillförlitlighet) avses i vilken grad ett mätinstrument ger samma resultat vid andra tidpunkter och med andra forskare om omständigheterna för forskningen annars är samma. Reliabiliteten hör alltså ihop med forskningsresultatens konsistens. Skillnader som uppkommer mellan två liknande undersökningar behöver nödvändigtvis inte betyda svaghet i insamlingen av data, utan att förhållandena har förändrats. (Trost, 2005, s. 111; Patel & Davidsson, 2003, s. 100.)

Begreppet ”validitet” (trovärdighet) används ofta för att beskriva kvalitet i en forskning, alltså är validitet ett mått på om en viss fråga mäter eller beskriver det forskaren har för avsikt att mäta. Begreppet kommer från den kvantitativa

forskningstraditionen men har också anammats av en del forskare som arbetar med kvalitativ forskning. Begreppet ”validitet” refererar till i vilken utsträckning forskningen som genomförts och metoder som används undersöker det som ska undersökas. I kvantitativa undersökningar betecknar validiteten att man som forskare studerar rätt företeelse, vilken kan stärkas med god teoriunderbyggnad, bra instrument och noggrannhet i själva mätningen. (Fejes & Thornberg, 2009, s. 218; Trost, 2005, s. 113; Patel & Davidsson, 2003, s. 102.)

Informerat samtycke betyder att man som forskare har informerat respondenterna om undersökningens allmänna syfte, hur undersökningen är upplagd i stora drag samt om vilka risker och fördelar som kan vara förenade med deltagandet i undersökningen. Informerat samtycke innebär också att respondenterna frivilligt deltar i undersökningen och har rätt att dra sig ur när som helst. Individuell autonomi och principen för att göra gott ligger som grund för begreppet informerat samtycke. Dessa principer respekterar människors förmåga att fatta egna beslut och respondenterna får inte skadas på något vis. Respondenterna behöver få information om undersökningens syfte och om undersökningens konfidentialitet samt om vem som kommer få tillgång till materialet. (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 107; Larsson, 2005, s. 22.)

Om enkät används som datainsamlingsmetod, är det svårt att veta påförhand om den är tillförlitlig eller inte. Det enda man kan göra som forskare är att göra tydliga instruktioner, se till så att enkäten är överskådlig och enkel, formulera frågorna så att de inte går att missuppfattas. Om en enkät ska betraktas som reliabel eller inte vet man först efter man har sett svaren. (Patel & Davidson, 2003, s. 102.)

4 Resultatredovisning

Syftet med undersökningen var att undersöka om elever i årskurs sju är intresserade av att läsa och i så fall vad de bidragande faktorerna är till deras intresse för läsning i jämförelse med elever som inte tycker om att läsa i samma ålder. Jag strukturerar min resultatredovisning utgående från mina tre forskningsfrågor. Citat finns med i resultaten från eleverna i form av kursiverad stil för att göra texten tillförlitlig. Jag har delat upp informanternas svar utgående från vad de har svarat på frågan ”tycker du om att läsa?” 13 pojkar och 20 flickor har svarat att de tycker om att läsa, medan 12 pojkar och 9 flickor har svarat att de inte tycker om att läsa. Anledningen till att svarsantalet har ökar på vissa frågor är att man på vissa frågor kunde välja flera svarsalternativ istället för endast ett alternativ.

4.1 Hur beskriver elever sitt intresse för läsning?

I det här kapitlet redogör jag för hur elever i årskurs sju beskriver sitt eget intresse för läsning.

I tabell 1 framkommer att av de elever som tycker om att läsa föredrar 15 flickor (N=20) och 7 pojkar (N=13) att läsa böcker framom tidningar och elektroniska böcker. *Det känns bättre att hålla i den riktiga boken. Jag har aldrig läst böcker på internet, det är tungt för ögonen i längre tid då skärmen är så ljus.* Av flickorna har 8 valt tidningar och av pojkarna hade 6 valt tidningar. Ingen av pojkarna och fyra av flickorna har valt elektroniska böcker sitt bästa alternativ.

I tabell 1 framkommer också att av de elever som inte tycker om att läsa har 6 flickor (N=9) och 9 pojkar (N=12) valt tidningar framom böcker. Endast en av pojkarna och tre av flickorna har valt böcker som det bästa alternativet. *Det är jobbigt att läsa på datorn och man får ont i ögonen.* En flicka har lagt till ett eget alternativ, bloggar och en pojke har lagt till forum som eget alternativ. En annan pojke har också lagt ”ingendera” som ett alternativ. Ingen av de elever som inte tycker om att läsa har valt elektroniska böcker.

Föredrar elever att läsa tidningar eller böcker?

Tabell 1: Föredrar tidningar eller böcker

	Flickor som gillar att läsa (N=20)	Pojkar som gillar att läsa (N=13)	Flickor som inte gillar att läsa (N=9)	Pojkar som inte gillar att läsa (N=12)
Böcker	15 (75 %)	7 (54 %)	3 (33 %)	1 (8 %)
Tidningar	8 (40 %)	6 (46 %)	6 (67 %)	9 (75 %)
E-böcker	4 (20 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
Ingetdera	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	1 (8 %)
Forum	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	1 (8 %)
Bloggar	0 (0 %)	0 (0 %)	1 (11 %)	0 (0 %)

I tabell 2 framgår att av de elever som tycker om att läsa på sin fritid läser 6 av 20 flickor och 3 av 13 pojkar flera gånger i veckan. Av flickorna har fyra angett att de läser en gång i veckan och av pojkarna har tre angett att de läser en gång i veckan. 4 av flickorna har också angett att de läser varje dag, medan sex av pojkarna har angett att de läser varje dag. Tre flickor och en pojke har uppgett att de läser en gång i månaden, medan tre flickor och ingen av pojkarna läser flera gånger i månaden. Ingen av de som tycker om att läsa har angett att de läser en gång per år eller aldrig.

I tabell 2 framkommer även att en tredjedel av flickorna (N=9) som inte tycker om att läsa läser en gång i månaden, medan av pojkarna som inte tycker om att läsa har två sagt att de läser en gång i månaden. Tre flickor har skrivit att de läser en gång per år och av pojkarna är det också tre som har valt att de läser en gång per år. En av flickorna och två av pojkarna har sagt att de aldrig läser samt en flicka och fyra pojkar har sagt att de läser några gånger i månaden. Slutligen har ingen av de som inte tycker om att läsa angett att de läser varje dag eller flera gånger i veckan, medan en flicka och en pojke har uppgett att de läser en gång i veckan.

Hur ofta läser elever på sin fritid?

Tabell 2: Elevers läsning på fritiden

	Flickor som gillar att läsa (N=20)	Pojkar som gillar att läsa (N=13)	Flickor som inte gillar att läsa (N=9)	Pojkar som inte gillar att läsa (N=12)
Flera gånger i veckan	6 (30 %)	3 (23 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
En gång i veckan	4 (20 %)	3 (23 %)	1 (11 %)	1 (8 %)
Varje dag	4 (20 %)	6 (46 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
En gång i månaden	3 (15 %)	1 (8 %)	3 (33 %)	2 (17 %)
Några gånger i månaden	3 (15 %)	0 (0 %)	1 (11 %)	4 (33 %)
En gång per år	0 (0 %)	0 (0 %)	3 (33 %)	3 (25 %)
Aldrig	0 (0 %)	0 (0 %)	1 (11 %)	2 (17 %)

I tabell 3 framgår att 11 flickor (N=20) och 7 pojkar (N=13) av elever som tycker om att läsa läser för att de tycker att läsning är intressant. 10 flickor och 7 pojkar läser för att de tycker läsning är avslappnande och roligt. 8 flickor och 5 pojkar läser för att det är ett måste, exempelvis i skolan och 5 flickor och 3 pojkar läser för att de lär sig nya saker.

I tabell 3 kan man också se att alla av flickorna (N=9), och 10 av 12 pojkar som inte tycker om att läsa läser för att det är ett måste. *Jag tycker det är tråkigt att läsa.* Fyra flickor och tre pojkar har valt att de läser för att det är intressant. En flicka och fyra pojkar har valt att de läser för att det är roligt och en flicka och två pojkar läser för att de lär sig nya saker. En flicka har skrivit att hon läser för att hon inte har något annat att göra samt en flicka och en pojke har angett att de läser för att det är avslappnande.

Varför brukar elever läsa?

Tabell 3: Orsaker till läsning

	Flickor som gillar att läsa (N=20)	Pojkar som gillar att läsa (N=13)	Flickor som inte gillar att läsa (N=9)	Pojkar som inte gillar att läsa (N=12)
Intressant	11 (55 %)	7 (54 %)	4 (44 %)	3 (25 %)
Avslappnande	10 (50 %)	7 (54 %)	1 (11 %)	1 (8 %)
Roligt	10 (50 %)	7 (54 %)	1 (11 %)	4 (33 %)
Ett måste	8 (40 %)	5 (38 %)	9 (100 %)	10 (83 %)
Lär sig nya saker	5 (25 %)	3 (23 %)	1 (11 %)	2 (17 %)
Inget annat att göra	0 (0 %)	0 (0 %)	1 (11 %)	0 (0 %)

I tabell 4 framkommer att 12 av 20 flickor och 10 av 13 pojkar som tycker om att läsa föredrar att läsa tryckta böcker, *så man inte sitter vid en skärm hela dagarna*. Fem flickor har angett att de gärna läser både digitala och tryckta böcker, *ibland finns det författare som inte har tryckt sina böcker vid ett förlag då kan jag läsa dem på nätet*. Endast en flicka har angett att hon hellre läser digitala böcker än tryckta böcker. En flicka har valt tidningar och en flicka samt tre pojkar har inte besvarat frågan.

I tabell 4 framkommer även att av de elever som inte tycker om att läsa föredrar 5 av 9 flickor och 4 av 12 pojkar tryckta böcker framom digitala böcker. *Mysigare, roligare, bekvämare och avslappnande*. Två flickor och en pojke har angett att de gillar både digitala och tryckta böcker, *variation*. Två flickor och tre pojkar har angett att de hellre läser digitala böcker, *jag förstår bättre när jag läser digitalt*. Två pojkar har valt ingendera. *Jag har aldrig haft intresse för läsning*. Två pojkar svarade inte på den här frågan i enkäten. Ingen av de som inte tycker om att läsa har valt tidningar.

Föredrar elever att läsa digitalt, vanliga böcker eller båda?

Tabell 4: Gillar digitala böcker eller tryckta böcker

	Flickor som gillar att läsa (N=20)	Pojkar som gillar att läsa (N=13)	Flickor som inte gillar att läsa (N=9)	Pojkar som inte gillar att läsa (N=12)
Tryckta böcker	12 (60 %)	10 (77 %)	5 (56 %)	4 (33 %)
Båda	5 (25 %)	0 (0 %)	2 (22 %)	1 (8 %)
Digitala	1 (5 %)	0 (0 %)	2 (22 %)	3 (25 %)
Tidningar	1 (5 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
Inget svar	1 (5 %)	3 (23 %)	0 (0%)	2 (17 %)
Ingendera	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	2 (17 %)

I tabell 5 kan man se att nästan alla (17 av 20) flickor och 9 av 13 pojkar som tycker om att läsa har angett att de får tag i sina böcker från biblioteket. Hälften av flickorna och en pojke har angett att de får tag i det de läser på internet. Åtta flickor och tre pojkar får böckerna från föräldrarna och sex flickor och två pojkar får tag i det de läser i skolan. Av syskon och från lopptorg får fem flickor och en pojke tag i sina böcker, och i bokhandeln får fyra flickor och tre pojkar tag i det de läser. En pojke och en flicka köper sina böcker från butiken, och en flicka får av sina vänner.

I tabell 5 framgår också att sex av nio flickor och tio av tolv pojkar som inte tycker om att läsa får tag i det de läser i skolan. Fyra flickor och två pojkar går till biblioteket för att få tag i böckerna, och två flickor och en pojke får tag i det de läser på internet. En flicka och en pojke får tag i böckerna från lopptorg, och en flicka och två pojkar får av föräldrarna. En flicka får av vännerna och en annan flicka får tag i böckerna där hemma. Två pojkar köper böckerna i butiken, en pojke får böcker av syskon och en annan pojke får tag i det han läser i bokhandeln.

Var får elever tag på det de läser?

Tabell 5: Var får elever tag på det de läser?

	Flickor som gillar att läsa (N=20)	Pojkar som gillar att läsa (N=13)	Flickor som inte gillar att läsa (N=9)	Pojkar som inte gillar att läsa (N=12)
Från biblioteket	17 (85 %)	9 (69 %)	4 (44 %)	2 (17 %)
På internet	10 (50 %)	1 (8 %)	2 (22 %)	1 (8 %)
Av föräldrar	8 (40 %)	3 (23 %)	1 (11 %)	2 (17 %)
I skolan	6 (30 %)	2 (15 %)	6 (67 %)	10 (83 %)
Av syskon	5 (25 %)	1 (8 %)	0 (0 %)	1 (8 %)
Från lopptorg	5 (25 %)	1 (8 %)	1 (11 %)	1 (8 %)
I bokhandeln	4 (20 %)	3 (23 %)	0 (0 %)	1 (8 %)
I butiken	1 (5 %)	1 (8 %)	0 (0 %)	2 (17 %)
Av vänner	1 (5 %)	0 (0 %)	1 (11 %)	0 (0 %)
Där hemma	0 (0 %)	0 (0 %)	1 (11 %)	1 (0 %)

Sammanfattningsvis kan det ses utgående ifrån tabellerna att de elever som tycker om att läsa läser helst böcker och de som inte tycker om att läsa läser helst tidningar. De elever som tycker om att läsa läser flera gånger i veckan eller varje dag, medan de som inte tycker om att läsa läser högst en gång i månaden. De som tycker om att läsa läser för att det är roligt, intressant och avslappnande, medan majoriteten av de som inte tycker om att läsa läser för att det är ett måste exempelvis i skolan. Majoriteten av de som tycker om att läsa går själva till biblioteket för att låna böcker samt många elever får böckerna som de läser av sina föräldrar, medan av de som inte tycker om att läsa går endast sex elever till biblioteket och tre elever får böcker av sina föräldrar.

4.2 På vilket sätt fungerar läraren/skolan som läsförebilder enligt eleverna själva?

I det här kapitlet redovisas hur elever i årskurs sju anser att deras modersmåls lärare/skola kan påverka deras intresse för läsning enligt eleverna själva.

I tabell 6 kan man se att 18 av 20 flickor och 11 av 13 pojkar anser att de läser skönlitteratur i skolan, medan två flickor anser att de inte läser skönlitteratur i skolan. Två pojkar har inte svarat på den aktuella frågan.

I tabell 6 framkommer även att 8 av 9 flickor och 11 av 12 pojkar som inte tycker om att läsa anser att de läser skönlitteratur i skolan, medan en flicka och en pojke inte har svarat på frågan. Ingen har angett att de inte läser skönlitteratur i skolan.

Anser elever att de läser skönlitteratur i skolan?

Tabell 6: Läsning av skönlitteratur i skolan

	Flickor som gillar att läsa (N=20)	Pojkar som gillar att läsa (N=13)	Flickor som inte gillar att läsa (N=9)	Pojkar som inte gillar att läsa (N=12)
Ja	18 (90 %)	11 (85 %)	8 (89 %)	11 (92 %)
Nej	2 (10 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
Inget svar	0 (0 %)	2 (15 %)	1 (11 %)	1 (8 %)

I tabell 7 kan man se att fem av tjugo flickor och en av tretton pojkar som tycker om att läsa anser att de inte läser skönlitteratur ofta i skolan. Fem flickor anser att de läser en gång i månaden medan fyra flickor och två pojkar anser att de läser en gång per termin. Tre flickor och sex pojkar har angett att de läser skönlitteratur ibland, och två flickor samt fyra pojkar har inte svarat på frågan. En flicka tycker att de läser skönlitteratur i skolan tre gånger i veckan.

I tabell 7 framgår att fyra av nio flickor och tre av tolv pojkar som inte tycker om att läsa anser att de läser skönlitteratur tre gånger per år. Tre flickor och fem pojkar har inte svarat på frågan och en flicka tycker att de läser skönlitteratur i skolan en gång i

veckan. En flicka har angett att de läser en gång i månaden. En pojke har svarat två gånger per månad och tre pojkar har svarat att de ibland läser skönlitteratur i skolan.

Hur ofta anser elever att de läser skönlitteratur i skolan?

Tabell 7: Läsa skönlitteratur

	Flickor som gillar att läsa (N=20)	Pojkar som gillar att läsa (N=13)	Flickor som inte gillar att läsa (N=9)	Pojkar som inte gillar att läsa (N=12)
Inte så ofta	5 (25 %)	1 (8 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
En gång i månaden	5 (25 %)	0 (0 %)	1 (11 %)	0 (0 %)
En gång per termin	4 (20 %)	2 (15 %)	0 (0 %)	0 (0%)
Ibland	3 (15 %)	6 (46 %)	0 (0 %)	3 (25 %)
Inget svar	2 (10 %)	4 (31 %)	3 (33 %)	5 (42 %)
Tre gånger i veckan	1 (5 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
Tre gånger per år	0 (0 %)	0 (0 %)	4 (44%)	3 (25 %)
En gång i veckan	0 (0 %)	0 (0 %)	1 (11 %)	0 (0 %)
Två gånger i månaden	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	1 (8 %)

Av de elever som tycker om att läsa har sju av tjugo flickor och tre av tretton pojkar angett att de varken läser för mycket eller för lite skönlitteratur i skolan, utan ”passligt”. Sex flickor och fyra pojkar anser att de läser för lite skönlitteratur i skolan eftersom *läsning är roligare än grammatik och man får inte tillräckligt med fantasi då vi inte läser så mycket* samt *man vill läsa mera i skolan*. Fem flickor och fyra pojkar har inte svarat på frågan. Slutligen kan man i tabell 8 se att två flickor och två pojkar tycker att de läser tillräckligt med skönlitteratur i skolan.

I tabell 8 kan man även se att fem flickor och tre pojkar som inte tycker om att läsa har angett att de läser ”passligt” med skönlitteratur i skolan. *Det räcker med att läsa en gång i månaden. Som vi har nu men lite mer sällan*. Tre flickor och fem pojkar har angett att de läser för mycket skönlitteratur i skolan. *Tycker inte om att läsa, jag vill aldrig läsa*. En flicka och fyra pojkar har inte svarat på frågan. Ingen av de som inte tycker om att läsa har angett att de tycker att de läser för lite skönlitteratur i skolan.

Anser elever att de läser för mycket eller för lite skönlitteratur i skolan?

Tabell 8: För mycket eller för lite skönlitteratur i skolan

	Flickor som gillar att läsa (N=20)	Pojkar som gillar att läsa (N=13)	Flickor som inte gillar att läsa (N=9)	Pojkar som inte gillar att läsa (N=12)
Passligt	7 (35 %)	3 (23 %)	5 (56 %)	3 (25 %)
För lite	6 (30 %)	4 (31 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
Inget svar	5 (25 %)	4 (31 %)	1 (11 %)	4 (33 %)
Tillräckligt	2 (10 %)	2 (15 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
För mycket	0 (0 %)	0 (0 %)	3 (33 %)	5 (42 %)

I tabell 9 framgår att fem flickor och fyra pojkar som tycker om att läsa inte har svarat på frågan om hur ofta de skulle vilja läsa skönlitteratur i skolan, medan tre flickor har angett att de gärna läser en gång i månaden. Tre flickor vill läsa skönlitteratur varje dag och tre andra flickor vill läsa varje modersmålslektion. Tre flickor och fem pojkar vill ibland läsa och en flicka och två pojkar vill läsa skönlitteratur ofta. En flicka och en pojke har ingen skillnad hur ofta de läser skönlitteratur i skolan medan en flicka och en pojke inte vill läsa så ofta.

Av eleverna som inte tycker om att läsa har fyra av nio flickor och två av tolv pojkar valt att de inte vill läsa skönlitteratur så ofta och två flickor och en pojke har valt att det är bra som det är nu. En flicka och fyra pojkar har inte svarat på frågan eller angett att de inte vet. En flicka och tre pojkar har angett att de aldrig vill läsa skönlitteratur i skolan och en flicka har ingen skillnad. En pojke vill läsa skönlitteratur en gång i månaden och en annan pojke vill läsa skönlitteratur ibland. Det här framkommer i tabell 9.

Hur ofta skulle elever vilja läsa skönlitteratur?

Tabell 9: Önskemål att läsa skönlitteratur i skolan

	Flickor som gillar att läsa (N=20)	Pojkar som gillar att läsa (N=13)	Flickor som inte gillar att läsa (N=9)	Pojkar som inte gillar att läsa (N=12)
Inget svar	5 (25 %)	4 (31 %)	1 (11 %)	4 (33 %)
En gång i månaden	3 (15 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	1 (8 %)
Varje dag	3 (15 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
Varje modersmålstimme	3 (15 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
Ibland	3 (15 %)	5 (38 %)	0 (0 %)	1 (8 %)
Ofta	1 (5 %)	2 (15 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
Ingen skillnad	1 (5 %)	1 (8 %)	1 (11 %)	0 (0 %)
Inte så ofta	1 (5 %)	1 (8 %)	4 (44 %)	2 (17 %)
Bra som det är	0 (0 %)	0 (0 %)	2 (22 %)	1 (8 %)
Aldrig	0 (0 %)	0 (0 %)	1 (11 %)	3 (25 %)

I tabell 10 kan man se att 18 av 20 flickor och 11 av 13 pojkar som tycker om att läsa anser att de får själv välja vilka böcker de ska läsa i skolan, *läsningen blir roligare när man själv får välja vilka böcker man vill läsa. Det är roligare och man är mer motiverad att läsa om man får välja själv.* Två flickor har uppgett att de ibland får välja. *Ibland får vi välja, dåligt för man vill ju nog välja själv vad man ska läsa.* En pojke har svarat nej på frågan och en annan pojke har inte svarat på frågan.

I tabell 10 framgår också att sju av nio flickor och sju av tolv pojkar som inte tycker om att läsa anser att de får själv välja böcker som de ska läsa i skolan, *man måste få välja själv vad man vill läsa.* En flicka och två pojkar har uppgett att de ibland får välja. *Det finns endast ett fåtal böcker att välja mellan.* En flicka och två pojkar säger att de inte får välja vilka böcker de ska läsa i skolan, *det finns endast tråkiga böcker att välja mellan.* En pojke har inte svarat på frågan.

Upplever elever att de får välja vilka böcker de ska läsa i skolan?

Tabell 10: Val av böcker

	Flickor som gillar att läsa (N=20)	Pojkar som gillar att läsa (N=13)	Flickor som inte gillar att läsa (N=9)	Pojkar som inte gillar att läsa (N=12)
Ja	18 (90 %)	11 (85 %)	7 (78 %)	7 (59 %)
Ibland	2 (10 %)	0 (0 %)	1 (11 %)	2 (17 %)
Nej	0 (0 %)	1 (8 %)	1 (11 %)	2 (17 %)
Inget svar	0 (0 %)	1 (8 %)	0 (0 %)	1 (0,8 %)

I tabell 11 framkommer att 18 av 20 flickor och 12 av 13 pojkar som tycker om att läsa anser att de får uppmuntran av modersmåsläraren. En flicka och en pojke upplever att de inte får, medan en flicka har angett att hon läser oberoende om hon får uppmuntran eller ej.

I tabell 11 kan man även se att fem av nio flickor och nio av tolv pojkar som inte tycker om att läsa anser att de får uppmuntran av modersmåsläraren, medan två flickor och tre pojkar anser att de inte får uppmuntran. Två flickor har svarat att de inte vet om de får uppmuntran av läraren.

Upplever elever att deras modersmåslärare uppmuntrar dem att läsa?

Tabell 11: Uppmuntran av modersmåsläraren

	Flickor som gillar att läsa (N=20)	Pojkar som gillar att läsa (N=13)	Flickor som inte gillar att läsa (N=9)	Pojkar som inte gillar att läsa (N=12)
Ja	18 (90 %)	12 (92 %)	5 (56 %)	9 (75 %)
Nej	1 (5 %)	1 (8 %)	2 (22 %)	3 (25 %)
Läser oberoende	1 (5 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
Vet inte	0 (0 %)	0 (0 %)	2 (22 %)	0 (0 %)

Hälften av flickorna och sex av tretton pojkar som tycker om att läsa anser att modersmåsläraren inte ger boktips till dem, medan åtta flickor och sju pojkar anser att hen ger boktips. Två flickor har svarat att modersmåsläraren ibland ger boktips. Detta kan ses i tabell 12.

I tabell 12 framkommer också att sju av nio flickor och sju av tolv pojkar som inte

tycker om att läsa anser att modersmåsläraren ger boktips till eleverna, medan två flickor och tre pojkar tycker att hen inte ger boktips. Två pojkar har inte svarat på frågan.

Ger modersmåsläraren boktips enligt eleverna?

Tabell 12: Boktips

	Flickor som gillar att läsa (N=20)	Pojkar som gillar att läsa (N=13)	Flickor som inte gillar att läsa (N=9)	Pojkar som inte gillar att läsa (N=12)
Nej	10 (50 %)	6 (46 %)	2 (22 %)	3 (25 %)
Ja	8 (40 %)	7 (54 %)	7 (78 %)	7 (58 %)
Ibland	2 (10 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
Inget svar	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	2 (17 %)

I tabell 13 kan man se att 12 av 20 flickor och 9 av 13 pojkar som tycker om att läsa vill att modersmåsläraren ska ge boktips till eleverna, medan sex flickor och tre pojkar inte vill att hen ska ge boktips. En flicka och en pojke har angett att de kanske vill ha boktips medan en flicka har angett att det inte är någon skillnad om modersmåsläraren ger boktips eller ej.

I tabell 13 framgår också att alla flickor samt sju pojkar av tolv som inte tycker om att läsa vill att modersmåsläraren ska ge boktips till eleverna. Tre pojkar har valt att de inte vill att hen ska ge boktips medan två andra pojkar inte har svarat på frågan.

Vill elever att modersmåsläraren ska ge boktips?

Tabell 13: Boktips av modersmåsläraren

	Flickor som gillar att läsa (N=20)	Pojkar som gillar att läsa (N=13)	Flickor som inte gillar att läsa (N=9)	Pojkar som inte gillar att läsa (N=12)
Ja	12 (60 %)	9 (69 %)	9 (100 %)	7 (58 %)
Nej	6 (30 %)	3 (23 %)	0 (0 %)	3 (25 %)
Kanske	1 (5 %)	1 (8 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
Ingen skillnad	1 (5 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
Inget svar	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	2 (17 %)

Avslutningsvis kan man utgående från tabellerna läsa att ingen av de elever som tycker om att läsa anser att de läser för mycket skönlitteratur i skolan, medan ingen av de som inte tycker om att läsa har svarat att de läser för lite. Majoriteten av de som tycker om att läsa vill gärna läsa varje dag, varje modersmålslektion och ofta i skolan, medan de som inte tycker om att läsa har svarat att de inte vill läsa så ofta eller aldrig i skolan. Alla elever som tycker om att läsa anser att de får uppmuntran av läraren, medan en fjärdedel av pojkarna samt två av flickorna som inte tycker om att läsa anser att de inte får uppmuntran av läraren till läsning. Majoriteten av både de som tycker om att läsa och de elever som inte tycker om att läsa vill att modersmålsläraren ska ge boktips till dem.

4.3 Vad anser eleverna om föräldrarnas betydelse för deras intresse för läsning?

I det här kapitlet presenteras vad elever anser om föräldrarnas betydelse för deras intresse för läsning.

I tabell 14 kan man se att 8 av 20 flickor och 9 av 13 pojkar som tycker om att läsa anger att deras föräldrar läste för dem varje kväll när de var barn. Fyra flickor och en pojke vet inte hur ofta föräldrarna läste för dem, medan tre flickor och två pojkar säger att föräldrarna läste för dem ibland. Tre flickor och en pojke har angett att de läste nästan varje kväll och två flickor har sagt att föräldrarna aldrig läste för dem när de var barn.

I tabell 14 framgår även att tre av nio flickor och tre av tolv pojkar som inte tycker om att läsa har angett att deras föräldrar läste för dem varje kväll när de var barn. Tre flickor och fem pojkar har angett att föräldrarna läste nästan varje kväll, två flickor och en pojke har angett att föräldrarna ibland läste för dem. En flicka och en pojke vet inte och en pojke har sagt att föräldrarna läste hela tiden för honom när han var barn. Ingen har angett att föräldrarna aldrig skulle ha läst för dem när de var barn.

Hur ofta läste föräldrarna för elever när de var barn?

Tabell 14: Föräldrars läsning för barnen

	Flickor som gillar att läsa (N=20)	Pojkar som gillar att läsa (N=13)	Flickor som inte gillar att läsa (N=9)	Pojkar som inte gillar att läsa (N=12)
Varje kväll	8 (40 %)	9 (69 %)	3 (33 %)	2 (25 %)
Vet inte	4 (20 %)	1 (8 %)	1 (11 %)	1 (8 %)
Ibland	3 (15 %)	2 (15 %)	2 (22 %)	1 (8 %)
Nästan varje kväll	3 (15 %)	1 (8 %)	3 (33 %)	5 (42 %)
Aldrig	2 (10 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
Hela tiden	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	1 (8 %)

I tabell 15 framkommer att av de elever som tycker om att läsa tror sju av tjugo flickor och sex av tretton pojkar att deras läsintresse har påverkats av att föräldrarna läste för dem som barn. *Jag upptäckte böckernas värld, jag fick lyssna när jag var liten och sedan när jag blev stor fick jag själva börja läsa. Roligt att lyssna, fick större ordförråd och språket blev bättre.* Sex flickor och sju pojkar har inte svarat på frågan, medan fyra flickor inte vet om det har påverkat deras läsintresse. Två flickor har svarat kanske, *avslappnande innan läggdags i alla fall* En flicka har svarat nej på frågan.

Av eleverna som inte tycker om att läsa har fyra flickor och fem pojkar inte svarat på frågan om de tror att deras läsintresse har påverkats av att föräldrarna har läst för dem när de var barn. Tre flickor och fyra pojkar har svarat nej, *för att de skulle få mig att somna snabbare.* Två flickor och en pojke har svarat kanske, *jag brukade drömma om vad de hade läst för mig och komma ihåg det.* En pojke vet inte och en annan pojke tror att hans läsintresse har påverkats av föräldrarnas läsning när eleverna var barn. Det här kan också ses i tabell 15.

Tror elever att deras läsintresse har påverkats av att föräldrarna har läst för dem som barn?

Tabell 15: Läsintrasse som påverkats av föräldrarna

	Flickor som gillar att läsa (N=20)	Pojkar som gillar att läsa (N=13)	Flickor som inte gillar att läsa (N=9)	Pojkar som inte gillar att läsa (N=12)
Ja	7 (35 %)	6 (46 %)	0 (0 %)	1 (8 %)
Inget svar	6 (30 %)	7 (54 %)	4 (44 %)	5 (42 %)
Vet inte	4 (20 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	1 (8 %)
Kanske	2 (10 %)	0 (0 %)	2 (22 %)	1 (8 %)
Nej	1 (5 %)	0 (0 %)	3 (33 %)	4 (33 %)

I tabell 16 kan man se att elva av tjugo flickor och tolv av tretton pojkar som tycker om att läsa tror inte att föräldrarnas yrke har påverkat deras läsintrasse. *Deras yrken har inget med läsning att göra.* Tre flickor och en pojke tror att föräldrarnas yrke har påverkat elevernas läsintrasse, *min ena förälders jobb kanske har påverkat då hen har läst hur samhället fungerar.* Tre flickor har svarat att de inte vet. Två flickor har svarat kanske och en flicka har inte svarat på frågan.

I tabell 16 kan man även se att åtta av nio flickor och tio av tolv pojkar som inte tycker om att läsa anser att deras föräldrars yrke inte har påverkat elevernas läsintrasse. *Man arbetar mest när man är bonde.* En flicka har svarat att hon inte vet, medan två pojkar tror att deras läsintrasse har påverkats av föräldrarnas yrke, *de läser mycket på jobbet.*

Anser elever att deras föräldrars yrke har påverkat elevernas läsintrasse?

Tabell 16: Föräldrarnas yrke

	Flickor som gillar att läsa (N=20)	Pojkar som gillar att läsa (N=13)	Flickor som inte gillar att läsa (N=9)	Pojkar som inte gillar att läsa (N=12)
Nej	11 (55 %)	12 (92 %)	8 (89 %)	10 (83 %)
Ja	3 (15 %)	1 (8 %)	0 (0 %)	2 (17 %)
Vet inte	3 (15 %)	0 (0 %)	1 (11 %)	0 (0 %)
Kanske	2 (10 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
Inget svar	1 (5 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)

I tabell 17 framgår att 11 av 20 flickor och 9 av 13 pojkar som tycker om att läsa uppger att deras föräldrar läser på fritiden. Fem flickor och en pojke har angett att en

förälder läser på fritiden, medan tre flickor och en pojke anger att föräldrarna inte läser på fritiden. En flicka och en pojke har svarat sällan och en pojke har inte svarat på frågan.

I tabell 17 framkommer även att fem av nio flickor och tre av tolv pojkar som inte tycker om att läsa uppger att deras föräldrar inte läser på fritiden, medan två flickor och fem pojkar har angett att föräldrarna ibland läser på fritiden. En flicka och fyra pojkar har sagt att deras föräldrar läser på fritiden och en flicka anger att en förälder läser på fritiden.

Läser elevernas föräldrar på fritiden?

Tabell 17: Föräldrars läsning på fritiden

	Flickor som gillar att läsa (N=20)	Pojkar som gillar att läsa (N=13)	Flickor som inte gillar att läsa (N=9)	Pojkar som inte gillar att läsa (N=12)
Ja	11 (55 %)	9 (69 %)	1 (11 %)	4 (33 %)
En förälder	5 (25 %)	1 (8 %)	1 (11 %)	0 (0 %)
Nej	3 (15 %)	1 (8 %)	5 (56 %)	3 (25 %)
Sällan	1 (5 %)	1 (8 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
Inget svar	0 (0 %)	1 (8 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
Ibland	0 (0 %)	0 (0 %)	2 (22 %)	5 (42 %)

I tabell 18 kan man se att 12 av 20 flickor och 12 av 13 pojkar som tycker om att läsa upplever att de får uppmuntran till att läsa av föräldrarna, medan fyra flickor och en pojke upplever att de inte får uppmuntran av föräldrarna. Tre flickor har angett att de inte behöver uppmuntran för att läsa och en flicka har angett att hon ibland får uppmuntran till att läsa av föräldrarna.

I tabell 18 framgår också att sju av nio flickor och sex av tolv pojkar som inte tycker om att läsa anser att de inte får uppmuntran av föräldrarna, medan två flickor och sex pojkar anser att de får uppmuntran till att läsa av föräldrarna. *Barnen motiveras genom att föräldrarna säger: det blir lättare i skolan om du läser mera, du ska läsa mera.*

Upplever elever att föräldrarna uppmuntrar dem att läsa?

Tabell 18: Uppmuntran till läsning av föräldrar

	Flickor som gillar att läsa (N=20)	Pojkar som gillar att läsa (N=13)	Flickor som inte gillar att läsa (N=9)	Pojkar som inte gillar att läsa (N=12)
Ja	12 (60 %)	12 (92 %)	2 (22 %)	6 (50 %)
Nej	4 (20 %)	1 (8 %)	7 (78 %)	6 (50 %)
Behövs inte	3 (15 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
Ibland	1 (5 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)

Avslutningsvis kan det konstateras att de barn som tycker om att läsa har haft föräldrar som har läst för dem kontinuerligt när de var barn. De som tycker om att läsa har också en positivare syn på läsning än de som inte tycker om att läsa. Majoriteten av de elever som tycker om att läsa har haft åtminstone en läsförebild i hemmet, medan de elever som tillhör gruppen som inte tycker om att läsa har i allmänhet inte haft någon läsförebild i hemmet. Överlag tror varken eleverna som tycker om att läsa eller eleverna som inte tycker om att läsa, att deras föräldrars yrke har påverkat elevernas intresse för läsning.

De elever som tillhör gruppen som tycker om att läsa har en positiv inställning till läsning, medan de som tillhör gruppen som inte tycker om att läsa har en negativ inställning till läsning. Om man jämför alla fyra grupper, det vill säga pojkar som tycker om att läsa, flickor som tycker om att läsa, pojkar som inte tycker om att läsa samt flickor som inte tycker om att läsa, ser man att pojkar som tycker om att läsa är den grupp som är procentuellt mest positiv till läsning. Den grupp som är procentuellt minst positiv till läsning av dessa fyra grupper är pojkar som inte tycker om att läsa. Efter pojkarna som tycker om att läsa kommer flickor som tycker om att läsa och på tredje plats är flickor som inte tycker om att läsa.

5 Sammanfattande diskussion

I detta kapitel förs en avslutande diskussion om resultatet, forskningens metod och förslag till framtida forskning.

5.1 Resultat

Hur beskriver elever sitt intresse för läsning?

De elever som tycker om att läsa läser på fritiden varje dag eller flera gånger i veckan, medan de som inte tycker om att läsa läser högst en gång i månaden på fritiden. Elever som tycker om att läsa läser helst böcker, medan de som inte tycker om att läsa läser helst tidningar. De elever som tycker om att läsa läser på fritiden för att det är roligt, intressant och avslappnande, medan majoriteten av de som inte tycker om att läsa läser för att det är ett måste exempelvis i skolan. Största delen av de som tycker om att läsa på fritiden går själva till biblioteket för att låna böcker samt många av eleverna får böckerna som de läser av sina föräldrar, medan av de som inte tycker om att läsa går endast sex elever till biblioteket på fritiden och tre elever får böcker av sina föräldrar.

Det har redan konstaterats i den här undersökningen att pojkar som tycker om att läsa är den grupp som är mest positiv till läsning, medan pojkar som inte tycker om att läsa är den grupp som är minst positiv till läsning. Tidigare undersökningar visar att pojkar har en negativare inställning till läsning än flickor i samma ålder. I stället för ”pojkar tycker det är tråkigt att läsa” har det utvecklats till ”pojkar läser inte” (Molloy, 2007, s.10). På basen av denna undersökning kan det konstateras att ovanstående påstående inte stämmer helt i denna undersökning, eftersom gruppen som var mest positiv till läsning var pojkar som tycker om att läsa. Påståendet ”pojkar läser inte” stämmer ändå till en viss del i denna undersökning, eftersom pojkar som inte tycker om att läsa är den grupp som är minst positiv till läsning.

Harju-Luukkainen och Nissinen (2011) skriver att man ibland annat PISA-

undersökningarna kan se att flickor läser flitigare än pojkar. Resultaten i denna undersökning visar däremot att pojkar som tycker om att läsa läser flitigare än flickor som tycker om att läsa. Detta kan ses i bland annat tabellen för hur ofta eleverna läser på fritiden.

På vilket sätt fungerar läraren/skolan som läsförebilder enligt eleverna själva?

Ingen av de elever som tycker om att läsa anser att de läser för mycket skönlitteratur i skolan, medan ingen av de som inte tycker om att läsa har svarat att de läser för lite skönlitteratur i skolan. Majoriteten av de som tycker om att läsa vill gärna läsa varje dag, varje modersmålslektion och ofta i skolan, medan de som inte tycker om att läsa har svarat att de inte vill läsa så ofta eller aldrig i skolan. Personer som inte tycker om att läsa saknar ofta lust och glädje att läsa och därför borde skolan se till att elevers utveckling framskrider, där goda resultat ger nya framgångar och där elevernas självförtroende stärks när de upplever att de blir bättre på att läsa. (Lundberg & Herrlin, 2003, s. 16–18.)

Alla elever som tycker om att läsa anser att de får uppmuntran av läraren, medan en fjärdedel av pojkarna samt två av flickorna som inte tycker om att läsa anser att läraren inte uppmuntrar eleverna till läsning. Lärarens attityd och inställning till läsning är viktig, eftersom den speglas i elevernas engagemang och attityder till läsning. Barn som har en positiv inställning till läsning är mer engagerad i sin läsning än barn som har en negativ inställning till läsning. I denna undersökning visas att de flesta eleverna anser att de får uppmuntran av läraren. Majoriteten av både de som tycker om att läsa och de elever som inte tycker om att läsa vill att modersmålsläraren ska ge boktips till dem. Merisuo-Storm (2006) skriver att det är lärarens uppgift att hitta en lämplig bok till eleverna. Eleverna är olika typer av läsare och därför vill de också läsa olika typer av litteratur.

Det kan konstateras att resultatet för den här forskningsfrågan stämmer bra överens med annan forskning och litteratur.

Vad anser eleverna om föräldrars betydelse för deras intresse för läsning?

Barn som tycker om att läsa har haft föräldrar som har läst för dem kontinuerligt när de var barn. De som tycker om att läsa har också en positivare inställning till läsning än de som inte tycker om att läsa. Majoriteten av de elever som tycker om att läsa har haft åtminstone en läsförebild i hemmet, medan de elever som tillhör den gruppen som inte tycker om att läsa har i allmänhet inte haft någon läsförebild i hemmet. Högläsningen ska helst vara en social situation mellan en vuxen och ett barn som inkluderar samtal om textens innehåll. (Frost, 2002, s. 46.) De flesta elever som har angett att åtminstone en av föräldrarna läser där hemma, har angett att det är mamma som läser hemma. Papporna borde också läsa för att visa pojkarna att det inte är omanligt att läsa. (Molloy, 2007, s. 161). Överlag tror varken eleverna som tycker om att läsa eller eleverna som inte tycker om att läsa, att deras föräldrars yrke har påverkat elevernas intresse för läsning.

På basen av undersökningen kan man anta att föräldrars läsning för barnen när de var små, uppmuntran till läsning och föräldrars läsning på fritiden har stor inverkan på elevers intresse för läsning i högre ålder.

5.2 Metod

Syftet med undersökningen var att skapa en uppfattning om vad elever i årskurs sju har för syn på läsning och om de tror att föräldrar och/eller lärare/skola kan påverka deras läsintresse. Metoden som har använts i undersökningen är enkät, närmare bestämt en gruppenkät och därefter har en innehållsanalys gjorts av materialet som har insamlats. Innehållsanalysen gjordes utgående från Excel där alla elevers svar sammanställdes. Därefter jämfördes elevernas svar med varandra för att komma fram till likheter och skillnader. Programmet SPSS kunde ha använts, men i denna undersökning var det så informanter så det var inte nödvändigt.

Metoden lämpade sig bra för den här undersökningen och forskningsfrågorna blev

besvarade. Språket hade anpassats enligt elever i årskurs sju, men ändå uppstod några enstaka frågor om vad vissa begrepp betyder. Exempelvis var begreppet skönlitteratur ett svårt ord för eleverna. Det var en del bortfall i svaren i enkäten. I en intervjusituation hade sådana misstag inte uppstått, eftersom man direkt hade kunnat ställa en följdfråga till respondenten. Intervju som datainsamlingsmetod hade varit mera noggrann och mera djupgående. Trots det valdes en kvantitativ metod eftersom undersökningen inte hade som avsikt att gå på djupet, utan i stället få en inblick hur det kan se ut i en sjunde klass angående flickors och pojkars intresse för läsning.

5.3 Förslag till vidare forskning

Utgående från den här forskningen skulle det vara intressant att jämföra dessa resultat, både flickornas och pojkarnas, med någon skola på annat håll i Finland för att se om det finns skillnader och/eller likheter inom Finland. Rent konkret tänker jag direkt på en jämförelse mellan södra Finland och Österbotten, men norra Finland och östra Finland skulle också vara ett alternativ för att få ett större perspektiv på hur det ligger till med elevers intresse för läsning i Finland.

Det vore också intressant att jämföra mina resultat med en skola med fler elever i årskurs sju eftersom min undersökning var ganska liten med tanke på respondentantalet. Slutligen kunde man forska i skillnader/likheter pojkar emellan och flickor emellan eftersom det inte finns så mycket forskning inom det området ännu. Anledningen till det är troligtvis att jämförandet oftast sker mellan flickor och pojkar och inte inom könskategorierna.

Litteraturförteckning

Arnolds-Granlund, S-B. (2009). *Beyond the obvious*. Åbo, Finland. Hämtad 25 februari 2016, från <http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/47203/ArnoldsSol.pdf?sequence=3>

Boerma, I., Mol, S. & Jolles, J. (2016). Teacher Perceptions Affect Boys' and Girls' Reading Motivation Differently, i *Reading Psychology* 37(4). Hämtad 27 mars 2016, från <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02702711.2015.1072608>

Eljertsson, G. (2005). *Enkäten i praktiken - en handbok i enkätmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Fast, C. (2008). *Literacy – i familj, förskola och skola*. Stockholm: Studentlitteratur.

Fejes, A. & Thornberg, R. (2009). Kvalitet och generaliserbarhet i kvalitativa studier. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.

Frost, J. (2002). *Läsundervisning. Praktik och teorier*. Stockholm: Natur och kultur.

Harju-Luukkainen, H och Nissinen, K. (2011). *Finlandssvenska 15-åriga elevers resultatnivå i PISA 2009 – undersökningen*. Hämtad 15 januari 2016, från https://ktl.jyu.fi/img/portal/21390/Harju-Luukkainen_d100.pdf?cs=1318503473

Heilä-Ylikallio, R. & Oker-Blom, G. (2006). *Språkraketten*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Høien, T & Lundberg, I. (2013). *Dyslexi – från teori till praktik*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

IEA (2011). *About IEA*. Hämtad 27 januari 2016, från http://www.iea.nl/about_us.html

Boerma, I., Mol, S. & Jolles, J. (2016). *Teacher Perceptions Affect Boys' and Girls' Reading Motivation Differently*, *Reading Psychology*, 37(4). Hämtad 13 mars 2016, från <http://www.tandfonline.com.ezproxy.vasa.abo.fi/doi/pdf/10.1080/02702711.2015.1072608>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur

Larsson, S. (2005). *Om kvalitet i kvalitativa studier*. *Nordisk Pedagogik*, 25(1).

Liberg, C. (1993). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.

- Lindqvist, M. (2014). *Hur få killar att läsa?*. Yle nyheter inrikes. Hämtad 10 mars 2016, från <http://svenska.yle.fi/artikel/2014/09/10/hur-fa-killar-att-lasa>
- Lukimat (2015). *Förutsättningar för läsningen*. Hämtad 3 mars 2016, från <http://www.lukimat.fi/lasning/informationstjanst/lasutvecklingen/forutsattningar-for-lasningen>
- Lundberg, I. & Herrlin, K. (2006). *God läsutveckling*. Stockholm: Natur och kultur.
- Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur & Kultur.
- McGeown, S., Johnston, R., Walker, J., Howatson, K., Stockburn, A. & Paul Dufton (2015). *The relationship between young children's enjoyment of learning to read, reading attitudes, confidence and attainment*, Educational Research, 57(4). Hämtad 13 mars 2016, från <http://www.tandfonline.com.ezproxy.vasa.abo.fi/doi/pdf/10.1080/00131881.2015.1091234>
- Merisuo-Storm, T. (2006). *Girls and Boys Like to Read and Write Different Texts*, Scandinavian Journal of Educational Research, 50(2). Hämtad 20 mars 2016, från <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00313830600576039#.Vu7SDISM1mA>
- Mittuniversitetet, (2012). *Pojkars och flickors läsning*. Sverige: Institutionen för utbildningsvetenskap. Hämtad 15 januari 2016, från http://spica.utv.miun.se/lasaochskriva/?page=lasning_och_genus
- Mol, S., Bus, A., De Jong, M. & Smeets, D. (2008). *Added Value of Dialogic Parent-Child Book Readings: A Meta-Analysis, Early Education and Development*, 19(1). Hämtad 20 mars 2016, från <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/10409280701838603#.Vu7WGoSM1m>
- Molloy, G. (2007). *När pojkar läser och skriver*. Lund: Studentlitteratur.
- Nationalencyklopedin [u.å] *Litteracitet*. Hämtad 10 februari 2016, från <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lang/litteracitet>
- Nationalencyklopedin [u.å]. *Läsning*. Hämtad 14 januari 2016 från, <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lang/lasning>
- Nyberg, R. & Tidström, A. (2012). *Skriv vetenskapliga uppsatser, examensarbeten och avhandlingar*. Lund: Studentlitteratur.
- OECD. (2015). *About PISA*. Hämtad 15 januari 2016, från <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>
- Olsson, H & Sörensen. S. (2007). *Forskningsprocessen: kvalitativa och kvantitativa perspektiv*. Stockholm: Liber.

Patel, R.,Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Ryen, A. (2004). *Kvalitativ intervju – från vetenskapsteori till fältstudier*. Malmö: Liber.

Skolverket (2001). PISA 2000. *Svenska femtonåringars läsförmåga och kunnande i matematik och naturvetenskap i ett internationellt perspektiv*. Rapport 209. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2003). *Barns läskompetens i Sverige och världen*. PIRLS 2001. Stockholm: Skolverket

Skolverket (2008). *PIRLS 2006 – läsförmågan hos elever i årskurs 4 – i Sverige och i världen*. Stockholm: Skolverket. Hämtad 14 januari 2016, från http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf1756.pdf%3Fk%3D1756

Skolverket (2015) *PISA 2015*. Hämtad 15 januari 2016, från <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/internationella-studier/pisa/pisa-2015-1.207529>

Smith, F. (2003). *Läsning*. Stockholm: Liber.

Staffans, K. (2013, november). *Om pojkars läsning. Om läs- och skrivinlärning*. Hämtad 8 mars 2016, från <http://www.kjellstaffans.fi/2013/11/07/om-pojkars-lasning/>

Taube, K. (1987). *Läsinlärning och självförtroende – psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Kristianstad: Kristianstads Boktryckeri AB.

Taube,K. (1995). *Hur i all värld läser svenska elever? En jämförande undersökning av barns läsning i 31 länder*. Skolverkets rapport nr. 78. Stockholm: Skolverket.

Taube, K. (2007). *Barns tidiga läsning*. Stockholm: Nordstedts Akademiska förlag.

Thompson, J. (1987). *Understanding teenagers reading*. Methuen, Australia: North Ryde.

TIMSS & PIRLS International Study Center (2013). PIRLS 2011. Boston College. Hämtad 14 januari 2016, från http://pirls.bc.edu/pirls2011/downloads/P11_IR_Executive%20Summary.pdf

Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Trost,J. (2012). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.

Uljens, M. (2009). *PISA-resultaten i Finland, perspektiv på och förklaring till framgången*

Hämtad 15 januari 2016 från, <http://www.vasa.abo.fi/users/muljens/pdf/PISA.pdf>

Undervisnings- och kulturministeriet. *Finland uppvisar igen toppresultat i PISA-undersökningen*. Hämtad 14 februari 2016, från

<http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2010/12/pisa2009.html?lang=sv>

Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Hämtad 27 januari 2016, från

http://www.oph.fi/download/166434_grunderna_for_laroplanen_verkkojulkaisu.pdf

Väljärvi, J., Linnakylä, P., Kupari, P., Reinikainen, K. och Arffman, I. (2002). *The Finnish success in PISA – and some reasons behind it*. Hämtad 15 januari 2016, från <https://ktl.jyu.fi/pisa/d056>

Westerman, M. (2006). Quantitative research as an interpretive enterprise: The mostly unacknowledged role of interpretation in research efforts and suggestions for explicitly interpretive quantitative investigations. I M. Bickhard & R. L. Campbell, (Red.), *New Ideas in Psychology*. New York: Department of Psychology.

Westlund, I. (2009). Hermeneutik. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 62-80). Stockholm: Liber.

Bilagor

Bilaga 1 Informationsbrev till föräldrarna

Bästa vårdnadshavare!

Jag heter Madeleine Heir och jag studerar tredje året till klasslärare vid Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier, Åbo Akademi i Vasa. Jag gör just nu min kandidatavhandling som handlar om pojkars läsintresse i årskurs sju (7) och jag kommer att utföra min undersökning i xxx. Jag har kontaktat skolans rektor och fått godkännande att utföra min undersökning. För att ert barn skall få delta i undersökningen behöver jag er tillåtelse. Undersökningen består av en enkät med både ifyllningsfrågor och kortare skrivfrågor angående intresse för läsning, läsningen i skolan och föräldrarnas vanor att läsa. All information som insamlas är konfidentiell, det betyder alltså att endast jag kommer att ha tillgång till informationen.

Har ni frågor ni funderar över så kan ni kontakta mig på madeleine.heir@abo.fi eller min handledare Sol-Britt Arnolds-Granlund på sol-britt.arnolds-granlund@abo.fi

Tack på förhand!

Jag tillåter INTE att mitt barn deltar i undersökningen om pojkars läsintresse i åk 7

Vårdnadshavarens underskrift

Sänd detta papper tillbaka senaste den 12 februari undertecknat om ditt barn INTE får delta i undersökningen.

Bilaga 2 Enkät

Plats: x

Datum: 12.2.3015

Handledare: Sol-Britt Arnolds-Granlund

Hej!

Jag heter Madeleine Heir och studerar på klasslärarlinjen vid Åbo Akademi i Vasa och jag skriver min avhandling om pojkars intresse för läsning i årskurs 7. Jag skulle uppskatta om du ville hjälpa mig att genomföra min undersökning genom att fylla i denna enkät. Tack!

1. Vad gör du helst på din fritid? (Välj högst tre (3) alternativ)

- Läser läxor
- Umgås med kompisar
- Läser böcker
- E-böcker eller "vanliga" böcker? _____
- Sitter vid datorn
- (surfar, spelar, chattar...)
- Spelar Tv-/datorspel
- Idrottar
- Spelar instrument
- Läser tidningar
- Ser på Tv/film

2. Tycker du om att läsa?

Ja Nej

3. Vad läser du helst?

- Böcker
- E-böcker
- Tidningar
- Digitala tidningar

Annat _____

4. Hur ofta läser du på din fritid?

- Varje dag
- En gång i veckan
- Flera gånger i veckan
- En gång i månaden
- Några gånger i månaden
- en gång per år
- Aldrig

5. Varför brukar du läsa? (välj högst tre (3) alternativ)

- Ett måste (t.ex. i skolan)
- Man lär sig nya saker
- Avslappnande
- Intressant
- Roligt

Annat: _____

6. Föredrar du att läsa digitala, vanliga böcker eller båda?

Varför?

7. Var får du tag på det du läser?

- Av föräldrar
- I skolan
- Av vänner
- Av syskon
- Från biblioteket
- På internet
- I bokhandeln
- I butiken
- Från lopptorg
- Annat _____

8. Läste dina föräldrar för dig när du var barn?

Om ja,

Hur ofta ungefär? _____

Tror du det har påverkat ditt läsintresse?

Varför tror du att de gjorde det?

Varför inte?

om nej,

Skulle du ha velat att de skulle ha läst för dig när du var barn?

Tror du det har påverkat ditt läsintresse?

Varför?

Varför inte?

9. Vad har dina föräldrar för yrken?

Tror du deras yrken har påverkat ditt läsintresse?

om ja,

Varför?

om nej,

Varför inte?

10. Läser din mamma och pappa böcker på fritiden?

11. Läser ni skönlitteratur i skolan?

Ungefär hur ofta?

Tycker du det är för lite eller för mycket?

Varför?

Hur ofta/sällan skulle du vilja läsa skönlitteratur i skolan?

12. Uppmuntrar din mamma och/eller pappa dig att läsa böcker?

om ja,
hur?

om nej,
hur skulle din mamma och/eller pappa få dig mera motiverad att läsa?

13. Berättar du om böckerna du har läst för andra i klassen? (ex. bokpresentation, recensioner)

om ja,
Tycker du det är bra eller dåligt?
Varför?

om nej,
Skulle du vilja berätta för din klass om den bok du har läst?
Varför? Varför inte?

Skulle läsningen bli roligare om du skulle få berätta om den för andra/klassen efter att du har läst den?
Varför? Varför inte?

14. Får ni själv välja vilka böcker ni läser i skolan?

Om ja,
Tycker du det är bra eller dåligt?
Varför är det bra/dåligt?

Vilka böcker väljer du att läsa?

om nej,
Tycker du det är bra eller dåligt?
Varför är det bra/dåligt?

skulle du vara mer intresserad av att läsa om du fick välja böcker själv?

15. Tror du att din modersmåslärare gillar själv att läsa?

Varför/Varför inte?

16. Läser din modersmåslärare högt för er i klassen?

Tycker du det är bra eller dåligt? Varför?

17. Minns du bättre vad boken handlar om när du lyssnar på någon annan som läser eller när du själv läser?

Vad tror du det beror på?

18. Uppmuntrar modersmåsläraren dig att läsa?

om ja,
hur?

om nej,
har du förslag på hur modersmåsläraren skulle kunna motivera dig att läsa mera?

19. Brukar modersmåsläraren ge tips på böcker ni kan läsa?

om ja,
är det bra eller dåligt?
Varför?

om nej,
skulle du vilja att modersmåsläraren skulle ge boktips?